

La competencia interaccional de estudiantes de ELE

Gestión de turnos en actividades de interacción oral

Laura Acosta Ortega

TESI DOCTORAL UPF / 2019

DIRECTORES DE LA TESI

Dra. Maria Dolors Cañada Pujols

Dra. Carmen López Ferrero

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

A mi familia.

Agradecimientos

Muchas gracias a las personas sin las que esta tesis no sería posible: los participantes, que aceptaron que recogiera las interacciones que mantenían en clase.

Esta tesis no habría llegado a buen puerto sin mis directoras, la Dra. Maria Dolors Cañada y la Dra. Carmen López. Muchas gracias de todo corazón. Todas las veces que os entregaba algún capítulo pensaba que no podía hacer nada mejor, pero siempre habéis enriquecido y mejorado mis propuestas con vuestros comentarios, correcciones y sugerencias. No puedo tener un mejor ejemplo de qué es la enseñanza-aprendizaje: llevar a tus estudiantes a lugares a los que no saben que pueden llegar, acompañándolos y guiándolos en ese camino.

Gracias al Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra por el contrato predoctoral con el que he podido dedicarme a la docencia y a la investigación durante gran parte de la realización de esta tesis.

Agradecer a Daniel Cassany que me aceptara en el grupo de investigación consolidado Gr@ael. Gracias a todos los miembros que lo integran por compartir sus conocimientos y experiencia investigadora. Gracias a Carmen López, por permitirme formar parte del proyecto ECODAL. He crecido como docente y como investigadora gracias a los seminarios con todos los miembros que lo forman; muy especialmente gracias a: Encarna Atienza, Carme Bach, Maria Dolors Cañada, Olga Esteve, Francesc Fernández, Ernesto Martin Peris,...

Durante la realización de la tesis he impartido docencia con profesoras que me han ayudado y aconsejado: Encarna Atienza, Laura Borràs, Cristina Gelpí y Carmen López. Gracias a todas ellas por ser un referente al que poder acudir y por ponerme tan fácil colaborar con vosotras. A Elisenda Bernal, mi tutora, por solucionar siempre mis dudas tan rápidamente y por preocuparse sinceramente por mí cada vez que nos encontrábamos por los pasillos.

En toda tesis hay momentos de crisis. Sin mis compañeras de despacho no podría haber superado ninguno de ellos. Gracias a las que están: Marina Pérez, Aina Obis, Yris Casart, Liudmila Shafirova, Ana Castaño, Albert Vílchez, Denise Holguín, Leticia Tian Zhang y Emmy González; y todas las que ya se han ido: Marta García, Paco Martínez (y Blanca Mendoza, nuestra infiltrada preferida), Boris Vázquez, Zhiying Lin, Alexandra Navarrete... Sois unas investigadoras brillantes, me fascina vuestro conocimiento y la generosidad con la que habéis compartido vuestro tiempo para ayudarme. Recordad en los momentos de bajón el golpe en la mesa y el grito de “aquí nadie hace investigaciones de mierda”. Recordadlo, porque es verdad. Tenemos unas cervezas pendientes.

Gracias por los momentos de distensión en comidas y cafés a: Andrés Torres (tú también eres nuestro infiltrado preferido en el despacho, ¡eh!), Martí Freixas, Alba Milà, Francesca Cerdà, Lucía Azpeitia, Alba Marín,...

Gracias a Carlos. Sin ti, todavía estaría contando una a una las palabras por turno y esta tesis sería infinitamente más fea. Pero, sobre todo, gracias por apoyarme, por animarme, por cuidarme, en definitiva, por quererme. Gracias por ser el mejor compañero de vida que me puedo imaginar.

Gracias a mis padres, que nos han inculcado desde pequeñas lo importante que es la educación (en todos los sentidos). No tengo palabras para agradecer todo lo que habéis hecho por nosotras. Gracias a mi hermana y a Uri, por preocuparse para que descansara, por animarme, por el cariño infinito. A mi familia extendida: Mapi, Javier, David y Silvia. Por revisar, por las croquetas y tupers pasados por el balcón, por los cariños. A mis sobrinos, Álex, Elia, Noa y Eric, por hacerme reír y recordarme cuánto se aprende jugando.

Gracias a mis amigos: Isa, Marina, Jordi, Javi, Eli, Marc, Nu, Àurea, Myriam, Dani, Mari, Javi,... Gracias a las que me habéis ayudado a revisar el texto (Nu, Eli, Àurea) y a las que os habéis ofrecido, pero no ha habido tiempo. A todos, gracias por las risas, por no preguntar “¿cuándo terminas la tesis?” sino “¿cómo lo llevas?”, por preocuparos por mí.

Seguramente me olvido nombres, disculpad mis despistes (ya sabéis cómo soy). Gracias a todas las personas que me han acompañado en esta etapa. Finalmente, gracias a todas las mujeres que abrieron camino y lucharon para que otras mujeres como yo pudiéramos ir a la universidad y aspirar a ser doctoras.

Resumen

Muchos son los estudios que se han ocupado de estudiar las interacciones orales en primeras lenguas y en algunas lenguas adicionales. Sin embargo, son menos los trabajos empíricos que se ocupan de cómo se gestionan las interacciones orales en actividades en clase de lengua adicional. Esta tesis tiene como objetivo analizar la competencia interaccional de estudiantes de ELE, observando qué recursos emplean para gestionar la interacción en distintas actividades en el aula. En las actividades se analizan las alternancias de turno, los tipos de turno, los exponentes pragmático-discursivos en las alternancias de turno y en los turnos de apoyo, y las secuencias de colaboración. Para ello, se recogen un total 24 interacciones, divididas en tres tipos de actividades: relatos, discusiones abiertas y discusiones para lograr acuerdos, que se analizan principalmente desde una aproximación al Análisis de la Conversación. Los resultados indican que los estudiantes utilizan diferentes recursos discursivos para gestionar las interacciones orales en las actividades y que los adaptan a los distintos géneros discursivos objeto de estudio. Estos resultados permiten señalar algunas necesidades de aprendizaje en la interacción oral, principalmente: aumentar el uso y la variedad de los exponentes pragmático-discursivos y dotar a los estudiantes de herramientas para reducir la aparición de silencios.

Resum

Molts són els estudis que s'han ocupat d'estudiar les interaccions orals en primeres llengües i en algunes llengües estrangeres. No obstant això, són menys els treballs empírics que s'ocupen de com es gestionen les interaccions orals en activitats a classe de llengua addicional. Aquesta tesi té com a objectiu analitzar la competència interaccional d'estudiants d'espanyol com a llengua estrangera, observant quins recursos fan servir per gestionar la interacció en diferents activitats a l'aula. Les activitats que s'estudien són relats, discussions obertes i discussions per aconseguir acords. S'analitzen les alternances de torn, els tipus de torn, els exponents pragmàtic-discursius en les alternances de torn i en els torns de suport, i les seqüències de col·laboració. Per l'anàlisi, es recullen un total de 24 interaccions de tres tipus de gèneres discursius que s'estudien principalment des d'una aproximació a l'Anàlisi de la Conversa. Els resultats indiquen que els estudiants utilitzen diferents recursos discursius per gestionar les interaccions orals en les activitats a l'aula i que els adapten als diferents gèneres discursius objecte d'estudi. Aquests resultats permeten assenyalar algunes necessitats d'aprenentatge en la interacció oral, principalment: augmentar l'ús i la varietat dels exponents pragmàtic-discursius i dotar els estudiants d'eines per reduir l'aparició de silencis.

Abstract

A considerable amount of literature has studied oral interactions in first languages and in some second languages. However, there are fewer empirical works dealing with how oral interactions are managed in tasks in second language class. This thesis aims to analyze the interactional competence of Spanish as a second language students, observing what resources they use to manage different oral interaction activities in the classroom. The activities that are studied are stories, open-ended discussions and goal-oriented cooperation. In these interactions, turn-taking, pragmatic-discursive exponents in turn-taking and in backchannels and collaboration sequences are analyzed. To do this, a total of 24 interactions are collected, which are analyzed mainly from an approach to Conversation Analysis. The results indicate that the students use different discursive resources to manage the oral interactions in the activities in the classroom and that they adapt them to the different discursive genres object of study. These results allow to indicate some learning needs in the oral interaction, mainly: increase the use and variety of pragmatic-discursive exponents and teach students tools to reduce the appearance of silences.

Índice de contenidos

Agradecimientos.....	III
Resumen.....	V
Resum.....	VI
Abstract.....	VII
Índice de contenidos.....	IX
Índice de figuras.....	XIII
Índice de tablas.....	XV
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Preguntas y objetivos de investigación.....	5
1.2. Estructura de la tesis.....	7
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	9
2. LA INTERACCIÓN ORAL: DEFINICIÓN Y PERSPECTIVAS DE ESTUDIO EN LENGUAS ADICIONALES.....	11
2.1. La interacción oral.....	11
2.2. La interacción oral en el aula de lenguas adicionales.....	13
2.2.1. <i>La hipótesis de la interacción</i>	13
2.2.2. <i>La interacción oral en la Teoría sociocultural</i>	16
2.2.3. <i>La interacción oral y las estrategias de comunicación</i>	17
3. COMPETENCIA INTERACCIONAL.....	21
3.1. El turno.....	29
3.2. Tipos de turnos.....	31
3.3. La alternancia de turnos.....	33
3.3.1. <i>Solapamientos</i>	36
3.3.2. <i>Intervalos</i>	39
3.4. Secuencias.....	41
3.5. Exponentes pragmáticos-discursivos en las alternancias de turno.....	42

4. ESTUDIOS PREVIOS EN COMPETENCIA INTERACCIONAL.....	51
PARTE II. METODOLOGÍA.....	61
5. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	63
6. RECOGIDA DE LOS DATOS.....	67
6.1. Grabaciones.....	67
6.2. Participantes.....	68
6.3. Actividades e interacciones.....	70
6.4. Transcripción.....	76
6.5. Codificación de los datos.....	80
7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	81
7.1. Extensión de los turnos.....	81
7.2. Análisis de la alternancia de turno.....	83
7.2.1. <i>Intervalos</i>	84
7.2.2. <i>Solapamientos</i>	85
7.3. Exponentes pragmático-discursivos en las alternancias de turno.....	89
7.4. Señales de escucha activa y marcas de colaboración en la interacción.....	91
7.4.1. <i>Análisis de los turnos de apoyo</i>	91
7.4.2. <i>Análisis de secuencias de colaboración</i>	94
7.5. Síntesis de las categorías de análisis.....	94
PARTE III. ANÁLISIS.....	97
8. ANÁLISIS DE INTERACCIONES <i>RELATOS</i>.....	99
8.1. Turnos: extensión y tipo.....	99
8.1.1. <i>Extensión</i>	100
8.1.2. <i>Tipos de turnos</i>	102
8.2. Alternancia de turnos.....	104
8.2.1. <i>Solapamientos</i>	105
8.2.2. <i>Intervalos</i>	111
8.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla.....	115
8.3.1. <i>Toma de turno de habla</i>	115
8.3.2. <i>Cesión de turno de habla</i>	128
8.4. Coconstrucción en las interacciones.....	135
8.4.1. <i>Turnos de apoyo</i>	135
8.4.2. <i>Otras señales de colaboración</i>	145
8.5. Síntesis del análisis de las interacciones <i>Relatos</i>	149
9. ANÁLISIS DE INTERACCIONES <i>DISCUSIONES ABIERTAS</i>.....	151
9.1. Turnos: extensión y tipo.....	152
9.1.1. <i>Extensión de los turnos</i>	152
9.1.2. <i>Tipos de turnos</i>	154
9.2. Alternancia de turnos.....	156
9.2.1. <i>Solapamientos</i>	157
9.2.2. <i>Intervalos</i>	163

9.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla.....	167
9.3.1. Toma de turno de habla.....	168
9.3.2. Cesión de turno de habla.....	181
9.4. Coconstrucción en las interacciones.....	186
9.4.1. Turnos de apoyo.....	186
9.4.2. Otras señales de colaboración.....	193
9.5. Síntesis del análisis de las <i>Discusiones abiertas</i>	196
10. ANÁLISIS DE INTERACCIONES <i>DISCUSIONES PARA LOGRAR ACUERDOS</i>.....	199
10.1. Turnos: extensión y tipo.....	200
10.1.1. Extensión.....	200
10.1.2. Tipos de turnos.....	202
10.2. Alternancia de turnos.....	204
10.2.1. Solapamientos.....	205
10.2.2. Intervalos.....	210
10.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla.....	217
10.3.1. Toma de turno de habla.....	217
10.3.2. Cesión de turno de habla.....	230
10.4. Coconstrucción en las interacciones.....	237
10.4.1. Turnos de apoyo.....	238
10.4.2. Otras señales de colaboración en la interacción.....	247
10.5. Síntesis del análisis de las <i>Discusiones para lograr acuerdos</i>	253
11. DISCUSIÓN.....	255
11.1. Turnos: extensión y tipo.....	255
11.1.1. Extensión de los turnos.....	256
11.1.2. Tipos de turno.....	261
11.2. Alternancias de turnos.....	264
11.2.1. Solapamientos.....	267
11.2.2. Intervalos.....	271
11.3. Exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno.....	273
11.3.1. Toma de turno.....	273
11.3.2. Cesión de turno.....	283
11.4. Señales de coconstrucción.....	289
11.4.1. Turnos de apoyo.....	289
11.4.2. Otras señales de colaboración.....	295
11.5. Conclusiones del capítulo.....	297
12. CONCLUSIONES.....	299
12.1. Resultados de la investigación y aportaciones al campo de estudio.....	299
12.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	307
BIBLIOGRAFÍA.....	309

Índice de figuras

Figura 1 Ejemplo de transcripción en CLAN.....	78
Figura 2 Ejemplo de codificación de la extensión de turnos, el tipo de turno y las alternancias de turno.....	84
Figura 3: Clasificación de los solapamientos (adaptado de Cestero, 2000a).....	89
Figura 4: Clasificación de marcadores discursivos según la propuesta de López Serena y Borreguero Zuluoaga (2010).....	90
Figura 5: Distribución de los solapamientos en los Relatos.....	106
Figura 6: Distribución de los solapamientos en las Discusiones abiertas.....	158
Figura 7: Distribución de los solapamientos en las Discusiones para lograr acuerdos.....	205
Figura 8 Extensión media de los turnos en función de los niveles de competencia lingüística y de las diferentes interacciones.....	258
Figura 9: Extensión media de los turnos de habla en función de cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las diferentes interacciones.....	260
Figura 10: Tipos de turnos en las tres interacciones.....	261
Figura 11: Porcentaje de intercambios de forma inmediata, tras un intervalo y con un solapamiento en las interacciones.....	264
Figura 12: Tipos de solapamientos en cada una de las interacciones.....	268
Figura 13: Tipos de solapamientos entre turnos de habla en cada una de las interacciones.....	269
Figura 14: Media de exponentes pragmático-discursivos en los inicio de turnos en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones analizadas.....	281
Figura 15 Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones.....	282
Figura 16: Media de los exponentes pragmático-discursivos de final de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones.....	287
Figura 17: Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de final de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones.....	288

Figura 18: Media de los exponentes pragmático-discursivos de turno de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones.....293

Figura 19: Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de turno de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones.....294

Índice de tablas

Tabla 1: Investigaciones previas sobre interacción oral en ELE.....	55
Tabla 2 Descriptores en el MCER referidos a los turnos de habla.....	56
Tabla 3 Número de estudiantes en cada nivel de competencia lingüística y procedencia..	69
Tabla 4: Actividades en las que se recogen las interacciones y sus características según estudios de la hipótesis de la interacción.....	72
Tabla 5: Resumen de las interacciones recogidas y analizadas.....	75
Tabla 6: Codificación de las muestras recogidas.....	76
Tabla 7: Símbolos de transcripción utilizados.....	80
Tabla 8 Unidades, categorías y herramientas de análisis.....	96
Tabla 9 Temas discutidos, participantes y duración de las interacciones Relatos.....	99
Tabla 10: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones Relatos...	100
Tabla 11: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística.....	101
Tabla 12: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística en los Relatos.....	102
Tabla 13: Distribución de los turnos de habla y de apoyo en las interacciones Relatos...	103
Tabla 14: Distribución de los turnos de habla y de apoyo en los niveles de competencia lingüística.....	103
Tabla 15: Intercambios de turnos en las interacciones Relatos.....	104
Tabla 16 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística	107
Tabla 17 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística.....	107
Tabla 18: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las interacciones Relatos.....	108

Tabla 19 Número de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno por macrofunción en los Relatos.....	116
Tabla 20: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en los Relatos.....	117
Tabla 21: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en los Relatos.....	121
Tabla 22 Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en los Relatos.....	124
Tabla 23 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno en cada nivel de competencia lingüística.....	127
Tabla 24: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno de habla y funciones en los Relatos.....	129
Tabla 25: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística.....	134
Tabla 26: Funciones de los exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo de los Relatos.....	136
Tabla 27 Exponentes pragmático-discursivos de la función de expresión actitudinal en los Relatos.....	137
Tabla 28 Exponentes pragmático-discursivos de la función fática en los Relatos.....	140
Tabla 29: Exponentes pragmático-discursivos de la función reactiva en los Relatos.....	142
Tabla 30 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística.....	144
Tabla 31: Temas discutidos, número de participantes y duración de las Discusiones abiertas.....	151
Tabla 32: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones Discusiones Abiertas.....	152
Tabla 33: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística.....	153
Tabla 34: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística en las Discusiones abiertas.....	153
Tabla 35: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en las interacciones Discusiones abiertas.....	155
Tabla 36: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las Discusiones abiertas.....	155
Tabla 37: Intercambios de turnos en las interacciones Discusiones abiertas.....	156

Tabla 38 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística	159
Tabla 39 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística.....	159
Tabla 40: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las Discusiones abiertas.....	160
Tabla 41: Número de exponentes en los inicios de turno en cada macrofunción en las Discusiones abiertas.....	168
Tabla 42: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en las Discusiones abiertas.....	170
Tabla 43 Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en las Discusiones abiertas.....	173
Tabla 44: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en las Discusiones abiertas.....	176
Tabla 45 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno en cada nivel de competencia lingüística.....	180
Tabla 46: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno y funciones en las Discusiones abiertas.....	182
Tabla 47: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística.....	185
Tabla 48 Exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo y funciones en las Discusiones abiertas.....	188
Tabla 49 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística.....	192
Tabla 50 Temas discutidos, número de participantes y duración de las interacciones Discusiones para lograr acuerdos.....	199
Tabla 51: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones Discusiones para lograr acuerdos.....	200
Tabla 52: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística.....	201
Tabla 53: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística.....	201
Tabla 54: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en las Discusiones para lograr acuerdos.....	203

Tabla 55: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en los niveles de competencia lingüística.....	203
Tabla 56: Intercambios de turnos en las interacciones Discusiones para lograr acuerdos	204
Tabla 57 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística.....	206
Tabla 58 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística..	207
Tabla 59: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las Discusiones para lograr acuerdos.....	208
Tabla 60 Número de exponentes en los inicios de turno por macrofunción en las Discusiones para lograr acuerdos.....	218
Tabla 61: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en las Discusiones para lograr acuerdos.....	219
Tabla 62: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en las Discusiones para lograr acuerdos.....	224
Tabla 63: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en las Discusiones para lograr acuerdos.....	227
Tabla 64 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turnos en cada nivel de competencia lingüística.....	229
Tabla 65: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno y funciones en las Discusiones para lograr acuerdos.....	231
Tabla 66: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística.....	237
Tabla 67: Funciones de los exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo de las Discusiones para lograr acuerdos.....	238
Tabla 68 Exponentes pragmático-discursivos con función fática en las Discusiones para lograr acuerdos.....	239
Tabla 69 Exponentes pragmático-discursivos con función de expresión actitudinal en las Discusiones para lograr acuerdos.....	241
Tabla 70: Exponentes pragmático-discursivos con función reactiva en las Discusiones para lograr acuerdos.....	243
Tabla 71 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística.....	246
Tabla 72: Extensión media de palabras por turnos y turnos de habla en los tres tipos de interacciones.....	256

Tabla 73: Exponentes pragmático-discursivos más utilizados en los inicios de turno de las tres interacciones.....	277
Tabla 74: Exponentes pragmático-discursivos clasificados por funciones encontrados solo en las interacciones bajo las que se lista.....	280
Tabla 75: Exponentes más utilizados en los finales de turno de las tres interacciones.....	285
Tabla 76: Exponentes más utilizados en los turnos de apoyo de las tres interacciones.....	291

1. Introducción

La interacción oral es un fenómeno universal, básico para el ser humano. Hablar es una acción que permite a las personas vivir en sociedad y establecer vínculos con nuestro entorno. A través del intercambio oral somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras acciones cotidianas, desde relacionarnos con el resto de la sociedad en situaciones interpersonales (como socializar con amigos, hablar en el ascensor con un vecino, etc.); hasta realizar tareas transaccionales (como ir al médico, pedir en un restaurante, ir al banco, etc.) (G. Brown y Yule, 1983). Tal es la importancia que tiene la interacción oral que socialmente se considera que “mientras podemos conversar, mantenemos el contacto con el mundo; el silencio prolongado es un castigo, un síntoma de ‘locura’... o una forma de entrega y renuncia considerada excelsa y superior, como sucede en determinadas órdenes religiosas” (Tusón, 1997, pp. 11-12).

La relevancia social de la interacción oral se ha visto reflejada en la investigación que se ha realizado sobre ella. Han pasado ya más de cuarenta años desde que se planteó que hablar es actuar (Austin y Ursom, 1962/1998) y que para analizar la producción se debe tener en cuenta el contexto en el que se produce (Hymes, 1972/1986). Los estudios sobre interacción realizados desde perspectivas como el análisis de la conversación de Sacks, Jefferson y Schegloff (1974), la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972/1986) o el análisis del discurso han arrojado luz sobre cómo se interactúa en diferentes situaciones y contextos.

Gracias a los conocimientos aportados por estas diferentes perspectivas de análisis del discurso, podemos plantear qué significa ser competente en interacción oral. Desde las

primeras definiciones de la competencia comunicativa referida a la interacción oral se incluyen aspectos que van más allá del código lingüístico. Saville-Troike (1982/2003) señala la importancia de otros elementos que deben tener en cuenta en todo contexto comunicativo:

Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, to whom one may speak, how one may talk to persons of different statuses and roles, what nonverbal behaviors are appropriate in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative modalities in particular social settings.

(Saville-Troike, 1982/2003, p. 18)

Esta competencia que, como hemos visto, incluye saber cuándo hablar, cuándo mantener silencio, cómo son las rutinas para las alternancias de turnos... se puede aplicar tanto a la lengua (o lenguas) primera (de ahora en adelante, L1) como a las lenguas que deseamos aprender. En el aprendizaje de una lengua adicional¹ tenemos como objetivo poder comunicarnos y relacionarnos con dicha lengua en diferentes contextos. Para ello, resulta imprescindible saber interactuar y conocer los mecanismos propios de la lengua y la cultura que se está aprendiendo.

Con el objetivo de incorporar dichas habilidades y los conocimientos sobre el discurso a la enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional, aparece el enfoque comunicativo (Littlewood, 1996; Nunan, 2011). Este enfoque introdujo la interacción oral como actividad² prioritaria en la enseñanza-aprendizaje, destreza que se incluye en actividades

1 En esta investigación, optamos por el término *lengua adicional* (Judd, Tan, y Walberg, 2001) frente a otros términos como *lengua extranjera* o *lengua segunda*. Elegimos este término porque el adjetivo *extranjera* destaca la otredad de la lengua que se aprende. En cuanto al término *segunda*, presupone que los estudiantes solo tienen una lengua primera o que la lengua de estudio es la segunda que se aprende, cuando, en ocasiones, puede ser la tercera, cuarta... Entendemos, pues, por *lengua adicional* cualquier lengua que aprenda una persona (en un contexto formal o informal), diferente de la primera (o primeras). Sin embargo, utilizaremos el término *español como lengua extranjera* o *ELE* en el título o palabras clave, puesto que es término más extendido y asentado en nuestro campo.

2 En el presente estudio, utilizaremos los términos *actividad* y *tarea* como sinónimos.

en las que los estudiantes –agrupados en parejas, tríos, etc.– realizan tareas en las que la interacción sirve como un medio para alcanzar un fin comunicativo. Sin embargo, a pesar de que el enfoque comunicativo tiene ya un largo recorrido, como señala Cambra (2013), aún debemos continuar realizando investigaciones dedicadas a este objeto para obtener respuestas a preguntas como: “cuando los alumnos están haciendo actividades verbales en el aula, ¿aprenden? Si es así, ¿qué aprenden? ¿A comunicar? ¿En qué condiciones? ¿Haciendo qué?”.

Partimos, pues, de dos tradiciones: por un lado, los estudios que analizan la interacción oral y, por otro, los estudios que destacan la importancia de la interacción oral en el aula de lenguas adicionales para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Estas dos perspectivas convergen para averiguar cómo se desarrolla el aprendizaje en el aula de lenguas (Cambra, 2013, p. 430). Las investigaciones que surgen de estos enfoques han permitido que conozcamos más sobre cómo la interacción oral ayuda a aprender una lengua adicional desde una aproximación interaccionista (Gass y Varonis, 1994; Long, 1985; Long y Porter, 1985) o desde una perspectiva de la psicología sociocultural (Esteve Ruescas, 2010; Lantolf, 2000; Lantolf y Appel, 1994). También se han estudiado las interacciones entre docentes y estudiantes (Mehan, 1979; Seedhouse, 2004; Sinclair y Coulthard, 1975) y se ha indagado sobre cómo se organizan las interacciones entre pares (Seedhouse, 2004). Sin embargo, necesitamos ampliar el campo de investigación en esta línea, para conocer en profundidad cómo se aprende a interactuar en la lengua adicional en las actividades que realizamos en clase.

Personalmente, esta necesidad de averiguar cómo enseñar a interactuar en la lengua adicional procede de mi experiencia profesional. Mi primera labor como docente de ELE fue con una beca del Ministerio de Interior de “auxiliar de conversación” en un instituto de Alemania. El nombre del puesto que debía desempeñar se convirtió en mi objetivo: quería que mis estudiantes, que venían a clases voluntarias de español fuera del horario escolar, conversaran. Pronto me di cuenta que aquello que hacíamos en clase no se parecía en nada a una conversación: los turnos y los temas los distribuía yo, no surgían

fenómenos como solapamientos o interrupciones, las ideas de un estudiante no eran recogidas por el siguiente interlocutor... Como señala Cestero (2012, p. 33), estas “clases de conversación”, en muchas ocasiones separadas del resto del currículum, se convierten en espacios en los que los estudiantes hablan, realizando actividades como presentaciones, debates, simulaciones de interacciones transaccionales, o juegos que implican estrategias comunicativas (como explicar una palabra o concepto para que los compañeros adivinen de qué se trata), que poco tienen que ver con la conversación.

Las actividades que se realizan en las “clases de conversación” contrastan con el hecho de que conocemos, gracias a los estudios realizados sobre la conversación en español (Briz Gómez, 1998, 2000; Cestero Mancera, 2000c, 2000a, 2000b; Gallardo Paúls, 1993, 1996, 1998; Tusón, 1997), cómo se concretan en nuestra lengua aspectos como los mecanismos de alternancia de turnos, las secuencias conversacionales o los marcadores discursivos más frecuentes en la toma y cesión de turnos. Sin embargo, dichos conocimientos no se han trasladado al aula de ELE ni a los planes curriculares de las instituciones.

Por este motivo, en los últimos años se han realizado una serie de investigaciones sobre interacción oral y conversación en ELE que tienen objetivos y metodologías diversas. Estos estudios se centran principalmente en la conversación, que se realiza fuera del aula elicitada por los investigadores. En ellos, se ha estudiado la gestión de turnos y de los temas (García García, 2009), la emisión de turnos de apoyo (Pascual Escagedo, 2016; Pérez Ruiz, 2010, 2016) y los marcadores discursivos en la interacción oral (Lindqvist, 2017; Pascual Escagedo, 2015). Gracias a los resultados obtenidos en ellos podemos empezar a conocer cómo conversan los estudiantes de ELE. Sin embargo, como se ha comentado, el discurso de aula tiene sus propias características y, como señala Vázquez (2000, p. 51): “hay que distinguir este tipo de texto de los intercambios orales que se dan en la realidad ‘de afuera’. Una forma de traer la realidad a la clase es construir actividades auténticas, con objetivos comunicativos explícitos”. Consideramos que la enseñanza de la interacción oral debe partir de conocer cómo se conversa y se interactúa en español L1, pero también

de describir en profundidad qué se hace en el aula de lengua adicional. Solo de esta manera podremos acercar estas dos realidades.

Asimismo, debemos tener en cuenta que en la clase de lengua se producen interacciones institucionalizadas (K. Richards, 2006; Seedhouse, 2004; van Lier, 1996). Sin embargo, podemos realizar actividades en las que los estudiantes puedan distribuir de forma autónoma su participación, elegir las herramientas para llevarla a cabo y construir de forma conjunta el sentido de la interacción, como se ha observado en investigaciones previas en el campo de la competencia interaccional (Breen, 1989; Fisher, 1997; Gan, Davison, y Hamp-Lyons, 2009). Por ello, investigar sobre qué hacen los estudiantes durante las actividades, ver cómo las resuelven, permitirá descubrir sus habilidades interaccionales y conocer qué tipo de actividades pueden fomentar determinados recursos interaccionales (Balaman y Sert, 2017). Averiguar cómo se realizan dichas interacciones aportará, además, herramientas para poder evaluarlas, ya que sin la descripción previa de este tipo de discursos no podemos elaborar unos criterios de éxito que guíen la evaluación.

1.1. Preguntas y objetivos de investigación

Con la intención de ampliar el conocimiento sobre la competencia interaccional de estudiantes de ELE, el presente estudio tiene como objetivo describir cómo gestionan estos aprendices las actividades de interacción oral en aula. Hasta el momento de la realización de esta tesis, no hemos encontrado estudios previos que analicen cómo se resuelven las interacciones entre hablantes de ELE de L1 diversas en situación de inmersión. Tampoco parece que se haya estudiado previamente cómo modifican los estudiantes los recursos interaccionales en actividades de interacción oral de diferente tipo para averiguar qué actividades promueven la aparición o la práctica de determinados aspectos interactivos.

Así pues, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué recursos discursivos utilizan los aprendices de ELE para llevar a cabo actividades de interacción oral en el aula?
- ¿Se observan diferencias en función de la actividad que realizan? Y si es así, ¿cuáles?
- ¿Incide el nivel de competencia en los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes para llevar a cabo las interacciones?

Estas preguntas de investigación se traducen en los siguientes objetivos generales y específicos:

- I. Analizar elementos discursivos de la competencia interaccional que utilizan los estudiantes, y, más específicamente, el uso que hacen de los siguientes elementos:
 1. Los turnos de habla: extensión y tipo
 2. La gestión de turnos: intercambios de turno, solapamientos e intervalos
 3. Señales de colaboración y escucha activa en la interacción: turnos de apoyo y otras señales de colaboración
- II. Analizar los recursos lingüísticos y discursivos que utilizan los estudiantes para gestionar las actividades de interacción oral en el aula.
- III. Determinar si los recursos varían en función del tipo de actividad de interacción oral.
- IV. Determinar si los recursos varían en función del nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

Pretendemos que el presente estudio nos permita detectar necesidades de aprendizaje de los estudiantes de español y esperamos que derive en una serie de implicaciones didácticas para la enseñanza de la interacción oral.

Para lograr estos objetivos, analizaremos tres actividades de interacción oral que se recogen en el aula de ELE. La primera, que denominamos *Relatos*, se trata de una

actividad en la que un hablante tiene que narrar una historia a sus interlocutores. La segunda actividad, que llamamos *Discusiones abiertas*, es una interacción en la que los hablantes intercambian opiniones sobre un tema propuesto. En la tercera actividad, que denominamos *Discusiones para lograr acuerdos*, los estudiantes deben negociar para tomar una decisión conjunta para organizar una actividad.

1.2. Estructura de la tesis

El trabajo se estructura en las secciones habituales de una investigación doctoral. En el primer capítulo, en el que nos encontramos, situamos el objetivo general de nuestra investigación y exponemos la motivación. También presentamos nuestras preguntas de investigación y los objetivos del estudio.

En la primera parte, dividida en cuatro capítulos, sentaremos las bases teóricas de las que partimos. Definiremos qué entendemos por interacción oral y, seguidamente, expondremos brevemente las corrientes que han analizado la interacción oral en el aula de lenguas adicionales. A continuación, presentamos el concepto de la *competencia interaccional*, que fundamenta nuestra investigación; y los componentes que analizaremos en nuestro estudio: turnos, tipos de turnos, secuencias, alternancias de turno y exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno. Finalmente, resumiremos los estudios que han analizado dicha competencia en interacciones entre hablantes de lenguas adicionales.

En la segunda parte, compuesta de tres capítulos, estableceremos las decisiones metodológicas que hemos tomado a lo largo del proceso de investigación. En el primer capítulo de esta segunda parte, expondremos las bases del Análisis de la Conversación como metodología de investigación. En el siguiente capítulo, presentaremos cómo se han obtenido los datos empíricos que se analizarán: contexto y herramientas de recogida de datos, actividades que forman nuestro corpus de datos, y la caracterización de los participantes. También, describiremos cómo se ha realizado la transcripción y la

codificación de los datos. En el tercer capítulo de la segunda parte, presentaremos las decisiones tomadas durante el proceso de análisis de las interacciones objeto de estudio; se expondrán las herramientas utilizadas en cada fenómeno estudiado, y se justificarán y ejemplificarán las categorías de análisis utilizadas.

La tercera parte de este estudio está compuesta por cuatro capítulos. En los tres primeros, presentamos los resultados obtenidos del análisis de cada una de las interacciones analizadas: *Relatos*, *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*. En el cuarto capítulo de este bloque, discutiremos los resultados obtenidos. Para ello, compararemos las tres actividades y relacionaremos nuestros resultados con estudios previos que han analizado la interacción oral entre hablantes de lenguas adicionales.

El último capítulo recoge las conclusiones del estudio. En él, damos respuesta a las preguntas de investigación que proponemos al inicio de este trabajo. Además, presentamos las implicaciones didácticas que se desprenden de nuestros resultados. Finalmente, señalamos las futuras líneas de investigación que nos planteamos. Además, el trabajo incluye la bibliografía y, en un CD adjunto, se pueden consultar los distintos anexos que se mencionan en el texto.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

En esta primera parte estableceremos las bases teóricas sobre las que hemos realizado nuestra investigación. En primer lugar, definiremos qué entendemos por interacción. En segundo lugar, presentaremos las principales perspectivas bajo las que se ha analizado el fenómeno de la interacción, ya sea para aprender una lengua adicional, como para mejorar la habilidad de interaccionar de los estudiantes. A continuación, describiremos el concepto de *competencia interaccional* en el que basamos nuestro estudio y profundizaremos sobre los elementos de dicha competencia que tendremos en cuenta en nuestro análisis. Finalmente, resumiremos las principales investigaciones que se han realizado en el campo de la interacción oral en lenguas adicionales para introducir nuestro objeto de estudio.

2. La interacción oral: definición y perspectivas de estudio en lenguas adicionales

2.1. La interacción oral

El ser humano, como ser social, necesita comunicarse con los demás en su día a día. Esta relación social se logra mediante la interacción, que es lo que nos permite establecer vínculos. Así, como afirma el lingüista Gardner (2004, p. 262): “it is talk above all else that allows us to transcend isolation and to share our lives with others”. Mediante nuestras interacciones diarias podemos conectarnos con nuestro entorno, realizar transacciones comerciales, intercambiar ideas, aprender, etc. Por ello, el fenómeno de la interacción oral ha sido estudiado desde muchas disciplinas, como la sociología, la lingüística y la psicología educativa. Dentro del campo de la lingüística, encontramos estudios desde las perspectivas de la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática.

Entendemos que hablar es interactuar (Martín Peris et al., 2008) y que, como afirma Drew, la interacción es una acción implica a varios hablantes:

Consists of the interplay between what one speaker is doing in a turn-at-talk and what the other did in their prior turn, and furthermore between what a speaker is doing in a current turn and what the other do in response in his/her next turn.

(Drew, 2013, p. 131)

Por tanto, para que se dé una interacción oral es necesario que participen al menos dos interlocutores, que intercambian su papel de hablante y oyente a lo largo de la interacción y que realizan una acción (o más de una) mediante el habla.

Según Cestero (2005), se pueden observar tres características presentes en todas las interacciones: el grado de convencionalización y estructuración interna, es decir, hasta qué punto esa interacción sigue unas reglas; el objetivo social, cuál es el motivo y finalidad que persigue la interacción; y la categoría de los interlocutores, o sea, si estos perciben que hay diferentes niveles jerárquicos entre ellos en ese contexto social. Basándonos en estas tres características podemos clasificar las interacciones en tres grupos:

- *Interacciones institucionalizadas*: son aquellas en las que encontramos un alto grado de convencionalización y planificación, tienen un claro objetivo social y en ellas hay un moderador, al que se le da un estatus diferente que al del resto de participantes, ya que gestiona los turnos de palabra. Un ejemplo de estas serían los debates, las mesas redondas, seminarios y coloquios, etc.
- *Interacciones transaccionales*: son las que se caracterizan por una convencionalización y planificación media, tienen un objetivo social claro, pero no hay ningún participante que distribuya los turnos de palabras, aunque sí que es común que un participante tenga un papel dominante. En este grupo podemos encontrar entrevistas, consultas médicas, transacciones de compra-venta, etc.
- *Interacciones conversacionales o conversaciones*: son aquellas con una baja convencionalización y planificación, que no tienen un objetivo social predeterminado, y en las que nadie controla los turnos de palabra.

Estas interacciones son las que se realizan para comunicarse en sociedad y para resolver tareas sociales o profesionales. Pero, como vemos, la interacción oral puede ser de diferentes tipos y presentar variaciones. Por ejemplo, en el aula de lengua adicional se realizan una serie de interacciones que tienen como objetivo aprender una lengua y que también tienen características propias. En el siguiente apartado, comentaremos cómo se han aproximado diferentes disciplinas a las interacciones en lengua adicional, los principales intereses en las investigaciones realizadas en esos campos y las limitaciones que presentan.

2.2. La interacción oral en el aula de lenguas adicionales

En las últimas décadas, las prácticas de interacción oral en el aula de lengua adicional ha visto aumentada su presencia e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional. Como hemos comentado en el apartado anterior, la interacción oral permite a los estudiantes integrarse en la sociedad de la lengua que están aprendiendo gracias a su dimensión social: la interacción oral es básica para el estudiante puesto que le ayuda a vincularse a la lengua y a la cultura de la que quiere participar. Aun así, los aprendices de una lengua adicional encuentran dificultades en esta destreza, ya que se trata de un intercambio de acciones y reacciones que requieren inmediatez y espontaneidad.

La interacción oral entre hablantes de una lengua adicional y hablantes nativos ha sido objeto de análisis de distintas investigaciones sobre adquisición. Según Brouwer y Wagner (2004, p. 30), un sector de las investigaciones en adquisición de lenguas adicionales ha analizado diversos aspectos como la adquisición de elementos pragmáticos, discursivos o sociolingüísticos³. Los mismos investigadores señalan que las interacciones entre aprendices se han analizado especialmente desde dos perspectivas: la hipótesis de la interacción (Long, 1985) y la investigación en las estrategias de comunicación (Dörnyei y Scott, 1997; Færch y Kasper, 1984; Kellerman, 1991). En los siguientes apartados comentaremos los estudios realizados desde estas perspectivas, exponiendo los aspectos que se han estudiado.

2.2.1. La hipótesis de la interacción

La *hipótesis de la interacción* surge del campo de los estudios sobre adquisición de lenguas adicionales, partiendo de teorías cognitivistas de tipo chomskyanas. Krashen (1985) afirma que el aprendizaje de una lengua se produce a través del *input* recibido por el aprendiz. En esta hipótesis, denominada *hipótesis del $i + 1$* , se plantea que el *input* debe ser comprensible, pero, al mismo tiempo, debe suponer un pequeño reto cognitivo para el

3 Para un listado de investigaciones consultar Brouwer y Wagner (2004, p. 30).

aprendiz de la lengua adicional. Para ello, el *input* tiene que presentar aspectos lingüísticos ligeramente por encima del nivel en el que se encuentra el aprendiz en ese momento. Partiendo de la hipótesis de Krashen, Swain (1985) propone que la comprensión del *input* no es suficiente para la adquisición de una segunda lengua, ya que resulta necesario que el aprendiz produzca un *input* comprensible. Según esta teoría, mediante el uso significativo de la lengua meta y resolviendo dificultades comunicativas, el aprendiz puede producir un *input* más preciso y apropiado.

Basándose en estas dos teorías mencionadas, Long (1985) propone la *hipótesis de la interacción*. Para Long aquello que facilita el aprendizaje no es el *input* recibido, sino el proceso interactivo por el que este se modifica y se hace comprensible; proceso al que denomina *negociación del significado*. La hipótesis de Long se basa en tres supuestos teóricos (1985, p. 378): a) las modificaciones de la estructura interactiva de conversación producen *input* comprensible; b) el *input* comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto; y, c) los ajustes conversacionales⁴ favorecen la adquisición.

Por tanto, desde el punto de vista de la hipótesis de la interacción, se han estudiado las interacciones orales en el aula como fuente de *input* y como manera de formular *input* modificado. El objetivo no es aprender a interactuar, sino que la interacción entre los aprendices es la herramienta que permite la adquisición de formas léxicas o gramaticales. Por ello, en las investigaciones que se han realizado desde esta perspectiva (la mayoría de tipo experimental) se analiza qué tipo de tareas producen más negociaciones de significado, ya que promoverán una mayor y más efectiva adquisición de la lengua meta.

Así, en Pica y Doughty (1985) y Pica (1987) se compara una tarea de doble sentido de intercambio obligatorio de información con una tarea en la que todo el grupo debe presentar su opinión. En estas segundas, la opinión de todos los alumnos es importante, pero no necesaria ni obligatoria; mientras que en las primeras es obligatoria la participación de todos los estudiantes para poder resolver la tarea. Tras los análisis,

4 Como ajustes conversacionales se entienden las peticiones de aclaración, las reformulaciones, los circunloquios, las repeticiones y las comprobaciones de comprensión.

concluyeron que en la tarea en la que la participación no era obligatoria había muy pocas modificaciones interactivas y que los alumnos de nivel avanzado tomaban las riendas de la interacción. En el tipo de tarea en la que el intercambio de información era obligatorio observaron que se daban más modificaciones interactivas que en las que no era obligatorio compartir información. Duff (1985), a su vez, comparó la interacción que se daba en tareas convergentes (aquellas en las que se debe buscar un acuerdo) con tareas divergentes (argumentar distintos puntos de vista, sin necesidad de llegar a un acuerdo). En las tareas de tipo convergente se observó que se producían más turnos de habla y más negociaciones de significado que en las de tipo divergente. Long y Porter (1985) compararon tareas unidireccionales (que ellos denominan *one-way*) en las que un alumno dispone de más información, mientras que los compañeros deben obtener esa información, con tareas bidireccionales (denominadas *two-way*), en las que todos disponen de información que deben intercambiar. En sus resultados, señalaron que las tareas bidireccionales generaban mayor cantidad de modificaciones interactivas que las unidireccionales.

La hipótesis de la interacción ha recibido las críticas de algunos investigadores, como Ellis (1999), que considera que, desde esta perspectiva, el concepto de interacción se reduce a la negociación de significado (es decir, a las modificaciones del *input*: repeticiones, peticiones de aclaración y comprobaciones de comprensión). Además, en esta visión del proceso del aprendizaje, el papel de la interacción es suministrar el *input* necesario para que los estudiantes procesen la lengua objeto: como hemos comentado anteriormente, el objetivo no es interactuar para mejorar la interacción, sino interactuar para aprender unas estructuras léxicas y sintácticas determinadas. Y es precisamente esta otra de las críticas que se han hecho a este modelo: el aprendizaje de una lengua se reduce a este tipo de estructuras, dejando de lado aspectos como la competencia discursiva o la pragmática. Por tanto, esta teoría no parte del concepto de interacción en el que nos situamos, sino que presenta una posición cognitivista en la que el aprendiz de una lengua meta procesa de forma individual unos conocimientos entrantes y emite unos conocimientos salientes.

2.2.2. La interacción oral en la Teoría sociocultural

Desde la perspectiva de la Teoría sociocultural, hablar no se entiende únicamente como la acción de recibir y enviar información o de expresar pensamientos, sino que se considera un mecanismo de regulación, que utilizamos para mediar nuestra relación con el mundo y con nuestros procesos mentales. Es decir, la importancia de la interacción es cognitiva, ya que interesa cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje (Esteve Ruescas, 2002; Lantolf, 2002). Por este motivo, las actividades en las que hay interacción y colaboración entre los alumnos se entienden como un elemento de mediación y una oportunidad para que estos puedan apropiarse del conocimiento.

Desde esta teoría, en la que cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados, se entiende la enseñanza de una lengua adicional como un proceso de coconstrucción de conocimientos (con el docente, con los materiales o artefactos, con los compañeros) y no como una mera transmisión. El trabajo de los estudiantes en colaboración ofrece, mediante la interacción, un andamiaje mutuo (*collective scaffolding*) que puede servir como base para el desarrollo del conocimiento, como se ha mostrado en investigaciones en lenguas adicionales (Cañada y Esteve Ruescas, 2001; Esteve Ruescas, 2002, 2010). Para ello, las prácticas docentes deben propiciar la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1980). En estas secuencias, el estudiante puede desarrollar sus capacidades desde lo que puede hacer en este momento, hasta alcanzar el objetivo de aprendizaje. Para lograrlo, transforma su estadio cognitivo a través de la interacción con otros, con herramientas, signos, etc.

Por tanto, las investigaciones sobre la interacción oral bajo la perspectiva de la Teoría sociocultural analizan, por un lado, los episodios de andamiaje (Cañada y Esteve Ruescas, 2001; Ohta, 1995; van Lier, 1996); y, por otro, observan cómo diferentes patrones interactivos fomentan el aprendizaje (Donato, 1989; Lockhart y Ng, 1995; Storch, 2002). Además, también se intenta mostrar que mediante el discurso o la interacción los alumnos pueden negociar el conocimiento en tareas conjuntas (Alexander, 2006; Barnes y

Todd, 1977). Finalmente, Mercer estudia los andamiajes que se crean mediante el discurso en interacción, que ayudan a construir pensamiento compartido y que llevan a los estudiantes a *interpensar* (Littleton y Mercer, 2013).

Por lo visto anteriormente, esta teoría no parte del concepto de interacción en el que nos situamos, ya que lo que interesa en esta aproximación a la interacción es que sirva de herramienta que ayude a los estudiantes a regular sus procesos de aprendizaje.

2.2.3. La interacción oral y las estrategias de comunicación

La noción de competencia estratégica se populariza a partir de las propuestas de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Según estos autores, la competencia estratégica está compuesta por: “verbal and non verbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (Canale y Swain, 1980, p. 30). Sin embargo, es Tarone (1977) quien define por primera vez qué es una estrategia comunicativa y realiza una primera taxonomía. A partir de los años 1980, empieza a proliferar el interés hacia las estrategias comunicativas y se publican muchas investigaciones al respecto, sobre todo centradas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua adicional. Estas investigaciones han seguido dos aproximaciones: la psicológica y la interactiva.

La perspectiva psicológica está formada por los modelos de Bialystok (1990) y el grupo de Nijmegen (Kellerman, 1991). Estos autores defienden que las estrategias comunicativas son procesos mentales y que, por tanto, no tiene sentido investigar las estructuras lingüísticas superficiales que surgen como resultado de estos procesos, sino que se deberían investigar los procesos cognitivos subyacentes al uso estratégico del lenguaje. El segundo grupo está formado por las investigaciones con una perspectiva interactiva, de reparación de errores o de planificación de la producción (Burch, 2014; Celce-Murcia, Dornyei, y Thurrell, 1995; Færch y Kasper, 1984; Jamshidnejad, 2011; Tarone, 1977, 1980).

Pese a que estos dos grupos se distinguen claramente y plantean enfoques opuestos, según Dörnyei y Scott (1997), también comparten algunas ideas que ayudan a dibujar dos rasgos que, según estos planteamientos, son inherentes a las estrategias comunicativas: su uso consciente y su orientación a la solución de problemas. Respecto a la orientación a la solución de problemas comunicativos, Dörnyei y Scott (1997) sostienen que hay un acuerdo entre los investigadores en que las estrategias comunicativas se utilizan para solucionar los problemas que puedan surgir en la comunicación.

Uno de los temas más discutidos en la bibliografía es si las estrategias comunicativas son estrategias de aprendizaje o no; dicho de otra manera, si el uso de estrategias comunicativas lleva a una mejora de la lengua adicional. Chamot (2005) recoge esta división de opiniones al respecto: “In interactive speaking, researchers have looked at communications strategies with some reservations because of doubts that using a communication strategy (such as using a gesture when needed word or phrase is not known) actually can lead to learning” (Chamot, 2005, p. 119). Bialystok (1990) defiende que las estrategias comunicativas son reflejos de procesos psicológicos internos y que, por ello, es poco probable que practicar las estructuras superficiales que surgen de estos procesos lleven a mejorar el uso de las estrategias y de la comunicación. De hecho, tras realizar investigaciones en las que se muestra la relación entre el uso de las estrategias comunicativas y el nivel de lengua, afirma que “the more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner. What one must teach students of a language is not strategy, but language” (Bialystok, 1990, p. 147). Kellerman observa en otra investigación resultados similares y concluye con una idea parecida: “there is not justification for providing training in compensatory strategies in the classroom... Teach the learners more language and let the strategies look after themselves” (Kellerman, 1991, p. 158). Por lo tanto, los autores que se enmarcan en la que hemos denominado anteriormente como la corriente psicológica opinan que las estrategias comunicativas no ayudan a mejorar el nivel de la lengua adicional, sino que el hecho de tener un mejor nivel de lengua adicional hace que

los estudiantes tengan más recursos para poder utilizar los mecanismos cognitivos de los que ya disponen.

Sin embargo, autores como Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) defienden que la enseñanza de estrategias comunicativas sí que lleva al aprendizaje de la lengua adicional porque, según resalta el autor:

A great deal of language attainment takes place through taking an active part in actual communication and CSs [Communication Strategies] help learners to do so and thus (a) to obtain practice, and (b) to gain new information by testing what is permissible or appropriate.

(Celce-Murcia et al., 1995, p. 60)

Es decir, gracias al uso de estrategias los estudiantes de lengua adicional pueden tener más oportunidades de practicar la lengua adicional y corroborar o rechazar hipótesis sobre lo que es aceptable en la interacción oral en la lengua extranjera que están aprendiendo. Esta misma idea defiende Rebecca Oxford (1990, p. 9), ya que cree que “compensation strategies aid learners in overcoming knowledge gaps and continuing to communicate authentically; thus, these strategies help communicative competence to blossom”.

El lingüista Macaro (2001) afirma que, cuando nos comunicamos en una lengua adicional, se realiza un proceso de aprendizaje, ya que se está expuesto a más *input*, que, además, resulta relevante y está contextualizado. Macaro defiende que las estrategias ayudan a mejorar la calidad de la conversación y, por ello, aunque no mejoren directamente la calidad de la lengua adicional, sí que lo hacen de forma indirecta: “they [communication strategies] are used because they greatly improve the quality of a conversation even if they don't improve the quality of the speaker's L2. In improving the quality of the conversation, the speaker/learner improves language competence and performance indirectly” (Macaro, 2001, p. 112).

Como hemos visto, este enfoque se centra en la solución de problemas en interacción. Sin embargo, consideramos, como Lesznák (2004, p. 73), que todo uso del lenguaje es

estratégico, ya que, cuando se comunican, los hablantes tienen que lograr un objetivo y, para ello, deben tomar una serie de decisiones estratégicas. Por tanto, en toda interacción se debe decidir cómo comunicarse y no todas las decisiones están motivadas por problemas en la interacción.

A lo largo de este apartado, hemos visto que la interacción en la enseñanza de lenguas adicionales se ha analizado bajo dos perspectivas principalmente. Por un lado, en la hipótesis de la interacción y en la Teoría sociocultural, la interacción es una herramienta que permite lograr el aprendizaje de la lengua adicional. Por otro lado, el enfoque de las estrategias de la comunicación busca mejorar las estrategias que utilizan los estudiantes para solucionar problemas de interacción. En nuestro estudio, nos situamos en un marco que pone el foco en cómo se gestionan las interacciones teniendo en cuenta el contexto en el que se producen. Para ello, presentaremos el concepto de competencia interaccional, en el que nos situamos, en el siguiente apartado.

3. Competencia interaccional

El concepto de *competencia interaccional* se define, según Young (2008, p. 101), como “a relationship between participants' employment of linguistic and interactional resources and the context in which they are employed”. En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 75) se destaca la importancia de estos mecanismos propios de la interacción oral: “que suponen la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto”. Para poder analizar cómo se produce la colaboración en la interacción oral en L1 y en lenguas adicionales, y los mecanismos que la regulan surge la lingüística interaccional, que tiene como objetivo “estudiar el uso del habla en la interacción (*talk-in-interaction*), entendido como un proceso de ajustes recíprocos y simultáneos entre las personas para regular y sincronizar sus acciones en conversaciones cotidianas o en encuentros institucionales” (Moore y Nussbaum, 2013, p. 43).

Pese al creciente interés por la interacción entre hablantes de lenguas adicionales, tal y como apunta Walsh, si pensamos en cómo se evalúa la expresión oral observamos que el énfasis se hace en muchas ocasiones en la habilidad individual para producir expresiones correctas, en lugar de poner el foco en la negociación de significados o para aclarar una idea (Walsh, 2011, p. 159). En pocas ocasiones, en opinión del autor, se considera cómo se interactúa de forma efectiva o cómo se coconstruye el significado con otro interlocutor.

Por tanto, en la interacción oral no solo se debe tener en cuenta la participación de cada uno de los hablantes de forma aislada, sino que tenemos que tener en cuenta que ambos

participantes contribuyen en la construcción de la interacción. Así, Schegloff et al. (2002) señalan las decisiones que deben tomar los hablantes en una interacción:

1. Organizar el orden de participación, de manera que una sola persona hable en cada momento, aunque puedan darse solapamientos puntuales.
2. Ordenar sus contribuciones de forma que el interlocutor pueda reconocerlas como unidades de participación y como acciones.
3. Formular sus contribuciones de forma que resulten coherentes con el turno anterior o con el posterior.
4. Reparar, cuando sea necesario, los problemas de comprensión que puedan surgir.
5. Seleccionar las formas lingüísticas y no verbales que resulten más efectivas para los propósitos comunicativos.

Como vemos, estas decisiones incluyen hablar con precisión, con fluidez y con corrección. De hecho, para Walsh (2011, p. 159) “Being accurate or fluent, in themselves, are, I suggest, insufficient. [...] They need to be able to pay attention to the local context, to listen and show that they have understood, to clarify meanings, to repair breakdowns and so on”. Por tanto, la competencia interaccional es lo que los hablantes necesitan para “sobrevivir” en la mayoría de los encuentros comunicativos.

Atendiendo a estas decisiones que toman los hablantes al interactuar, cualquier práctica discursiva, de acuerdo con Young (2008), se puede describir fijándonos en los siguientes elementos:

- recursos relacionados con la identidad, es decir, el marco de participación señala las identidades que adoptan los participantes;
- recursos lingüísticos, que se dividen, por un lado, en el registro (características de pronunciación, vocabulario y gramática que tipifican una práctica) y, por otro, en los modos de significación (formas en las que los participantes construyen significados interpersonales y textuales);

- recursos interaccionales, formados, a su vez, por los siguientes elementos:
 - actos de habla: cómo se seleccionan y en qué orden se producen;
 - toma de turnos: cómo se selecciona al nuevo hablante y cómo saben los participantes cuándo termina un turno y cuándo empieza el siguiente;
 - reparaciones: formas en las que los participantes responden a los problemas que puedan surgir en una interacción;
 - límites de la interacción: cómo se señalan los inicios y finales de la interacción.

Por todo ello, Walsh (2011) propone que no es suficiente hablar de competencia comunicativa y la distingue de la competencia interaccional en algunos puntos. En primer lugar, la competencia comunicativa parte de la idea que los aprendices pasan por varios niveles de competencia y que uno de los objetivos de aprender una lengua es aumentar progresivamente su nivel. La competencia interaccional, por otro lado, incluye tanto recursos lingüísticos como recursos interactivos, pero centra su foco de atención en la forma en la que la interacción se guía y se gestiona mediante los turnos de palabra, los solapamientos, los turnos de apoyo, pausas, reparaciones, etc.

Además, en la competencia interaccional se destacan las formas en las que los interlocutores coconstruyen los significados y establecen el entendimiento de forma conjunta, para favorecer un objetivo común que se logra de forma colaborativa. Por tanto, la interacción se entiende como una construcción entre los participantes de la misma y no como la yuxtaposición de cada una de las producciones individuales; tal y como afirma Hellerman (2008, p. 30): “the organization for social interactions of two or more people is seen not simply as a scripted role for each person but a local accomplishment”. Por este motivo, McCarthy (2010) propone el concepto de *confluencia* como complemento a la fluidez entendida de forma individual, que el autor define como “the jointly produced artifact which constitutes an efficient and successful interaction” (McCarthy, 2010, p. 7), es

decir, las acciones que se llevan a cabo en lengua oral para conseguir fluidez de forma conjunta con nuestro interlocutor.

La segunda diferencia entre la competencia comunicativa y la competencia interaccional es que en la primera la corrección, la fluidez y la adecuación son el eje central y los elementos que se utilizan para evaluar la producción oral. Por tanto, en el paradigma de la competencia comunicativa, se pone énfasis en la actuación individual y se reconoce que esta puede y debe cambiar, para lograr el objetivo de asemejarse a la competencia de un nativo. Es decir, tal y como señala Cook (2003), se parte de un “modelo deficitario” en el que los hablantes de una lengua adicional son percibidos como hablantes con una competencia inferior. La competencia interaccional, por el contrario, no otorga tanta importancia a la fluidez y la corrección, sino que centra su estudio en la comunicación, lo que significa que los hablantes deben prestar atención a sus contribuciones, para ayudarse y apoyarse si es necesario. Barraja-Rohan, al respecto, afirma que:

Language from this perspective is no longer regarded as a set of linguistics items, and learners are no longer considered as deficient L2 speakers but rather as novices as well as a social entity trying to come to grips with a new sociocultural environment.

(Barraja-Rohan, 2011, p. 480)

Por tanto, según señala Kramsch (1986), mediante el estudio de la competencia interaccional podemos fijarnos en la habilidad de los hablantes para comunicar un significado concreto y establecer entendimiento mutuo de forma conjunta entre los interlocutores.

Diversos investigadores han pormenorizado los elementos que componen la competencia interaccional. Markee (2008) propone tres componentes: en primer lugar, la lengua como sistema formal (lo que incluye la gramática, el vocabulario y la pronunciación); en segundo lugar, los sistemas semióticos, como la gestión de turnos y la organización de las secuencias de reparación; y en tercer y último lugar, las miradas y otros elementos paralingüísticos. Kasper (2006, p. 86) considera que la competencia interaccional de los hablantes comprende las siguientes habilidades:

- entender y producir acciones sociales en sus contextos secuenciales;
- tomar los turnos de habla de forma organizada;
- dar forma a las acciones y a los turnos para construir una posición epistémica y afectiva (Ochs, 1996). Para ello, los hablantes deben recurrir a diferentes tipos de herramientas semióticas (verbales o no verbales), incluyendo recursos propios del registro;
- reparar problemas al hablar, escuchar o entender;
- coconstruir identidades sociales y discursivas mediante la organización de secuencias y los recursos semióticos de acción-interacción (Goffman, 1981; Zimmerman, 1998);
- reconocer y producir límites entre las actividades (Schegloff, 1968; Schegloff y Sacks, 2009) y las transiciones en el propio hecho comunicativo (Markee, 2004).

Por todo lo comentado anteriormente, en nuestra investigación entendemos la competencia interaccional como aquellas acciones realizadas en interacción oral que realizan los interlocutores que muestran recursos propios (secuencias discursivas, turnos de habla, reparaciones) en un contexto de uso determinado con una finalidad concreta.

El concepto de competencia interaccional, por tanto, sirve de punto de partida en nuestra investigación, ya que observaremos la interacción oral como un discurso coconstruido en el que los interlocutores colaboran para lograr compartir un significado. Además, al enfatizar que las producciones de estudiantes de una lengua adicional no son deficitarias, permite observar los recursos discursivos y lingüísticos que movilizan para lograr una comunicación efectiva. Compartimos la visión de García García (2016, p. 4) al afirmar que es necesario conocer los medios y recursos que movilizan en una interacción los hablantes de una lengua adicional, para establecer fases en el desarrollo (Kasper, 2009, p. 20) y adecuar los esfuerzos pedagógicos a cada estadio de este proceso.

Cabe señalar que la competencia interaccional en la enseñanza de lenguas adicionales puede ser el foco de atención desde dos puntos de vista (Liddicoat y Crozet, 2002, pp. 57-58): por un lado, como aspecto que los aprendices de una lengua adicional deben conseguir y, por otro, como proceso a partir del cual se establece el acto de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo de investigación nos centraremos en el primer objeto de estudio.

La interacción oral en el aula de lengua adicional permite a los alumnos poner en práctica aquellas situaciones, géneros discursivos, estructuras lingüísticas, léxicas, etc., que el docente plantea como foco pedagógico. Además, para muchos estudiantes que no están en contextos de inmersión representan la principal oportunidad para practicar esta destreza: “language learners in communicatively-oriented language classrooms, especially those in a foreign language setting, engage in conversational interaction in the classroom with other learners far more frequently than they do with native speakers” (R. J. Adams, 2008, p. 198). Incluso en situaciones de inmersión, los estudiantes de una lengua adicional se pueden ver beneficiados del trabajo de la interacción oral en el aula. Tal y como muestra un estudio de Adams (2004), en las interacciones entre aprendices emergen con efectividad estructuras sintácticas de mayor complejidad. En una investigación de Tsui (2001) también se observa que dichas interacciones permiten a los estudiantes participar en comunicación genuina y podrían incluso ayudarles a desarrollar la competencia discursiva.

Sin embargo, cabe destacar que para muchos autores (Gardner, 2013; Seedhouse, 2004) no conviene confundir la conversación entre hablantes no nativos de una lengua adicional con los diferentes tipos de discursos que se producen en una aula, ya que consideran este tipo de interacción institucional. Son tres los rasgos que definen una interacción institucional, según Drew y Heritage (1993, pp. 45-53). En primer lugar, al menos uno de los participantes orienta su identidad en relación con la institución en la que se sitúa la interacción. De este modo, en las interacciones institucionales, la identidad de los interlocutores viene marcada por la institución en la que se está llevando a cabo la

interacción (Drew y Heritage, 1993). Por ejemplo, en una interacción entre paciente y doctor, se observa que la identidad del doctor le permite realizar preguntas al paciente de forma directa. En segundo lugar, la interacción presenta limitaciones en lo que se considera permisible. Volviendo al ejemplo anterior, en una consulta médica, no se consideraría apropiado que fuera el paciente el que preguntara cuestiones personales al médico. Y, por último, en las interacciones se darán una serie de inferencias propias del contexto en el que se produce la interacción. En el ejemplo de la consulta médica, cuando el médico se refiere al “historial”, el contexto delimita la palabra y ambos participantes entienden que se refiere solo a cuestiones médicas y no a otros aspectos de la vida del paciente.

Por tanto, investigadores como van Lier (1988, 1996), Seedhouse (2005; 2004, 2005a) o Richards (2006) afirman que las interacciones que se dan en el aula de lengua adicional, por el hecho de tener un objetivo pedagógico subyacente que las propicia, no pueden entenderse como conversación. Es a esta concepción de la interacción oral en el aula de lengua adicional a la que nos adscribimos en la presente investigación. Es decir, las interacciones en el aula de lengua adicional “se caracterizan por su orientación hacia la finalidad institucional de enseñar y, por lo tanto, están sistemáticamente organizadas para tal propósito” (Moore y Nussbaum, 2013, p. 46).

Conviene señalar que dentro de las interacciones que se pueden dar en el aula de lengua adicional se pueden encontrar intercambios de diferente tipo. Por ejemplo, no son iguales las interacciones que se producen cuando se dan las instrucciones para una actividad (en las que el docente habla a todo el grupo mediante turnos largos, sin pedir a los estudiantes que participen) o los primeros minutos de una sesión (en los que el ambiente es más distendido y puede no haber un participante que monopolice el turno de palabra).

Una de las formas de participación en el aula más estudiadas es la estructura IRE (iniciales de Iniciación-Respuesta-Evaluación). En este tipo de secuencia de aprendizaje, el docente gestiona los turnos de habla y la secuencia consiste en un turno, normalmente

en forma de pregunta por parte del docente, al que le sigue un turno de respuesta realizado por un alumno (que se autoselecciona o que selecciona el docente) y, finalmente, termina con el turno de evaluación del docente.

En cambio, cuando los estudiantes interactúan entre ellos para realizar una tarea, la interacción que surge es totalmente diferente. En estos casos, los estudiantes deben distribuir de forma autónoma su participación, elegir las herramientas para llevarla a cabo y construir de forma conjunta el sentido de la interacción (Breen, 1989). Podemos plantearnos, como apunta Heritage (1984), que en estos casos la distinción entre conversación e interacción institucional es difusa. Esto se debe a que al tratarse de una interacción entre iguales (en la que, teóricamente, no se deberían dar asimetrías entre los participantes⁵), el grupo de estudiantes que realiza la interacción tiene la responsabilidad de asegurarse de que la discusión avance. Es decir, como aseguran Gan et al. (2009, p. 331):

it is evident to us that a group oral discussion task of this kind has the potential to provide opportunities for students to demonstrate not only their linguistic competence, but also their interactional abilities to relate to each other in spoken interaction, for example, to initiate, expand, or close a topic, provided authentic conditions for communication are established, in particular topic engagement.

Sin embargo, no debemos olvidar que, pese a que dichas interacciones pueden presentar características propias de la conversación, el foco pedagógico subyacente —que motiva y otorga unas características propias a la interacción— impide que las consideremos conversaciones. Por tanto, nos situamos en la línea de lo que afirma Fisher (1997, p. 39): “peer group classroom talk is like everyday talk in that it is collaboratively managed, but like institutional talk in its institutional aim”. Podemos concluir que, si bien las interacciones entre alumnos no son conversaciones por el objetivo pedagógico subyacente, se ha observado que presentan algunas características propias de la conversación como son la gestión de turnos de habla, la gestión de temas o las reparaciones, y ofrecen a los estudiantes la oportunidad de practicar estructuras, recursos y acciones que les pueden resultar necesarios en las conversaciones ordinarias.

5 Sobre asimetrías en la interacción entre estudiantes ver Batlle Rodríguez (2013).

En ELE la mayoría de investigaciones que se han realizado sobre cómo gestionan los estudiantes las interacciones se realizan bajo la perspectiva de la *competencia conversacional* (Cestero Mancera, 2005, 2012, 2016). Esta perspectiva tiene en común con nuestro objeto de estudio que analiza cómo se gestionan las interacciones entre hablantes de ELE y realiza propuestas didácticas para facilitar la enseñanza-aprendizaje de la conversación en el aula de lenguas adicionales. Sin embargo, en nuestro estudio optaremos por la denominación de competencia interaccional porque, como hemos argumentado anteriormente, consideramos que en el aula de lenguas adicionales se producen interacciones institucionales por la situación en la que se producen. Como hemos mencionado también anteriormente, consideramos que en el aula se pueden realizar actividades en las que se trabajen aspectos que pueden aparecer también en conversaciones, como es la gestión de turnos, la coconstrucción, las secuencias interaccionales, etc., pese a que las interacciones que se produzcan en el aula no sean conversaciones.

En los siguientes apartados presentaremos brevemente algunos de los componentes que forman parte de la competencia interaccional. En primer lugar, definiremos qué entendemos por turno, expondremos los tipos de turnos que se pueden dar en la interacción y describiremos un mecanismo imprescindible para que haya interacción: el mecanismo de alternancia de los turnos. A continuación, trataremos brevemente el concepto de secuencia y terminaremos el apartado describiendo los exponentes lingüísticos que ayudan a cohesionar las interacciones.

3.1. El turno

La unidad básica de las interacciones es el *turno* y la acción que estructura la interacción es el *intercambio de turnos*. Cestero (2016, p. 4) propone que se defina un turno de habla como:

un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; durante él, un hablante emite un mensaje -verbal o no verbal- con intención de ofrecerlo completo. Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante deja de comunicar y otro participante puede tomar la palabra o el turno; puede producirse, entonces, una alternancia.

Los turnos de habla, por tanto, son estructuras complejas que pueden presentar múltiples formas. Esto se debe a que, como recoge Clayman (2013), los turnos están compuestos por una sucesión de *unidades de construcción de turnos* (de ahora en adelante, UCT). Estos pueden ser oraciones simples o complejas, sintagmas, frases o palabras. Cada una de estas UCT funciona como una unidad mínima de significado: es una emisión coherente y completa por sí misma y se reconoce en el contexto de interacción como “posiblemente completa” (Clayman, 2013, p. 151). De este modo, un turno de habla puede estar formado por una sola UCT o por la suma de varias. La finalización de cada una de estas UCT establece un *lugar apropiado para la transición* (de ahora en adelante, LAT), es decir, un lugar en el que es posible cambiar de hablante. Las UCT tienen *proyectabilidad*, ya que proyectan qué ocurrirá a continuación en el habla en curso (Sidnell, 2012). Por tanto, la finalización de la UCT (y la posibilidad de abrir un LAT) no ocurre de forma repentina, sino que también se proyecta mediante diferentes prácticas que los hablantes entienden en el contexto como anuncios de que el turno actual quizás se esté acabando.

Como apunta Briz (1998), en la definición de turno debemos tener en cuenta qué papel tiene el interlocutor, ya que, para que podamos considerar un turno como tal, tiene que contar con la atención de los otros interlocutores y no basta con que se transmita un mensaje o se cambie de hablante. Por tanto, en nuestra investigación partiremos de la definición de García García (2016, p. 4), para quien un turno es “cada intervención de un hablante, registrada (atendida) por un interlocutor y limitada por el paso (voluntario o no) al papel de receptor”. Tomaremos como unidad de análisis los turnos emitidos por los estudiantes y consideremos que se ha cambiado de turno cuando otro hablante tome el turno.

Una vez presentado qué entendemos por turno, antes de analizar el mecanismo de alternancia de turno, en el siguiente apartado clasificaremos los diferentes turnos que pueden producirse en una interacción.

3.2. Tipos de turnos

Como hemos comentado anteriormente, en la interacción oral todos los participantes deben tener un papel activo para poder mantener la alternancia de turnos. Al entenderse la interacción como una acción compartida, los oyentes tienen un papel fundamental que se ve representado en una actividad verbal (Gardner, 2001; Vázquez, 2000). Incluso en interacciones que, a priori, pueden parecer más monológicas, como es la narración, se ha mostrado que la emisión de turnos de apoyo (verbales o no verbales) por parte de los oyentes afecta en la manera en la que el hablante produce la narración (Bavelas, Coates, y Johnson, 2000).

En la bibliografía anglosajona y en la española no hay una denominación única para los turnos de apoyo. En inglés, el término más utilizado en los estudios es el de *backchannel* para denominar el papel activo de los oyentes (Fujimoto, 2009). En español, se han propuesto los términos *retrocomunicación* (Poyatos, 1994), *respuestas mínimas reguladoras* (Vázquez, 2000) o, a la que nos adscribimos⁶ en esta investigación, *turnos de apoyo* (Cestero Mancera, 2000c).

Los turnos de habla y los turnos de apoyo se diferencian en la finalidad con la que se emiten los turnos. En los primeros, “el hablante tiene el deseo de comunicar una información, son los que dan cuerpo a toda la conversación y hacen que esta tenga un contenido, que sea un intercambio de información, un hecho comunicativo” (Cestero Mancera, 2000c, p. 19). Los turnos de apoyo “son aquellos con los que los participantes expresan un seguimiento de la comunicación y una participación activa en el hecho

⁶ Elegimos esta terminología puesto que es la que encontramos más habitualmente en los estudios más recientes en ELE sobre interacción oral (Cestero Mancera, 2016; Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2010, 2016)(Cestero Mancera, 2016; Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2010, 2016).

conversacional” (Cestero Mancera, 2000c, p. 20). En ellos, el hablante no desea tomar el turno de habla, sino reafirmar el turno en marcha.

Los turnos de apoyo pueden tener diferentes funciones. Pese a que muchos autores (Gardner, 1998, 2001; Heinz, 2003; Oreström, 1983) han tratado de clasificar los turnos de apoyo, los estudios muestran una falta de uniformidad en los criterios. Sin embargo, se observan tres funciones que todos ellos recogen: la de mostrar el seguimiento del turno en curso, la de expresar acuerdo y la de animar al hablante a continuar con el turno en curso. En el estudio realizado por Cestero (2000c) la autora propone siete tipos de turnos de apoyo, clasificándolos según su función:

1. *apoyos de seguimiento*, señalan que el oyente está siguiendo el mensaje que se está emitiendo;
2. *apoyos de acuerdo*, que, como su nombre indica, muestran acuerdo con el contenido del mensaje;
3. *apoyos de entendimiento*, tienen como función mostrar que el oyente está comprendiendo el mensaje emitido;
4. *apoyos de conclusión*, que son aquellos en los que se concluye el turno de habla en curso, por parte del oyente y que se consideran un intercambio cooperativo;
5. *apoyos de recapitulación*, es decir, aquellos que resumen en pocas palabras el turno que se acaba de emitir;
6. *apoyos de conocimiento*, en los que se da a conocer al hablante que se intuye el contenido del mensaje que se emitirá a continuación;
7. *apoyos de reafirmación*, que consisten en formular una pregunta sobre el turno en curso, para que el hablante amplíe la información en el turno siguiente.

Además, la autora observa que también se producen apoyos combinados, en los que se dan más de dos funciones arriba comentadas.

En la conversación en español los turnos de apoyo tienen una función relevante. Los hablantes españoles tienen tendencia a participar muy activamente en la conversación y a construir los mensajes de forma cooperativa. Una manera de lograr dicha construcción de la conversación es mediante la preferencia por los solapamientos en lugar de los intercambios de sucesión, como veremos en el apartado 3.3.1 Solapamientos. Además, los hablantes en español utilizan turnos de apoyo y producen turnos cortos de habla, lo que da lugar a “una distribución equilibrada de tomas de turnos y de uso de palabra” (Cestero Mancera, 2000c, p. 253).

Una vez presentados los tipos de turnos que encontramos en la interacción, en el siguiente apartado definiremos qué entendemos por alternancia de turnos y qué mecanismos utilizamos los hablantes para realizar alternancias en la conversación.

3.3. La alternancia de turnos

La alternancia de turnos⁷ es, como hemos comentado, la acción básica en la interacción y es el rasgo que la define como acción estructuradora que regula la progresión de la conversación. La alternancia es un mecanismo que se rige por principios de cooperación, de cortesía, de pertinencia o de relevancia (Briz Gómez, 2000). Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) propusieron el término *lugares apropiados para la transición* (LAT) para definir los momentos en el habla en interacción (*talk-in-interaction*) en los que los hablantes saben que el turno de su interlocutor ha terminado y pueden, si lo desean, tomar el turno de palabra. Schegloff define los LAT del siguiente modo:

discrete places in the developing course of a speaker's talk in a turn at which ending the turn or continuing it, transfer of the turn or its retention become relevant. These are not relevant options at any moment in the course of the talk's production, but become relevant.

(Schegloff, 1992, p. 116)

Es decir, los LAT no son estructuras fijas y universales, sino que en el contexto de la interacción, los interlocutores son capaces de reconocer los LAT, ya que se hacen

⁷ En este estudio utilizaremos indistintamente los términos *alternancia de turnos* e *intercambios de turno*.

relevantes en ese momento. De hecho, se puede producir una alternancia de turno al final de cualquier UCT, por lo que los interlocutores deben tener un papel activo en la interacción para monitorizar el habla y, de esta forma, detectar en qué momentos tienen derecho a tomar el turno e iniciar uno nuevo, sin esperar a que el turno en curso se haya terminado.

Los modos de transición entre turnos pueden ser de tres tipos: de forma inmediata, con un solapamiento o tras un intervalo. Las reglas que marcan cómo se produce esta alternancia de turno fueron descritas por Sacks, Schegloff y Jefferson en (1974). Cuando un hablante termina un turno, se pueden producir tres situaciones:

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

Como hemos comentado anteriormente, estas reglas obligan a que el oyente tenga un papel activo. Sin embargo, no describen cómo se selecciona al siguiente hablante en el caso de la regla (a), cómo señala el hablante el final de un turno o cómo sabe el interlocutor que puede tomar el turno.

En el primer caso, es decir, cuando el hablante selecciona al siguiente hablante, los estudios realizados muestran que se puede indicar mediante métodos explícitos o implícitos (Hayashi, 2013, p. 168). Los hablantes pueden seleccionar al siguiente hablante mediante dos métodos explícitos (Sacks et al., 1974): dirigiendo la mirada directamente al interlocutor que seleccionan o llamándolo directamente por su nombre o un apelativo.

Pese a que podría parecer que la segunda opción resulta más obvia y, por tanto, más productiva, algunos estudios muestran que es menos preferible, al menos en conversación en lengua inglesa (Hayashi, 2013, p. 170). Cuando los hablantes seleccionan al siguiente hablante de forma implícita, utilizan formas ligadas al contexto; es decir, se tiene en consideración el conocimiento relevante, la experiencia, etc., entre los hablantes. Como señala Hayashi (2013, p. 173), dicha selección se puede realizar de múltiples maneras, por lo que resulta imposible caracterizarlas todas.

Los hablantes señalan la finalización de un turno mediante diferentes señales, según recoge Clayman (2013), para que los hablantes puedan anticipar este final y prepararse para tomar el turno si lo desean. Son múltiples las señales que pueden utilizar los hablantes para proyectar la finalización de un turno. En primer lugar, la sintaxis juega un papel relevante. De hecho, esta resulta ser la forma más evidente de señalar el final de un turno en la conversación española (Cestero Mancera, 2000a). Otra manera de indicar que se acerca el final del turno es mediante la prosodia. Así, se puede señalar dicho final principalmente mediante un descenso de la intensidad de la voz y del ritmo de habla (Cestero Mancera, 2000a; Wells y Peppé, 1996) o mediante la entonación (que puede ser ascendente o descendente) en una sílaba que se pueda interpretar como la última sintácticamente.

Puesto que mediante el habla-en-interacción se realizan acciones, la pragmática también da pistas a los interlocutores de que el turno está finalizando. Así, los turnos se entienden en referencia a las acciones que se están realizando y, por tanto, los límites de esas acciones proyectan un posible final de turno (Levinson, 2013). La mirada también podría tener un papel relevante en la alternancia de turnos. Sin embargo, cabría realizar más investigaciones al respecto, ya que la función de la mirada se ha estudiado principalmente en usos como la búsqueda de una respuesta o en el cierre o expansión de una secuencia (Clayman, 2013, p. 158). Además, diversos estudios (Auer, 1996; Cestero Mancera, 2000a; Schegloff, 1996) han señalado cómo la sintaxis, la prosodia y la pragmática se combinan para proyectar el final de turno. Los resultados apuntan a que estos mecanismos no tienen

el mismo peso para señalar el final de un turno, ya que la sintaxis es el mecanismo más frecuente en los casos analizados por dichos investigadores.

Por todo lo visto anteriormente, compartimos la visión de García García (2009, pp. 140-141) –quien recoge las ideas de Oreström (1983), Wilson et al. (1984) y Cestero (2000c)– sobre cómo se realiza la transición de turnos: la autora afirma que la transición de turnos se realiza de forma coordinada siguiendo las teorías sugeridas por Sacks et al (1974) Así, los interlocutores deben tener un papel activo en este proceso: por un lado, el oyente intentará inferir del discurso del hablante si el turno está cerca de su conclusión y se presenta la oportunidad de tomar la palabra; por otro lado, el hablante podrá emitir señales que indiquen al oyente la localización del siguiente LAT. Finalmente, como hemos visto anteriormente, estas señales se caracterizan por su variada naturaleza:

lingüística (conclusión sintáctica, entonativa, semántica y pragmática), paralingüística (risas, cambios de tono, volumen o velocidad) y quinésica (gestos, miradas) pero, ante todo, no son convenciones fijas, sino potenciales recursos para el manejo de la interacción que se pueden comportar de forma distinta en diferentes conversaciones y en distintos momentos de la misma conversación, es decir, son sensibles al contexto.

(García García, 2009, p. 141)

La variedad de recursos y la estrecha relación de los mecanismos de alternancia de turnos con el contexto en el que se realiza la interacción provocan que se puedan producir fenómenos como silencios o solapamientos en el turno de habla, que trataremos en los siguientes apartados.

3.3.1. Solapamientos

Según lo visto anteriormente, los procedimientos de alternancia de turno descritos se organizan de manera que se mantenga el principio de “un hablante a la vez”, es decir, se observa una preferencia para minimizar los silencios (en los que ningún interlocutor habla) y los solapamientos (con más de un participante a la vez). Sin embargo, no todas las interacciones cumplen este principio y algunas se realizan de forma coral (Lerner, 2002;

Schegloff, 2000). Pensemos, por ejemplo, en una felicitación de cumpleaños o en los saludos y despedidas en grupos de amigos numerosos. En estas interacciones, no solamente es habitual que los turnos se solapen, sino que es lo esperable.

Los solapamientos se pueden producir en diferentes momentos del turno en curso: en el inicio, al final o en medio del turno. Los solapamientos al inicio de turno ocurren porque, al acabar el turno de habla de un hablante, más de un oyente se autoselecciona para tomar el turno y se produce un solapamiento entre estos hablantes. Cestero denomina este tipo de solapamientos *involuntarios* (Cestero Mancera, 2000a), nombre que adoptaremos en este estudio. Cuando estos solapamientos ocurren, el hablante que empezó su turno antes suele (aunque no siempre) mantenerlo. El hecho de que uno de los hablantes abandone su intento de continuar manteniendo el turno muestra la tendencia hacia el principio de “un hablante a la vez” que hemos comentado anteriormente. Este tipo de solapamientos suele ser habitual cuando previamente se ha dado un breve silencio, fenómeno que tampoco es preferido en la interacción (Hayashi, 2013, p. 177). Habitualmente, los solapamientos de este tipo suelen ser breves y solo en el caso de que ambos hablantes persistan en mantener el turno y se alargue el solapamiento se convierten en perceptibles. En estos casos se considera que esta persistencia es una competición para “sobrevivir” en el espacio entre los turnos (Hayashi, 2013, p. 179).

Los solapamientos también se pueden producir en la mitad o al final del turno en curso. Estos solapamientos implican intencionalidad y Cestero (2000a) los denomina *voluntarios*, término al que nos adscribimos en esta investigación. Los solapamientos voluntarios pueden ser de diferentes tipos, que comentaremos a continuación. Uno de los solapamientos habituales en la interacción es el que se produce cuando se solapa el final del turno en curso con el inicio del turno del siguiente hablante. Como hemos comentado anteriormente, los participantes en una interacción quieren dejar transcurrir el menor tiempo entre el final de un turno y el inicio del siguiente; por ello, los oyentes anticipan el inicio de su turno al final del turno en curso, lo que da lugar al tipo de solapamiento más habitual que se observa en la interacción: los solapamientos finales (*terminal overlaps*)

(Jefferson, 1984) que en español Cestero (2000a) ha denominado *neutros*, término que utilizaremos en nuestro análisis. En este tipo de solapamientos el oyente infiere que el turno en curso se está acabando y solapa su inicio de turno.

En la mitad del turno en curso también se pueden producir solapamientos, en este caso, no están relacionados con la interpretación que hace el oyente de la alternancia de turno. En algunas ocasiones, un oyente entra en el turno en curso de otro hablante de forma competitiva o intrusiva. Para que un solapamiento se considere competitivo o interruptivo debemos observar que se intenta imponer al turno en curso (Gallardo Paúls, 1993, p. 206). En nuestro estudio, utilizaremos el término *interruptivo* para este tipo de solapamientos en los que se intenta arrebatar el turno al hablante. Sin embargo, en muchas ocasiones, los solapamientos se consideran una muestra de interés en la interacción y de coatenCIÓN (Jefferson, 2004a; Schegloff, 2000) o incluso una voluntad de colaborar con el hablante (Helasvuo, 2004; Lerner, 1991). En estos casos, denominaremos estos solapamientos *colaborativos*.

Para que los solapamientos tengan lugar, el oyente debe reconocer qué está ocurriendo en el turno del hablante e imaginar cómo se desarrollará el resto del turno (Hayashi, 2013, p. 183). Por este motivo, los solapamientos, según Liddicoat y Crozet (2002), son un fenómeno poco representado en las interacciones en lengua adicional, ya que supone un reto cognitivo y para el hablante de lengua adicional puede representar una dificultad mantener el rol de oyente y de hablante a la vez (Galaczi, 2014, p. 561).

La frecuencia de solapamientos en la interacción está vinculada con la cultura de la lengua. Así, en estudios como el de Cestero (2000c, p. 253) se ha puesto de manifiesto que “los hablantes españoles muestran una gran participación activa en la conversación y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión”. Por tanto, la tendencia a la coconstrucción en español se marca, en muchas ocasiones, con preferencia por los solapamientos frente a los intercambios en sucesión (o tras una pausa) y constituye un rasgo intrínseco de la conversación en español.

Por todo lo visto anteriormente, podemos concluir que los solapamientos son un recurso interaccional muy presente en las interacciones orales y con muchas funciones. Además, algunas lenguas tienen una mayor tolerancia a los solapamientos que en otras; por ejemplo, en la lengua española se ha observado que los solapamientos tienen una función de coconstruir la interacción. En el siguiente apartado analizaremos el fenómeno de los silencios (pausas, intervalos y lapsos) en la interacción como otro de los fenómenos que puede surgir en los intercambios de turno.

3.3.2. Intervalos

Como ya hemos mencionado, los mecanismos de alternancia de turno buscan minimizar los silencios y favorecer el intercambio inmediato. Sin embargo, hay situaciones en las que el habla solapada se utiliza como un recurso expresivo en interacción. Por el contrario, se considera que los silencios⁸ no son preferidos en interacción (Heritage, 1984, p. 273).

Según Méndez Guerrero (2016), los silencios en las interacciones se han analizado en la literatura según las funciones que realicen:

- *funciones discursivas*, que son aquellas que expresan las intenciones enunciativas de los hablantes;
- *funciones estructuradoras*, que estructuran la conversación y organizan el discurso;
- *funciones epistémicas y psicológicas*, que señalan el estado psicológico de los hablantes de la interacción tales como emociones, estados de ánimo, vacilaciones, etc.;
- *funciones normativas*, que están regidas por convenciones sociales y culturales.

8 Cuando hablamos de silencios, nos referimos a cualquiera de los momentos en interacción en los que no participa ninguno de los hablantes. Como señala Gallardo Paúls (1993, p. 194), el silencio como la ausencia de habla en un tiempo prolongado, como en una sala de espera en la que las personas no conversan, no es objeto de estudio de la interacción.

En nuestro estudio, nos centraremos en las funciones estructuradoras, que son las que se relacionan con la arquitectura de la interacción. Entre estas funciones, los silencios pueden servir como elementos de distribución de turno, de marcación de respuesta no preferida, de petición de atención o apoyo, de señalización de errores de coordinación y de cambio de tema.

Los silencios en la conversación se han clasificado tradicionalmente (Gallardo Paúls, 1993, p. 199) en tres tipos según el lugar en el que ocurran en la interacción: se considera *pausa* cuando se produce un silencio dentro del turno del mismo hablante; el *intervalo* es cuando el silencio se produce entre turnos de distintos hablantes; mientras que un *lapso* es aquel que se produce entre secuencias y suele ser más largo. Los lapsos pueden suponer, por ejemplo, un cambio de tema en la conversación o la introducción de una secuencia de cierre. Pese a que los lapsos son un fenómeno posible en la interacción, cabe recordar que el procedimiento más frecuente en los cambios de secuencia o de turno es el cambio fluido o inmediato, ya que, como hemos comentado, según las normas conversacionales, se deberían evitar los silencios. En el caso de los intervalos y los lapsos, los silencios no se pueden atribuir a ninguno de los hablantes, ya que ocurren entre intervenciones de los interlocutores (Heritage, 1984).

Pese a que el silencio, como hemos dicho, no es preferido en la interacción, algunas culturas presentan una tolerancia mayor al silencio que otras. En el caso de la conversación en español, Cestero (2000a, p. 114) detecta en su corpus de análisis de 180 minutos 34 casos en los que el intercambio es tras un silencio y en cuatro de ellos el silencio es de más de dos segundos. De hecho, el intervalo más habitual en sus datos es de 0,3 segundos. Como la autora señala, en la conversación cotidiana los intervalos son infrecuentes y suponen un fallo en la coordinación. Por ejemplo, detecta que los casos más frecuentes se producen tras una marca de finalización de turno que los interlocutores no atienden.

Una vez tratada la alternancia de turnos y dos fenómenos que se pueden dar en dicha alternancia (intervalos y solapamientos), en el siguiente apartado presentaremos brevemente el concepto de *secuencia* y su relación con las tipologías textuales en las interacciones.

3.4. Secuencias

Además de los intercambios de turno, la conversación se estructura mediante el principio de secuenciación (Schegloff, 2009), es decir, el mecanismo por el cual el interlocutor indica la relación que el nuevo turno puede tener con el turno anterior. El ejemplo prototípico de este principio son los pares adyacentes: secuencias de dos o más turnos entre los que se establece una relación, por ejemplo, un saludo seguido por otro saludo o una petición, por una respuesta.

Cuando en un intercambio o un grupo de intercambios se establece una relación funcional entre ellos o comparten un tema se considera que conforman una *secuencia*. Las secuencias pueden ser de dos tipos principalmente: secuencias macro y secuencias tópicas o temáticas (Gallardo Paúls, 1996, p. 128). Las secuencias macro son aquellas que delimitan la interacción y se clasifican en secuencias de apertura y de cierre. Entre estas secuencias se sitúan, a su vez, las secuencias temáticas, que Gallardo Paúls (1996) clasifica en diferentes grupos que detallamos a continuación:

- *Secuencias de concordancia*: se trata de secuencias en las que los turnos se distribuyen de forma simétrica entre los interlocutores y se suele formar por pares adyacentes. Por ejemplo, en una argumentación, se suceden argumentos a los que se responde con un acuerdo o un desacuerdo.
- *Secuencias laterales*: son secuencias en las que se interrumpe la conversación que se estaba llevando a cabo y se introduce un tema que interrumpe el discurso. Un ejemplo prototípico es cuando se produce un problema en la interacción y se interrumpe para aclarar un malentendido.

- *Secuencias historia*: se consideran secuencias historia aquellas en las que un hablante emite intervenciones en las que se monopoliza la palabra e informa de algo que considera relevante, no necesariamente una narración en pasado. Este tipo de secuencias suele tener una estructura marcada que consta de prólogo, historia y evaluación (Gallardo Paúls, 1996, p. 146).
- *Secuencias de inserción*: son secuencias en las que se explicitan las presuposiciones del interlocutor, tienen estructura de par adyacente y rompen la predictibilidad del intercambio (Gallardo Paúls, 1998, p. 87).

Como vemos, las secuencias se pueden relacionar con géneros interaccionales en tanto en cuanto podemos considerar que hay prácticas discursivas más reguladas, en las que se establece una secuenciación clara como sería una entrevista, y otras menos reguladas, que no tienen un esquema previo (López Ferrero y Martín Peris, 2013, p. 140).

En este apartado hemos visto qué se consideran secuencias y cómo se relacionan con los géneros interaccionales. A continuación, nos centraremos en las partículas que ayudan a establecer relaciones entre turnos y crear cohesión en la interacción.

3.5. Exponentes pragmáticos-discursivos en las alternancias de turno

La construcción de un discurso coherente es un proceso interactivo que requiere que los hablantes y los oyentes recurran a todo su conocimiento comunicativo. En el caso de las interacciones orales o las conversaciones, el contexto en el que se producen resulta imprescindible para otorgar sentido a lo que se dice, es decir, el significado se construye de forma semántica, sintáctica, pero también pragmática. Como ya hemos dicho, la interacción no es una suma de intervenciones, sino que se tiene que establecer un nexo entre turnos que coconstruya el contenido entre todos los interlocutores. Esta relación se construye con muchos elementos: palabras, sintagmas, y, también, mediante partículas discursivas. En este apartado pondremos el foco en las partículas que ayudan a establecer relaciones entre turnos.

En su propuesta de competencia comunicativa, Canale (1983) ya incluye los marcadores discursivos como parte de la competencia discursiva. En el caso de la conversación o cualquier otro tipo de interacción, los marcadores ayudan a interpretar el texto que se está produciendo, ya que establecen relaciones cognitivas, sociales, expresivas y textuales que guían a los interlocutores en la interpretación de la interacción (Schiffrin, 2001).

La definición más común de los marcadores discursivos en español es la que ofrece Portolés (2001):

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional 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.

(Portolés, 2001, pp. 25-26)

Tradicionalmente, los marcadores discursivos se han estudiado desde dos perspectivas. Por un lado, encontramos una visión en la que se analizan las restricciones gramaticales y textuales de los marcadores y tiene como objetivo delimitar el concepto de marcador (Cuenca, 2006). Por otro lado, se estudian desde una perspectiva pragmática y discursiva, con el objetivo es analiza las funciones y rasgos discursivos de los marcadores y no tanto sus singularidades morfosintácticas.

En nuestro estudio, nos situamos en la segunda perspectiva puesto que es la más común en la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Borreguero Zuloaga, 2018; Fuentes Rodríguez, 2010; López Ferrero y Martín Peris, 2013; Obis Monné, 2018). Nuestro objetivo no es delimitar qué se considera marcador discursivo, sino observar de qué manera utilizan estos elementos pragmáticos los estudiantes para construir la interacción. Por tanto, partimos de una aproximación onomasiológica (Borreguero Zuloaga, 2018, p. 196) de los marcadores discursivos, en la que nos fijamos en primer lugar en las funciones que realizan dichas partículas y luego en las formas que emiten los estudiantes para realizar estas funciones. Esta aproximación onomasiológica permite analizar algunos elementos discursivos que no encajarían como marcador discursivo en los estudios que se realizan

desde la perspectiva gramatical y textual arriba mencionada. Sin embargo, los consideraremos puesto que aportan información sobre la competencia discursiva de los hablantes. Es decir, nuestro foco de estudio no es tanto si los elementos discursivos son marcadores o no, sino cómo estos elementos lingüísticos ayudan a relacionar turnos entre sí y a mostrar el seguimiento de la interacción.

Debido a la variedad de expresiones lingüísticas que pueden realizar, en la literatura también es habitual otorgar muchos nombres diferentes a este tipo de partículas. Fraser (1998, p. 301) recoge 15 nombres para designar a los marcadores del discurso. Puesto que en nuestro estudio observaremos marcadores discursivos, pero también otras partículas que no encajan perfectamente en las definiciones de marcadores (como oraciones, interjecciones, expresiones paralingüísticas, etc.), denominaremos a las expresiones lingüísticas que analizaremos *exponentes⁹ pragmáticos-discursivos*. En concreto, nos fijaremos en los exponentes que sirven para orientar comunicativamente nuestros textos de estudio, las interacciones; que no aportan contenido semántico y que caracterizan el género en el que se emiten. Tomamos esta decisión porque en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como hemos mencionado, importa sobre todo para qué se usa el exponente lingüístico y en qué situaciones comunicativas se utiliza (Cuenca, 2010, p. 94) y no es tan relevante de qué tipo de elemento lingüístico se trata.

Para nuestro análisis, partimos de la clasificación de funciones propuesta por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010). La clasificación se compone de tres macrofunciones: *interaccional*, *metadiscursiva* y *cognitiva*. La macrofunción interaccional tiene como objetivo principal “señalar los movimientos conversacionales de los interlocutores [...] y estrategias discursivas que evidencian la reacción del interlocutor” (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010, p. 440). A su vez, esta macrofunción se divide en las siguientes funciones:

⁹ Elegimos el término *exponente* porque es un término habitual en los inventarios lingüísticos, como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2008a). Según indica el *Diccionario de términos clave* “en una misma lengua, los contenidos informativos de una misma unidad nociofuncional pueden formularse con exponentes muy diversos [...]. Y los hablantes [...] pueden recurrir con la misma eficacia comunicativa a otros procedimientos expresivos no recogidos en el conjunto de exponentes de un programa” (Martín Peris et al., 2008).

1 *Control conversacional*: es la función que limita los movimientos conversacionales en el interior de una interacción cara a cara. Dentro de esta función, encontramos otras seis:

1.1 *Toma de turno*: tiene como objetivo establecer contacto o manifestar la intención de tomar la palabra. Por ejemplo: *mira, oye, disculpa, pues, un momento...*

1.2 *Mantenimiento de turno*: sirve para mostrar al interlocutor que se desea mantener el turno de habla, mostrando las dificultades de planificación discursiva del hablante. Se trata en muchos casos de alargamientos vocálicos y elementos paralingüísticos.

1.3 *Llamada de atención*: buscan atraer el interés del interlocutor. A saber: *oye, mira, escucha...*

1.4 *Control de recepción*: se utilizan para que el hablante se cerciore de que el interlocutor recibe su mensaje de forma adecuada. Encontramos marcadores como *¿sabes?, ¿(me) entiendes?, ya sabes...*

1.5 *Petición de confirmación*: estos exponentes se utilizan no solo para asegurarse de la recepción del mensaje, sino también para comprobar que el oyente acepta y está de acuerdo con las ideas del hablante. Entre ellos: *¿no?, ¿o no?, ¿verdad?...*

1.6 *Cesión de turno de palabra*: las autoras señalan que coinciden con los de control de recepción, pero se encuentran al final del turno de habla.

2 *Contacto conversacional*: es la función, típica del rol de oyente según las autoras, que contribuye a la coconstrucción de la interacción. Cumple dos funciones principalmente:

2.1 *Función fática*: muestra que el interlocutor sigue atento a la comunicación. Por ejemplo: *sí, ya, ajá...*

- 2.2 *Expresión actitudinal*: indica, además de la disponibilidad de seguir escuchando, otras actitudes como sorpresa, incredulidad, etc. ante el mensaje recibido. Es el caso de *¡no!*, *¡fíjate!*, *¡vaya!*...
- 3 *Función reactiva*: se pone de manifiesto la reacción del oyente ante el mensaje del turno precedente. Puede ser:
 - 3.1 *Reacción opositiva*: manifiesta desacuerdo total o parcial ante el mensaje del interlocutor. Como *pues, pero*...
 - 3.2 *Reacción colaborativa*: muestra acuerdo con el turno precedente. Entre otros: *vale, de acuerdo, por supuesto*...
 - 3.3 *Petición de explicación*: se utilizan para interrumpir al hablante y mostrar que no se ha entendido bien el mensaje. A saber: *¿y?*, *¿por ejemplo?*, *¿qué?*...

La siguiente macrofunción que proponen las autoras es la *metadiscursiva*, que incluye expresiones que manifiestan la relación entre el hablante y su discurso y con la ordenación del mensaje. Esta macrofunción incluye las siguientes funciones:

- 1 *Estructuración de la información*: tiene como objetivo facilitar el procesamiento del texto, ordenar el mensaje y señalar la información con mayor peso argumentativo. Comprende las funciones:
 - 1.1 *Ordenación del discurso*: incluye principalmente marcadores de apertura (*en primer lugar, por una parte*...), de continuidad (*en segundo lugar, por otra parte*...) y de cierre (*en último lugar, finalmente*...).
 - 1.2 *Demarcación discursiva*: son expresiones que señalan cambios de tópico (*entonces, pues bueno*...), introducción de digresiones (*a propósito, por cierto*...) o recapitulaciones y cierres de una interacción (*en conclusión, total, y punto*...).

- 1.3 *Focalización*: se utiliza para enfatizar algún elemento del discurso, para introducirlo como argumento más relevante o reforzar el argumento presentado anteriormente. Por ejemplo: *es más, encima, incluso, de hecho...*
- 1.4 *Adición de un comentario*: para agregar una información a lo ya mencionado. Como *pues bien, dicho esto...*
- 2 Formulación lingüística: se utiliza como estrategia para planificar el discurso y modificarlo en la interacción oral, principalmente. Encontramos dos subfunciones:
 - 2.1 *Ilación*: sirve para indicar que se está elaborando el discurso sobre la marcha. Entre ellos encontramos *o sea, pues, bueno...*
 - 2.2 *Reformulación*: se utiliza para parafrasear información previamente presentada (reformulación parafrástica) o para recapitular, rectificar o distanciarse de la información aportada. Entre otros *es decir, esto es, total, en fin, mejor dicho, en definitiva...*

La última macrofunción que proponen las autoras es la *cognitiva*, que pone de relieve la relaciones que se establecen entre los contenidos proposicionales del texto; entre los contenidos lingüísticos y los conocimientos compartidos; y entre el contenido textual y la actitud del hablante.

- 1 *Función lógico-argumentativa*: busca conectar elementos de forma que construyan una estructura argumentativa. Pueden ser:
 - 1.1 *Coorientadas*: en la que los miembros del discurso van en la misma dirección argumentativa. Esta función incluye la función *aditiva* (*además, encima, también...*), *consecutiva* (*por consiguiente, por tanto, así pues...*), *causal* (*dado que, porque, visto que...*), *final* (*a fin de, con el fin de...*) o *ejemplificativa* (*por ejemplo, en particular...*).

- 1.2 *Antiorientadas*: que sirve para mostrar que los miembros del discurso van en contradicción. Esta función se divide en *función contraargumentativa* (*pero, sin embargo, aunque, pese a que...*) y *de minimización de la relevancia informativa* (*en cualquier caso, de todos modos...*).
- 2 *Función inferencial*: esta función se utiliza para establecer relaciones entre los contenidos del discurso y los conocimientos compartidos por los interlocutores, es decir, uno de los miembros que se conecta no se explicita lingüísticamente. Por ejemplo: *¡al contrario!, ¿entonces?...*
- 3 *Función modalizadora*: estos marcadores indican la relación del enunciador con su enunciado: mostrando afinidad o distanciamiento del mensaje. Puede ser:
 - 3.1 *Atenuadora*: esta función se relaciona con la cortesía, ya que sirve para que el hablante suavice la fuerza ilocutiva de su mensaje. Entre otros: *digo yo, bueno, verás...*
 - 3.2 *De compromiso con la verdad*: estos exponentes destacan el grado de veracidad o de convencimiento de la información ofrecida al interlocutor. Como *ya te digo, no digamos...*

Como señalan diversos autores (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 729; López Ferrero y Martín Peris, 2013, p. 85), debemos ligar en la didáctica la función discursiva de los exponentes pragmático-discursivos con la tipología textual y el registro que se está trabajando. Dicha relación entre tipología textual y función de los exponentes es especialmente relevante en la interacción, porque, como sabemos, los marcadores discursivos no son iguales en la modalidad escrita que la modalidad oral (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010). Si partimos de que en una conversación el contexto juega un rol principal para otorgar sentido a lo que se dice, entendemos también que los exponentes pragmático-discursivos se interpretan según el contexto en el que se emite, lo que otorga a dichos exponentes un valor polifuncional (López Ferrero y Martín Peris, 2013, p. 127).

Una vez presentado qué entendemos por competencia internacional, cuáles son algunos de los componentes que la forman y los mecanismos que estructuran y ayudan a lograr la cohesión; a continuación, describiremos las investigaciones más recientes que analizan cómo interactúan hablantes de lenguas adicionales (dentro y fuera del aula) para identificar nuestro objetivo de estudio.

4. Estudios previos en competencia interaccional

En este punto, una vez establecidas las bases teóricas en las que se sustenta nuestra investigación, consideramos necesario hacer una revisión sobre qué se ha estudiado ya sobre la interacción oral en lenguas adicionales¹⁰, haciendo especial hincapié en los estudios que analizan la interacción oral o la conversación entre hablantes de ELE. Presentaremos las investigaciones agrupadas por el objeto de estudio que han analizado.

Algunos estudios analizan varios aspectos de la interacción tales como la alternancia de turnos o la gestión de los temas de la conversación. Entre ellos, encontramos el de García García (2009), quien realiza una investigación sobre cómo gestionan los turnos y los temas de estudiantes alemanes que aprenden ELE en conversaciones recogidas fuera del aula. En sus resultados, observa que los estudiantes tienen pocos recursos para la alternancia de turnos, que la manera preferida para realizar los intercambios es tras un intervalo y que los solapamientos son un fenómeno poco representados en sus datos. Además, en sus datos, los turnos que emiten son largos y los estudiantes utilizan pocas expresiones para la toma y cesión de turno.

Siguiendo con el análisis de la alternancia de turnos, en inglés como lengua adicional, encontramos el estudio de Galaczi (2014), que analiza la competencia interaccional de estudiantes en cuatro niveles de competencia lingüística (B1, B2, C1 y C2). Analiza las interacciones que se llevan a cabo en los exámenes de Cambridge y obtiene como resultados que, a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística, se producen

¹⁰ No todos los estudios analizados se enmarcan bajo la perspectiva de la competencia interaccional. Sin embargo, analizan aspectos que son objeto de estudio en este campo, por lo que hemos decidido incluirlos.

más solapamientos y menos intervalos, también se emiten más turnos de apoyo y, además, estos resultan más complejos.

En cuanto a las investigaciones que analizan el uso de turnos de apoyo en una lengua adicional, en diversos estudios interculturales (Hayashi, 2003; Ishida, 2006) se han observado las diferencias de producción y de percepción de turnos de apoyo por parte de hablantes nativos y no nativos. También Barraja-Rohan (2011, p. 491) observa que hay un uso menor de turnos de apoyo, pero este hecho no parece constituir un problema grave en la interacción.

En investigaciones con estudiantes de ELE, encontramos las de Pérez Ruiz (2010, 2016) que analiza conversaciones diádicas semidirigidas recogidas fuera de actividades de clase. Los estudiantes de español eran taiwaneses con un nivel comprendido entre A2-B1. En sus resultados, encuentra que los estudiantes emiten más turnos de apoyo que los obtenidos en estudios de la conversación española (Cestero Mancera, 2000c). También observó que los apoyos de acuerdo eran los más comunes, aunque lo era también mostrar que se entiende al interlocutor. Finalmente, detecta que los turnos de apoyo eran principalmente elementos paralingüísticos y adverbios.

Pascual Escagedo realiza varias investigaciones (2012, 2016) en las que analiza diversos componentes de la interacción oral en conversaciones espontáneas, recogidas fuera del aula, entre estudiantes italianos hablando ELE. En una de dichas investigaciones (Pascual Escagedo, 2012), analiza los turnos de apoyo emitidos por estudiantes italianos de nivel C1. Entre sus resultados, encuentra que los hablantes emiten más turnos de apoyo que los obtenidos por hablantes españoles. Respecto a la función que realizaban dichos apoyos, los estudiantes italianos utilizaron principalmente la expresión de entendimiento.

En cuanto a las investigaciones sobre el uso de marcadores discursivos o exponentes pragmático-discursivos en la interacción oral, encontramos diversos trabajos en lenguas adicionales. Muchos de ellos se han realizado en el grupo de investigación A.Ma.Dis de la Universidad Complutense de Madrid en italiano como lengua adicional principalmente.

Hasta la realización de este trabajo de investigación, el estudio de los marcadores discursivos en lenguas adicionales ha descubierto que los aprendices de una lengua adicional los utilizan desde niveles iniciales (Bini y Pernas, 2008; Diao-Klaeger y Thörle, 2013; Guil et al., 2008), que principalmente se trata de marcadores como *sí, vale, no, pero* (Pascual Escagedo, 2015) y que desde niveles iniciales los estudiantes buscan mantener el flujo de la interacción con elementos fáticos (Ferroni, 2018). También se ha observado una progresión del uso de marcadores a medida que aumenta la competencia lingüística de los estudiantes (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015), aunque esta progresión no es totalmente paralela a la de otras áreas de competencia, ni se realiza de forma igual en todas las funciones que realizan los marcadores discursivos (Borreguero Zuloaga, 2018; Pascual Escagedo, 2015). Además, algunas investigaciones apuntan que las estancias de inmersión pueden estar relacionadas con el aumento de frecuencia de uso y variedad de los marcadores discursivos (Koch y Thörle, 2019; Lindqvist, 2017).

A modo de resumen, presentamos en la tabla 1 los estudios previos más recientes sobre competencia interaccional realizados en ELE.

Gestión de turnos y de temas	García García (2009)	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar cómo gestionan los turnos y los temas en la conversación estudiantes de ELE. Datos: <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones fuera del aula elicidadas entre estudiantes alemanes. Resultados: <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen pocos recursos para la alternancia de turnos. • La forma preferida de alternancia es tras un intervalo. • Los solapamientos son un fenómeno poco presente. • Los turnos de los estudiantes son largos. • Los estudiantes utilizan pocas expresiones para la toma y cesión de turno.
Turnos de apoyo	Pérez Ruiz (2010, 2016)	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los mecanismos de producción de turnos de apoyo verbales en la conversación en español de estudiantes taiwaneses. Datos: <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones diádicas semidirigidas de estudiantes

		<p>taiwaneses.</p> <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes emiten más turnos de apoyo que en la conversación española. • Los apoyos de acuerdo eran los más comunes, aunque también mostrar que se entiende al interlocutor. • Los turnos de apoyo eran principalmente elementos paralingüísticos y adverbios.
	Pascual Escagedo (2012, 2016)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las estrategias de producción de turnos de apoyo utilizadas por estudiantes italianos de ELE. <p>Datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones elicidadas entre estudiantes italianos de nivel C1. <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes emiten más turnos de apoyo que los hablantes españoles. • Los estudiantes italianos utilizaron la expresión de entendimiento como principal función
	Exponentes pragmático-discursivos en interacción oral	
	Lindqvist (2017)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar de la adquisición de los marcadores metadiscursivos en aprendices de ELE antes y después de una estancia en España. <p>Datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos entre suecos y españoles hablando español tetrádicos (dos por dos), en discusiones enfocadas y

		<p>negociaciones simuladas.</p> <p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de marcadores discursivos es escaso antes de la estancia. • Los estudiantes utilizan más marcadores tras la estancia. • La mayoría de los informantes utilizan un marcador principalmente al que recurren para realizar muchas funciones. • Las funciones de los marcadores pasan de ser de la autorregulación a la interregulación.
--	--	---

Tabla 1: Investigaciones previas sobre interacción oral en ELE

Como hemos visto, hay pocos estudios que analicen cómo gestionan los estudiantes las interacciones entre ellos, qué alternancias de turnos predominan y no encontramos hasta la fecha ningún estudio que analice cómo estas alternancias pueden estar condicionadas por el tipo de discurso que estén creando los interlocutores. Tampoco encontramos en ELE en el momento de realización de la presente investigación ningún estudio que considere la posición de los exponentes pragmático-discursivos en la interacción. Además, aunque se establece una vinculación entre actividad discursiva y marcadores (cf. 3.5 Exponentes pragmáticos-discursivos en las alternancias de turno) no encontramos ninguna investigación que compare la aparición de dichos exponentes en diferentes actividades realizadas en el aula de lenguas que generen tipologías discursivas diferentes. Con nuestra investigación pretendemos explorar estos huecos en las investigaciones realizadas hasta el momento.

A excepción del estudio de Lindqvist (2017), la mayoría de investigaciones analizan un tipo de interacción, la conversación. Además, se trata de conversaciones elicidadas especialmente para la investigación. En ninguno de los estudios mencionados se analiza cómo se interactúa en actividades de aula, que, como hemos comentado a lo largo del presente marco teórico, tiene unas características diferentes de la conversación.

Hemos presentado las investigaciones que analizan diferentes aspectos en la interacción oral en lenguas adicionales y hemos observado qué aspectos faltan por investigar en la

interacción oral en la clase de lengua adicional. Consideramos en este punto necesario presentar qué plantea el *Marco Común Europeo de Referencia* (de ahora en adelante, MCER) que deben saber hacer los estudiantes de una lengua adicional en cada uno de los estadios de adquisición respecto a la interacción oral. Como ya hemos comentado al inicio del Marco teórico, el MCER reconoce que la interacción oral es una destreza relevante en la adquisición de una lengua adicional. Por ello, presenta cómo deben gestionar los estudiantes los turnos de habla en cada uno de los niveles de referencia (Consejo de Europa, 2018) y se recogen las habilidades que deben alcanzar los aprendices de una lengua adicional respecto a la toma de turnos de habla. En la tabla 2 se presentan los descriptores para cada nivel de competencia lingüística.

C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 2 Descriptores en el MCER referidos a los turnos de habla

En estos descriptores observamos que no se incluye ninguna referencia respecto al nivel A1, aunque en dicho nivel sí que se considera que se debe poder intercambiar información básica. Los descriptores resultan generales y pueden resultar confusos para docentes, ya que no especifica, por ejemplo, qué se considera una “técnica sencilla para iniciar, mantener o terminar una conversación breve”. Además, el MCER tampoco tiene en cuenta que diferentes géneros orales presentan características diversas en la gestión de turnos. Como se observa, en el descriptor de A2 menciona conversaciones, mientras que en los descriptores de B1 y B2 se refiere también a debates, sin tener en cuenta lo distintos que son estos dos géneros de interacción oral.

A lo largo del marco teórico, hemos establecido qué entendemos por interacción y los diferentes tipos de interacciones que se pueden producir. También hemos comentado las principales teorías que han analizado la interacción en el aula de lenguas adicionales, para, a continuación, presentar el concepto en el que basamos nuestro estudio: la *competencia interaccional*. Además, hemos presentado el mecanismo básico de la interacción, la alternancia de turnos, las secuencias y los tipos de turnos. Finalmente, hemos comentado los estudios más recientes que se han realizado sobre competencia interaccional en español y otras lenguas adicionales.

Como hemos visto, hay pocos estudios en ELE que observen los fenómenos más habituales en la interacción. Por este motivo, Cestero (2016, p. 8) propone una serie de cuestiones respecto a la competencia conversacional en ELE sobre los que aún se debe investigar:

1. Turnos de habla: tipos, forma y función; mecanismo de alternancia de turnos y señales básicas y tácticas de conclusión de turno; interrupción de turnos de habla; recursos y tácticas de toma de turno de habla.
2. Turnos de apoyo: apoyos conversacionales: forma y función.
3. Intercambios de turnos de habla: tipos y funciones, con especial atención a los intercambios conectados pragmáticamente (pares adyacentes).
4. Secuencias: secuencias macro (de apertura y de cierre); secuencias funcionales: presecuencias, secuencias de inserción y secuencias laterales; secuencias de narración;

secuencias temáticas: desarrollo temático y retrocesos y cambios de tema; secuencias especiales en las que están implicados turnos de habla y de apoyo; otras secuencias.

5. Estructura general de la conversación: tipología de conversaciones y organización general.

(Cestero Mancera, 2016, p. 8)

Una vía para realizar estas investigaciones es la de examinar qué hacen los estudiantes en diferentes actividades en el aula. Tal y como señala Gardner (2013, p. 610), aunque se ha investigado ampliamente cómo se gestionan los turnos en las clases centradas en el docente, aún faltan estudios que analicen qué ocurre cuando el foco de atención pasa del docente a los estudiantes y cómo gestionan los turnos en diferentes actividades.

Concretamente, Gardner (2013, p. 597) indica, recogiendo las ideas de Seedhouse (2004), que se da una relación entre el tipo de actividad realizada en el aula y el sistema de alternancia de turnos que se da en dicha tarea. Así, la actividad puede determinar que la interacción sea más o menos institucional o más o menos conversacional. Por ejemplo, Hauser (2009) observó que las interacciones en un grupo de japoneses estudiando inglés como lengua extranjera diferían de la conversación ordinaria en que uno de los participantes suele dominar los turnos y producir turnos largos con mínimas intervenciones de los compañeros. También Balaman y Sert (2017, p. 23) señalan la necesidad de observar cómo los estudiantes utilizan recursos diferentes en actividades en el aula, géneros discursivos, actos de habla, situaciones sociolingüísticas, etc., para tener una visión no solamente longitudinal de las prácticas de aprendizaje en lenguas adicionales, sino que incluya también a los mismos estudiantes en diferentes contextos. Según los autores, estos datos permitirán, por un lado, conocer mejor las habilidades interaccionales de los estudiantes; y, por otro, aportará información a los docentes sobre qué tipo de actividades pueden fomentar la práctica de ciertos recursos interaccionales.

Como hemos visto, en los estudios previos que se han realizado en ELE nunca se ha tenido en cuenta el tipo de actividad que estaban realizando los estudiantes (en el aula o fuera de ella) y, por tanto, consideramos que es un campo de investigación que puede ampliar la mirada hacia los recursos interaccionales de los estudiantes. Por todo lo visto, nuestro

objeto de estudio es analizar los recursos discursivos que utilizan los aprendices de ELE para llevar a cabo diferentes actividades de interacción oral en el aula. En concreto, observaremos cómo se gestionan los turnos de habla teniendo en cuenta la extensión y los tipos de turnos que emiten, cómo se producen las alternancias de turno, qué recursos emplean para la coconstrucción de contenidos y qué exponentes pragmático-discursivos utilizan en la cesión, toma de turno y turnos de apoyo. Analizaremos si adaptan dichos recursos a las diferentes actividades de interacción oral y cómo, finalmente, también observaremos cómo incide el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

PARTE II. METODOLOGÍA

En esta segunda parte presentaremos y justificaremos las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso seguido en esta investigación. Está organizada en tres capítulos: en el primero, se presentará la posición metodológica de la que partimos, una aproximación al Análisis de la Conversación. En el segundo apartado se expondrá el contexto en el que se han recogido los datos: en qué actividades del aula, qué herramientas se han utilizado y quiénes son los participantes de nuestro corpus. Además, se explicará cómo se han tratado las interacciones en el primer paso del análisis: la transcripción. En el tercer apartado, detallaremos las categorías de análisis utilizadas en el estudio de los fenómenos objeto de estudio en nuestra investigación.

5. El Análisis de la Conversación como metodología de investigación

Para analizar nuestro objeto de estudio (las interacciones orales en el aula de ELE), partimos de la perspectiva del *Análisis de la Conversación* (AC); término, introducido por Sacks y Schegloff en 1968. El AC “parte de datos y prescinde de categorizaciones preliminares, para establecerlas a medida que va obteniendo datos en su investigación.” (Martín Peris et al., 2008). Así, el objetivo del AC es dar cuenta de la organización estructural de la interacción tal y como la han realizado los participantes (Walsh, 2011, p. 87). De acuerdo con Hellerman (2008, p. 32), un investigador que utilice la metodología del AC observa de forma repetida interacciones grabadas (en vídeo o audio), transcribe las interacciones al mínimo detalle y centra su análisis en descubrir las secuencias de acciones turno por turno.

Por tanto, el objetivo del AC es observar y analizar cómo se gestiona la interacción en diferentes contextos, es decir, extraer patrones interactivos y observar cómo logramos la comunicación en cada una de las situaciones en las que los seres humanos nos comunicamos (Pomerantz y Fehr, 2011). La visión que se adopta es, en muchos casos, holística, ya que se tienen en cuenta muchos factores que indican en la interacción y se intentan relacionar para realizar una descripción minuciosa de las interacciones, lo que busca mostrar “the reflexive relationships between form, function, sequence and social identity and social/institutional context. That is, the organization of the talk is seen to relate directly and reflexively to the social goals of the participants, whether institutional or otherwise” (K. J. Richards, Ross, y Seedhouse, 2012, p. 38). Es decir, la perspectiva que

se adopta busca descubrir patrones en la organización de las interacciones. Por este motivo, el AC se ha considerado una metodología atractiva para estudios en los que se analizan interacciones institucionalizadas, como es nuestro caso.

En los últimos años han aumentado los trabajos que analizan desde la perspectiva del AC los diferentes discursos que se producen en las aulas de lenguas adicionales adoptando desde planteamientos más teóricos o metodológicos (Fasel y Pekarek, 2013; Markee, 2008; Moore y Nussbaum, 2013; Seedhouse, 2004, 2005a; Walsh, 2011; Young, 2008) o analizando cómo se gestionan las interacciones en el aula entre docente y estudiante o entre estudiantes (Balaman y Sert, 2017; Batlle Rodríguez, 2015; Degoumois, Petitjean, y Pekarek Doehler, 2017; Galaczi, 2014; Gan et al., 2009; Hauser, 2009). Dicho interés se debe a que el AC ofrece un marco teórico y una metodología que ayuda a describir y a analizar al detalle las interacciones y relacionar el análisis con el ámbito institucional en el que se producen (K. J. Richards et al., 2012, p. 45). El AC es una metodología interesante para la investigación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales porque muestra de forma empírica qué ocurre realmente en el aula durante las actividades de aprendizaje. Además, al basarse en las interacciones reales del aula en su análisis, el AC presenta las competencias no como algo estático, sino como algo variable que se coconstruye por los participantes en la interacción (K. J. Richards et al., 2012).

El AC obliga a quien investiga a centrarse en los patrones interactivos que emergen de los datos, en lugar de confiar en cualquier noción preconcebida que los lingüistas aporten al análisis (Seedhouse, 2004; Walsh, 2011, p. 87). Por tanto, la perspectiva que adopta el AC es émica, es decir, el análisis tiene como propósito que las interpretaciones surjan de las producciones de los participantes y no de la interpretación que hace el investigador de ellas (Hellermann, 2008, p. 32; Kasper, 2004; Seedhouse, 2005b; Walsh, 2011, p. 87). Este objetivo se consigue partiendo de lo que los investigadores denominan *unmotivated looking* (una mirada sin prejuicios), es decir, no parten de unas concepciones previas, sino dejan que los datos sean los que señalen los fenómenos. Sin embargo, este enfoque no significa

ignorar estudios anteriores, sino estar abierto a descubrir fenómenos que no estaban previstos en las categorías de análisis (K. J. Richards et al., 2012, p. 44).

En nuestro caso, hemos tenido en cuenta trabajos anteriores y categorías que se han analizado en dichos trabajos. Pese a ello, consideramos que las hemos utilizado como rasgos de análisis que resultaban relevantes para nuestros objetivos, pero no como categorías previas impuestas a los datos. Es decir, tal y como afirma Galaczi (2014, p. 558), sabíamos qué rasgos nos interesaba analizar, pero las conclusiones sobre cómo se usan dichos rasgos y la relevancia que tienen para la interacción han emergido de los datos.

En nuestra investigación, optamos por una aproximación desde el AC. Nuestra aproximación al AC parte de los objetivos que tiene este enfoque. Como hemos dicho: 1) ayuda a establecer una relación entre las formas lingüísticas con los objetivos comunicativos de los hablantes; y 2) muestra de forma empírica qué ocurre en el aula lenguas durante las actividades de aprendizaje.

En algunos casos nos decantamos por cuantificar algunos fenómenos analizados, como realiza Galaczi (2014), para poder comparar entre interacciones analizadas y entre niveles de competencia lingüística. La cuantificación no es un método muy habitual en el AC, sin embargo, Heritage (1995, p. 404) afirma que puede ser útil cuando se busca analizar si una práctica interactiva en particular está vinculada a categorías como género, identidad, etc. En nuestro caso, queremos observar si algunas prácticas interactivas están relacionadas con el nivel de competencia lingüística y con el tipo de actividad que se está realizando.

En conclusión, optamos una metodología híbrida: principalmente, nos basamos en las indicaciones que se dan desde el AC, aunque también complementamos nuestro análisis con una descripción cuantitativa para observar tendencias en las interacciones que analizamos. Además, adoptamos unas categorías previas de análisis flexibles, que se especificarán en el capítulo 7. En el mismo capítulo se detallarán los pasos que se han seguido en el análisis de cada uno de los fenómenos objeto de estudio.

6. Recogida de los datos

En este capítulo, detallaremos el contexto de recogida de datos, así como los métodos utilizados para formar nuestro corpus de análisis. Presentaremos cómo se han realizado las grabaciones, describiremos las características de los participantes, justificaremos la elección de las actividades en las que se han recogido las actividades y expondremos cómo se han transcrito y codificado las interacciones.

El conjunto de interacciones se grabaron durante un curso universitario para estudiantes de intercambio internacional, principalmente estudiantes con becas Erasmus. En concreto, se recogieron en una asignatura denominada “Taller de expresión oral”, que forma parte del curso *Lenguas y culturas en la España actual* ofertado por la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona. Dicha asignatura tiene una duración de un trimestre y, específicamente, la recogida de datos se realizó de enero a marzo de 2017.

6.1. Grabaciones

Las grabaciones forman parte de la metodología propia del AC en la que los datos se recogen (en audio o vídeo), para después ser transcritos por el investigador. Respecto al medio técnico para recoger los datos, se optó por grabar las interacciones a través del uso de dispositivos móviles. Decidimos grabar con teléfonos móviles para recoger los audios con mejor calidad (al estar más cerca de los participantes). Los estudiantes recogían las grabaciones, además, como parte de la asignatura, para la realización de un portafolio oral. De este modo, dichas grabaciones se enviaban posteriormente a la docente. Por motivos técnicos, no fue posible recoger las interacciones también en vídeo. Esta es una

de las limitaciones de nuestro estudio, ya que al realizar las grabaciones sin medio visual, somos conscientes de que se pierden elementos multimodales importantes para la gestión de turnos de habla, como la mirada o la posición corporal.

Tal y como observan Ellis y Barkhuizen (2006), las producciones de los estudiantes no se ven afectadas de forma significativa por la presencia de grabadoras. En nuestro análisis no hemos apreciado que el discurso se viese influido por estas.

6.2. Participantes

Durante la recogida de datos contamos con la colaboración de 22 estudiantes. Las interacciones se recogieron durante el curso 2016-17, en la asignatura “Taller de expresión oral”, como hemos mencionado anteriormente. Los estudiantes están en el tercer o cuarto año de sus estudios superiores universitarios y tienen una edad comprendida entre los 20 y los 25 años. Cuando los estudiantes empiezan la asignatura, llevan tres meses en la universidad recibiendo otros cursos de lengua y cultura en español.

Los estudiantes que participan en dicha asignatura tienen diferentes procedencias culturales, principalmente de países europeos y, en su mayoría, son hablantes plurilingües de, al menos, tres lenguas diferentes. Para completar los datos de cada uno de ellos, se les pasó un breve cuestionario para poder recabar información sobre las lenguas que hablan (primeras y adicionales), su nivel de español, los años que llevan estudiando español y, finalmente, si han tenido alguna experiencia de inmersión en algún país hispanohablante (o en otro país que les supusiera una experiencia de lengua adicional).

En la Universidad Pompeu Fabra, los estudiantes deben realizar un test de nivel en línea mediante el cual se les clasifica en tres niveles de lengua: intermedio, avanzado o superior. Aproximadamente, se considera que los estudiantes de nivel intermedio están cursando el nivel B1.1 o B1.2 (de acuerdo con el MCER); los estudiantes de nivel avanzado, de nivel B2, y los estudiantes del nivel superior, el equivalente al C1. Como ya hemos mencionado, el curso en el que se recogieron los datos está destinado a estudiantes que han superado un

nivel B1.2 según el MCER. Pese a esta limitación para matricularse en el curso, al tratarse de una asignatura con una alta demanda, accedían estudiantes con niveles dispares de lengua.

En concreto, de los 22 participantes, 12 se encuentran en el nivel avanzado, 8 en el nivel intermedio y 2 en el superior. Cabe señalar que la prueba que realizan los estudiantes evalúa únicamente los conocimientos gramaticales de los estudiantes mediante una prueba tipo test. Pese a esta limitación, decidimos que esta prueba resultaría útil para clasificar a los estudiantes por diferentes razones, que especificamos a continuación. En primer lugar, es una prueba de largo recorrido en la universidad, que ha sido modificada a lo largo de los años y ha dado buenos resultados. En segundo lugar, permite establecer una medida objetiva de clasificación de niveles de lengua, ya que, ante la pregunta directa a los participantes, muchos no estaban seguros y respondían dando respuestas poco precisas. Por último, como ya hemos mencionado, esta prueba es la que se utiliza para establecer si los estudiantes podrían asistir al curso o no. En la tabla 3, presentamos el número de estudiantes del corpus que hay en cada nivel de competencia lingüística y su procedencia.

Nivel de competencia lingüística	Núm. de estudiantes	Procedencia
Nivel intermedio (B1)	8	Irlanda (x2), Francia (x3), Alemania (x2), Serbia
Nivel avanzado (B2)	12	Francia (x7), Alemania (x2), Bélgica, Inglaterra (x2)
Nivel superior (C1)	2	Alemania, Italia

Tabla 3 Número de estudiantes en cada nivel de competencia lingüística y procedencia

Pese a que en un trabajo anterior se estudió cómo afectaba la lengua primera a la gestión de la interacción (Acosta Ortega, 2013), en este caso, no se tendrá en cuenta en el análisis la procedencia de los estudiantes debido a la heterogeneidad del grupo.

Por cuestiones éticas, todos los participantes firmaron un consentimiento informado y todos los nombres han sido anonimizados, así como se han eliminado en las transcripciones cualquier referencia que pudiera identificarlos. Por cuestiones de protección de datos de los participantes, no se pueden incluir en los anexos las grabaciones originales, para evitar que se reconozca a los participantes por su voz. Durante las transcripciones, en el programa utilizado se les asignaron tres letras mayúsculas, que también se utilizaron para la codificación en el programa Atlas.ti. En el cuerpo del presente trabajo, hemos asignado un pseudónimo a cada uno de los estudiantes para mejorar la legibilidad del texto.

6.3. Actividades e interacciones

En este apartado, presentaremos los criterios utilizados para escoger las actividades en las que recogimos las interacciones y describiremos las actividades que integran nuestro corpus de análisis.

Elegimos como cuerpo de estudio las interacciones entre estudiantes ya que diversos autores afirman que las interacciones entre aprendices permiten que estos gestionen de forma autónoma los turnos de habla, los temas o las reparaciones (Fisher, 1997; Gan et al., 2009). Es decir, al no participar un experto, como podría ser un hablante de español L1 o un profesor, los estudiantes pueden distribuir de forma autónoma su participación en la interacción, elegir los recursos que prefieran para llevarlas a cabo y construir de forma conjunta el sentido de la interacción (Breen, 1989). Pese a que todas las interacciones se produjeron entre estudiantes, cabe señalar que la profesora se encontraba en el aula y en una ocasión fue solicitada para resolver un problema lingüístico.

Las interacciones que se recogen en una investigación pueden ser datos naturales o datos elicitados. Brouwer y Wagner (2004, p. 31) definen las interacciones naturales como las que ocurrirían aunque un investigador no las hubiera propiciado, frente a los datos elicitados, en los que quien investiga interviene para provocarlos. En el contexto de aula

de lenguas adicionales es habitual que los estudiantes interaccionen entre ellos a petición del docente; por tanto, pese a que nuestros datos están motivados por el docente, sí que representan una interacción habitual en el aula de lengua adicional y consideramos nuestras interacciones como naturales.

Para seleccionar las actividades, hemos tenido en cuenta los estudios realizados desde la perspectiva de la hipótesis de la interacción (cf. 2.2.1. La hipótesis de la interacción), que clasifican las actividades con las siguientes categorías:

- Actividades convergentes, en las que se debe buscar un acuerdo; frente a tareas divergentes en las que se deben argumentar distintos puntos de vista, sin necesidad de llegar a un acuerdo (Duff, 1985).
- Actividades de doble sentido de intercambio obligatorio de información frente a tareas en las que todo el grupo debe presentar su opinión (Pica, 1987; Pica y Doughty, 1985). En las primeras es obligatoria la participación de todos los estudiantes para poder resolver la tarea, mientras que las segundas, la opinión de todos los alumnos es importante, pero no necesaria ni obligatoria
- Actividades unidireccionales, en las que un alumno dispone de más información y los compañeros deben obtener esa información; frente a actividades bidireccionales, en las que todos disponen de información que deben intercambiar (Long y Porter, 1985).

Por partiendo de dichas características, optamos por incluir tres actividades en las que podemos observar todas las características analizadas en estudios previos sobre la hipótesis de la interacción, como se muestra en la tabla 4. Denominaremos a las actividades, que explicaremos con más detalle a continuación, *Relatos*, *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*.

Tipo de actividad	Características que incluye
<i>Relatos</i>	Unidireccional
<i>Discusiones abiertas</i>	Divergente Presentar opinión Bidireccional
<i>Discusiones para lograr acuerdos</i>	Convergente Intercambio obligatorio de información Bidireccional

Tabla 4: Actividades en las que se recogen las interacciones y sus características según estudios de la hipótesis de la interacción

A continuación, presentaremos en más profundidad las actividades escogidas para el análisis.

Las actividades que hemos clasificado bajo la denominación *Relatos* se corresponden con el descriptor del MCER *Describing experience*, que incluye actividades como “describe past activities and personal experiences” (Consejo de Europa, 2018, p. 69), e incluye cualquier tema relacionado con los intereses del aprendiz. La complejidad del discurso varía entre los diversos niveles del MCER, pero en este descriptor se señala que incluye desde palabras, frases sencillas, pasando por relacionar linealmente temas, hasta llegar a integrar subtemas y desarrollar algunos aspectos concretos de forma fluida (Consejo de Europa, 2018, p. 69). Cabe señalar que esta actividad no está clasificada en el MCER como interacción, sino como actividad de producción oral y, concretamente, como un monólogo sostenido (Consejo de Europa, 2018, p. 68). Sin embargo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* la narración de anécdotas es un género de producción y de recepción en el nivel B1 (Instituto Cervantes, 2008, pp. 332, 372), por lo que consideramos incluirlo en nuestra recogida de datos.

Las interacciones se grabaron en dos tipos de actividades. La primera se trataba de narrar a los compañeros una noticia que habían leído que les resultase sorprendente. Dicha noticia podía ser verdadera o falsa (extraída de un diario satírico como *El Mundo Today*, por ejemplo) y, al finalizar la narración, el interlocutor debía intentar averiguar si se trataba de una noticia real o inventada. Esta actividad se realizó en parejas. La segunda

actividad recogida se trataba de explicar a los compañeros problemas que hubieran tenido al realizar un viaje, tales como perder un avión o las maletas, y explicar cómo lo solucionaron. Dicha interacción se realizó en tríos, menos en un caso en el que, por cuestiones de organización del aula, la interacción se realizó en un cuarteto. Aunque las actividades son un poco distintas entre sí, comparten la estructura discursiva de un relato.

Las interacciones que hemos denominado *Discusiones abiertas* corresponden a lo que el MCER llama *informal discussion* (Consejo de Europa, 2018, p. 84). En el MCER se describe como “informal discussion (with friends) includes aspects of both the interpersonal and evaluative use of language, since these tend to be interwoven in everyday interaction.” (Consejo de Europa, 2018, p. 84). Estas actividades incluyen acciones como saber gestionar los temas, incluso temas que no les son familiares o que resulten sensibles; saber seguir la discusión, identificando los temas principales y entendiendo las referencias coloquiales; y, finalmente, saber discutir y mostrar desacuerdo con precisión y de forma diplomática.

Estas interacciones se recogieron en dos sesiones y, en ambos casos, las discusiones partían de diferentes textos que los alumnos leían sobre los temas propuestos. Los textos servían, tal y como se comentó en las instrucciones, para favorecer que los estudiantes se introdujeran en los temas y que pudieran pensar antes de la interacción cuál era su opinión al respecto. Del mismo modo, en ambos casos, se les facilitaron a los estudiantes unas preguntas para fomentar la discusión, que, como se les indicó, servían de guía, pero que no era obligatorio seguir. Los temas propuestos en cada una de las sesiones fueron, por un lado, si creían que la lengua española tenía rasgos machistas y, por otro lado, si consideraban que Barcelona era una ciudad con demasiados turistas.

Las interacciones que denominamos *Discusiones para lograr acuerdos* corresponden a lo que el MCER denomina *goal-oriented co-operation* y que define como “Goal-oriented co-operation (e.g. cooking together, discussing a document, organising an event etc.) concerns collaborative, task-focused work, which is a daily occurrence in real life, especially in professional contexts.” (Consejo de Europa, 2018, p. 86). En el MCER se

señala que muchas de las características de este tipo de actividades se asemejan a las de las *informal discussions*; pero, además, añaden otros conceptos como entender instrucciones simples o mantener una actitud activa en la actividad, ya sea preguntando, proponiendo, especulando sobre las causas y las consecuencias, u organizando la actividad por completo (Consejo de Europa, 2018, p. 86).

Estas interacciones se podrían clasificar como actividades de simulación¹¹, ya que los estudiantes tenían un rol que desempeñar, con unos intereses que orientaban sus contribuciones. Ockey y Li (2015, p. 12) afirman que las simulaciones pueden ser variadas y que “a major aim of these tasks is to assess interactional competence, but in some cases it is not clear to what extent they can actually be used to measure this ability.” En nuestro caso, consideramos que pueden servir para mostrar la competencia interaccional, ya que en estas simulaciones solo se daban indicaciones sobre qué tipo de propuestas se realizaban y qué intereses se debían defender y los estudiantes podían decidir cómo gestionaba la interacción y qué recursos utilizaban.

Las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* se grabaron en dos actividades. En la primera, los estudiantes debían tomar una serie de decisiones para organizar un viaje de fin de curso; a saber: a dónde viajar, en qué época del año y qué actividades realizar para recoger dinero y abaratar los costes del viaje. En la segunda actividad, los participantes tenían que decidir en qué gastar el dinero que la universidad entregaba al consejo de estudiantes: cómo lo repartían entre las diferentes asociaciones y para qué se iban a utilizar las cantidades acordadas. En ambos casos a cada estudiante se le había asignado un rol que debía representar. Por ejemplo, en la actividad en la que los estudiantes debían

11 Desarrollada en mayor profundidad por Di Pietro (1987). Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, las actividades de simulación tienen como aspectos positivos “fomentar (...) la aportación personal del alumno, cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral”, “promover el diálogo constructivo, el respeto a las opiniones contrarias a la propia y la cooperación, p. ej., orientada hacia la resolución de problemas” y “desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y las destrezas de interacción, desde cuestiones fónicas como, p. ej., los sonidos y la entonación de la LE, hasta cuestiones discursivas como, p. ej., la cohesión y la coherencia, aprender a iniciar una conversación, a tomar el turno de palabra, etc.” (Martín Peris et al., 2008).

organizar un viaje, uno de los personajes debía defender un viaje solidario, otro un viaje en el que el único objetivo era divertirse, etc.

En los anexos, se puede leer una descripción detallada de las actividades, los materiales utilizados, así como las instrucciones que se dieron a los estudiantes.

Se recogieron un total de 24 interacciones en el aula, lo que supone una duración total de 2 horas, 57 minutos y 55 segundos. Hemos recogido 9 interacciones del tipo *Relatos* y que suponen 52 minutos y 37 segundos. En cuanto a las *Discusiones abiertas*, hemos analizado 7 interacciones, lo que supone 58 minutos y 25 segundos. Por último, de las *Discusiones para lograr acuerdos*, recogimos un total de 8 interacciones, lo que representa una hora, 9 minutos y 19 segundos.

En la tabla a continuación presentamos un resumen del tipo de interacciones recogidas, el número de interacciones de cada tipo y la duración del total de interacciones.

Tipo de actividad	N.º de interacciones	Duración de las grabaciones
<i>Relatos</i>	9	00:52:37
<i>Discusiones abiertas</i>	7	00:58:25
<i>Discusiones para lograr acuerdos</i>	8	01:09:19
Total	24	02:57:55

Tabla 5: Resumen de las interacciones recogidas y analizadas

Las 24 interacciones se han codificado según el tipo de actividad y, dentro de cada uno de estos tipos, el tema que se trataba; añadiendo un número para clasificarlos. Por ejemplo, en la interacción *Relatos*, las tres primeras letras indican el tipo de interacción (REL); las dos siguientes, el tema (NF, por ejemplo para actividades en las que narraban noticias increíbles) y, a continuación, se les asigna un número correlativo.

Tipo de actividad	Tema	Código
<i>Relatos</i>	Explicación de una noticia increíble	REL-NF01, REL-NF02,...
	Narración de problemas que han tenido	REL-PV01, REL-PV02,...

	viajando	
<i>Discusiones abiertas</i>	Machismo en la lengua	DAB-MA01, DAB-MA02, ...
	Turismo en Barcelona	DAB-TU01, DAB-TU02, ...
<i>Discusiones para lograr acuerdos</i>	Organizar un viaje de fin de curso	DAC-VI01, DAC-VI02, ...
	Repartir una subvención entre asociaciones de estudiantes	DAC-DI01, DAC-DI02, ...

Tabla 6: Codificación de las muestras recogidas

Cuando se presenten los ejemplos en el cuerpo del trabajo, se emplearán los códigos de la interacción junto al número de línea de la transcripción en la que empieza el fragmento. En la presentación de los ejemplos, se incluirá el fragmento de interacción necesario para poder entenderlo, incluyendo tantos turnos anteriores o posteriores como se requiera para facilitar la comprensión del ejemplo.

6.4. Transcripción

En el campo del AC se considera que los datos principales son las grabaciones, en audio o en vídeo, de las interacciones que se pretenden analizar, pero lo más habitual es que estas interacciones se transcriban para representar los datos. Cabe señalar que, como varios autores afirman, las transcripciones no son sustitutos de las grabaciones (Atkinson y Heritage, 1985; Psathas y Anderson, 1990). Las transcripciones son, por tanto, documentos que facilitan el análisis sistemático de los datos y su presentación en los documentos resultantes de la investigación, pero no son la fuente primaria de análisis. Para poder realizar análisis en profundidad del habla-en-interacción, ten Have (2007, p. 94) señala que no solo hay que transcribir qué se ha dicho, sino cómo se ha dicho. Para ello, tal y como indican Brouwer y Wagner (2004, p. 31), la calidad de transcripción de los datos es fundamental en el AC, ya que “transcriptions make an effort to mirror the diversity of phenomena in the data, specifically the development of talk in time, i.e. speech perturbations, pauses and overlaps”. Al transcribir, entonces, se puede realizar una transcripción fonética, se pueden marcar los silencios, los solapamientos, las miradas o

gestos, las toses, risas, etc. Es decir, quien investiga puede elegir en qué fenómenos quiere fijarse (y, por tanto, transcribir) y cuáles no.

Por este motivo, Seedhouse (2005a, p. 166) considera que las transcripciones no son documentos objetivos, ni se pueden considerar nunca acabadas, ya que se transcribe aquello que el investigador considera relevante para su análisis. Por ello, realizamos varias escuchas para poder apreciar y reflejar en la transcripción dichos fenómenos y consideramos, como indica Cestero Mancera (2000a, p. 73), el proceso de transcripción como una “corrección continuada”. Así, siguiendo el modelo propuesto por Moore y Llompart (2017, p. 426), realizamos una primera transcripción amplia, con el contenido verbal de las interacciones, y una segunda transcripción más fina, en la que se representaron los símbolos que indican características tales como solapamientos, intervalos u otros elementos. En la transcripción, plasmamos las producciones de los estudiantes de manera que resulten, en la medida de lo posible, lo más fieles al original, por lo que se transcriben también las producciones con los errores lingüísticos que puedan producirse, así como el uso de lenguas diferentes del español.

Para realizar la transcripción de los datos utilizamos el programa informático CLAN¹² que permite realizar transcripciones de audios relacionando el texto con un fragmento de audio, lo que facilita volver al audio en cualquier momento del análisis. Elegimos este programa porque se trata de un programa de software libre (frente a otras opciones comercial o privativo, como TRANSANA) y que presenta las transcripciones de forma vertical, lo que resulta más sencillo de leer en comparación con otros programas que presentan las transcripciones de forma horizontal, como en el caso de ELAN.

Además de poder relacionar la transcripción con el audio, CLAN permite seleccionar y, de esta forma, medir la producción sonora. Esta funcionalidad resulta útil para establecer la duración de los intervalos exactamente. Hemos optado por redondear los intervalos a los milisegundos (ms) y marcar aquellos intervalos que sean superiores a 0,5 ms (Moore y

12 Disponible en el sitio web <http://alpha.talkbank.org/clan/>

Grup GREIP, s. f.). En la imagen a continuación se muestra cómo se seleccionan los fragmentos de audio en el programa CLAN y, resaltado en color rojo, cómo el programa calcula y muestra la duración de dicho fragmento seleccionado.

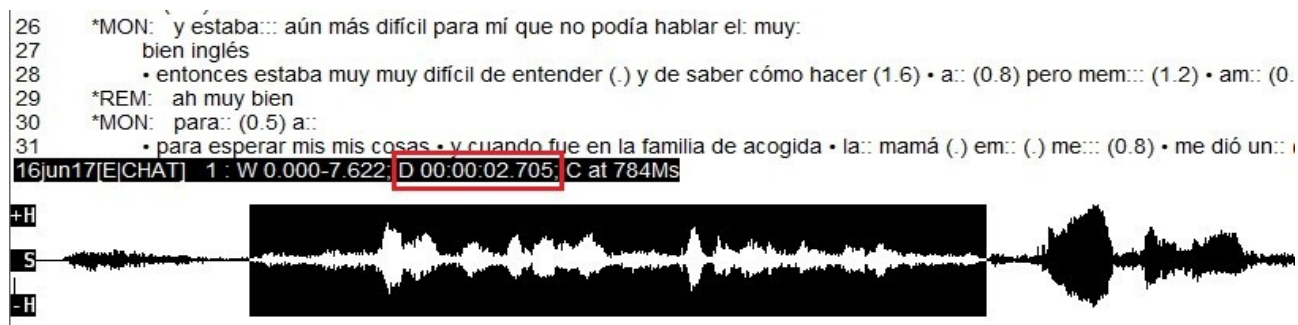


Figura 1 Ejemplo de transcripción en CLAN

Como hemos comentado al inicio del presente apartado, unas de las funciones de la transcripción es ayudar a la representación de los datos cuando se divulgan los resultados de la investigación. Por ello, al realizar la transcripción resulta necesario utilizar un código de transcripción que sea reconocible por los potenciales lectores. Por este motivo, nos decidimos por utilizar el código propuesto por Gail Jefferson en 1982 (consultado en Jefferson, 2004), ya que es uno de los más extendidos en el campo del AC (Moore y Llompart, 2017, p. 426; ten Have, 2007, p. 95). Si bien nos basamos en los símbolos de transcripción propuestos por Jefferson, hemos realizado algunos cambios en el sistema y reducido el número de símbolos utilizados.

Hemos seleccionado los símbolos que utilizaríamos del sistema de transcripción teniendo en cuenta nuestros objetivos de investigación. De este modo, hemos optado por no utilizar los símbolos que tradicionalmente en este sistema de transcripción se utilizan para señalar la entonación ascendente, descendente o neutra (tradicionalmente: ? ! .), ya que nuestro foco no está en observar si los estudiantes son capaces de detectar los recursos entonativos. Por este motivo, los signos de interrogación se utilizan para señalar cuando los estudiantes pronuncian alguna palabra u oración con entonación interrogativa, ya que sirven para observar si interpelan a algún interlocutor o si expresan duda ante su producción lingüística, fenómenos relacionados bien con la toma de turnos o con la

colaboración en la interacción, objetivos de estudio en la presente investigación. Por tanto, teniendo en cuenta los fenómenos que estamos analizando, hemos centrado nuestra atención en el proceso de transcripción en representar aquellos aspectos que están más relacionados con nuestros objetivos. Así, representamos gráficamente cómo se producen los intercambios de turno, señalando solapamientos, intervalos, interrupciones y cambios inmediatos; así como señalar el volumen de producción, que puede indicar inicio o final de turno; o aspectos que pueden marcar el cambio de turno o la colaboración, como son las entonaciones interrogativas, los alargamientos vocálicos o la reducción de ritmo de habla.

A continuación, presentamos la tabla 7 en la que se presentan los símbolos utilizados.

Símbolo	Explicación del símbolo
[Inicio de un solapamiento
]	Final de un solapamiento
=	Cambio de turno inmediato
-	Interrupción
(0.0)	El tiempo señalado entre paréntesis señala la duración de un silencio, en segundos y milisegundos
(.)	Breve silencio de menos de 0,3 segundos
::	Alargamiento vocálico o consonántico. Cuantos más símbolos se insertan, más alargado es el sonido
PALABRA	Volumen más alto
°palabra°	Volumen más bajo
palab <u>ra</u>	Sílaba pronunciada con énfasis
¿...?	Entonación interrogativa
¡ ... !	Entonación exclamativa
()	Fragmento ininteligible
(palabra)	Transcripción dudosa
(())	Descripciones de la transcriptor
£palabra£	Palabra pronunciada entre risas
Jajaja o jejeje	Risa
< >	Indica una disminución del ritmo de habla

> <	Indica un aumento del ritmo de habla
.tch	Chasquido de lengua

Tabla 7: Símbolos de transcripción utilizados

En las transcripciones, incluidas en el anexo, se numeran las líneas, para facilitar poder referirnos al fragmento exacto en los ejemplos presentados en el estudio. Los intervalos, que se muestran entre turnos, se señalan con las tres letras *PPP*: seguido por la duración del intervalo entre paréntesis.

6.5. Codificación de los datos

Para la codificación de los datos, hemos utilizado principalmente¹³ el programa de CAQDAS (siglas en inglés de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) Atlas.ti¹⁴. El programa Atlas.ti permite codificar fragmentos de transcripción (en el programa denominados “citas”) y aplicar diferentes códigos a las citas. Pese a que se pueden codificar también audios, optamos por codificar las transcripciones puesto que permite realizar una codificación más fina y sistemática de palabras o exponentes concretos.

El programa facilita recuperar los fragmentos codificados y explorar qué códigos co-ocurren en un mismo fragmento. Esta herramienta ha sido especialmente útil para poder analizar cómo confluyen formas y funciones lingüísticas, o para relacionar los exponentes y funciones con los estudiantes que los producen y poder analizar cómo incide el nivel de competencia lingüística en determinados fenómenos. En el capítulo siguiente, detallaremos cómo se han categorizado cada uno de los fenómenos analizados.

13 En alguna ocasión hemos utilizado una hoja de cálculo para funciones que especificaremos más adelante.

14 Disponible en <https://atlasti.com>

7. Categorías de análisis

En el presente capítulo se presentarán las decisiones tomadas durante el proceso de análisis de las interacciones objeto de estudio; se expondrán las herramientas utilizadas en cada fenómeno estudiado, y se justificarán y ejemplificarán las categorías de análisis utilizadas.

7.1. Extensión de los turnos

Como se comentó en el Marco teórico, partimos del concepto de turno, que entendemos como cada una de las intervenciones de los hablantes que es atendida por un interlocutor y limitada por el paso al siguiente turno.

Uno de los datos que nos interesa contabilizar es la extensión media de los turnos que producen los estudiantes. Con este dato, podremos tener una primera aproximación a la gestión de turnos en las interacciones en cada tipo de actividad de aula, averiguar cuánto tiempo mantienen los turnos los estudiantes y poderlo comparar con otros estudios de interacción entre hablantes de lenguas adicionales, así como con estudios sobre la conversación española. Para medir la extensión de los turnos nos planteamos dos opciones: por un lado, cabía la posibilidad de medir los turnos por el número de palabras que contenían cada uno de estos turnos y, por otro, podíamos medir la duración de los turnos teniendo en cuenta los segundos de cada uno de ellos.

Cestero (2000b), quien investiga la conversación coloquial en español como L1, contabiliza los turnos por segundos. Sin embargo, otras investigadoras, como García García (2009) miden la longitud de los turnos por palabras y no por tiempo. El motivo que da para

hacerlo así es que “dadas las especiales características de nuestro corpus, con frecuentes pausas y vacilaciones en el interior de los turnos, una medición en segundos nos proporcionaría unos resultados equívocos” (García García, 2009, p. 157). Como en esta investigación, nos inclinamos a contabilizar la extensión de los turnos por palabras y no por tiempo.

Una vez decidido que queremos medir la extensión de los turnos por palabras, nos planteamos qué consideraríamos palabras en la interacción. Hemos optado en este recuento todas las palabras y elementos cuasiléxicos (Martin Peris et al., 2003) que aportan contenido semántico o pragmático a la interacción. Por ejemplo, en el fragmento 1 a continuación, observamos una producción de Miguel en la que aparecen elementos como reinicios (*fui- fuimos*), repeticiones (*en en*), elementos paralingüísticos como *em*, *mm* o chasquidos con la lengua (destacados en negrita).

Ejemplo 1

*Miguel: [y un] día **fui- fuimos** al aeropuerto de Frank- Francofort (.) y::::
em:: tenían **m::** los **m::** **.tch** con- controles (.) muy graves (.) **en (.) en**
 (0.7) **.tch** en el check-in (.) y: pero aquí todo pasó bien pero **m::**
 durante: después de (.) un vuelo de:: (0.7) doce horas casi (.) **m::**
 baja- **mm::** (.) el avión (0.7) bajaba en:: Singapur y nos dejamos **m::**
 (0.5) durante:: seis horas (1) y tuvimos que pasar **otro m:: otro::**
 ¿controló? (.) y::: pero aquí me controlaban todo (.) tenía que quitar
 mi (.) ropa=

(ANE-PV01 135)

Consideramos que todos estos elementos deben constar en nuestro recuento, puesto que muestran que el hablante mantiene su turno y necesita tiempo para planificar su discurso. Si contamos todos estos elementos, el turno de Miguel es de 81 palabras, mientras que, si eliminamos todas estas repeticiones, repeticiones y elementos cuasiléxicos, resulta en una extensión de 63 palabras. Sin embargo, este no es el motivo principal por el que las hemos incluido, sino que en nuestra opinión, al eliminar todos estos elementos, no estamos siendo fieles al turno emitido por Miguel y estamos transformando los datos, ya que si

eliminamos estos elementos de la transcripción resulta en un texto como el representado a continuación, que no se corresponde con la producción real de Miguel:

*Miguel: [y un] día fuimos al aeropuerto de Francofort y::: tenían los controles muy graves en el check-in y: pero aquí todo pasó bien pero durante: después de un vuelo de:: doce horas casi baja- el avión bajaba en:: Singapur y nos dejamos durante:: seis horas y tuvimos que pasar otro ¿control? y::: pero aquí me controlaban todo tenía que quitar mi ropa=

La extensión de los turnos se ha contabilizado teniendo en cuenta, por un lado, todos los turnos emitidos y, por otro, solo los turnos de habla. Especificaremos cómo hemos distinguido entre turnos de habla y turnos de apoyo en el apartado 7.4.1 Análisis de los turnos de apoyo. Consideramos necesaria esta distinción ya que el primer dato aporta una visión general de la extensión de los turnos y, el segundo, da cuenta de cuánto tiempo mantiene la palabra el mismo hablante de forma sostenida.

7.2. Análisis de la alternancia de turno

Para realizar el análisis de cómo se produce el cambio de hablante en las interacciones de los estudiantes, partimos de las transcripciones realizadas. En un primer análisis, clasificamos las alternancias en tres tipos: las que se producen de forma inmediata, las que se realizan con un solapamiento y las que se realizan tras un intervalo (Cestero Mancera, 2000a; Galaczi, 2014; García García, 2009).

Como solapamiento consideramos cualquier tipo de emisión perceptible de más de un hablante de forma simultánea. Para considerar que se ha producido un intervalo la ausencia de habla debe ser mayor de 0,5 segundos. Hemos decidido esta extensión por varios motivos. En primer lugar, según recomienda el Grupo GREIP, los silencios de menos de 0,2 segundos de duración resultan difíciles de detectar en la transcripción (Moore y Grup GREIP, s. f.). Además, según Cestero (2000a), en la conversación español el intervalo más habitual y no marcado es de 0,3 segundos. Si tenemos en cuenta estudios anteriores, García García (2009) considera intervalo aquellos silencios de más de 0,1

segundos, mientras que Galaczi (2014) a partir de 0,5 segundos. Puesto que se trata de interacciones de hablantes de una lengua adicional, consideramos que más adecuado el umbral de 0,5 puesto que en las interacciones entre hablantes de lenguas adicionales es habitual que haya pausas intraturnos y, además, el límite de 0,5 es ligeramente superior al no marcado en la conversación en español.

Como se presenta en figura 2 a continuación, al lado de cada turno se recogía el número de palabras del turno, así como el tipo de turno del que se trataba (*h* para habla y *a* para apoyo) y el tipo de alternancia que había entre los turnos: *in* para alternancias inmediatas, *i* para alternancias tras intervalos y *s* para alternancias con un solapamiento (sin ocurrencias en la muestra).

Participante	Transcripción	Num_words	Tipo	Intercambio
HEN	vale chicos hemos recibido (.) cinco mil euros de la universidad y ahora tenemos que pensar en cómo repartirlos y:: en qué (.) gastar este dinero a ver Marica ¿qué piensas?= =yo tengo algunas ideas sabes que e: hago parte de:: grupo de los deportistas y pienso que sea una buena idea em: gastar este dinero en: por ejemplo en renovar un espacio muy cerca de la universidad em: y em ((tose)) transfor- transformarlo en un: e:: en un gimnasio (.) y:: (.) yo pienso que sería buena idea porque todos saben que cuando se hace em: (.) actividad física e:: también está: (0.8) .tch e:: (.) hay una me- una mejoría en la concentración y no sé	29	h	in
MRC	(0.5)	82	h	i
PPP				
MAX	vale	1	a	in
HEN	mh	1	a	in

Figura 2 Ejemplo de codificación de la extensión de turnos, el tipo de turno y las alternancias de turno

De esta manera podemos cuantificar el tipo de alternancias en cada interacción y extraemos datos que permitan la comparación entre los tres tipos de interacciones analizadas.

7.2.1. Intervalos

Como se presentó en el apartado del Marco teórico, los silencios en la interacción reciben diferentes denominaciones según el momento en el que ocurren en la interacción (cf. 3.3.2 Intervalos). En nuestro análisis, nos centraremos en los intervalos.

En el análisis de los intervalos, en primer lugar, marcamos cada ocurrencia en Atlas.ti incluyendo el turno anterior y el posterior, lo que nos permite extraer del programa cada uno de los fragmentos en los que aparece un intervalo y poderlos analizar detenidamente.

A continuación, observamos en qué momento de la interacción se ha producido el intervalo, si se encuentra en las secuencias de inicio, temáticas o de cierre. Además, analizamos qué ocurre en el turno anterior y posterior al intervalo para ver si se dan patrones que puedan explicar el intervalo, tal y como se observó en un estudio realizado por Carroll (2000). Por ejemplo, en el caso del turno anterior al intervalo tuvimos en cuenta si está completo sintácticamente, si hay una pregunta, si se produce una contraargumentación, etc. En el caso del turno posterior, observamos si se emite una respuesta no preferida en la interacción o se plantea un cambio de tema, entre otros. De este modo, podemos analizar si los intervalos están interaccionalmente motivados y clasificarlos según la función que realizan en caso de que así sea.

Siguiendo a Heritage (1984), no atribuimos los segundos de silencios entre turnos de habla a ninguno de los participantes, por lo que en la transcripción se representan entre turnos de dos participantes y con el código *PPP* antepuesto a la duración del intervalo, como se ha comentado en 6.4. Puesto que, en nuestras interacciones, los estudiantes no están agrupados por niveles (es decir, en una interacción pueden estar participando estudiantes de niveles variados), no podemos analizar la incidencia del nivel de competencia en la aparición de intervalos en la interacción.

7.2.2. Solapamientos

Como hemos anticipado en el apartado 7.2, consideramos que hay un solapamiento cuando dos o más participantes en la interacción hablan de forma simultánea. Para su clasificación hemos adoptado una propuesta de Cestero (2000a), adaptada a partir de un estudio previo realizado (Acosta Ortega, 2017a).

Para poder analizar los solapamientos, en primer lugar, detectamos cada uno de los solapamientos en las transcripciones. A continuación, analizamos el tipo de solapamiento del que se trata. En primer lugar, los clasificamos según si es un solapamiento *involuntario*, es decir, cuando dos o más hablantes inician su turno de forma simultánea; o un solapamiento *voluntario*, cuando un hablante solapa intencionalmente su turno con un

turno en curso. En el fragmento 2, vemos que tras un intervalo Marta y Lina toman el turno de forma simultánea brevemente, tras lo que Marta abandona su turno rápidamente. Este sería un ejemplo de solapamiento *involuntario*.

Ejemplo 2

*Marta: así que hay el mantenimiento de la ruta
 *Lina: sí
 *PPP: (0.5)
 *Marta: [y ha-]
 *Lina: [y dónde] ¿dónde has leído esta noticia? en::

(REL-NF05 42)

También consideramos que es involuntario en el fragmento 3. Si bien se produce tras una pausa intraturno de 0,5 segundos, Mar retoma su turno de forma simultánea al inicio de María, que había considerado la pausa como una señal de final de turno.

Ejemplo 3

*María: si no no:: no hay viaje
 *PPP: (2.3)
 *Mar: y: cuan- ¿cuántos días? (0.5) [¿dos semanas?]
 *María: [dos semanas]
 *Mar: me parece bien dos semanas

(DAC-VI05 154)

Además de clasificar los solapamientos en voluntarios e involuntarios, tenemos en cuenta si el solapamiento se produce entre dos turnos de apoyo, dos turnos de habla o un turno de apoyo y un turno de habla. Así, los solapamientos involuntarios pueden producirse entre dos turnos de habla o dos turnos de apoyo; mientras que los voluntarios pueden tener lugar entre dos turnos de habla, dos turnos de apoyo o entre turno de habla y turno de apoyo.

Una vez clasificados en estos grupos, analizamos en más profundidad los solapamientos que se producen de forma voluntaria, ya que implican intencionalidad por parte del hablante. Por un lado, los clasificamos según quién inicia el solapamiento, para

determinar si existen diferencias entre niveles de competencia lingüística y emisión de turnos solapados. Solo en el caso de los solapamientos voluntarios podemos tener en cuenta el nivel de competencia lingüística, ya que en los involuntarios ocurren de forma fortuita.

Por otro lado, cuando los solapamientos se producen de forma voluntaria y entre dos turnos de habla, analizamos el mensaje de los turnos anteriores y posteriores para poder establecer con qué función se producen, resultando en tres categorías: *colaborativos*, *interrruptivos* o *neutros* (cf 3.3.1 Solapamientos).

Consideramos un solapamiento *colaborativo* cuando el hablante que se solapa al turno en curso busca colaborar en la interacción, con la intención de ayudar al hablante que en ese momento tiene el turno de habla. La colaboración se puede dar, bien para ayudar al hablante y realizar alguna reparación, bien para mostrar acuerdo, o bien para terminar el turno con las mismas palabras que el hablante con el turno en curso dichas al mismo tiempo (Gallardo Paúls, 1993, p. 206). Consideramos el ejemplo 4 como un solapamiento colaborativo porque se observa que Mar emite algunas vacilaciones al final de su turno. A la vez, Rafael solapa un comentario para ayudar a completar el turno de Mar. Vemos en el turno siguiente que Mar acepta y corrobora la propuesta de Rafael.

Ejemplo 4

*Mar: Y entonces como que:: (0.9) bueno hay menos turismo también y puedes vivir más como:: (.) eh: como la la gente de allá ¿viste? porque por ejemplo cuando vas a los lugares (.) digamos turísticos que visitas lugares así (.) no hay tanta gente (.) no hay:: eh:: **[sí eso]**

*Rafael: **[tanto ruido]**

*Mar: tanto ruido (.) exactamente (1) y puede ser una solución también (.) ir en periodos donde no hay tanta gente como para aprovechar más de:: (.) del viaje y además en América Latina tampoco hace mucho frío

(DAB-TU01 167)

Cuando un oyente intenta finalizar el turno en curso de otro interlocutor solapando su inicio de turno con el del actual hablante, lo clasificamos como solapamiento *interrruptivo*. En este caso, los hablantes buscan mostrar desacuerdo o tomar el turno de habla pese a

que no haya un LAT. Por ejemplo, en el fragmento 5, consideramos el solapamiento de María destacado en negrita como interruptivo porque intenta detener el turno de Mar en curso para mostrar su desacuerdo a su propuesta de viaje a Ibiza. Además, en el siguiente turno en el que interviene María, sube el volumen de su producción al inicio de turno, mecanismo habitual para indicar el deseo de tomar el turno.

Ejemplo 5

*Mar: pero no Andalucía no hay casi nada hay solo:: ¿sabes? el campo y ya está
¿sabes?
*Edu: sí
*Mar: tenemos que:: des[cubrir cosas]
*María: [ya:: pero] [tú solo]
*Mar: [creo que] en Ibiza es per[fecto]
*Edu: [bueno]
*María: **QU**eréis es ir de fiesta ja por eso que también

(DAC-VI05 77)

Consideramos un solapamiento como *neutro* cuando el final de turno se solapa con el inicio del siguiente turno, como es en el caso típico de los pares adyacentes, como las preguntas y las respuestas. En el fragmento 6, presentamos un ejemplo de solapamiento neutro. Se observa que Marta se adelanta al final de la pregunta de Quique y el inicio de su respuesta se solapa brevemente con el final de la pregunta.

Ejemplo 6

*Marta: [pero también en Italia] están muchos lugares así
*Marina: ¿sí::? ah:
*Marta: muchos
*Marina: yo no sabía
*Quique: ¿en Italia también [es así?]
*Marta: [sí sí] muchos (0.7) yo:: estuve una vez-
*Quique: sí sí sí (0.7) [muy mal]

(DAB-TU02 47)

A modo de resumen, presentamos en la figura 3 un esquema de la clasificación de los solapamientos en nuestro análisis, que se ha utilizado para codificarlos en Atlas.ti.

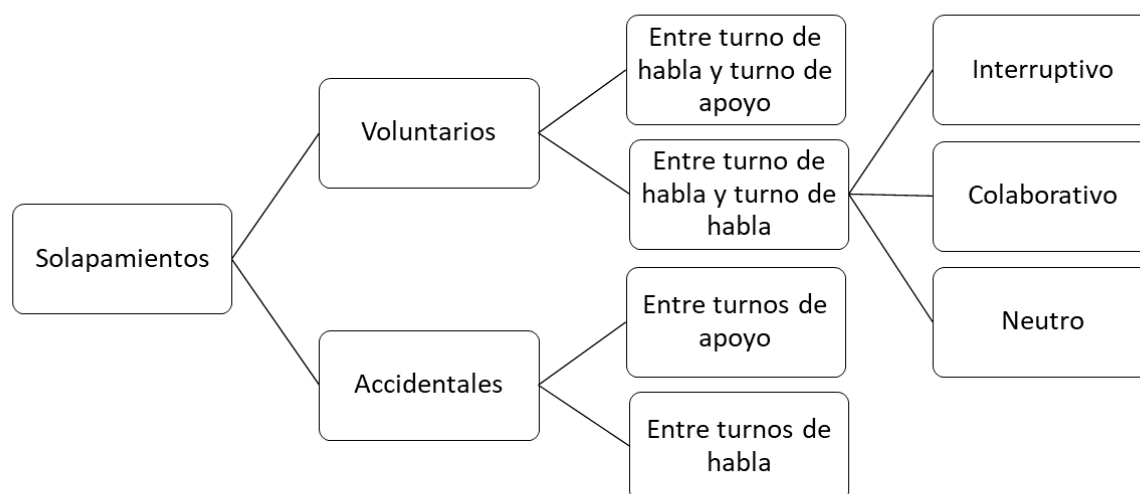


Figura 3: Clasificación de los solapamientos (adaptado de Cestero, 2000a)

7.3. Exponentes pragmático-discursivos en las alternancias de turno

Como se expuso en el Marco teórico, para que la interacción no sea una suma de intervenciones, sino que se construya un texto coherente, se utilizan exponentes pragmático-discursivos para relacionar los turnos de los interlocutores. En este apartado se explicará cómo se analizan las partículas que ayudan a establecer relaciones entre turnos.

Optamos por un enfoque onomasiológico, en que nos fijamos en las funciones que realizan los exponentes. Dichas funciones, como se ha observado en estudios anteriores, se pueden realizar mediante múltiples expresiones lingüísticas (Thörle, 2016, p. 138). En el análisis de los exponentes pragmático-discursivos en la alternancia de turno, partimos de la clasificación de marcadores discursivos de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) (cf 3.5 Exponentes pragmáticos-discursivos en las alternancias de turno). En la figura 4, resumimos las funciones propuestas por las autoras.

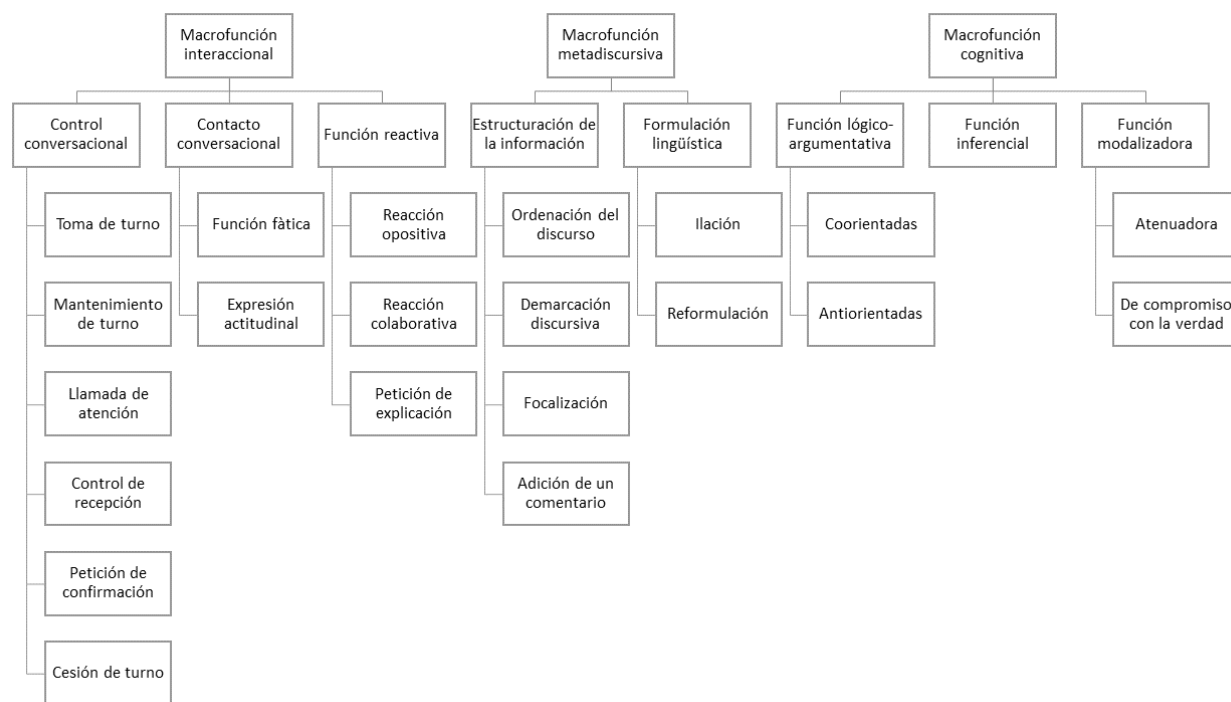


Figura 4: Clasificación de marcadores discursivos según la propuesta de López Serena y Borreguero Zuluoaga (2010)

Cabe señalar que los marcadores discursivos, especialmente aquellos típicos en la oralidad, son polifuncionales. Por un lado, un mismo marcador puede realizar dos o más funciones en un determinado contexto. Es lo que Bazzanella et. al. (2008, pp. 934-935) denominan *polifuncionalidad sintagmática*. En nuestro análisis consideraremos la función principal de cada exponente analizado. Además, un mismo marcador puede realizar más de una función según el contexto en el que se inserte (*polifuncionalidad paradigmática*, según Bazzanella et. al. 2008), por lo que no se puede establecer una relación directa entre una forma lingüística de un marcador y su función en el discurso. Por esta razón, en cada exponente hemos analizado el discurso en el que se inserta para poder establecer la función que realizaba. Para ello, tenemos en cuenta:

- El contenido de la interacción y el contenido argumental de los turnos anteriores y posteriores, que permite observar la orientación argumentativa del discurso y qué relación establecen entre los miembros del discurso ellos.

- La pieza o piezas léxicas que forman los exponentes pragmático-discursivos.
- Estudios previos y obras de referencia de partículas discursivas y marcadores discursivos como el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz Gómez, Pons Bordería, y Portolés, 2008), el *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003), o el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009), entre otros.

En Atlas.ti se han codificado cada uno de los exponentes por partida doble: por un lado, hemos identificado la forma lingüística y, por otro, la función que realiza. De esta manera, podemos obtener ambos resultados, separando forma y función del exponente. Además, las producciones de los estudiantes también están codificadas según su nivel de competencia lingüística, lo que permite observar la incidencia del nivel en el uso de dichos exponentes.

7.4. Señales de escucha activa y marcas de colaboración en la interacción

Para analizar las señales de escucha activa y la colaboración entre estudiantes nos fijamos en dos fenómenos principalmente. En primer lugar, observamos los turnos de apoyo, y, en segundo lugar, estudiamos las secuencias en las que se produce una colaboración entre los interlocutores.

7.4.1. Análisis de los turnos de apoyo

Consideramos, como ya hemos comentado en el Marco teórico (cf 3.2 Tipos de turnos), que no todos los turnos que se producen en una interacción son iguales. Algunos de los turnos proponen contenido y hacen que haya un intercambio comunicativo, mientras que en otros se quiere mostrar seguimiento de la interacción y se muestra escucha activa; los primeros los denominamos *turnos de habla* y, los segundos, *turnos de apoyo*.

En los estudios en lengua española, encontramos el de Cestero (2000c) en conversaciones en español como L1 y los realizados en hablantes de ELE (Pascual Escagedo, 2012; Pérez Ruiz, 2016). En estos estudios se adopta la clasificación propuesta por Cestero (2000c), compuesta por siete tipos de turnos de apoyo. Esta completa clasificación ha sido utilizada en estudios que tienen como objetivo analizar únicamente los turnos de apoyo, por lo que, consideramos que resulta excesiva para nuestro propósito, que es el de observar si se producen o no estas señales de escucha activa y, en caso de producirse, qué formas lingüísticas utilizan los hablantes.

En nuestro caso, optamos por utilizar la misma clasificación de funciones de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) porque recoge las tres funciones principales que pueden realizar los turnos de apoyo; a saber: mostrar el seguimiento del turno en curso, expresar acuerdo y animar al hablante a continuar con el turno en curso (Gardner, 1998, 2001; Heinz, 2003; Oreström, 1983). De este modo, evitamos incluir un nuevo marco de análisis en nuestros datos.

Pasamos, a continuación, a comentar algunos casos que resultan problemáticos para justificar las decisiones tomadas. En algunas ocasiones, encontramos exponentes que pueden plantear dudas sobre si se trata de turnos de apoyo o no, como en el ejemplo 7 a continuación:

Ejemplo 7

*Isabel: bueno entonces (.) e: hablamos quizás voy a hablar con el director para ver si: está de acu- de acuerdo e:: hablamos despues para ver si [hay que] cambiar o: o algo
 *Ramón: [sí claro]
 *Lara: sí sí
 *Isabel: ¿todo bien chicos?=
 *Lara: =**sí**
 *Ramón: **sí pienso muy bien**
 *Isabel: vale
 *Ramón: vamos hablando

(DAC-DI01 124)

En general, si exponentes como *sí, vale, de acuerdo*, etc. responden a una pregunta directa o indirecta, no se considerarán en este estudio un turno de apoyo. Es el caso de los turnos señalados en negrita en el ejemplo 7. En nuestra opinión, se trata de elementos que sí que aportan contenido semántico a la interacción y no solamente muestran un acuerdo general o que se está siguiendo la interacción. Partimos del concepto de que los turnos de apoyo son la forma verbal de seguir en interacción, de mostrar que se forma parte de ella y, en estos casos comentados, las partículas están aportando contenido a la interacción puesto que responden a una pregunta.

Incluimos como turnos de apoyo los casos en los que se observa que los estudiantes están rellenando los silencios de la interacción, como las intervenciones destacadas en negrita en el ejemplo 8. Decidimos considerarlos turnos de apoyo porque el hablante que los emite no está aportando un mensaje, sino que está señalando que la interacción sigue abierta.

Ejemplo 8

*Tomás: =eso me parece muy bien muy muy bien ja ja ja

*PPP: (0.8)

*Ángela: em::

*PPP: (2)

*Ramón: em::

*PPP: (2.1)

*Quique: bueno

*PPP: (1.6)

*Ramón: °¿es fin?°

*Tomás: ja ja ja

*PPP: (2.2)

*Ángela: pienso que Ibiza me parece bien porque saltaremos las (.) clases y además es un sitio donde hay muchas discotecas (0.4) y hoteles cinco estrellas

(DAC-VI04 145)

En algunos estudios (Degoumois et al., 2017; García García, 2009; Meierkord, 1996; Petitjean y González-Martínez, 2015) se ha analizado la risa como elemento discursivo. Si bien en nuestra investigación encontramos casos (ver el ejemplo 8, en la intervención de Tomás) en los que la risa tiene una función de turno de apoyo, decidimos no incluirlo en

el análisis puesto que nuestro foco de estudio son los recursos lingüísticos que utilizan los estudiantes. En los casos como en el ejemplo hemos codificado esta intervención como “risa”, pero no hemos analizado en qué momentos de la interacción ocurren ni para qué se utilizan comunicativamente.

Para realizar la codificación, hemos seguido el mismo método realizado para los exponentes pragmático-discursivos en la alternancia de turnos.

7.4.2. Análisis de secuencias de colaboración

La coconstrucción en la interacción también se muestra en situaciones en las que los hablantes colaboran entre sí para lograr que la interacción llegue a buen puerto. En este apartado, presentaremos cómo se analizan dichos fragmentos.

En primer lugar, codificamos en Atlas.ti todas las secuencias en las que se observaba colaboración entre los participantes. Al codificarlas, el programa permite extraer las citas completas para poder realizar un análisis a continuación. Una vez extraídos los fragmentos seleccionados, los clasificamos según si la colaboración pretende ayudar en la producción o en la comprensión. A continuación, observamos y sistematizamos cómo se organiza la colaboración:

- 1) Cuál es el desencadenante de la colaboración: si hay petición por parte del hablante o del oyente para solucionar un problema, si se observan vacilaciones, silencios en la interacción, etc.
- 2) Cómo se resuelve la colaboración: separamos los casos en los que soluciona el problema de los que no. En ambos casos, analizamos las acciones que llevan a cabo los estudiantes para solucionarlo: preguntar, proponer, asentir, etc.

7.5. Síntesis de las categorías de análisis

Para finalizar este capítulo, presentamos la tabla 8 en la que recopilamos las unidades de análisis, las categorías elegidas y las herramientas de análisis utilizadas.

Unidades de análisis	Categorías de análisis	Herramientas de análisis
Extensión de los turnos	Palabras emitidas por turno y por turno de habla	Hoja de cálculo
Alternancia de turnos	Clasificación de los intercambios en: <ul style="list-style-type: none"> • Inmediatos • En solapamiento • Tras intervalo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de cálculo para contar el número de intercambios de cada tipo. • Codificación en Atlas.ti para recuperar los casos de alternancias en solapamientos o tras intervalo
Solapamientos	Clasificación de los solapamientos: <ul style="list-style-type: none"> • Involuntarios <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entre turnos de habla ◦ Entre turnos de apoyo • Voluntarios <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entre turno de habla y turno de apoyo ◦ Entre turnos de habla: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Neutros ▪ Colaborativos ▪ Interruptivos 	Codificación en Atlas.ti según el tipo de solapamiento
Intervalos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del momento de la interacción en el que ocurre el intervalo • Acciones realizadas en los turnos anteriores y posteriores al intervalo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Codificación en Atlas.ti del intervalo con el turno anterior o posterior • Análisis descriptivo del contexto de enunciación del intervalo.
Exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno	Categorías de funciones de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010)	Codificación de la forma y la función en Atlas.ti
Turnos de apoyo	Categorías de funciones de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010)	Codificación de la forma y la función en Atlas.ti

Señales de colaboración

Sistematización del desarrollo de la colaboración, observando:

- Situación en la que se produce la colaboración: producción o comprensión
- Desencadenante de la colaboración
- Solución de la colaboración

- Codificación en Atlas.ti de las secuencias de colaboración
- Análisis descriptivo del desencadenante de la colaboración y del método de resolución

Tabla 8 Unidades, categorías y herramientas de análisis.

En los siguientes capítulos, presentaremos los resultados obtenidos en el análisis de las interacciones analizadas.

PARTE III. ANÁLISIS

En esta tercera parte, presentaremos el análisis de las interacciones analizadas: *Relatos*, *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*. Además, discutiremos los resultados obtenidos. Para ello, compararemos las tres actividades y relacionaremos nuestros resultados con estudios previos que han analizado la interacción oral entre hablantes de lenguas adicionales.

8. Análisis de interacciones *Relatos*

En este apartado analizaremos las interacciones que hemos denominado *Relatos* (cf. 6.3 Actividades e interacciones). En nuestro corpus, analizamos un total de nueve interacciones de este tipo, lo que representa 52 minutos y 37 segundos de interacciones. En la tabla 9, presentamos los temas de los relatos, el número de participantes y la duración de las interacciones que analizaremos en este apartado.

Interacción	Tema de la discusión	N.º de estudiantes	Duración
REL-NF01	Explicación de una noticia increíble	2	00:04:07
REL-NF02	Explicación de una noticia increíble	2	00:06:21
REL-NF03	Explicación de una noticia increíble	2	00:04:15
REL-NF04	Explicación de una noticia increíble	2	00:04:10
REL-NF05	Explicación de una noticia increíble	2	00:05:05
Total			00:23:58
REL-PV01	Narración de problemas que han tenido viajando	4	00:10:40
REL-PV02	Narración de problemas que han tenido viajando	3	00:06:14
REL-PV03	Narración de problemas que han tenido viajando	3	00:04:12
REL-PV04	Narración de problemas que han tenido viajando	3	00:07:33
Total			00:28:39
Total <i>Relatos</i>			00:52:37

Tabla 9 Temas discutidos, participantes y duración de las interacciones *Relatos*

8.1. Turnos: extensión y tipo

En este apartado analizaremos la longitud de los turnos en las interacciones *Relatos*, así como el tipo de turnos que se producen: de habla o de apoyo.

8.1.1. Extensión

Como hemos comentado, la duración de las interacciones recogidas en este tipo de actividad suma un total de 52 minutos y 37 segundos. Una vez realizada la transcripción, estos minutos se traducen en un total de 6.320 palabras que se distribuyen en 631 turnos. Puesto que en las instrucciones de la actividad no se dio ninguna indicación sobre el tiempo para realizarlas, la duración de las grabaciones es desigual. En la tabla 10, recogemos el número de palabras, los turnos y la duración de cada una de las interacciones.

Interacción	Total palabras	Total turnos	Duración
REL-NF01	459	44	00:04:07
REL-NF02	972	110	00:06:21
REL-NF03	673	102	00:04:15
REL-NF04	438	51	00:04:10
REL-NF05	561	47	00:05:05
REL-PV01	1012	82	00:10:40
REL-PV02	879	94	00:06:14
REL-PV03	441	22	00:04:12
REL-PV04	885	79	00:07:33
Total	6320	631	00:52:37

Tabla 10: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones Relatos

Respecto a la extensión de los turnos, la media de palabras por turno en este tipo de interacciones es de 10,02 palabras por turno. Nos planteamos si el nivel de competencia de los participantes se relaciona con la extensión media de sus turnos, para lo que calculamos la media de palabras emitidas por turno de habla en los tres niveles de competencia lingüística. Como se recoge en la tabla 11, la extensión media de los turnos de los participantes clasificados en el nivel intermedio es de 13,12 palabras por turno; la de los estudiantes en el nivel avanzado, de 10,57 palabras por turno; y, por último, los estudiantes en el nivel superior, de 12,55 palabras por turno. Es decir, en nuestros datos, no observamos una relación entre la extensión de los turnos y el nivel de competencia

lingüística de los estudiantes. La ANOVA realizada indica que la diferencia entre los tres grupos de nivel de competencia no es significativa.

	N.º de estudiantes	Palabras	Turnos	Media palabras por turno	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	232,1	23,3	13,12	9,03
Nivel avanzado (B2)	6	302,3	31,5	10,57	2,34
Nivel superior (C1)	2	325,33	31	12,55	5,73

Tabla 11: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística

Si calculamos la extensión únicamente de los turnos de habla, obtenemos que esta aumenta, pues pasa a ser de 24 palabras por turno, lo que señala que la diferencia de extensión entre turnos de habla y turnos de apoyo es muy amplia, siendo los turnos de habla muy extensos y los de apoyo mucho más cortos (lo que hace que la extensión media de turno baje hasta las 10,02 palabras).

En el caso de la extensión de los turnos de habla y la incidencia del nivel de competencia lingüística, los estudiantes de nivel intermedio emiten una media de 23,96 palabras por turno de habla; mientras que los estudiantes de nivel avanzado, 26,43 palabras por turno. Por el contrario, en el caso de los estudiantes de nivel superior, el promedio de palabras por turno de habla disminuye a 16,04. Es decir, en este caso, los estudiantes de nivel superior son los que emiten turnos de habla más breves, mientras que en el caso de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, se tiende a turnos de habla más extensos. También observamos que la diferencia entre la extensión de los turnos de habla de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado es muy amplia, como se muestra en los resultados de la desviación típica. La ANOVA realizada señala que la diferencia entre los tres grupos de nivel de competencia no es significativa.

	N.º de estudiantes	Media de palabras por turno de habla	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	23,96	23,99
Nivel avanzado (B2)	6	26,43	25,51
Nivel superior (C1)	2	16,04	6,83

Tabla 12: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística en los Relatos

En conclusión, observamos que los turnos de los estudiantes en los *Relatos* tienen una extensión media de 10,02 palabras por turno y 24 palabras por turno de habla. Estos resultados son, de media, más largos que los obtenidos en otros análisis de interacciones en ELE, como comentaremos en el apartado de Discusión 10.1.1 . Respecto a la incidencia del nivel de competencia lingüística de los estudiantes en la extensión de los turnos, observamos diferencias entre los niveles de competencia lingüística analizados. Sin embargo, estas diferencias no son progresivas con el nivel de lengua y no son significativas.

8.1.2. Tipos de turnos

Hemos recogido un total de 632 turnos en los *Relatos*, de los cuales 394 son turnos de habla y 209 turnos de apoyo. En términos relativos, los turnos de habla suponen el 62,34 % y los turnos de apoyo, el 33,07 % de las intervenciones de los estudiantes. Además, recogemos 29 turnos en los que se producen únicamente risas.

Entre las nueve interacciones recogidas, como presentamos en la tabla 13, el rango entre la proporción de turnos de habla y turnos de apoyo es amplio. Por ejemplo, la interacción en la que hay más proporción de turnos de habla es en REL-NF02, en la que el 70,91% de los turnos se trata de turnos de habla y, por tanto, solo el 29,09% son turnos de apoyo. En el caso contrario, encontramos que la interacción en la que hay menor proporción de turnos de habla es REL-PV03, en la que los estudiantes emiten exactamente la mitad de turnos de habla y la mitad de turnos de apoyo, es decir, un 50% en ambos casos.

Interacción	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
REL-NF01	30	66,67 %	14	31,11 %
REL-NF02	78	70,91 %	32	29,09 %
REL-NF03	66	64,71 %	36	35,29 %
REL-NF04	36	70,59 %	13	25,49 %
REL-NF05	32	68,09 %	14	29,79 %
REL-PV01	37	45,12 %	32	39,02 %
REL-PV02	51	54,26 %	36	38,30 %
REL-PV03	11	50,00 %	11	50,00 %
REL-PV04	53	67,09 %	21	26,58 %
Total	394	62,34 %	209	33,07 %

Tabla 13: Distribución de los turnos de habla y de apoyo en las interacciones Relatos

Al analizar la proporción de turnos de habla y de apoyo teniendo en cuenta los tres niveles de competencia lingüística de los estudiantes participantes en las interacciones obtenemos los resultados que presentamos en la tabla 14 a continuación.

	N.º de estudiantes	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
		N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
Nivel intermedio (B1)	8	139	59,66%	73	33,91%
Nivel avanzado (B2)	6	191	62,75%	102	33,33%
Nivel superior (C1)	2	64	62,34%	28	30,11%

Tabla 14: Distribución de los turnos de habla y de apoyo en los niveles de competencia lingüística

Como vemos en la tabla, en el caso de las interacciones que nos ocupan, *Relatos*, los tres niveles de competencia lingüística obtienen resultados muy similares.

En resumen, en el análisis realizado en este apartado hemos observado que los estudiantes producen, de media, un 62,34 % de turnos de habla y un 33,07 % de turnos de apoyo en las interacciones *Relatos*. Además, observamos que no hay diferencias en los tres niveles de competencia lingüística respecto a la proporción de los turnos de habla y de apoyo emitidos en las interacciones *Relatos*.

8.2. Alternancia de turnos

En el presente apartado analizaremos cómo se gestionan los intercambios de turnos en las interacciones denominadas *Relatos*. Examinaremos de qué forma se realizan (de forma inmediata, con habla solapada o tras un intervalo) y analizaremos en más profundidad en qué casos se producen solapamientos e intervalos.

En este tipo de interacciones hemos recogido un total de 632 intercambios de turnos. Clasificamos estos intercambios según si se producen de forma inmediata, de forma solapada o tras un intervalo. En la tabla 15 presentamos los resultados del análisis.

Interacción	Intercambios inmediatos		Intercambios tras intervalo		Intercambios en solapamiento	
	Intercambios	Porcentaje	Intercambios	Porcentaje	Intercambios	Porcentaje
REL-NF01	39	88,64 %	3	6,82 %	2	4,55 %
REL-NF02	93	86,24 %	7	6,42 %	9	8,26 %
REL-NF03	81	80,20 %	3	2,97 %	17	16,83 %
REL-NF04	36	72,00 %	8	16,00 %	6	12,00 %
REL-NF05	33	71,74 %	8	17,39 %	5	10,87 %
REL-PV01	48	59,26 %	10	12,35 %	23	28,40 %
REL-PV02	66	70,97 %	7	7,53 %	20	21,51 %
REL-PV03	18	85,71 %	2	9,52 %	1	4,76 %
REL-PV04	62	79,49 %	4	5,13 %	12	15,38 %
Total	476	76,40 %	52	8,35 %	95	15,25 %

Tabla 15: Intercambios de turnos en las interacciones Relatos

Como se observa en la tabla, 476 de los intercambios analizados se producen de forma inmediata, sin solapamientos ni pausas, lo que representa el 76,40 % del total. El 8,35% de los intercambios se producen tras un intervalo, es decir, en 52 ocasiones en este tipo de interacciones. Finalmente, en 95 ocasiones, los intercambios se producen mediante un solapamiento, lo que supone el 15,52% de los intercambios analizados. Por tanto, como se observa, la mayoría de los intercambios en estas interacciones se producen de forma inmediata.

En los apartados 8.2.1 y 8.2.2 analizaremos con más detenimiento los solapamientos y los intervalos detectados en las interacciones.

8.2.1. Solapamientos

En las interacciones *Relatos*, como hemos comentado anteriormente, 95 de los 632 intercambios analizados se producen mediante un solapamiento, lo que supone el 15,52% de los intercambios. A continuación, observaremos en qué momentos se producen en este tipo de interacciones. Para empezar, distinguiremos entre aquellos solapamientos que se producen de forma involuntaria, es decir, cuando dos o más hablantes inician un turno de forma simultánea; o de forma voluntaria, superponiendo el habla a un turno en curso.

En la figura 5 a continuación, presentamos un diagrama de sectores en el que se distinguen aquellos solapamientos que se producen de forma voluntaria y aquellos que se producen de forma involuntaria. A su vez, dividimos cada una de estas categorías según se producen entre turnos de habla o turnos de apoyo. Como se muestra en la figura, en las interacciones *Relatos*, los solapamientos que se producen de forma involuntaria suman 14 ocurrencias, de las cuales 9 corresponden a inicios de turnos de habla simultáneos (el 9% aproximadamente de los solapamientos) y 5 a turnos de apoyo simultáneos (que representan el 5%). En el caso de los solapamientos que se producen de forma voluntaria, 24 corresponden a solapamientos que se producen en intercambios entre turno de habla y turno de habla, lo que supone el 25% de los solapamientos. En 48 ocasiones (el 51%), los solapamientos se producen entre un turno de habla y un turno de apoyo. Además, encontramos en 9 ocasiones que los solapamientos se producen entre turnos y una intervención compuesta por risas (que representa un 9%).

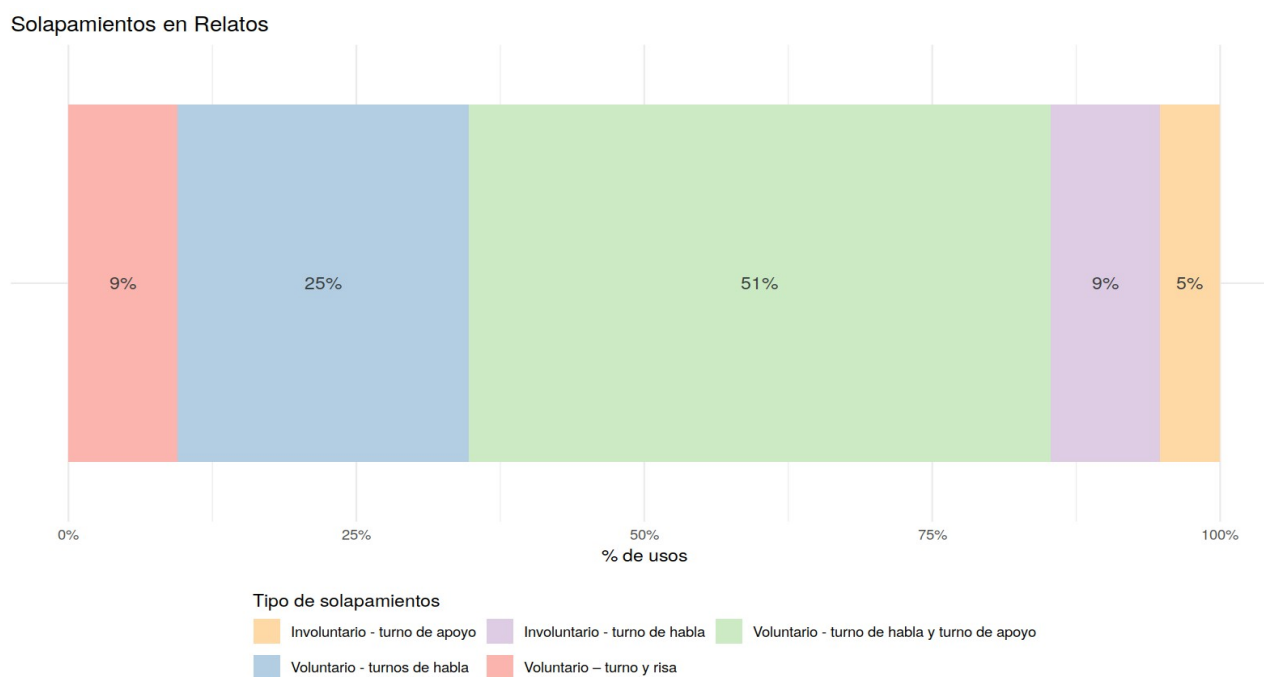


Figura 5: Distribución de los solapamientos en los Relatos

En los casos en los que los solapamientos se producen voluntaria (el 76% de los solapamientos encontrados) hemos observado qué estudiante solapa su turno de habla al turno en curso, para examinar si se establece una relación entre el nivel de competencia lingüística y la aparición de solapamientos. Distinguimos para ello entre los solapamientos que se producen de forma voluntaria entre dos turnos de habla y los que se realizan de forma voluntaria entre un turno de habla y un turno de apoyo.

En la tabla 16 se recogen los solapamientos entre dos turnos de habla que producen de media los estudiantes según el nivel de competencia lingüística, así como la desviación típica de la media y el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de habla que emiten dichos estudiantes.

	Nº de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios de turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de habla
Nivel intermedio (B1)	8	1,75	2,65	10,00 %
Nivel avanzado (B2)	6	1,2	0,98	4,00 %
Nivel superior (C1)	2	1,5	0,71	5,00 %

Tabla 16 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística

Como muestran los resultados presentados en la tabla 16, no se observan diferencias entre los promedios de turnos de habla emitidos mediante un solapamiento en los tres niveles de competencia lingüística. Estos resultados se corroboran con el cálculo de una ANOVA, cuyos resultados señalan que las diferencias entre grupos no son significativas. Sin embargo, observamos que, respecto al total de turnos de habla emitidos en cada uno de estos grupos, los estudiantes de nivel intermedio inician sus turnos de habla en un porcentaje mayor mediante un solapamiento que en el caso de los estudiantes de nivel avanzado y de nivel superior.

Realizamos los mismos cálculos en el caso de los solapamientos que producen entre un turno de apoyo y un turno de habla. En la tabla 17, presentamos los resultados de las medias y la desviación típica según el nivel de competencia lingüística, así como el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de apoyo que emiten dichos estudiantes

	Nº de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios entre turnos de apoyo y turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de apoyo
Nivel intermedio (B1)	8	2,87	2,16	29,00 %
Nivel avanzado (B2)	6	3,17	3,13	19,00 %
Nivel superior (C1)	2	3	0	21%

Tabla 17 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística

Como ocurría en el caso anterior, no se observan diferencias entre la media de intercambios entre turnos de habla y turnos de apoyo que se producen de forma solapada en los tres niveles de competencia lingüística, como corrobora el cálculo de la ANOVA. Sin embargo, de la misma manera que ocurría antes, el porcentaje que suponen los turnos de apoyo emitidos de forma solapada a un turno de habla en curso respecto al total de turnos

de apoyo muestra diferencias en los tres niveles de competencia lingüística. Así, los estudiantes de nivel intermedio son los que proporcionalmente emiten más turnos de apoyo solapados respecto al total de turnos de apoyo. En cambio, la diferencia entre los estudiantes de nivel avanzado y de nivel superior es menor.

Después de realizar un análisis cuantitativo de los solapamientos, consideramos necesario realizar una mirada más cualitativa sobre los solapamientos en los turnos de habla, para estudiar en qué situaciones de la interacción surgen. Para ello, clasificamos los solapamientos como *neutros*, *colaborativos* o *interrumpivos*, tal y como describimos en el apartado de Metodología 7.2.2.

Como recogemos en la tabla 18, la distribución de los solapamientos que se producen entre turnos de habla es desigual en las interacciones, que van desde la interacción con más solapamientos (REL-NF03), con 10 solapamientos de turno de habla encontrados; frente a la interacción REL-PV03 en la que no se produce ninguno.

Interacción	Colaborativo	Interrumpivo	Neutro	Otro	Totales
REL-NF01	1	0	0	0	1
REL-NF02	1	0	3	0	4
REL-NF03	2	7	1	0	10
REL-NF04	1	0	1	0	2
REL-NF05	0	0	2	0	2
REL-PV01	0	0	2	0	2
REL-PV02	0	0	1	0	1
REL-PV03	0	0	0	0	0
REL-PV04	1	1	1	0	3
Total	6	8	11	0	25

Tabla 18: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las interacciones Relatos

En la mayoría de las ocurrencias analizadas (11 de 25), los solapamientos de turno de habla se clasifican en la categoría de neutros, es decir, aquellos en los que el interlocutor anticipa el final del turno de habla en curso y solapa brevemente su inicio de turno. Como se observa en el ejemplo 9, el inicio del turno de Lina se solapa con el final de turno de

Marta. Este final, que se produce tras una breve pausa intraturno, se marca con el uso del elemento modalizador *creo que*.

Ejemplo 9

*Lina: [y dónde] ¿dónde has leído esta noticia? en::
 *PPP: (1)
 *Marta: la saqué:: del Internet
 *Lina: ah sí
 *Marta: del pacto cotidiano (0.5) **[creo que]**
 *Lina: **[pero]** necesitamos: (.) tener cuidado en- en
 el internet en la internet ¿no?

(REL-NF05 45)

Hemos encontrado 8 ocurrencias de solapamientos considerados interruptivos. Son aquellos casos en los que los estudiantes solapan el inicio de turno de habla con el anterior para interrumpir el turno en curso. Por ejemplo, los estudiantes interrumpen a sus compañeros para intentar tomar el turno de habla, como vemos en el ejemplo 10. Quique solapa su turno de habla para añadir una valoración a lo que está explicando Matilda. A su vez, en el mismo fragmento, volvemos a encontrarnos con un solapamiento interruptivo en el que Matilda intenta recuperar el turno para seguir con su narración. Como se observa en la tabla 18 que hemos presentado anteriormente (p. 108), en esta interacción, REL-NF03 es en la que se producen la mayoría de los solapamientos interruptivos.

Ejemplo 10

*Matilda: [sí muy fuerte] (1) sí sí sí y::: a:: también con la- con la chica
 jo- más joven (0.3) porque Brad Pitt y Angelina Jolie **[siempre::]**
 *Quique: **[es como un]** golpe
 en cara **[por Angelina la pobre]**
 *Matilda: **[siempre::: siempre para mí]** el: es la pareja (.) perfecta

(REL-NF03 104)

Por último, con 6 ocurrencias, encontramos los solapamientos colaborativos. En este caso, los estudiantes solapan su turno de habla al turno de sus interlocutores para colaborar

con el hablante en curso, ayudándole, por ejemplo, a completar el mensaje que está transmitiendo, como ocurre en el fragmento 11. Vemos que Maya está buscando la palabra *divorciados* y, pese a que Lara no conoce la palabra tampoco en castellano, muestra en la lengua que comparten, el francés, que ha entendido lo que Maya quería decir.

Ejemplo 11

*Maya: y que dicen que ehm:: han decidido de (1) cuando serán ehm: divorciad-do
 (2) que cuando van a m:: ser [di- di-]
 *Lara: [divorcé]
 *Maya: sí ((jejeje))

(REL-NF04 36)

No siempre este tipo de solapamientos se produce en el momento de aportar una solución. Como se observa en el ejemplo 12, Mar no conoce una palabra en español y Marta afirma que entiende a qué se refiere. Es cuando Mar muestra que ha habido comprensión entre ellas cuando se produce el solapamiento colaborativo.

Ejemplo 12

*Mar: estábamos preocupando y yo pero no pasa nada mamá es que: (.) quería ver
 a las: (.) es como:: ¿cómo se llama eso en español? son como:: (.)
 mejillones
 *Marta: e:: los (.) ¡ah! las sí sí entendí la:: (.) las que se encuentran en la
 playa [si tú vas]
 *Mar: [en la playa] sí sí sí y que caminan así porque eso hay mucho en
 Túnez (.) y pues vale (.) al final todo se acabó bien pero mis padres
 tuvieron un:: mucha miedo (.)

(REL-PV04 80)

En resumen, tras el análisis realizado en este apartado, en las interacciones *Relatos*, la mayoría de los solapamientos se producen de forma voluntaria, es decir el 76% de los solapamientos encontrados. A su vez, los solapamientos voluntarios son en su mayoría entre turno de habla y turno de apoyo (48 de los 95 solapamientos voluntarios, lo que supone un poco más de la mitad de los solapamientos en estas interacciones). Respecto a los solapamientos que se producen entre turnos de habla, los estudiantes emiten turnos

de habla solapados principalmente de forma neutra, aunque también encontramos algunos casos interruptivos y otros colaborativos. Por último, no hemos observado una relación entre solapamientos entre turnos de habla y nivel de competencia lingüística. Sin embargo, sí que se observa que, proporcionalmente, los estudiantes de nivel intermedio inician de forma más frecuente los turnos de habla y de apoyo mediante un solapamiento, tal y como muestra el porcentaje de turnos solapados en relación con el total de turnos de habla y de apoyo que emiten.

8.2.2. Intervalos

Como comentábamos anteriormente, los intercambios de turno que se realizan tras un intervalo representan un total de 52 intercambios, lo que constituye el 8,35% de los intercambios en este tipo de interacciones. A continuación, presentaremos en qué situaciones de la interacción aparecen principalmente los intervalos.

En las interacciones *Relatos*, hemos detectado más intervalos en frases terminadas sintácticamente¹⁵, pero que no se alternan de forma inmediata con turnos de los compañeros. En total, encontramos 20 ocurrencias de las 52 que hemos mencionado anteriormente. En estos casos, no se produce nada en la interacción que indique que pueda aparecer un intervalo. Este es el caso del ejemplo 13, en el que Marta tarda un segundo en responder una pregunta de Lina.

Ejemplo 13

*Lina: [y dónde] ¿dónde has leído esta noticia? en::
 *PPP: (1)
 *Marta: la saqué:: del Internet

(REL-NF05 45)

15 Según Cestero Mancera (2000a, p. 90), los mensajes están formados por unidades sintácticas que tienen un “punto final gramatical”. La autora señala que en la conversación en español la finalización sintáctica del mensaje es la marca más frecuente en las alternancias.

En estos intercambios tras intervalos, observamos que suceden en muchas ocasiones ante turnos largos de palabra, por lo que nos planteamos como hipótesis que los estudiantes que toman el turno a continuación necesitan más tiempo para planificar su intervención. Es el caso del ejemplo 14, en el que, tras una pregunta de Mar en la que muestra interés por la historia, Rafael necesita algunos segundos para plantear su producción, como también se observa por el uso de elementos paralingüísticos que muestran vacilaciones, como *mh* o *em*.

Ejemplo 14

*Mar: ¿y qué pasó?

*PPP: (0.9)

*Rafael: pues mh:: (.) en el viaje em:: (.) hay una:: no sé la palabra (.) pero una una ¿cruz? en la::=

(REL-PV04 11)

Observamos en 19 ocasiones intervalos en cambios de secuencia. Por ejemplo, es habitual en este tipo de interacciones que un estudiante narre su historia y, tras un intervalo acompañado en ocasiones con algunos turnos de apoyo, se pase a la siguiente narración de otro estudiante. Como se puede observar en el ejemplo 15, Tomás termina su anécdota (como vemos por el uso del marcador discursivo *al final*), y antes de que Marina inicie su anécdota se producen tres intervalos entre los turnos de apoyo que están valorando el desenlace de la historia.

Ejemplo 15

*Tomás: bueno y al final (.) am:: nos pagaron los cócteles que::: estaban muy caros

*Marina: o:::~::~:

*PPP: (1)

*Clara: muy bien [((jajaja))]

*Miguel: [((°jajaja°))]

*Marina: [dios]

*Clara: ventajoso ((jajaja))

*Tomás: sí

*PPP: (0.9)

*Marina: amables

*PPP: (0.5)

*Clara: sí

***PPP: (0.4)**

*Marina: pues mi historia es un poco más caótico

(REL-PV01 78)

Es un fenómeno similar el que ocurre en el fragmento 16, que muestra que los intervalos también suelen aparecer en la actividad en la que deben contar una noticia increíble y, tras narrarla, los interlocutores tienen que intentar adivinar si es cierta o falsa. Es en este cambio de secuencia (entre la narración y la discusión sobre si es cierta o falsa) cuando aparecen intervalos. En el ejemplo a continuación, vemos que Lara ha terminado de explicar su noticia increíble y antes de que Maya empiece a cuestionarla, aparecen algunos intervalos.

Ejemplo 16

*Lara: sí es estupendo y es:- es real (0.5) sí [sí]

*Maya: [no] no puede ser

***PPP: (0.6)**

*Lara: ¡Sí! m- mi también pero: m::: creo que que es una noticia:: m: (0.5) de verdad

***PPP: (1.5)**

*Maya: [pero]

*Lara: [°verdad°]

***PPP: (0.7)**

*Maya: ¿có- cómo se puede? ¿Cómo:? (1) no te creo

(REL-NF04 8)

En nuestros datos, aparecen intervalos en 8 ocasiones antes de emitir una respuesta no preferida en la interacción: se trata principalmente de situaciones en las que se quiere negar que la historia sea cierta (o alguna parte de la historia) o en las que se muestra incredulidad ante lo explicado. Vemos en el ejemplo 17 a continuación que Marta está contando que un político quiere construir un túnel entre Londres y Nueva York y, tras un intervalo, Lina muestra que no se cree la historia de Marta entre risas.

Ejemplo 17

*Marta: y:: decidió (.) de: construir una:: ruta que::: conecta Londres y New
York

*PPP: (1)

*Lina: no::: no £no es£ ((jejeje)) (cierto)

(REL-NF05 8)

En tres ocasiones los intervalos se producen justo antes de que la persona que tiene el rol de oyente muestre que no está segura de si ha entendido bien la narración de su interlocutor. Es lo que ocurre en el ejemplo 18, en el que Tomás está terminando de explicar una noticia y Clara no está segura de haberla entendido bien. Antes de su turno, observamos un intervalo, tras el que resume cómo ha entendido ella la noticia, pero Tomás la corrige explicándole la versión adecuada. De nuevo, antes de expresar que no se cree la noticia, vuelve a aparecer un intervalo.

Ejemplo 18

*Tomás: [y por eso] y por eso Trump dice que está seguro que van a: terminar
(.) pronto en el tiempo

*PPP: (0.7)

*Clara: vale vale (.) que van a terminar el aeropuerto por em: el empezar la-
el muro

*Tomás: no no que e- es la misma empresa y que: hacen los dos

*PPP: (1.6)

*Clara: burf:: en verdad no:: puedo: (2.3) crear tu noticia (.) no creo que es
de verdad

(REL-NF01 61)

Por último, encontramos dos ocasiones en las que aparecen intervalos ante turnos de habla no completos. En el ejemplo 19 a continuación, Ramón no recuerda la palabra *plantas* y, tras varias vacilaciones, silencios intraturno, se produce un intervalo de un poco más de un segundo y Graciela le proporciona el elemento léxico que está buscando.

Ejemplo 19

*Ramón: sí y: e: necesi- necesita de: m:: (.) de correr para mi vestirse y
comida y después (.) porque tiene cinco e:: (1.1) cinco e: (.) cinco
e: ah (1.2) cinco e::

***PPP: (1.1)**

*Graciela: ¡plantas!

*Ramón: ¡plantas! ¡sí claro! gracias

(REL-PV02 61)

En resumen, en las *Relatos*, 52 intercambios se producen tras un intervalo lo que supone el 8,35% del total de intercambios. De ellos, los momentos en la interacción en los que se produce un intervalo más habitualmente son tras turnos completos sintácticamente, aunque también son habituales los intervalos en los cambios de secuencia. Además, aunque con menos presencia, encontramos intervalos ante respuestas no preferidas en interacción (por ejemplo, cuando un interlocutor afirma que lo que le comenta su compañero no es verdad o le resulta inverosímil) o en situaciones en las que se produce un problema en la interacción (ante falta de comprensión o problemas en la producción).

8.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla

En el presente apartado expondremos los resultados del análisis de los exponentes pragmático-discursivos que los estudiantes utilizan para tomar y ceder los turnos de habla en las actividades *Relatos*. Analizaremos las funciones que cumplen, y relacionaremos estos exponentes con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

8.3.1. Toma de turno de habla

Como comentábamos, en este apartado analizaremos las expresiones lingüísticas utilizadas en la toma de turno de habla. Primero, presentaremos los exponentes encontrados y analizaremos sus funciones en las interacciones y, a continuación, los relacionaremos con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

8.3.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la toma de turno de habla

En las interacciones *Relatos*, hemos observado en 93 ocasiones algún exponente pragmático-discursivo para señalar la toma de turno en los 632 que se producen en estas

interacciones. Es decir, el 14,71% de los turnos de habla se inician con algún exponente lingüístico. Estos 93 exponentes pragmático-discursivos se componen en su mayoría de marcadores discursivos que, en algunas ocasiones, se combinan entre sí, aunque también encontramos elementos paralingüísticos u otros exponentes. Como se ha expuesto en el apartado 7.3, hemos agrupado los exponentes pragmático-discursivos según la propuesta de clasificación de funciones de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).

Como presentamos en la tabla 19 a continuación, en los *Relatos* la macrofunción con más representación es la *interaccional*, con 71 ocurrencias recogidas; seguida por la *macrofunción cognitiva*, de la que hemos recogido 17 exponentes; y, por último, la *macrofunción metadiscursiva*, de la que únicamente hemos recogido 5 exponentes.

	Número de ocurrencias
Macrofunción interaccional	71
Macrofunción cognitiva	17
Macrofunción metadiscursiva	5
Total	93

Tabla 19 Número de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno por macrofunción en los Relatos

A continuación, analizaremos cada una de estas macrofunciones con más detenimiento. Como hemos mencionado, la macrofunción más representada es la *interaccional*, que se manifiesta mediante exponentes pragmático-discursivos que ayudan a gestionar la interacción. Presentamos en la tabla 20 a modo de resumen los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la *macrofunción interaccional*, clasificados por las funciones y subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
<i>Macrofunción interaccional</i>	Control conversacional	Toma de turno	<i>Pues</i>	7
			<i>Y</i>	6
			<i>Eh / mh</i>	3 / 1

		<i>Bueno</i>	4
		<i>Vale</i>	4
		<i>Sí</i>	2
		<i>Ah</i>	1
		<i>Ok</i>	1
		<i>Entonces</i>	1
		Total Toma de turno	30
	Llamada de atención	<i>Oye, ¿sabes qué?</i>	1
		<i>¿sabes (qué)?</i>	3
		<i>Bueno ¿sabes? / cuéntame</i>	2 / 1
		<i>(pues) mira</i>	2
		<i>Un momento espera espera</i>	1
		<i>Pero dime</i>	1
		Total Llamada de atención	11
Contacto conversacional	Expresión actitudinal	<i>Hostia pero es que</i>	1
		<i>Sí sí muy fuerte (superfuerte)</i>	2
		Total Contacto conversacional	3
Función reactiva	Reacción opositiva	<i>pero</i>	6
		<i>Sí / ya / vale pero</i>	4 / 1 / 1
		<i>Pero no sé</i>	1
		<i>Pues</i>	1
	Reacción colaborativa	<i>Sí (pues)</i>	10
		<i>Vale</i>	2
<i>Y</i>		1	
		Total Función reactiva	27
		Total Macrofunción interaccional	71

Tabla 20: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en los Relatos

Dentro de la *macrofunción interaccional*, encontramos exponentes que se clasifican en tres subfunciones: la *función reactiva*. La *función de control conversacional* y la *función de contacto conversacional*. La función de *control conversacional*, con 41 exponentes recogidos, es la más frecuente en este tipo de interacciones. En concreto, 30 de estos 41 exponentes

corresponden a la subfunción de *toma de turno*, que se realiza con marcadores discursivos como *pues, y, bueno, vale* u *ok*; elementos paralingüísticos como *eh, mh*; y también una interjección como *ah*.

Pues, que funciona en este caso como un ordenador discursivo interactivo (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 292), se usa para mantener la intervención ligada y marcar cohesión en el intercambio; además, anuncia en este caso una narración larga, como observamos en el ejemplo 20. En este fragmento, Rafael ha terminado su narración con una valoración final y Mar inicia su historia con el marcador *pues*, que sirve para cohesionar su intervención y orientarla al objetivo de la interacción.

Ejemplo 20

*Mar: vale pues al final todo se:: acabó bien ¿no? (.) más o menos
 *Rafael: en cierta medida sí
 *Mar: pues-
 *Rafael: porque (.) no estos pues (.) muertos (.)
 *Mar: no pues sí (.) eso es de lo:: lo más importante
 *Marta: menos mal
 *PPP: (0.6)
 *Mar: e:: **pues** mi ane- mi anécdota:: es la siguiente (.) estaba en::: Túnez con
 mis padres en (0.6) dos mil::: (.) seis algo así pues era:: niña (.)

(REL-PV04 46)

Bajo la función de *contacto conversacional* encontramos también la subfunción denominada *llamada de atención*, que encontramos en las interacciones *Relatos* en 11 ocasiones. Entre los exponentes encontramos *¿sabes?, (pues) mira, dime* u *oye*. Se trata de elementos que sirven para establecer contacto con el interlocutor. La partícula más utilizada es *¿sabes (qué)?*, que se usa para llamar la atención del interlocutor, anticipando que lo que se va a explicar es relevante (Santos Río, 2003, p. 288), como se muestra en el ejemplo 21.

Ejemplo 21

*Mar: Graciela **¿sabes qué?**
 *Graciela: no dime ¿qué pasó?
 *Mar: Ay tengo que contarte una cosa
 *Graciela: mh mh dime

*Mar: e: me enteré de que: (.) e: turistas (.) alemanes (.) e: encontraron a un: (.) <represaliado> del franquismo (.) que seguía trabajando en la: - el Valle de los caídos donde hay: el:: el monumento

(REL-NF02 1)

La segunda función con más usos recogidos es la *función reactiva*, con 27 ocurrencias. Cabe señalar que los exponentes que realizan una función reactiva aparecen exclusivamente en el caso de las actividades en las que se tenían que explicar noticias que parecieran o fueran falsas, en las secuencias en las que los estudiantes están discutiendo si se trata de noticias verdaderas o no. Del total de 27 exponentes encontrados en la función reactiva, 13 corresponden a la subfunción *reacción colaborativa* y 14 a la subfunción *reacción opositiva*. Respecto a la función de reacción opositiva, de la que hemos recogido 14 ocurrencias, observamos que se realiza mediante el marcador discursivo *pero*, que se combina con otros elementos como *sí, ya, vale* o *no sé*. En el ejemplo 22, se observa que Lina muestra en dos ocasiones que no está convencida con la historia de Marta y cuestiona en varias ocasiones que su historia surja de una fuente fiable.

Ejemplo 22

*Lina: [y dónde] ¿dónde has leído esta noticia? en::
 *PPP: (1)
 *Marta: la saqué:: del Internet
 *Lina: ah sí
 *Marta: del pacto cotidiano (0.5) [creo que]
 *Lina: [pero] necesitamos: (.) tener cuidado en- en el internet en la internet ¿no?
 *Marta: vale esto sí pero si hay el nombre del italiano:
 *PPP: (0.7)
 *Lina: pero el sitio web es: es es em:: (0.8) muy::: em:: están eh:: sitio web es:: una::
 *Marta: ¿ si es seguro?
 *Lina: sí
 *Marta: vale no sé esto
 *Lina: sí

(REL-NF05 46)

La *reacción colaborativa* se realiza principalmente con el adverbio afirmativo *sí* (10 de las 12 ocurrencias encontradas), la partícula discursiva *vale* y la combinación de alguno de estos

dos elementos con *pues*. En el ejemplo 23, vemos que Matilda reacciona a la afirmación de Quique, que no se cree la noticia, expresando acuerdo, aunque a lo largo de su turno muestra que el acuerdo no es total.

Ejemplo 23

*Quique: esto no me lo creo porque él también quería niños
 *Matilda: **sí** al principio pensé lo mismo pero (.) puedo puedo (.) am:
 entenderlo porque (0.4) .tch para Angelina Jolie no hay un:: no hay un::
 (0.8) stop
 *Quique: límite [no hay límite]
 *Matilda: [no hay límite] con (0.5) los:: niños

(REL-NF03 81)

Por último, bajo la macrofunción interaccional, encontramos también la función de *contacto conversacional*, concretamente, exponentes que muestran una *expresión actitudinal*, con tres exponentes recogidos. Se trata de exponentes pragmático-discursivos que muestran la actitud ante lo que ha expresado el interlocutor. En concreto, en nuestros datos son expresiones que valoran lo que se acaba de mencionar, como en el caso del ejemplo 24. En él, vemos que Matilda corrobora la valoración que hace Quique de la historia que le está explicando.

Ejemplo 24

*Matilda: **sí** y::: que (0.4) esta noticia em (0.4) ha:: dicho (.) o esta
 información ha dicho una persona de: (.) de sus amigos (.)
 *Quique: [hostia]
 *Matilda: [algo] que: dentro de:: (.) todos los sucesos
 *Quique: qué fuerte [que está personal]
 *Matilda: [**sí muy fuerte**] (1) **sí sí sí** y::: a:: también con la- con
 la chica jo- más joven (0.3) porque Brad Pitt y Angelina Jolie
 [siempre::]
 *Quique:[es como un] golpe en cara [por Angelina la pobre]

(REL-NF03 99)

La siguiente macrofunción más frecuente en las interacciones *Relatos* es la *macrofunción cognitiva*, que encontramos en 17 ocasiones. Como comentamos en la Metodología 7.3, esta función engloba aquellas expresiones que exigen que el destinatario realice un

esfuerzo para establecer la relación entre los elementos del discurso. 17 de las 13 ocurrencias son partículas discursivas que se clasifican bajo la *función lógico-argumentativa coorientada*, es decir, aquellos marcadores que tienen como función conectar los contenidos proposicionales para construir argumentativamente el discurso. También encontramos 4 ocurrencias que cumplen una *función modalizadora*, es decir, aquella que pone de manifiesto la relación del hablante con el enunciado.

Presentamos en la tabla 21, un resumen de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la *macrofunción cognitiva*, clasificados por las diferentes funciones y subfunciones que desempeñan, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones				Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción cognitiva	<i>Función lógico-argumentativa</i>	Coorientadas	Aditiva	<i>y</i>	6	
					<i>O</i>	1
			Causal	<i>Sí / no sé porque</i>		2
			Consecutiva	<i>Entonces</i>		3
	<i>Vale pues</i>			1		
	Total <i>Función lógico-argumentativa</i>					13
	<i>Función modalizadora</i>	Atenuadora		<i>Es que no sé / puede ser es que</i>		2
		De compromiso con la verdad	<i>En verdad</i>		1	
			<i>Sí te lo juro</i>		1	
	Total <i>Función modalizadora</i>					4
Total <i>Macrofunción cognitiva</i>					17	

Tabla 21: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en los Relatos

Dentro de las funciones cognitivas, aquella con más presencia es la *lógico-argumentativa coorientada aditiva*, que se realiza mayoritariamente con la conjunción *y*, aunque también encontramos un caso de la conjunción disyuntiva *o*. La conjunción *y* se utiliza para añadir información a lo que han dicho los otros interlocutores, como recogemos en el ejemplo 25.

En el fragmento, Marta utiliza *y* para continuar añadiendo información a su historia; como vemos, además sirve como elemento para ganar tiempo, como se muestra también con el uso del elemento paralingüístico emitido de forma alargada *m*.

Ejemplo 25

*Marta: pues te lo juro lo leí ahora es- .tch em:: (0.4) la:: la tivú ((TV))
no:: no hab- habló todavía de esto porque es algo que:: es una noticia
que salió como::: una hora más o menos

*Lina: sí

*Marta: y:: m:: (0.5) ya está el proyecto (.) el proyecto es e:: (0.5) será::
m::: .tch em:: (0.7) desarrollado por un em:: ingeniero italiano tengo
también el nombre y sabes si hay del nombre del ingenier (1.5) creo que
es verdadera la noticia

(REL-PV04 85)

También dentro de la *función lógico-argumentativa*, aunque con menos presencia, encontramos la *función consecutiva*, que se realiza mediante los exponentes *entonces* (con 3 ocurrencias) y *vale pues* (con una ocurrencia). Como se observa en el ejemplo 26, Mar introduce mediante *vale pues* una conclusión de la historia contada por Rafael.

Ejemplo 26

*Rafael: ¿cómo termino? pues obviamente no no no podíamos no podíamos e::: (1)
am:: no pu- sí no podíamos am: (0.7) recoger mi- mi madre y teníamos
que: llamar un amigo (.) para conducir su coche y:: mi tía y yo am::
(3.4) fuimos al al hospital y ya está (.)

*Mar: **vale pues** al final todo se:: acabó bien ¿no? (.) más o menos

(REL-PV04 42)

Siguiendo con la *función lógico-argumentativa*, encontramos en dos ocasiones el nexo *porque*, que cumple una *función causal*. En el ejemplo 27, vemos que Matilda introduce la causa por la que cree que la noticia que le ha explicado su compañero Quique es cierta.

Ejemplo 27

*Matilda: pero::: piensas que es una mentira o:: tiene:::

*Quique: a mí me parece verdad a mí me parece verdad

*Matilda: ¿Sí?

*Quique: sí sí sí sí [()]

- *Matilda: [(pue)]de ser [porque]
 *Quique: [y con-] con la entrevista todo lo han
 puesto [(así que no)]
 *Matilda: [(joder)] **no sé porque** (1) pienso que puede cambiar siempre
 cuando no tiene:: ganas de: (.) ser una chica (.) o una mujer
 *Quique: >sí pero lo puedo< imaginar que como::: (1.2) como de verdad que es un
 hombre y no puede expresarse bien

(REL-NF03 33)

Por último, dentro de la *función cognitiva*, encontramos la *función modalizadora*, que se subdivide en la *función atenuadora* y la función de *compromiso con la verdad*, ambas con 2 ocurrencias cada una. La función atenuadora se realiza con una combinación de elementos que, en ambos casos, incluyen la partícula discursiva *es que*. En el fragmento 28 a continuación, vemos que Mar atenúa su desconocimiento mediante el uso de *es que*.

Ejemplo 28

- *Graciela: pero dime es- es verdad o no lo que pasó porque parece locura no
 porque-
 *Mar: **es que no sé:::** lo leí en:: leí de el:: sabes en el diario El Mundo Today
 *Graciela: Sí
 *Mar: Y no sé (.) me parece como increíble

(REL-NF02 48)

Respecto a la función de *compromiso con la verdad*, que se recoge también en dos ocasiones, encontramos expresiones que muestran el grado de convencimiento del hablante, introduciendo el carácter subjetivo de su enunciado. Es el caso del ejemplo 29, en el que Graciela, mediante el uso de *te lo juro*, está mostrando el grado de compromiso con la veracidad del enunciado.

Ejemplo 29

- *Graciela: y había una chica de () que tenía más o menos dieciséis
 años que se suicidó (.) porque cuando se enteró que estaba embarazada
 como tenía miedo de no poder estudiar se mató
 *Mar: No me digas
 *Graciela: **sí te lo juro** (.) y::: (.) imagínate que ya en estas sociedades
 (0.3) ya (.) existía un estigma- son stig- estigmatizada (.) eh: por la
 sociedad (.) y ahora (.) se ven expulsadas del sistema educativo porque
 están embarazadas (.) y y y de lo que entendí (.) es que son vistas como
 una influencia negativa para los estudiantes (.) porque así las otras

estudiantes más joven van a ver que las chicas están embarazadas y van a ser igual

(REL-NF02 103)

Por último, la función menos representada en los inicios de turno en este tipo de interacciones es la *macrofunción metadiscursiva*, con únicamente 5 ocurrencias encontradas. En este tipo de interacciones recogemos únicamente exponentes pragmático-discursivos relacionados con la *estructuración de la información*, concretamente, de *ordenación del discurso*, *el cambio de tópico* y de *focalización*. En la tabla 22 resumimos los exponentes encontrados en la *macrofunción metadiscursiva*, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones		Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción metadiscursiva	<i>Estructuración de la información</i>	Ordenación del discurso	<i>A mí me pasó que</i> Y <i>Ah una vez que</i>	1 1 1
		Cambio de tópico	Y	1
		Focalización	<i>Lo que pasó es que</i>	1
		Total Macrofunción metadiscursiva		5

Tabla 22 Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en los Relatos

En 3 ocasiones, encontramos expresiones que sirven para ordenar el discurso. Se trata de expresiones relacionadas con el tipo de género oral que están practicando, la narración. En el ejemplo 30, Marina ha terminado de explicar su historia y Miguel inicia la suya con una expresión habitual cuando estamos explicando una anécdota en un ambiente informal *a mí me pasó que*.

Ejemplo 30

*Clara: ¡qué rollo!

*Marina: casi que no

*PPP: (2.3)

*Miguel: **a mí me pasó que**::: m m me daba algo de <vergüenza> (.) porque:: m:::

era en mi::: (.) intercambio de escuela a Australia (.)

(REL-PV01 128)

Por último, encontramos un ejemplo de focalización (ejemplo 31), en el que Mar pone de relieve el enunciado que constituye el nudo central de su historia: mientras ella se escapó a la playa de niña, sus padres se despertaron y se asustaron mucho.

Ejemplo 31

*Mar: y:: (0.4) estábamos comiendo con mis padres en el buffet libre y después fuimos a la playa (.) lo normal porque estábamos de vacaciones (.) disfrutábamos del tiempo: (.) y::: en la playa no sé yo quería dar un paseo e::n la playa y entonces (1.3) durante la siesta (.) yo me fui (.) sola

*Marta: [ino!]

*Rafael: [¿de] ver[dad?]

*Mar: [como] cinco años sí sí sí en la pla[ya]

*Marta: [¿y] qué pasó?

*Mar: **lo que pasó es que::** (0.6) caminé mu::cho tiempo (.) hasta hasta llegar al:: ((jajaja) como ((jaja)) al otro lado de la playa (.) y mis padres (.) pues: se despertaron en ese momien- momento (.)

(REL-PV04 57)

En resumen, en el análisis de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en los inicios de turno de habla en las interacciones *Relatos* advertimos que la macrofunción más representada es la *macrofunción interaccional*. Dentro de esta macrofunción, la función de *control conversacional* es la más representada, con 41 ocurrencias. En su mayoría cumplen una función de *toma de turno de habla* (con 30 ocurrencias encontradas), que se realiza principalmente con las expresiones *pues, y, eh, bueno* o *vale*. También, dentro de la misma función, encontramos 11 exponentes que realizan una función de *llamada de atención*, en la que destaca el uso del marcador *¿sabes?* combinado con otros elementos lingüísticos.

Siguiendo con la macrofunción interaccional, hemos encontrado 27 ocurrencias que corresponden a la *función reactiva*. Cabe señalar que estos exponentes se encuentran exclusivamente en el caso de las actividades en las que se tenían que explicar noticias que

parecieran o fueran falsas, en las secuencias en las que los estudiantes están discutiendo si se trata de noticias verdaderas o no.

Con 17 ocurrencias, encontramos la *macrofunción cognitiva*, la mayoría de los exponentes realizan una *función lógico-argumentativa aditiva*; que se realiza principalmente con la conjunción *y*. Menos habituales son la *función causal* (realizada con el conector *porque*) y la *consecutiva* (que se realiza con los marcadores *entonces* o *pues*). Para finalizar con la *macrofunción cognitiva*, encontramos cuatro casos que realizan una *función modalizadora*; dos de ellos corresponden a la *función atenuadora* y los dos restantes de *compromiso con la verdad*.

Por último, la función de la que hemos encontrado menos ocurrencias es la *macrofunción metadiscursiva*, con solo 5 ocurrencias encontradas. 3 de estos exponentes corresponden a la función de *ordenación del discurso*, uno realiza una función de *focalización* y uno de *cambio de tópico*.

8.3.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en la toma de turno

En este apartado relacionaremos el uso de exponentes pragmático-discursivos para marcar los inicios de turno con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. El número de exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno encontrados en las interacciones es muy diverso, pues va desde un estudiante de nivel avanzado que emite 16 inicios de turno a un estudiante de nivel intermedio que no emite ninguno.

Debido a que el número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual y el número de exponentes utilizados por cada estudiantes es variado, decidimos calcular la media de inicios de turnos emitidos, así como la media de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Decidimos realizar estos cálculos para averiguar cuántas expresiones utilizaban de media los estudiantes y observar si los estudiantes utilizan un abanico de expresiones o repiten las mismas. Además, hemos calculado la desviación típica de los

datos descritos, para observar la homogeneidad de los grupos entre sí. Presentamos los resultados obtenidos en la tabla 23.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes	Desviación típica	Media de variedad de exponentes	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	4	4,37	2,5	2,13
Nivel avanzado (B2)	6	7	5,25	5	2,97
Nivel superior (C1)	2	9,5	0,71	7	1,41

Tabla 23 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno en cada nivel de competencia lingüística

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes utilizan de media más elementos para señalar el inicio de turno a medida que aumenta su nivel de competencia lingüística, ya que la media de usos aumenta en cada nivel de competencia lingüística. Cabe señalar que, además, el grupo de estudiantes de nivel superior es el más consistente, pues al calcular la desviación típica obtenemos un resultado más bajo.

Respecto a la variedad de exponentes pragmático-discursivos utilizados, observamos de nuevo la misma tendencia, ya que los estudiantes emiten exponentes más variados a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística. En ambos casos, hemos realizado una ANOVA para averiguar si son significativas, cuyos resultados señalan que las diferencias entre los grupos no son significativas.

En resumen, si bien los resultados obtenidos en las dos ANOVA realizadas señalan que los resultados no son significativos, observamos en las interacciones *Relatos* una tendencia a que los estudiantes utilicen más expresiones que indican inicio de turno y estas son más variadas a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

8.3.2. Cesión de turno de habla

En este apartado analizaremos las expresiones lingüísticas encontradas en los finales de turno de habla en las interacciones *Relatos*. Primero, expondremos de qué exponentes se trata, las funciones que realizan siguiendo la clasificación de López Serena y Borreguero

Zuloaga (2010) y el número de ocurrencias de cada una; y, a continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística de los estudiantes en el uso de estas expresiones.

8.3.2.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la cesión de turno de habla

En las interacciones *Relatos*, hemos observado que en 26 ocasiones se utiliza alguna expresión para señalar el final de turno del total de los 632 turnos de habla contabilizados, lo que supone que en el 4,11% de los turnos de habla encontramos alguno de estos exponentes. Estos 26 casos presentan diferentes expresiones lingüísticas para señalar el final de turno, como marcadores discursivos, oraciones completas o expresiones categóricas. En la tabla 24, se resumen las funciones y subfunciones encontradas en los datos, las expresiones lingüísticas utilizadas respecto a estas funciones, así como el número de ocurrencias recogidas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción Interaccional	<i>Control conversacional</i>	Control de recepción	<i>¿eh?</i>	1
			<i>¿sí?</i>	2
		Petición de confirmación	<i>¿no?</i>	4
		Cesión de turno de palabra	Preguntas a los compañeros: • <i>¿qué piensas?</i> • <i>¿Y tú?</i>	2
Expresiones categóricas de cierre: • <i>Y eso es todo</i> • <i>Pero ya</i> • <i>Eso es</i> • <i>Y así termina</i>	4			
Total Macrofunción interaccional				13
Macrofunción cognitiva	<i>Función modalizadora</i>	Atenuadora	<i>Creo que</i>	1
			<i>Pero no sé</i>	1
Total Macrofunción cognitiva				2

Tabla 24: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno de habla y funciones en los Relatos.

Como recogemos en la tabla 24, la *macrofunción interactiva* es la más representada en nuestros datos, con 13 ocurrencias encontradas. Dentro de esta macrofunción, todas las ocurrencias cumplen la función de *control conversacional*. En concreto, encontramos partículas discursivas cuya función es la del *control de recepción*, de *petición de confirmación* y expresiones categóricas y oraciones completas que tienen como función la *cesión del turno de habla*.

Dentro de la *macrofunción interaccional*, la función con más representación en las interacciones *Relatos* es la de *cesión del turno de palabra*, recogida en 6 ocasiones. Se trata de expresiones que tienen como finalidad señalar que se ha terminado el mensaje que se deseaba emitir. Bajo esta función encontramos dos tipos de exponentes lingüísticos: por un lado, expresiones de cierre que muestran de forma explícita que se ha terminado el turno; y, por otro lado, preguntas a los compañeros que invitan a que otros continúen con la interacción. Respecto a las expresiones de cierre, hemos encontrado cuatro ocurrencias: *y eso es todo*, *pero ya*, *eso es* y *y así termina*. En todos los casos, estas expresiones señalan el final del turno y, al mismo tiempo, el final de la anécdota que se está relatando, como se recoge en el ejemplo 32. En este fragmento, Graciela está terminando su historia de viajes y finaliza su turno (y su historia) con la expresión de cierre *y así termina*.

Ejemplo 32

- *Graciela: [enton-] entonces éramos como cinco y la pareja en el avión solo
para nosotras
*Ramón: [oh bien]
*Maya: [qué bien]
*Graciela: ((jajaja))
*Maya: [qué fuerte]
*Graciela: [entonces] entonces regresamos a Río y al final pudimos o sea ir a
la a la a la fiesta y **así termina**=
*Ramón: =ah muy bien=

(REL-PV02 141)

Además de las expresiones de cierre, los estudiantes muestran que están cediendo el turno de habla invitando a los compañeros a participar en la interacción. Por este motivo, en la función de *cesión del turno de palabra* encontramos dos ocurrencias que corresponden a preguntas. En el caso del ejemplo 33, esta pregunta señala que se ha terminado la historia y, al mismo tiempo, invita al interlocutor a opinar si cree que la noticia que Clara ha explicado es cierta o no.

Ejemplo 33

*Clara: y: em:: (0.5) sí (1.2) e:: (.) y em:: (.) en realidad keiefsí (.) em:
(0.7) <realiz::> realiza ((jaja)) una: (.) análisis de ADN (.) y:
confirmó que:: m: (.) era pollo y: e: no rat- rata (.) y em:: (1.9)
además que: em: en: (.) el día que m: (1.2) que el chico (.) em:: (.) he
dicho que se- ha: quejado (.) no: (.) fue (.) a este (.) tienda
*Tomás: mh mh
*Clara: de keiefsí (.) **sí (.) ¿qué piensas?** ((jaja))
*Tomás: bueno qué curioso (.) creo que es verdad que: a veces hay problemas e:
higiénicas en los restaurantes de:: (.) comida rápida

(REL-NF01 12)

Siguiendo con la *macrofunción interaccional*, encontramos 4 ocurrencias de la función de *petición de confirmación*, que en su totalidad corresponden al marcador discursivo ¿no? Con el uso de este marcador, la persona que tiene el turno busca que el interlocutor acepte y valide su mensaje. Como vemos en el ejemplo 34, Marta usa el marcador ¿no? esperando que Lina confirme y valide su argumentación de por qué cree que la historia es cierta.

Ejemplo 34

*Marta: em: entonces (.) es algo increíble que más se puede decir también (.)
no no es posible pero ¿porque no? (0.5) también en Italia (.) se está
construyendo un:: e::: un ponte entre Sicilia y:: Calabria (.) y por qué
no hacerlo uno entre:: Londres y New York [¿no?]
*Lina: [sí] (0.5) y quieres:: eh::
(0.5) Donald Trump para:: obtener obtenerlo o no

(REL-NF05 30)

La última función encontrada dentro de la *macrofunción interaccional* es la de *control de recepción*, con 3 ocurrencias, que corresponden a los marcadores discursivos ¿eh? y ¿sí?, cuyo objetivo es comprobar el conocimiento compartido de los interlocutores. De este

modo se utiliza en el ejemplo 35 a continuación, en el que Lina quiere comprobar que Marta entiende qué es un yate y usa el marcador discursivo en 2 ocasiones hasta que está completamente segura de que lo ha entendido.

Ejemplo 35

*Lina: sí sí em:: (0.6) em:: hoy eh he leído un:: una noticia más increíble y:
eh:: pero es verdad (.) eh: (.) sí (.) em: un día había un grupo de:: de
las personas que:: (.) fueron de de vacaciones
*Marta: mh mh
*PPP: (0.5)
*Lina: e:: y:: e:: (.) fueron en (.) en un em: yate ¿sí?
*Marta: mh
*Lina: yate (.) en un barco ¿sí? em::
*Marta: ah ok

(REL-NF05 64)

Como presentábamos en la tabla 24, la segunda macrofunción más frecuente es la *macrofunción cognitiva*, de la que se encuentran 2 ocurrencias, que corresponden a la *función modalizadora atenuadora*. Esta se realiza mediante los exponentes *pero no sé* y *creo (que)*. Como se ejemplifica en el fragmento 36, mediante el marcador discursivo *pero no sé* se finaliza el turno de habla suavizando la opinión. En concreto, Mar está mostrando dudas sobre si la noticia que ha explicado es cierta o no. El marcador le sirve para mostrar de forma atenuada sus dudas y finalizar el turno de habla.

Ejemplo 36

*Mar: sí e: es verdad que: com- como un hombre o un anciano puede: esconderse
*Graciela: sí
*Mar: en la capilla
*Graciela: sí
*Mar: sin comer sin salir sin hablar (.) es un poco raro **pero no sé** (.)
*Graciela: no sabes si-
*Mar: ¿piensas que:: no es real?
*Graciela: Ahora pienso que no (.) sería una locura [porque]

(REL-NF05 59)

En este tipo de interacción, como hemos visto, se relacionan los elementos que señalan al mismo tiempo el final de la noticia o anécdota que se está explicando. Es por este motivo por el que algunos elementos en los finales de turno cumplen esta doble función. Además

de los exponentes ya analizados, encontramos que, en 4 ocasiones, los estudiantes terminan sus turnos y sus narraciones con expresiones valorativas que cumplen la doble función que hemos mencionado. Se trata de fragmentos como el que recogemos en el ejemplo 37, en el que Miguel está finalizando una anécdota de un viaje y, como se observa, para cerrar su historia valora la situación y cómo la vivió él.

Ejemplo 37

*Miguel: sí ((jajaja)) (0.4) y:: des- eso no era todo después tenía que
mostrar mi maleta (1.4) y::- porque tenía chocolate::: [y sí]
*Clara: [ah:::] [es
difícil]
*Miguel: [contro]laban
todo y esto duraba casi un hora y el (.) m:: vuelo (.) era una hora
después
*Clara: ajá
*Miguel: y casi perdimos el vuelo (.)
*Clara: no:::
*Miguel: sí **era muy caótico y me daba vergüenza** (.)
*Clara: no:::

(REL-PV01 157)

Además, de estas expresiones que concluyen las narraciones con valoraciones finales, también se encuentran en estas interacciones exponentes que anticipan el final de la historia. En su mayoría se trata de partículas pragmático-discursivas que tienen la función de ordenación del discurso, concretamente, de anunciar el final de una narración con expresiones como *al final* o *finalmente*. Estos exponentes no se encuentran al final del turno de habla (como sí ocurría con los elementos analizados anteriormente), pero anticipan que lo que se está explicando concluye la historia y, en todos los casos que encontramos, también el turno. En total, hemos recogido 7 fragmentos en los que los estudiantes finalizan sus narraciones de esta forma, como mostramos en el ejemplo 38.

Ejemplo 38

*Tomás: pero hace una semana em:: había esta:: fira muy grande de los em:: de
los móviles =
*Marina: [a:::] (.) [por eso]
*Tomás: [y entonces] pensa[ban quee::] sí pensaba que nosotros también
(.) éramos de::: am (0.8) de visita para la fira =
*Marina: sí =

*Tomás: bueno y al final (.) am:: nos pagaron los cócteles que::: estaban muy caros
 *Marina: o:::~::~
 *PPP: (1)
 *Clara: muy bien [((jajaja))]

(REL-PV01 72)

En resumen, hemos encontrado 26 exponentes pragmático-discursivos en la cesión de turnos de habla en las *Relatos*, lo que implica que los estudiantes producen pocas señales de final de turno, ya que solo un 4,11% de los turnos de habla presentan alguna. En su mayoría (11 de los 26 exponentes encontrados), se trata de expresiones lingüísticas vinculadas con la actividad que se está llevando a cabo: valoraciones de la anécdota explicada o elementos que avanzan la conclusión de la historia. Además, hemos encontrado marcadores discursivos, expresiones y oraciones que cumplen una *función interaccional*, concretamente, la *cesión de turno de habla* y de *petición de confirmación*. En la *cesión de turno de habla* encontramos oraciones y expresiones que muestran que la historia se concluye y preguntas que ceden el turno a los interlocutores. Respecto a la *petición de confirmación*, observamos que se realiza únicamente con el marcador discursivo *¿no?* Además, en 2 ocasiones recogemos marcadores con la función de *petición de confirmación*. En menor medida, también se han detectado algunos exponentes que realizan una *función cognitiva*, concretamente, la de atenuar la opinión que los estudiantes están emitiendo.

8.3.2.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en la cesión de turno

En este apartado analizaremos las expresiones lingüísticas que utilizan los estudiantes para indicar los finales de turno, poniéndolas en relación con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Los 26 exponentes pragmático-discursivos de final de turno que hemos encontrado se reparten de forma diversa entre los estudiantes, ya que hay una estudiante de nivel avanzado que emite 5 expresiones y 4 estudiantes de nivel intermedio que no emiten ninguno.

Debido a esta disparidad en los niveles de competencia lingüística y a que los grupos están compuestos por un número diferente de estudiantes, calculamos la media de finales de

turnos emitidos, así como de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes, en función del nivel de competencia lingüística. Además, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos. Presentamos en la tabla 25 los resultados obtenidos en cada uno de estos cálculos.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes utilizados	Desviación típica	Media de variedad	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	1	1,19	1	1,19
Nivel avanzado (B2)	6	2,33	1,63	1,67	1,21
Nivel superior (C1)	2	2	1,41	2	1,41

Tabla 25: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística

Los resultados presentados en la tabla 25 indican la tendencia de que a mayor nivel de competencia lingüística aumenta el uso de expresiones para señalar el final de turno entre el nivel intermedio y el avanzado, ya que la media de expresiones se dobla entre dichos niveles. En cambio, entre el nivel avanzado y el superior, por el contrario, observamos un pequeño descenso en la media. El resultado obtenido tras calcular una ANOVA señala que las diferencias entre grupos no son significativas. Respecto a la variedad de uso, también observamos la tendencia de que a mayor nivel de competencia lingüística aumenta la variedad de los exponentes pragmático-discursivos utilizados. Sin embargo, el resultado del test ANOVA también indica que estas diferencias no son significativas. Si analizamos las desviaciones típicas, vemos que, en ambos casos, es bastante elevada en los tres grupos, lo que da buena cuenta de que entre los estudiantes se observan muchas diferencias dentro del mismo nivel.

En resumen, si bien los resultados de la ANOVA no lo han podido confirmar con rotundidad, observamos una tendencia a que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística los estudiantes utilizan más exponentes pragmático-discursivos para señalar el final de turno, tanto en la cantidad de expresiones utilizadas como en la variedad de las mismas.

8.4. Coconstrucción en las interacciones

En el presente apartado analizaremos cómo colaboran los estudiantes para construir la interacción de forma conjunta. Para ello, estudiaremos, por un lado, los turnos de apoyo empleados, que muestran interés y seguimiento de los mensajes de los interlocutores; y, por otro, los fragmentos en los que los estudiantes colaboran para solucionar problemas surgidos en la interacción o lograr que esta avance de forma más eficiente.

8.4.1. Turnos de apoyo

En este apartado analizaremos los exponentes pragmático-discursivos utilizados en los turnos de apoyo en las interacciones *Relatos*. En primer lugar, presentaremos los exponentes, así como las funciones que cumplen, y, en segundo lugar, relacionaremos el uso de estos exponentes con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

8.4.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en los turnos de apoyo

Como hemos avanzado, en el presente apartado analizaremos los exponentes pragmático-discursivos que los estudiantes emiten en los turnos de apoyo y las funciones que realizan. En estas interacciones hemos encontrado un total de 207 turnos de apoyo, de los cuales 8 corresponden a compleciones de turnos de otros compañeros; los analizaremos con más detalle en el apartado 8.4.2. Los 199¹⁶ restantes se formulan mediante diferentes exponentes pragmático-discursivos que cumplen funciones diversas. En la tabla 26 presentamos un resumen de las funciones y subfunciones que realizan los exponentes pragmático-discursivos encontrados en los turnos de apoyo, así como el número de ocurrencias de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones		Usos recogidos	
Macrofunción interaccional	Contacto conversacional	Función fática	89
		Expresión actitudinal	93
Total función contacto conversacional		182	

16 Debido a las dificultades surgidas en la transcripción, no podemos analizar la función realizada en seis turnos de apoyo porque no se han podido transcribir las palabras exactas que los componen.

	Función reactiva	Reacción colaborativa	11
	Total función reactiva		11
Total macrofunción interaccional			193

Tabla 26: Funciones de los exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo de los Relatos

Como presentamos en la tabla resumen 26, la gran mayoría se clasifican bajo la *macrofunción interaccional* (193 de los 209 turnos de apoyo en las interacciones, es decir, más del 92% de los exponentes). Dentro de la *macrofunción interaccional* la función más representada es la de *contacto conversacional*, con 183 ocurrencias; por otro lado, se encuentran 11 exponentes que realizan una *función reactiva*, concretamente, de *reacción colaborativa*.

Dentro de la función de *contacto conversacional*, la función más representada en las interacciones *Relatos* es la de *expresión actitudinal*, de la que recogemos 93 exponentes pragmático-discursivos. Bajo la *expresión actitudinal*, se recogen turnos de apoyo que, además de mostrar atención, expresan la actitud con la que recibe el mensaje el estudiante que tiene el rol de oyente. Seguidamente, resumimos en la tabla 27 los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	<i>Contacto conversacional</i>	Expresión actitudinal	Expresiones de sorpresa e incredulidad: <ul style="list-style-type: none"> • <i>No</i> • <i>(no), ¿en serio?</i> • <i>Oh</i> • <i>Ah</i> • <i>(¿sí?) ¿de verdad?</i> • <i>¡No me digas!</i> • <i>¿ah sí?</i> • <i>Guau</i> • <i>¿sí?</i> • <i>¿otra vez?</i> • <i>ay no me lo creo</i> • <i>no puede ser</i> • <i>¿estás segura?</i> 	15 7 7 6 4 3 3 2 2 1 1 1 1

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>no es cierto</i> • <i>¡dios!</i> • <i>no me lo puedo creer</i> • <i>estás de coña</i> • <i>hostia</i> 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
		Expresiones valorativas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muy fuerte / qué fuerte</i> • <i>Qué + adjetivo/ nombre</i> • <i>Muy bien / qué bien</i> • <i>Qué horror / horrible</i> • <i>es bastante raro</i> • <i>muy fatal</i> • <i>Es muy divertida como noticia</i> • <i>ventajoso</i> • <i>amables</i> • <i>ah es difícil</i> • <i>menos mal</i> 	<p>10</p> <p>9</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
		Total función actitudinal	93

Tabla 27 Exponentes pragmático-discursivos de la función de expresión actitudinal en los Relatos

Como se ve en la tabla 27, los exponentes que realizan una función de expresión actitudinal son muy variados, pero se pueden clasificar en dos grupos: los que muestran sorpresa o incredulidad y los que valoran los mensajes del interlocutor. Respecto a los exponentes que muestran incredulidad o sorpresa destacan *no*, *¿en serio?*, *¿de verdad?*, *¡no me digas!* o expresiones como *no me lo creo* o *no puede ser*. Como vemos en la tabla, observamos que abunda la negación ante lo que acaba de decir al interlocutor en el turno anterior, como en el ejemplo 39, en el que Miguel está explicando una situación en la que casi tuvo que desnudarse delante de sus compañeros de instituto en un control de aeropuerto, ante lo que Clara reacciona con incredulidad con la expresión *¡no! ¿en serio?*

Ejemplo 39

*Miguel: [y un] día fui- fuimos al aeropuerto de Frank- Francofort ↓ (.) y:::: em:: tenían m:: los m:: ((chasquido con la lengua)) con- controles (.) muy graves (.) en (.) en (0.7) .tch en el check-in (.) y: pero aquí todo pasó bien pero m:: durante: después de (.) un vuelo de:: (0.7) doce horas casi (.) m:: baja- mm:: (.) el avión (0.7) bajaba en:: Singapur y nos dejamos m:: (0.5) durante:: seis horas (1) y tuvimos que pasar otro m:: otro::: ¿controló? (.) y::: pero aquí me controlaban todo (.) tenía que quitar mi (.) ropa=

*Clara: =¡no! [¿en serio?]

*Miguel: [me quedaba] me quedaba casi desnudo (1.5) y::: toda mi clase

que ya pasó el control (.) tenía que esperar (.) y::: (1.2) m:::
 (1) .tch (0.5) me daba vergüenza porque todos podían ver a mí casi
 desnudo

(REL-PV01 135)

Con la misma función de expresar la actitud ante la información recibida, también encontramos que es habitual que aparezcan interjecciones como *ah*, *oh*, o *guau*, como vemos en el ejemplo 40. En este fragmento, Graciela está narrando que en una ocasión le cancelaron un vuelo, a lo que Ramón reacciona mostrando empatía ante ese hecho.

Ejemplo 40

*Graciela: y lo que pasó es que cuando llegamos en el aeropuerto (.) de Bahía
 (.) nos dijeron que el avión no iba (.) a a: llegar (.) que no podíamos
 coger el avión (.)

*Ramón: **oh:=**

*Graciela: =que teníamos que esperar para el día siguiente (.) y mi tía (.) no
 quería quedarse un día más en Bahía=

(REL-PV02 106)

Además de las expresiones que muestran sorpresa o incredulidad, también encontramos otras en las que se valora lo dicho en el turno anterior. En este caso abundan expresiones formadas por el pronombre exclamativo *qué* seguido por un adjetivo, un adverbio o un sustantivo, entre las que destacan especialmente *qué fuerte*, *qué bien* o *qué horror*. Es el caso del ejemplo 41, en el que los estudiantes Matilda y Quique están comentando una noticia, a lo que Quique reacciona valorando la situación mediante *qué fuerte*.

Ejemplo 41

*Matilda: sí al principio pensé lo mismo pero (.) puedo puedo (.) am:
 entenderlo porque (0.4) .tch para Angelina Jolie no hay un:: no hay un::
 (0.8) stop

*Quique: límite [no hay límite]

*Matilda: [no hay límite] con (0.5) los:: niños

*Quique: **qué fuerte**

*Matilda: y:: sigue::

*Quique: pero no sé::

*Matilda: adopt- adoptando niños

(REL-NOF03 82)

Siguiendo con la función de *control conversacional* recogemos 89 ocurrencias que corresponden a elementos que se clasifican en la *función fática*, que indica a los interlocutores que se ha recibido el mensaje. A continuación, presentamos en la tabla 28 los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	Contacto conversacional	Función fática	Sí	46
			Mh mh	21
			Preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ah ¿por qué? • ¿y qué hiciste? • ¿y después? • ¿y qué pasó? • ¿y cómo terminó? • ¿qué? 	1 1 1 2 1 1
			(dime) dime	4
			(ah) vale	3
			Ajá	2
			Repetir información del turno anterior	2
			Ah sí	1
			Claro	1
			Ah ok	1
			¿sí? ¿de verdad?	1
Total función fática			89	

Tabla 28 Exponentes pragmático-discursivos de la función fática en los Relatos

Como vemos en la tabla, *sí* es el exponente lingüístico más utilizado por los estudiantes en la *función fática*, con 46 ocurrencias recogidas. Realizando la misma función que *sí*, encontramos elementos cuasiléxicos con un función de asentimiento (*mh* y *ajá*); y expresiones como *vale*, *ya* u *ok*. En el ejemplo 42, Mar tiene turno de habla y Graciela muestra, mediante el uso del marcador *sí* y el elemento cuasiléxico *mh*, que mantiene la atención hacia el mensaje que Mar está emitiendo.

Ejemplo 42

*Mar: este hombre: es español (.) es un:: (.) del: .tch del bando de los:: (.)
 e: (.) .tch republicanos
 *Graciela: **sí**
 *Mar: del parte Comu- (.) no del parte (.) del Partido Comunista
 *Graciela: **sí**
 *Mar: y:: los alemanes (.) eran pues turis- turista (.) y:: estaban caminando
 tranquilamente y de repente (0.7) vieron un:: un agujero
 *Graciela: **mh mh**
 *Mar: en la capilla (.) de Franco y de:: Riviera (.) y había un hombre
 *Graciela: **mh**
 *Mar: que llevaba como:: sesenta años que todavía: estaba:: trabajando (.)
 allí y el hombre pensaba que todavía e::: España::

(REL-NF02 16)

En estas interacciones, en siete ocasiones, los estudiantes utilizan preguntas breves para mostrar su interés por lo que su compañero está explicando. Son fórmulas breves, como *¿y qué pasó?*, *¿y qué hiciste?* o *¿y cómo terminó?*, como se recoge en el ejemplo 43 a continuación. En el fragmento, observamos que Rafael está explicando la historia de un día en el que tuvo un problema con el coche y Mar muestra su interés por la narración realizando una pregunta genérica que le sirve para animar a su compañero a continuar.

Ejemplo 43

*Rafael: y mi madre (0.5) am:: todavía estaba ahí (.) entonces esta- este día
 estamos preparado para recogerla y:: volver a nuestra casa (.)
 *Mar: **¿y qué pasó?**
 *PPP: (0.9)
 *Rafael: pues mh:: (.) en el viaje em:: (.) hay una:: no sé la palabra (.) pero
 una una ¿cruz? en la::=

(REL-PV04 9)

También resulta destacable el uso de la forma de imperativo *dime* como elemento fático que muestra, de nuevo, el interés por la información que está transmitiendo el interlocutor. En el fragmento 44, por ejemplo, vemos cómo se combinan una serie de elementos que organizan la interacción. En primer lugar, Mar llama la atención de Graciela mediante *¿sabes qué?* Seguidamente, Graciela muestra su atención combinando el imperativo *dime* con una pregunta breve, a lo que Mar vuelve a anunciar que va a narrarle

una historia para captar su atención. Esta intervención se ve respondida de nuevo por el imperativo *dime*, que reitera el interés de Graciela, tras lo que se inicia la narración de Mar.

Ejemplo 44

*Mar: Gaciela ¿sabes qué?

*Graciela: **no dime ¿qué pasó?**

*Mar: Ay tengo que contarte una cosa

*Graciela: **mh mh dime**

*Mar: e: me enteré de que: (.) e: turistas (.) alemanes (.) e: encontraron a un: (.) <represaliado> del franquismo (.) que seguía trabajando en la: - el Valle de los caídos donde hay: el:: el monumento

(REL-NF02 1)

Respecto a la *función reactiva*, encontramos 11 ocurrencias que corresponden en su totalidad a *reacciones colaborativas*, que indican acuerdo o aceptación de lo dicho en el turno anterior. Presentamos un resumen en la tabla 29 de los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	<i>Función reactiva</i>	Reacción colaborativa	<i>Claro</i>	2
			<i>Vale</i>	2
			<i>También es verdad / sí es verdad</i>	2
			<i>Bueno</i>	1
			<i>Sí exacto</i>	1
			<i>A mí también</i>	1
			<i>Por supuesto</i>	1
			<i>Obviamente</i>	1
			Total función reactiva	11

Tabla 29: Exponentes pragmático-discursivos de la función reactiva en los Relatos

Los exponentes pragmático-discursivos que se detectan en la función de reacción colaborativa son de nuevo variados, siendo los más utilizados *vale*, *claro* y expresiones como *es verdad*. Por ejemplo, observamos que *claro* se utiliza cuando se empatiza con

algún sentimiento que expresa la persona que está narrando la historia, como mostramos en el ejemplo 45.

Ejemplo 45

*Mar: [en la playa] sí sí sí y que caminan así porque eso hay mucho en Túnez
 (.) y pues vale (.) al final todo se acabó bien pero mis padres tuvieron
 un:: mucha miedo (.)
 *Rafael: **claro**

(REL-PV04 85)

Estas expresiones de reacción colaborativa aparecen también en las situaciones en las que los estudiantes están debatiendo si la noticia es verdadera o falsa; como ocurre en el ejemplo 46, en el que Graciela y Mar están discutiendo si la noticia es real o es de ficción y, en un momento de esta discusión, acuerdan que el diario del que han extraído la noticia es fiable.

Ejemplo 46

*Graciela: Y en el país (.) salió la semana pasada
 *PPP: (0.6)
 *Graciela: [no sé]
 *Mar: [pues::]
 *Graciela: normalmente [en el país]
 *Mar: [es que] en el país es una:: (.) fuente segura
 *Graciela: **Sí exacto**

(REL-NF02 135)

En resumen, en las interacciones *Relatos*, los turnos de apoyo se clasifican en su mayoría bajo la *macrofunción interaccional*, y solo en 8 ocasiones corresponden a turnos de apoyo de completión. Dentro de la *macrofunción interaccional*, la función que predomina es la *función actitudinal*, de la que hemos recogido 93 exponentes. En 89 ocasiones encontramos exponentes que corresponden a la *función fática*, de la que más de la mitad de los casos se realizan mediante el marcador *sí* o elementos cuasiléxicos (*mh mh* y *ajá*). Por último, en solo 11 ocasiones hemos encontrado exponentes pragmático-discursivos que expresan una *reacción colaborativa*.

8.4.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en los turnos de apoyo

A continuación, pondremos en relación las expresiones lingüísticas utilizadas en los turnos de apoyo y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Como hemos comentado anteriormente, el número de estudiantes que compone cada nivel de competencia lingüística es desigual. Además, las ocurrencias de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo es muy diverso, ya que encontramos desde un estudiante de nivel avanzado que emite 33 turnos de apoyo frente a una estudiante de nivel intermedio que emite únicamente dos.

Por este motivo, consideramos necesario calcular la media de exponentes emitidos para poder establecer cuántas expresiones utilizaban de media los estudiantes en cada nivel de competencia lingüística. Además de este dato, calculamos la media de exponentes pragmático-discursivos diferentes, para observar si los estudiantes utilizan un abanico de expresiones o repiten las mismas. Finalmente, hemos completado los datos con la desviación típica de ambos cálculos, que nos muestra el grado de homogeneidad de los grupos. En la tabla 30, presentamos los resultados obtenidos.

	N.º de estudiantes	Media de turnos de apoyo	Desviación típica	Media de variedad de turnos de apoyo	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	9,88	5,49	5,5	2,62
Nivel avanzado (B2)	6	16,83	11,14	8,5	4,32
Nivel superior (C1)	2	14	7,07	7	1,41

Tabla 30 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística

Como se recoge en la tabla, respecto a la distribución de los turnos de apoyo y los niveles de competencia lingüística, observamos que se produce una diferencia entre los estudiantes de nivel intermedio y de nivel avanzado, ya que aumentan los turnos de apoyo emitidos en casi siete de media por estudiante. En el nivel superior, por el contrario,

observamos un pequeño descenso. En todos los grupos, la desviación típica es muy elevada, lo que indica que los grupos son muy heterogéneos.

En cuanto a la variedad de tipos de turnos de apoyo utilizados, de nuevo la diferencia entre el nivel intermedio y el avanzado es mayor; mientras que en el nivel superior los exponentes pragmático-discursivos utilizados son, de media, un poco menos variados que los de nivel avanzado. En ambos casos, hemos sometido los datos a un cálculo de una ANOVA, cuyos resultados señalan que las diferencias entre los grupos no son significativas.

En resumen, podemos observar un aumento entre el nivel intermedio y el nivel avanzado, tanto respecto al número de exponentes pragmático-discursivos utilizados, como a la variedad de los mismos. Sin embargo, no podemos considerar que haya una progresión clara entre niveles, ya que, no se observa una progresión entre el nivel avanzado y el nivel superior.

8.4.2. Otras señales de colaboración

En las interacciones denominadas *Relatos* hay un total de 22 fragmentos en los que los estudiantes colaboran para llevar a cabo la interacción. Para realizar el análisis, hemos considerado oportuno dividir entre aquellos episodios que suceden en la comprensión y aquellos que surgen en la producción.

En primer lugar, empezaremos por aquellas colaboraciones que están relacionadas con la producción oral, de las que hemos detectado 12 episodios. En 8 de estas 12 ocasiones se trata de episodios en los que los estudiantes completan los turnos de los compañeros. En la mayoría de casos observados, la colaboración se realiza como presentamos en el ejemplo 47, en el que un participante termina la intervención de otro sin que se produzcan muchas vacilaciones o intervalos, es decir, de forma fluida, acabando el turno del

compañero, habitualmente, de forma breve. Son estos casos los que hemos considerado turnos de apoyo¹⁷.

Ejemplo 47

- *Graciela: y lo que escuché es que hay otros organismos internacionales como::
Amnistía Internacional y eso conoces
- *Mar: ajá sí (.) sí sí claro
- *Graciela: que:: intentó hacer como (.) presión al al Gobierno e:: (.) de
Guinea [Ecuatorial]
- *Mar: **[para dejar] esa:s esa medida**
- *Graciela: sí exacto para cambiar eso pero:: (.) no sé ni se sabe muy bien lo
que:: lo que van a hacer o no si va a haber un cambio (.) y yo eso
como:: (.) no sé si es verdad o no (.) pienso que sí como (.) tú lo
acabas de decir eso es del país

(REL-NF02 149)

En dos ocasiones, las compleciones se producen tras un intervalo como en el fragmento 48 a continuación, en el que observamos que Ramón emite algunas vacilaciones y una pausa larga intraturno, tras lo que se produce un intervalo de más de un segundo y Graciela completa el turno con la palabra que él está buscando.

Ejemplo 48

- *Ramón: sí y: e: necesi- necesita de: m:: (.) de correr para mi vestirse y
comida y después (.) porque tiene cincos e:: (1.1) cincos e: (.) cincos
e: ah (1.2) cincos e::
- *PPP: **(1.1)**
- *Graciela: **¡plantas!**
- *Ramón: **¡plantas!**

(REL-PV02 61)

En una ocasión, recogida en el fragmento 49, la compleción de turno se produce después de que la persona que está hablando emita la palabra que busca en otra lengua adicional. Matilda tiene un problema léxico que soluciona emitiendo la palabra en inglés *stop*. Quique ayuda a su compañera completando el turno con la palabra que buscaba, tal y como reconoce Matilda repitiendo a continuación la propuesta de su compañero.

¹⁷ Cestero denomina estos turnos de apoyo *apoyos de conclusión* (2000c, p. 40).

Ejemplo 49

*Matilda: sí al principio pensé lo mismo pero (.) puedo puedo (.) am:
entenderlo porque (0.4) .tch para Angelina Jolie no hay un:: **no hay un::**
(0.8) stop
*Quique: **límite [no hay límite]**
*Matilda: **[no hay límite]** con (0.5) los:: niños

(REL-NF03 82)

Además de estos casos en los que se completa el turno de los compañeros sin peticiones de ayuda, en 4 ocasiones hemos observado que los hablantes expresan sus dificultades para poder completar su producción, como vemos en el ejemplo 50. En este fragmento, Mar busca el nombre de algún crustáceo (suponemos que se refiere a un cangrejo) y pregunta directamente cómo se dice en español y explica a qué familia de animales pertenece (“son como mejillones”). Marta confirma que entiende a qué se refiere y dice que es un animal que vive en la playa. Pese a que no encuentran la palabra que están buscando, la interacción continúa porque han dado muestras de entendimiento entre ellos, cosa que ocurre en 2 de las 4 situaciones en las que hemos detectado una petición de ayuda explícita.

Ejemplo 50

*Mar: estábamos preocupando y yo pero no pasa nada mamá es que: (.) quería ver a las: (.) es como:: **¿cómo se llama eso en español? son como:: (.) mejillones**
*Marta: e:: los (.) ¡ah! **las sí sí entendí** la:: (.) las que se encuentran en la playa [si tú vas]
*Mar: [en la playa] **sí sí sí y que caminan así** porque eso hay mucho en Túnez (.) y pues vale (.) al final todo se acabó bien pero mis padres tuvieron un:: mucha miedo (.)

(REL-PV04 80)

En los otros 2 casos en los que se realiza una petición de ayuda, se resuelve, como recogemos en el ejemplo 51, en el que Graciela pide ayuda para confirmar que una palabra de la que duda, *búsqedas*, es correcta en español, cosa que Mar confirma.

Ejemplo 51

*Graciela: Sí podría ser y (.) como estaba muy interesado en el en el:: asunto
e: hizo otras (.) como otras **pesquisas pesquisa ¿búsquedas?**
*Mar: **búsquedas sí**

(REL-NF02 146)

En cuanto a aquellos fragmentos de colaboración relacionados con la comprensión, observamos 8 episodios en los que surgen problemas de comprensión en las interacciones denominadas *Relatos*. En 5 de estos 8 episodios, los estudiantes quieren asegurarse de que han entendido bien el mensaje transmitido por sus compañeros. Es el caso del ejemplo 52, en el que, tras una explicación de la noticia de Quique, Matilda detiene su producción para asegurarse de que está entendiendo la historia y le resume lo que le ha contado su compañero.

Ejemplo 52

*Matilda: me- un momento (.) espera espera (.) **no he:: no he entendido** como te-
te- tenía que matar ¿a Conchita?
*Quique: ella tiene que matar (.) a Conchita

(REL-NF03 14)

En 3 de las 8 ocasiones, la persona que tiene el rol de hablante quiere asegurarse de antemano de que su compañero la está entiendo. Es el caso del ejemplo 53 a continuación, vemos que Lina está explicando su noticia y se quiere asegurar de que Marta entiende la palabra *yate*. En dos turnos insiste, proporcionando un hiperónimo, hasta comprobar que Marta ha entendido a qué se refiere.

Ejemplo 53

*Lina: e:: y:: e:: (.) fueron en (.) en un em: **yate ¿sí?**
*Marta: **mh**
*Lina: **yate (.) en un barco ¿sí?** em::
*Marta: **ah ok**

(REL-NF05 70)

En 2 casos observamos que se mezclan problemas de comprensión y producción. En el ejemplo 54, recogemos una secuencia lateral que se inicia cuando Rafael no sabe cuál es la palabra para *cruce*. En un primer momento, plantea su duda y propone como solución la palabra *cruz*. Esta propuesta deriva en un problema de comprensión, que se extiende varios turnos, en el que una de las interlocutoras sugiere si se refiere a que la calle estaba cortada. Finalmente, pese a que no logran alcanzar una solución al problema, logran todos entender o imaginarse de qué está hablando Rafael, lo que resulta en una solución satisfactoria para todos y la interacción se retoma.

Ejemplo 54

*Rafael: pues mh:: (.) en el viaje em:: (.) hay una:: **no sé la palabra** (.) pero una una **¿cruz?** en la::=
 *Mar: **¿una cruz?**=
 *Rafael: una cruz sí en la calle (0.5) y::: nuestra:: nuestro co-
 *Marta: [°¿qué?°]
 *Mar: [ah como] **la la ¿la calle estaba::**
 *Rafael: [sí]
 *Mar: [blo]quedada?=
 *Rafael: no no no no =
 *Mar: **¡ah! una cruz=**
 *Rafael: sí=
 *Mar: **en el suelo=**
 *Rafael: **sí=**
 *Mar: vale (.)

(REL-PV04 13)

En conclusión, observamos que entre los estudiantes aparecen situaciones en las que resulta evidente la coconstrucción en la interacción, ya que colaboran tanto en la comprensión como en la producción. En los casos en los que se colabora en la producción, las ayudas surgen, principalmente, aunque no se observen dificultades en la producción de los compañeros: de esta forma se muestran partícipes de la interacción y ayudan a hacer avanzar la actividad. De hecho, en solo 4 ocasiones observamos que los estudiantes también piden ayuda a sus interlocutores para poder completar el discurso. En casi todos los casos hemos observado que los problemas de producción surgidos en interacción se han solucionado; y en los 2 casos en los que no se ha dado una solución, los

estudiantes han mostrado que entendían a qué se estaba refiriendo la persona que tenía el rol de hablante.

Respecto a la comprensión oral, observamos que la coconstrucción se da en dos situaciones: por un lado, cuando los estudiantes dan muestras de que no han entendido el mensaje o quieren asegurarse de que lo han comprendido bien; y, por otro, cuando el estudiante que tiene el rol de hablante quiere estar seguro de antemano de que alguna palabra o idea está clara para sus interlocutores.

8.5. Síntesis del análisis de las interacciones *Relatos*

La interacción *Relatos* se caracteriza por turnos largos que se intercambian principalmente de forma inmediata. Estos dos datos indican que es una interacción con tendencia a la monogestión. Respecto a los solapamientos encontrados, son, en su mayoría, neutros, es decir, el hablante anticipa que el turno de habla del interlocutor está terminando y solapa su inicio de turno con el final del turno en curso. En cuanto a los intervalos, se producen en su mayoría tras turnos completos sintácticamente, aunque también son habituales los intervalos en los cambios de secuencia.

Detectamos también que los exponentes pragmático-discursivos se relacionan con las rutinas de la narración oral. Entre los exponentes que se relacionan con las secuencias narrativas, detectamos 11 exponentes que realizan una función de *llamada de atención*, en la que destaca el uso del marcador *¿sabes?* combinado con otros elementos lingüísticos, típico en los inicios de las anécdotas. También en exponentes que realizan una *macrofunción metadiscursiva*, encontramos exponentes corresponden a la función de *ordenación del discurso*, que indican el inicio de la narración, y uno que realiza una función de *focalización*, que destaca el nudo principal de la historia que se explica. De hecho, los exponentes pragmático-discursivos que realizan una *función reactiva*, se encuentran exclusivamente en el caso de las actividades en las que se tenían que explicar noticias que

parecieran o fueran falsas, en las secuencias en las que los estudiantes están discutiendo si se trata de noticias verdaderas o no.

En la cesión de turnos de habla también se observa la vinculación con la actividad que se está llevando a cabo: valoraciones de la anécdota explicada o elementos que avanzan la conclusión de la historia. En este caso, observamos que no todos los exponentes pragmático-discursivos que avanzan la cesión del turno se encuentran realmente al final del turno.

Respecto a los elementos que muestran coconstrucción, en estas interacciones observamos una proporción de turnos de habla y turnos de apoyo de un 62,34 % de turnos de habla y un 33,07 % de turnos de apoyo. Los turnos de apoyo encontrados se clasifican en su mayoría bajo la *macrofunción interaccional*, y la función que predomina es la *función actitudinal*, aunque también está muy presente la *función fática*. La función de expresión actitudinal está también vinculada con las secuencias narrativas, ya que el oyente muestra qué sentimientos le despierta el relato del compañero.

9. Análisis de interacciones *Discusiones abiertas*

En este apartado analizaremos las interacciones *Discusiones abiertas*. Como se comentó en el apartado 6.3 Actividades e interacciones, se trata de interacciones en las que los participantes tienen como objetivo exponer y compartir sus opiniones sobre un tema concreto. En nuestro corpus, analizamos un total de siete interacciones de este tipo, lo que representa 55 minutos y 59 segundos. En la mayoría de las interacciones participan tres estudiantes, a excepción de la interacción DAB-MA02 en la que, por cuestiones organizativas del aula, trabajaron cuatro estudiantes juntos. Presentamos en la tabla 31 los temas discutidos, el número de participantes y la duración de las interacciones que analizaremos en este apartado.

Interacción	Tema de la discusión	N.º de participantes	Duración
DAB-MA01	Machismo en la lengua	3	00:04:15
DAB-MA02	Machismo en la lengua	4	00:04:45
DAB-MA03	Machismo en la lengua	3	00:07:32
Total			00:16:32
DAB-TU01	Turismo en Barcelona	3	00:10:48
DAB-TU02	Turismo en Barcelona	3	00:11:21
DAB-TU03	Turismo en Barcelona	3	00:07:42
DAB-TU04	Turismo en Barcelona	3	00:09:36
Total			00:39:27
Total <i>Discusiones abiertas</i>			00:55:59

Tabla 31: Temas discutidos, número de participantes y duración de las *Discusiones abiertas*

9.1. Turnos: extensión y tipo

En este apartado analizaremos la extensión de los turnos en las interacciones *Discusiones abiertas*, así como el tipo de turnos (de habla o de apoyo) que producen los estudiantes en este tipo de actividades.

9.1.1. Extensión de los turnos

Como hemos comentado en la introducción del presente análisis, la duración de las interacciones recogidas en este tipo de actividad suma un total de 55 minutos y 59 segundos. Estos minutos se traducen en 7.675 palabras que se distribuyen en 768 turnos en las transcripciones.

La duración de las grabaciones es desigual, y va desde 4 minutos y 15 segundos (interacción DAB-MA01) y 11 minutos y 22 segundos (interacción DAB-TU02). También, el total de número de palabras transcritas y el número de turnos varía entre interacciones. Presentamos, en la tabla 32, el resumen de cada una de las interacciones recogiendo el número de palabras, los turnos y su duración:

Interacción	Total palabras	Total turnos	Duración
DAB-MA01	612	51	00:04:15
DAB-MA02	639	107	00:04:45
DAB-MA03	804	50	00:07:32
DAB-TU01	1574	114	00:10:48
DAB-TU02	1875	226	00:11:21
DAB-TU03	1011	140	00:07:42
DAB-TU04	1106	80	00:09:36
Total	7675	768	00:55:59

Tabla 32: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones

Discusiones Abiertas

La extensión media de los turnos en las *Discusiones abiertas* es de 9,99 palabras por turno. Conviene observar, en este punto, la incidencia de nivel de competencia de los

participantes en la extensión media de sus turnos. Como se recoge en la tabla 33, la extensión media de los turnos de los participantes del nivel intermedio es de 8,18 palabras por turno; la de los estudiantes en el nivel avanzado, de 11,61 palabras por turno; y, por último, los estudiantes en el nivel superior, de 10,07 palabras por turno. No se observa una progresión clara entre niveles, ya que, en el caso de los estudiantes de nivel superior vemos que la extensión de turno disminuye ligeramente respecto al nivel anterior de competencia lingüística.

	N.º de estudiantes	Palabras	Turnos	Media palabras por turno	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	6	329	40	8,18	3,88
Nivel avanzado (B2)	10	317	27	11,61	4,48
Nivel superior (C1)	2	524	52	10,07	9,42

Tabla 33: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística

Si tenemos en cuenta únicamente los turnos de habla, la extensión del turno aumenta. Así, de media la extensión de turno de habla en estas interacciones es de 15,05 palabras por hablante. Al realizar las medias de la extensión de turno de habla separando a los estudiantes por niveles, observamos que los estudiantes que emiten turnos más largos son los de nivel avanzado (con turnos medios de 18,9 palabras), seguidos por los estudiantes de nivel superior (cuyos turnos medios son de 16,63 palabras) y, por último, los estudiantes de nivel intermedio (que emiten turnos de habla de 10,71 palabras).

	N.º de estudiantes	Media de palabras por turno de habla	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	6	10,71	4,67
Nivel avanzado (B2)	10	16,63	4,88
Nivel superior (C1)	2	18,9	12,07

Tabla 34: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística en las Discusiones abiertas

Realizamos una ANOVA para establecer si las diferencias entre grupos son significativas. Los resultados señalan que, si bien observamos una tendencia a una extensión de turnos más larga según el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, las diferencias no son significativas.

En conclusión, observamos que los turnos de los estudiantes en las *Discusiones abiertas* tienen una extensión media de 9,99 palabras por turno y 15,05 palabras por turno de habla. Estos resultados son, de media, más largos que los obtenidos en otros análisis de interacciones en ELE, como comentaremos en el apartado de Discusión 11.1.1. Respecto a la incidencia del nivel de competencia lingüística de los estudiantes en la extensión de los turnos, hemos observado una tendencia a que los turnos sean más largos a medida que el nivel de competencia aumenta.

9.1.2. Tipos de turnos

Hemos contabilizado un total de 768 turnos en las *Discusiones abiertas*, de los cuales 514 son turnos de habla y 240 turnos de apoyo. Además, encontramos 13 intervenciones que se corresponden con risas o toses de los estudiantes. En términos relativos, los turnos de habla suponen el 67,01 % y los turnos de apoyo, el 31,29 % de las intervenciones de los estudiantes.

Entre las siete interacciones recogidas en este tipo de actividad, como vemos en la tabla 35, el rango entre la proporción entre turnos de habla y turnos de apoyo es amplio. Así, en el caso de la interacción DAB-MA03 los turnos de habla son el 75 % de las intervenciones y los turnos de apoyo el 20,83 %, por lo que es la interacción en la que menos turnos de habla se producen proporcionalmente. Por el contrario, la interacción DAB-MA01 es la que tiene proporcionalmente más turnos de apoyo, ya que los turnos de habla representan el 60,78 % y los turnos de apoyo el 37,25 %. Por tanto, podemos observar que, si bien la actividad llevada a cabo por los estudiantes es la misma, los estilos interactivos de los estudiantes varían. Por ejemplo, la interacción en la que encontramos menos turnos de

apoyo (DAB-MA03) es la única en la que uno de los participantes no emite ningún turno de apoyo.

Interacción	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
DAB-MA01	31	60,78 %	19	37,25 %
DAB-MA02	76	71,03 %	30	28,04 %
DAB-MA03	36	75,00 %	10	20,83 %
DAB-TU01	69	60,53 %	42	36,84 %
DAB-TU02	160	70,80 %	64	28,32 %
DAB-TU03	85	60,28 %	52	36,88 %
DAB-TU04	57	71,25 %	23	23,75 %
Total	514	67,01 %	240	31,29 %

Tabla 35: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en las interacciones Discusiones abiertas

A continuación, distinguimos entre la proporción de turnos de habla y de apoyo en los tres niveles de competencia lingüística de los estudiantes. En la tabla 36 presentamos los resultados obtenidos.

	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
Nivel intermedio (B1)	209	73,59 %	70	24,65 %
Nivel avanzado (B2)	203	62,08 %	117	35,78 %
Nivel superior (C1)	102	65,38 %	53	33,97 %

Tabla 36: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las Discusiones abiertas

Como vemos en los resultados, en el caso de las interacciones que nos ocupan, *Discusiones abiertas*, en el nivel intermedio se producen, proporcionalmente, más turnos de habla que en los otros niveles de lengua, que tienen resultados muy similares. A medida que aumenta el nivel de competencia lingüística, los estudiantes emiten, proporcionalmente, más turnos de apoyo en este tipo de interacciones.

En resumen, en el análisis realizado en este apartado hemos observado que los estudiantes producen, de media, un 67,01 % de turnos de habla y un 31,29 % de turnos de apoyo en las interacciones *Discusiones abiertas*. También hemos encontrado en nuestros datos que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, estos producen más turnos de apoyo en las interacciones *Discusiones abiertas*.

9.2. Alternancia de turnos

En este apartado analizaremos cómo se gestionan las alternancias de turnos en las interacciones *Discusiones abiertas*. Para ello, primero, examinaremos cómo se realizan los intercambios de turnos entre los estudiantes, analizando especialmente en qué casos ocurren solapamientos e intervalos.

En estas interacciones hemos contabilizado un total de 750 intercambios de turnos. En cada uno de estos intercambios de turno hemos anotado si se producía de forma inmediata, es decir, sin ningún tipo de silencio entre turnos; de forma solapada, es decir, con dos o más hablantes emitiendo un turno a la vez; o tras un intervalo superior a 0.5 segundos (ver 7.2.1). A continuación, presentamos en la tabla 37 cómo se realizan los intercambios de turno en cada una de las interacciones analizadas.

Interacción	Intercambios inmediatos		Intercambios tras intervalo		Intercambios en solapamiento	
	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje
DAB-MA01	35	71,92 %	4	8,33 %	9	18,75 %
DAB-MA02	73	70,19 %	6	5,77 %	25	24,04 %
DAB-MA03	28	63,64 %	13	29,55 %	3	6,82 %
DAB-TU01	78	70,91 %	23	20,91 %	9	8,18 %
DAB-TU02	157	69,79 %	19	8,44 %	49	21,78 %
DAB-TU03	93	69,92 %	22	16,54 %	18	13,53 %
DAB-TU04	57	71,25 %	14	17,50 %	9	11,25 %
Total	521	70,03 %	101	13,58 %	122	16,40 %

Tabla 37: Intercambios de turnos en las interacciones Discusiones abiertas

Como se observa en la tabla, la mayoría de los intercambios en estas interacciones se producen de forma inmediata (70,03%). Los intercambios que se realizan mediante un solapamiento representan el 16,40%, mientras que los intercambios que se realizan tras un intervalo suponen el 13,58% de los cambios de turno.

En los apartados 9.2.1 y 9.2.2 analizaremos con más detenimiento los solapamientos y los intervalos detectados en las interacciones.

9.2.1. Solapamientos

Como hemos presentado en el apartado anterior, en 122 ocasiones los intercambios realizados mediante un solapamiento, lo que representa el 16'40% del total. Del total, en 12 casos estos solapamientos se producen de forma involuntaria, es decir, dos o más hablantes inician un turno de habla de forma simultánea. En 10 de estas 12 ocasiones ocurre en inicios simultáneos de habla (lo que representa un 8% del total de solapamientos) y en 2 de las 12 ocasiones (2%), en inicios simultáneos de turnos de apoyo. Por el contrario, en 110 ocasiones, los solapamientos se producen de forma voluntaria: en 69 ocasiones, los solapamientos se producen entre turnos de habla (que supone un 57% del total), mientras que en 41 ocasiones los solapamientos se producen entre un turno de habla y un turno de apoyo (un 34% del total).

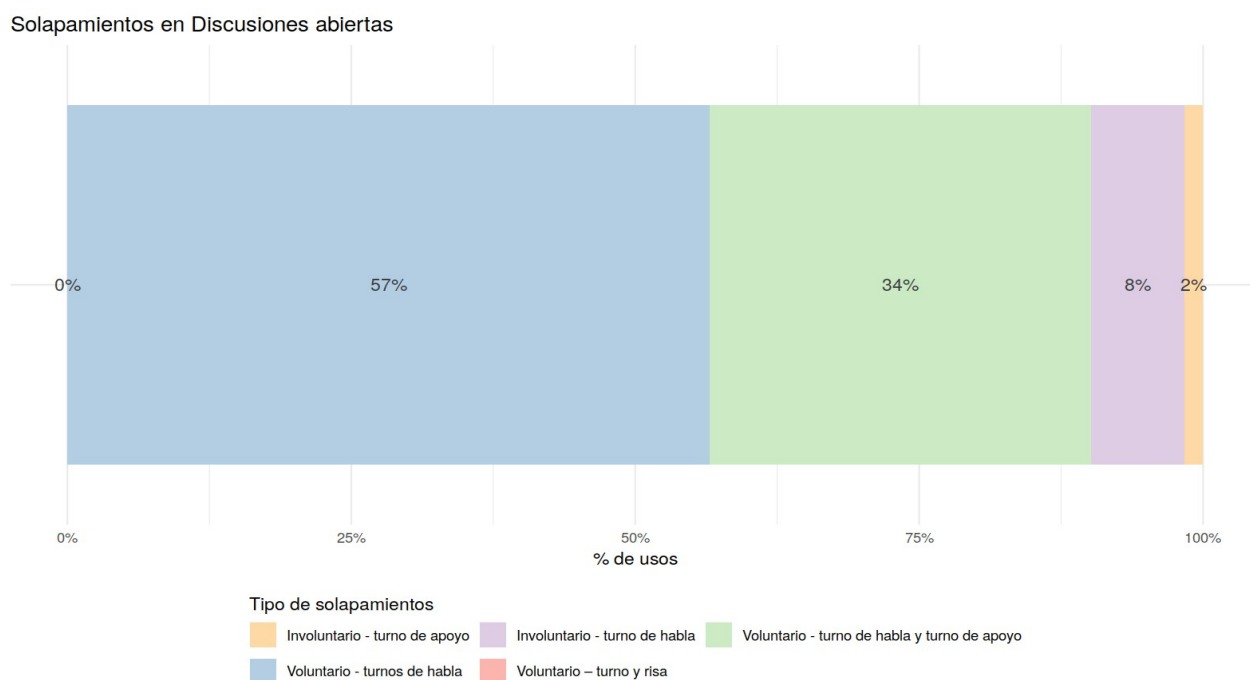


Figura 6: Distribución de los solapamientos en las Discusiones abiertas

En los casos en los que los solapamientos no se producen de forma involuntaria (el 90% de los solapamientos encontrados) hemos observado qué estudiante solapa su turno de habla al turno en curso. De este modo, podemos observar la incidencia del nivel de competencia lingüística en la aparición de solapamientos. Distinguimos para ello entre los solapamientos que se producen de forma voluntaria entre dos turnos de habla y los que se realizan de forma voluntaria entre un turno de habla y un turno de apoyo.

En la tabla 38 se recogen los solapamientos que producen entre dos turnos de habla de media según el nivel de competencia lingüística, así como el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de habla que emiten dichos estudiantes.

	N.º de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios de turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de habla
Nivel intermedio (B1)	6	5,16	4,11	15%
Nivel avanzado (B2)	10	1,8	2,14	8%
Nivel superior (C1)	2	10	5,65	19%

Tabla 38 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística

Observamos en la tabla 38 que no se establece una progresión entre los tres niveles de competencia lingüística analizados, ya que los estudiantes de nivel avanzado realizan los intercambios entre turnos de habla de forma solapada en menos ocasiones que los estudiantes de nivel intermedio y de nivel superior. El resultado obtenido en el cálculo de una ANOVA que señala que la diferencia entre los grupos es significativa ($p=0,011$).

En la tabla 39 se recogen los solapamientos que producen entre un turno de apoyo y un turno de habla de media según el nivel de competencia lingüística, así como el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de apoyo que emiten dichos estudiantes.

	N.º de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios entre turnos de apoyo y turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de apoyo
Nivel intermedio (B1)	6	3,5	1,22	31%
Nivel avanzado (B2)	10	1,2	1,03	11%
Nivel superior (C1)	2	4	1,41	15%

Tabla 39 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje que representan del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística

En este caso, el nivel intermedio es el que, proporcionalmente, emite más turnos de apoyo solapados, el 31%. En los niveles avanzado y superior, por el contrario, los turnos de apoyo se emiten en menos ocasiones de forma solapada al turno de habla en curso. Realizamos una ANOVA que señala que las diferencias entre los grupos son significativas ($p=0,001$).

Tras este análisis cuantitativo de los solapamientos, consideramos necesario realizar una mirada más cualitativa sobre los solapamientos que se dan en los turnos de habla, para intentar clasificarlos teniendo en cuenta en qué situaciones de la interacción surgen. Así, clasificamos los solapamientos como *neutros*, *colaborativos* o *interrumpitivos* (ver 7.2.2.).

Cabe señalar, como vemos en la tabla 40, que la distribución de los solapamientos que se producen entre turnos de habla es desigual en las interacciones. Observamos que en la interacción DAB-TU02 se producen casi la mitad de los solapamientos detectados en este tipo de actividad. Es en esta interacción, además, en la que se producen casi todos los solapamientos interruptivos que hemos detectado.

Interacción	Colaborativo	Interruptivo	Neutro	Otro	Totales
DAB-MA01	2	0	1	0	3
DAB-MA02	7	0	3	3	13
DAB-MA03	0	0	1	0	1
DAB-TU01	2	2	0	0	4
DAB-TU02	12	14	5	0	31
DAB-TU03	6	3	4	1	14
DAB-TU04	1	0	2	0	3
Total	30	19	16	4¹⁸	69

Tabla 40: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las Discusiones abiertas.

En la mayoría de los casos analizados, 30 de los 69, los estudiantes solapan su turno de habla al turno de sus interlocutores emitiendo un mensaje que busca colaborar o mostrar acuerdo con el mensaje que esté emitiendo el hablante. En el ejemplo 55, observamos que Quique solapa su inicio de habla al final de Marta dándole la razón y aportando más ejemplos de su propia experiencia reforzando el argumento que Marta mantenía, como vemos en el fragmento que destacamos en negrita.

Ejemplo 55

*Marta: Pero (.) fui también en (1) mh: Gallipoli y: nunca (.) tú::: puedes dejar tus cosas en la playa y también como el bolso aquí (.) así:: y dar como una vuelta **[que el bolso ya no está]**

*Quique: **[Sí, sí, sí (.) pero de eso-]** ya pero eso me doy cuenta que en Alemania no:: no vigil- no tengo que vigilar tanto mis cosas ¿sabes?

(DAB-TU02 277)

18 Debido a la dificultad de transcribir las palabras solapadas, no hemos podido asegurarnos del mensaje que se está transmitiendo y, por tanto, lo que nos impide la clasificación de estos cuatro solapamientos.

En el caso del ejemplo 56, Graciela no está dando la razón a Lina (o por lo menos no lo muestra de forma tan explícita como en el ejemplo anterior), pero observamos que el solapamiento se produce porque Graciela colabora en la producción de Lina, quien ha vacilado en busca de la palabra *turistas*. Graciela, en este caso, está colaborando ayudando a Lina a acabar su turno de habla.

Ejemplo 56

*Lina: también (.) em: (4) todo todo el mundo (1.3) son turistas en: sí (.) por ejemplo los los la persona de: de: Barcelona (0.6) em: (0.8) es verdad que:: (.) que un día em: serán em:: **[turistas]**
 *Graciela: **[turistas]** °a su turno°
 *Lina: sí y:: en mi opinión no- o:: para mí em: no pueden em::

(DAB-TU04 129)

Estas secuencias colaborativas son las que más hemos encontrado en nuestros datos de solapamientos de turno de habla. Esto indica que los estudiantes tienen preferencia por solapar el turno de habla en aquellos casos en los que los estudiantes buscan apoyar a sus interlocutores.

En algunos de los casos observados, los estudiantes solapan el inicio de turno de habla con el anterior para interrumpir el turno en curso. Este tipo de solapamientos, que denominamos interruptivos, se observan en 19 ocasiones en estas interacciones. En su mayoría, se trata de situaciones en las que uno de los interlocutores está mostrando desacuerdo con la idea expresada, como en el ejemplo 57. En este fragmento, vemos que Quique está afirmando que considera que en Barcelona se limpian las zonas turísticas, utilizando el adverbio afirmativo *sí* para enfatizar su información. Observamos que Marina solapa su turno de habla para contradecir la opinión de Quique.

Ejemplo 57

*Quique: pero son estos (.) estas esta- eh: plazas turísticas sí que limp[ian]
 *Marta: [Sí]
 *Quique: bastante pero si te vas **[fuera en algunas-]**
 *Marina: **[no (.) pero huelen]** muy mal ¿eh? cuando sales de tu casa a las seis de la mañana es: ¡Ay Dios!

(DAB-TU02 232)

Sin embargo, no todos estos solapamientos interruptivos aparecen en situaciones en las que los hablantes muestran desacuerdo. En ocasiones, los estudiantes interrumpen a sus compañeros para intentar tomar el turno de habla, como vemos en el ejemplo 58, si bien estos casos son mucho menos frecuentes en nuestros datos.

Ejemplo 58

*Quique: Sí que tengo **[que vigilar]**

*Marta: **[es que depende]**

*Quique: vigilar pero aquí (.) por tanta- bueno si te vas a Berlín claro donde hay mucha turista pasa igual

*Marta: mh mh es que eso es algo relacionado al turismo

(DAB-TU02 284)

También consideramos que son interruptivos aquellos casos en los que uno de los interlocutores intenta recuperar el turno de habla. Así, como vemos en el ejemplo 59, la interrupción de Matilda está motivada por la intención de retomar su turno, que Carol le ha arrebatado anteriormente.

Ejemplo 59

*Matilda: normalmente es- es MÁS caro que [normalmente es]

*Carol: [tenía- tenía-] tenías que:: (.) que **[¿negociar?]**

*Matilda: **[por ejemplo]** para un selfiestick (.) ¿sabéis no?

(DAB-TU03 146)

Por último, identificamos 16 casos de los 69 analizados en los que los solapamientos son neutros, es decir, en los que el interlocutor anticipa el final del turno de habla en curso y solapa brevemente su inicio de turno. Es frecuente observar estos casos en los pares adyacentes, como en pregunta-respuesta, en los que la persona que contesta se adelanta ligeramente al final de la pregunta para empezar con su respuesta, como vemos en el ejemplo 60. En este caso, Matilda emite un elemento cuasilingüístico alargado (*em::*) para mostrar su interés por responder la pregunta de Tomás.

Ejemplo 60

*Tomás: ¿y vosotras alguna vez habéis e::: habéis os habéis e::: perdón tra-

*Matilda: tratado

*Tomás: tratado mal? por ser tu[ristas]

*Matilda: [em::] (0.8) yo (.) por ejemplo (.) em::
cuando estuve en Roma con los precios (1.2) siempre

(DAB-TU03 136)

En resumen, tras el análisis realizado en este apartado, en las interacciones *Discusiones abiertas* la mayoría de los solapamientos se producen de forma voluntaria (solo el 10% corresponden a solapamientos involuntarios). A su vez, los solapamientos voluntarios son en su mayoría entre turno de habla y turno de habla. Además, en nuestros datos, los estudiantes emiten turnos de habla solapados en situaciones de colaboración, seguidos por los interruptivos, que están relacionados con la naturaleza de la actividad (exponer diferentes opiniones sobre un tema). Por último, no hemos observado una relación entre solapamientos y nivel de competencia lingüística.

9.2.2. Intervalos

Los intercambios de turno que se realizan tras un intervalo suponen un total de 101, lo que representa aproximadamente el 13,58% de los intercambios analizados en las actividades *Discusiones abiertas*. A continuación, presentaremos en qué situaciones de la interacción aparecen dichos intervalos.

En el tipo de interacciones que nos ocupa, hemos detectado más intervalos en las ocasiones en las que se produce un cambio de secuencia (ver 3.4). Como hemos comentado anteriormente, en las instrucciones de las actividades se daba a los estudiantes una serie de preguntas y textos, optativos, para fomentar la discusión entre ellos. En varias ocasiones de las interacciones los estudiantes hacen referencia a las preguntas o a los textos de forma directa o indirecta, y se hace patente que estos elementos, en ocasiones, vertebran la interacción. Así, dichos cambios de tema vienen precedidos por algunos intervalos de mayor o menor duración, como en el ejemplo 61. En este fragmento, Marta

está exponiendo su opinión respecto al tema propuesto, haciendo referencia al texto que ha leído (señalado en negrita) y, tras un intervalo de 3'5 segundos, Tomás introduce el tema del texto que ha leído (también en negrita).

Ejemplo 61

- *Marta: sí esto sí verdad (.) ¿eh? (.) pero también que hemo- que:: por ejemplo **yo tenía que era una serie de:: (.) expresiones (.) donde explicaban (.)** el significato de: m: mujer y otras (.) es que no sé el español me parece una lengua sexista (.) mucho más que:: que la mía
- *PPP: (3.5)
- *Tomás: **pues en estos hablan de::l::** m: por ejemplo de nosotros y nosotras y bueno si am:: un grupo (.) hay un hombre ya no es nosotras es nosotros (.) por ejemplo (.) creo que eso también es un poco:: (0.5) se puede considerar sexista

(DAB-MA03 9)

En algunos casos, estos silencios que se producen antes de cambiar de tema se van intercalando con elementos paralingüísticos o marcadores del discurso, como en el ejemplo 62. En este fragmento, los intervalos se van alternando con breves producciones (como *sí* o el elemento paralingüístico *am* pronunciado de forma alargada) antes de que Tomás cambie el tema afirmando que, pese a la masificación turística general, él no dejaría de viajar. Estos intentos de “rellenar” los silencios, muestran que algunos estudiantes son conscientes de que los silencios no son preferidos en la interacción y, por este motivo, intentan emitir alguna producción lingüística para evitarlos.

Ejemplo 62

- *Carol: no tiene interés (.) hacer un: turismo en una ciudad donde no hay personas que viven (.)
- *Tomás: sí
- *Carol: realmente para mí no tiene sentido
- *Tomás: [no]
- *Matilda: [qué] fuerte ¿no?
- *PPP: (0.5)
- *Carol: °sí°
- *PPP: (0.6)
- *Matilda: am::
- *PPP: (0.6)
- *Tomás: pero por ejemplo yo no:: dejaría de viajar (.)

(DAB-TU03 29)

Como hemos visto, los estudiantes muestran dificultades a la hora de cambiar de secuencias, lo que hace que estos tránsitos entre temas resulten bruscos y se produzcan tras intervalos.

El siguiente tipo de intervalos que más hemos encontrado en nuestros datos son en turnos acabados sintácticamente, pero que, aun así, no se ven seguidos de forma inmediata por las aportaciones de los compañeros. Nos inclinamos por la hipótesis de que los interlocutores evitan tomar el turno de habla hasta estar completamente seguros de que el hablante en curso ha finalizado o que los estudiantes que toman el turno a continuación necesitan tiempo para planificar su intervención.

Ejemplo 63

*Mark: Eh:: (1.3) No no hm yo- (.) una cosa que:: (1.2) que puede:: resultar útil es ah:: (0.8) tal vez un:: (0.7) un impuesto de: a:: (0.5) turismo
 *PPP: **(1.1)**
 *Mario: Es lo que hay acá (0.5) °me parece° (1.5) como- eh:: son quin- el:: (0.5) la tasa turística funciona °me parece°

(DAB-TU01 185)

Sin embargo, no todos los intervalos surgen de falta de recursos lingüísticos o problemas en la gestión de la interacción. En general, en estas interacciones son habituales muchas pausas intraturnos, por lo que, ante un silencio, los interlocutores pueden dudar de si el estudiante que tiene el rol de hablante necesita tiempo para planificar su discurso. Por ello, en este tipo de interacción, la tercera situación en la que suelen aparecer más intervalos es ante turnos de habla no completos. Antes de proponer una solución para completar el turno del compañero, se suele esperar, por lo que aparece un intervalo, como vemos en el ejemplo 64. En el fragmento, observamos que el segundo turno de Lina no está terminado y Graciela, tras esperar 2,9 segundos, completa el turno ayudando a su interlocutora.

Ejemplo 64

*Lina: también (.) em: (4) todo todo el mundo (1.3) son turistas en: sí (.) por ejemplo los los la persona de: de: Barcelona (0.6) em: (0.8) es verdad

que:: (.) que un día em: serán em:: [turistas]
 *Graciela: [turistas] °a su turno°
 *Lina: sí y:: en mi opinión no- o:: para mí em: no pueden em::
 *PPP: (2.9)
 *Graciela: e:: no pueden decir nada [no pueden]

(DAB-TU04 129)

No siempre es posible ayudar al compañero a terminar su turno de habla, porque a veces se desconoce qué planeaba decir, por lo que en algunos casos, cuando el turno no está acabado, el siguiente hablante opta por continuar con el tema en curso obviando el hecho de que el turno del compañero y su mensaje no está completo, como vemos en el ejemplo 65. En él observamos en la segunda intervención de Marina que su turno no se completa sintácticamente; sin embargo, Marta no puede concluir su turno y opta por continuar con la discusión.

Ejemplo 65

*Marina: [No fui en] Roma y me encanta (0.5) pero:: y también en Milano (1.3) y como Rusia es más limpia que::
 *Marta: ¡Sí!
 *Marina: Por eso y Rusia es::
 *PPP: (1)
 *Marta: Y:: por ejemplo:: (.) yo he visto (.) aquí en Barcelona cosas que vale como lo voy a decir (.) que para mí son extrañas como gente que limpia la:: (0.8) la plaza como Plaza Cataluña con el agua a presi-

(DAB-TU02 215)

Aunque ya con menos ocurrencias, también hemos detectado que, en algunas ocasiones, cuando un estudiante hace una pregunta directa a otro en la interacción, se da un intervalo (como en el ejemplo 66, de un segundo) antes de que el estudiante empiece a contestar su pregunta. En estos casos, los aprendices se podrían beneficiar de estrategias de comunicación que les ayudaran a ganar tiempo para planificar su discurso.

Ejemplo 66

*Rafael: ¿Qué piensas? (0.5) ¿Quieres añadir algo?
 *PPP: (1)
 *Mark: Eh:: (1.3) No no hm yo- (.) una cosa que:: (1.2) que puede:: resultar útil es ah:: (0.8) tal vez un:: (0.7) un impuesto de: a:: (0.5) turismo

(DAB-TU01 183)

También en menor medida, detectamos en 4 de las 7 discusiones la aparición de intervalos antes de finalizar la interacción. En estos casos, se observa alguna pausa larga o varias pausas breves, como se observa en el fragmento 67, en el que se muestran los últimos turnos de la interacción DAB-MA03. Nos planteamos la interpretación que algunos estudiantes no disponen de recursos para anunciar que la interacción está llegando a su fin y se usan los intervalos y los silencios como marca de finalización de la interacción.

Ejemplo 67

*Marta: también la: .tch italiano (.) es sexistas pero m: .tch (0.7) meno=
 *Tomás: =menos
 *PPP: (3.5)
 *Marta: y: yo creo que no sé (.) si queréis añadir algo más
 *Ángela: está bien=
 *Tomás: =mh mh

(DAB-MA03 109)

En conclusión, en las actividades *Discusiones abiertas* hemos detectado un total de 101 intercambios de turno que se realizan tras un intervalo, lo que representa aproximadamente el 13,58% de los intercambios analizados. Los intervalos aparecen principalmente en los cambios de secuencia, aunque también son habituales los intervalos tras turnos completos sintácticamente. Además, debido a que en las interacciones de hablantes de lengua adicional es habitual que haya vacilaciones y pausas intraturnos, es común observar que se producen intervalos antes de iniciar un turno de habla ante turnos no completos. Por último otras situaciones en la que observan intervalos son tras preguntas directas o justo antes del final de la interacción.

9.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla

En el presente apartado analizaremos los exponentes pragmático-discursivos utilizados por los estudiantes para iniciar o finalizar los turnos de habla. Para ello, observaremos los

exponentes utilizados, las funciones que cumplen y los relacionaremos con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

9.3.1. Toma de turno de habla

En este apartado analizaremos los exponentes utilizados en los inicios de turno de habla en las *Discusiones abiertas*. Presentaremos en primer lugar los tipos de exponentes encontrados y sus funciones en las interacciones. Además, relacionaremos estos usos lingüísticos con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

9.3.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la toma de turno de habla

En este tipo de interacciones, observamos que en 132 ocasiones se utiliza algún exponente para señalar inicio de turno en los 528 turnos de habla contabilizados, lo que supone el 25% de los turnos de habla. Estos 132 casos se componen en su mayoría de marcadores discursivos que, en algunas ocasiones, se combinan entre sí. Para analizarlos, hemos agrupado los exponentes pragmático-discursivos según las funciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).

Respecto a la frecuencia de usos, como se recoge en la tabla 41, en estas interacciones la macrofunción con más representación es la *interaccional*, con 86 ocurrencias recogidas; seguida por la *cognitiva*, de la que hemos encontrado 27 exponentes pragmático-discursivos, y, por último, la *metadiscursiva*, con 17 ocurrencias encontradas. A continuación, analizaremos cada una de estas macrofunciones con más detenimiento.

	Número de ocurrencias
Macrofunción interaccional	86
Macrofunción cognitiva	28
Macrofunción metadiscursiva	17
Total	132

Tabla 41: Número de exponentes en los inicios de turno en cada macrofunción en las Discusiones abiertas

Como hemos mencionado, la macrofunción más representada en estos datos es la interaccional, compuesta por exponentes pragmático-discursivos que ayudan a gestionar la interacción. En esta macrofunción interaccional encontramos diversas subfunciones: la *función reactiva* y la *función de control* conversacional. En la tabla 42 a continuación presentamos un resumen de los exponentes pragmático-discursivos que realizan la macrofunción interaccional, clasificados por las funciones y subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias recogidos de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción Interaccional	<i>Control conversacional</i>	Toma de turno	<i>Eh / em</i>	8
			<i>Pues</i>	5
			<i>Bueno</i>	5
			<i>Y</i>	5
			<i>Vale</i>	4
			<i>mh</i>	2
		<i>Ok</i>	1	
		Llamada de atención	<i>A ver</i>	1
	Total función control conversacional			31
	<i>Función reactiva</i>	Reacción opositiva	<i>pero</i>	21
			<i>No pero</i>	2
			<i>Sí pero</i>	2
			<i>Pero + elementos discursivos</i>	4
			<i>pero por ejemplo</i>	3
		Reacción colaborativa	<i>Sí</i>	12
<i>claro</i>			5	
<i>Estoy de acuerdo</i>			3	
	<i>Sí + otros elementos discursivos</i>	3		
Total función reactiva			55	
Total macrofunción interaccional			86	

Tabla 42: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en las Discusiones abiertas

Hemos encontrado un total de 55 ocurrencias que se corresponden con la *función reactiva*, 32 de las cuales son *opositivas* y las 23 restantes de *colaborativas*. La *función reactiva opositiva* está representada en nuestros datos principalmente por el conector *pero*, que se recoge en 21 ocasiones. También se encuentra con los adverbios *sí* y *no* (en 2 ocasiones respectivamente) y con *por ejemplo* (en 3 ocasiones). También encontramos el conector *pero* combinado con otras partículas discursivas como:

- *sí esto sí verdad ¿eh? pero,*
- *bueno pero,*
- *no, pero yo creo es que pero,*
- *bueno, pero también es que,*

con una ocurrencia cada uno respectivamente.

Como vemos en el ejemplo 68, la estudiante Graciela expresa que no está totalmente de acuerdo con la idea de Maya, por lo que se opone introduciendo su idea mediante el conector *pero* acompañado por el adverbio *no*.

Ejemplo 68

*Maya: **pero**:: sí es (.) pero al mismo tiempo no hay que:: cambiar la::: la lengua=

*Graciela: no=

*Maya: solo por eso=

*Graciela: **no pero** pienso que tendríamos en vez de- por ejemplo el ejemplo de la mujer (.) si me decís la mujer no sé qué, al final es una connotación súper negativa =

(DAB-MA01 68)

Respecto a la *función reactiva colaborativa*, hemos encontrado 23 ocurrencias, la mitad de las cuales corresponden al adverbio afirmativo *sí*. Con cinco ocurrencias, encontramos el adverbio *claro*, que en una ocasión se combina con el adverbio *sí* y en otra con la interjección *ya*. En tres ocasiones los estudiantes utilizan *(estoy) de acuerdo*, en dos ocasiones combinado, de nuevo, con *sí*. Con una ocurrencia respectivamente,

encontramos “*mh mh esto sí es verdad es que*”, “*sí bien dicho*” y “*sí pues*”. En el ejemplo 69, el estudiante Mario está reaccionando colaborativamente con su compañero, ya que muestra su acuerdo mediante *claro* y, a continuación, apoya su idea aportando un ejemplo que la sustenta.

Ejemplo 69

*Mark: pero- pero:: (.) em: (.) .tch pues la cosa es que: (0.6) se acabe- aunque acabemos e:: (.) con el turismo e: o reducirlo (0.7) es que em: (1.5) hay que: encontrar otra manera de:: e:: (0.8) de encontrar dinero sí (.) no es siempre (0.8) fácil

*PPP: (0.7)

*Mario: **Claro** (.) y sobre todo con el ejemplo de Barcelona porque por ejemplo en Cataluña que es una fuert- fuert- e: es un fuen- e:: m::: .tch una fuente de ingresos muy importante para: Cataluña (.) pero es verdad que cuando llegué a Barcelona me quedé (.) de verdad (.) muy sorprendido por (.) la cantidad de turistas que hay

(DAB-TU01 66)

Siguiendo dentro de la *macrofunción interaccional*, hemos recogido en 31 ocasiones exponentes pragmático-discursivos cuya función es el *control conversacional*. Casi en su totalidad (30 de las 31 ocasiones), se trata de marcadores discursivos cuya función es la *toma de turno*. Los exponentes pragmático-discursivos encontrados para realizar la función de *toma de turno* son variados. Los más utilizados están formadas por el grupo de elementos paralingüísticos *eh*, *em* y *mh*. Según Santos Río (2003, p. 354), la partícula fática *eh* “desempeña una función propiamente discursiva, la relativa al contacto en los casos de vacilación del hablante”. Hemos observado en nuestros datos que la misma función está realizada por las partículas *em* y *mh*. Como se ejemplifica en el fragmento 70, Lina usa *em:* (que produce con un alargamiento de la consonante) para tomar el turno de habla y ganar tiempo en la planificación de su discurso.

Ejemplo 70

*Graciela: pero es un problema para ti ¿o no? aquí por ejemplo aquí en Barcelona

*PPP: (0.8)

*Lina: **em:** (.) sí y: (.) a veces las turistas me: me molestan pero:: (.) em: (0.9) entiendo que:: (.) es: (0.5) están aquí para: (.) disfrutar para ver la- la (.) la belleza de la ciudad y no puedo parar- pararlo para

(verla)

(DAB-TU04 43)

Con la misma función de señalar la *toma de turno*, encontramos *pues*, con 5 ocurrencias recogidas; *bueno*, también con 5 ocurrencias; *vale*, encontrado en 4 ocasiones en nuestros datos, y *ok*, con una ocurrencia observada. Estos exponentes pragmático-discursivos se utilizan para señalar que se inicia una nueva explicación, relacionándola con los turnos anteriores. Como se observa en el ejemplo 71, en el turno de Matilda observamos que antes de la pregunta utiliza *vale* como señalador de turno. A su vez, la respuesta de Carol se inicia con otro marcador discursivo: *bueno*.

Ejemplo 71

- *Matilda: **vale** (.) crees- creéis creéis que el turismo es siempre algo positivo (.) y:: ¿cuáles son las ventaja: venta- ventajas y desventajas?
 *Carol: m:: **bueno** para mí el turismo es: (.) (algo) que me gusta me gusta: (.) viajar y ver cosas pero (0.4) creo que:: eso provoca un:: una <desnaturalización> de las ciudades porque los turistas vienen: y hacen actividades especialmente para turistas y al final la gente de aquí se puede que:: (.) bueno (.) no se senta:: (0.4) en su casa pero en la casa de los turistas

(DAB-TU03 3)

Para finalizar el análisis de la *macrofunción interaccional*, encontramos en una ocasión un marcador discursivo con la *función de llamada de atención*, concretamente con la partícula *a ver*, como se muestra en el ejemplo 72. En este caso, Marta había señalado en el turno anterior que no habían comentado nada de la primera pregunta de las propuestas por la actividad, así que Quique pone el foco de atención mediante *a ver* en la pregunta que van a discutir.

Ejemplo 72

- *Marta: [y::: por eje]mplo es- (1) teníamos que empezar de la:: porque la primera °no dicimos nada°=
 *Quique: =**a ver** las ventajas y las desventajas del turismo .tch qué positivo y qué negativo tienen
 *PPP: (0.6)
 *Marina: pues: en positivo es que hay mucho movimiento en el ciudad (0.5) nunca es como (.) la ciudad vacía o lo que sea (.)

La segunda macrofunción de la que hemos recogido más ocurrencias es la *macrofunción cognitiva*, que hemos detectado en 28 ocasiones. En su mayoría (24 de las 28 ocurrencias), se trata de partículas discursivas con una *función lógico-argumentativa coorientada*, es decir, exponentes que tienen como función conectar los contenidos proposicionales para construir argumentativamente el discurso. También encontramos 4 ocurrencias que cumplen una *función modalizadora*, que pone de manifiesto la relación de quien enuncia con el enunciado. Presentamos en la tabla 43 un resumen de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la macrofunción cognitiva, clasificados por las funciones y subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias recogidos de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones				Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción cognitiva	Función lógico-argumentativa	Coorientadas	Aditiva	<i>y</i>	12	
				<i>También</i>	3	
				<i>Y además</i>	1	
			Causal	<i>(sí) porque</i>	3	
			Ejemplificativa	<i>Y por ejemplo</i>	1	
		Antiorientadas	Inferencial	<i>Es que</i>	4	
	Total función lógico-argumentativa					24
	Función modalizadora	Atenuadora		<i>No sé</i>	1	
				<i>Para mí</i>	1	
		De compromiso con la verdad		<i>¿sabes?</i>	1	
			<i>De verdad</i>	1		
Total función modalizadora					4	
Total macrofunción cognitiva					28	

Tabla 43 Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en las Discusiones abiertas

Respecto a la *función lógico-argumentativa coorientada*, la *subfunción aditiva* se observa en 16 ocurrencias. Esta función se realiza mayoritariamente con la conjunción copulativa *y* (que los estudiantes emiten en 12 ocasiones en inicios de turnos), y en menor medida con el adverbio *también* (del que detectamos 3 ocurrencias) y una combinación de la conjunción *y* con el marcador discursivo *además* (una ocurrencia). En el ejemplo 73, *también* se usa como un operador de adición que añade un elemento positivo marcado como de igualdad informativa (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 330).

Ejemplo 73

*Quique: pero esta españolidad falta ¿sabes?

*Marina: **Yo también** lo- lo que me gusta es que aquí (.) en las tiendas de turista venden como: (.) los vestidos (.) de flamenco ¡que no es de [Barcelona!]

(DAB-TU02 102)

En menor medida, dentro de la función *lógico-argumentativa*, encontramos la *subfunción causal*, que se realiza mediante el conector *porque* en 4 ocasiones. Los hablantes lo usan para introducir la causa de una idea que ha planteado otro interlocutor, como vemos en el ejemplo 74.

Ejemplo 74

*Tomás: nunca:: va a existir una lengua en que nadie se enfade de nada

*Marta: mh mh esto sí es verdad=

*Ángela: =**porque** depende también de su cultura (.) y: el papel de la mujer y del hombre en la sociedad (.) de su país

(DAB-MA03 77)

En un solo caso, mediante el uso de la partícula discursiva *y por ejemplo* los estudiantes realizan la función lógico-argumentativa coorientada ejemplificativa. En el fragmento 75, observamos que Marta utiliza esta partícula discursiva para contraargumentar la posición de Marina (quien opina que Barcelona está muy sucia). Para ello, Marta utiliza un ejemplo (que ella ha visto gente limpiar las calles, cosa que a ella le sorprendió mucho) para

argumentar su postura, introduciendo dicho argumento con el marcador discursivo *por ejemplo*.

Ejemplo 75

*Marina: [No fui en] Roma y me encanta (0.5) pero:: y también en Milano (1.3) y como Rusia es más limpia que::

*Marta: ¡Sí!

*Marina: Por eso y Rusia es::

*PPP: (1)

*Marta: Y:: **por ejemplo**:: (.) yo he visto (.) aquí en Barcelona cosas que vale como lo voy a decir (.) que para mí son extrañas como gente que limpia la:: (0.8) la plaza como Plaza Cataluña con el agua a presi-

(DAB-TU02 215)

Respecto a la función modalizadora, de la que hemos encontrado 4 ocurrencias, observamos que 2 de ellas corresponden a la subfunción atenuadora y 2 a la de compromiso con la verdad. La subfunción atenuadora se realiza mediante los exponentes *no sé*, que detectamos en una ocasión, y *para mí*, también con una ocurrencia. Estas partículas discursivas tienen como finalidad suavizar la fuerza ilocutiva del enunciado para mostrar cortesía con el interlocutor, como vemos en el ejemplo 76. En el fragmento, observamos que Quique está expresando desacuerdo con la afirmación de Marina, pero suaviza su oposición iniciando el turno con *no sé*.

Ejemplo 76

*Marina: [pero eso es] propio que- pienso que ese es el turismo de Barcelona (.) fiesta fiesta fiesta y eso es (0.5) una cosa muy mal

*Quique: **no sé** si es solo Barcelona eh=

(DAB-TU02 31)

También bajo la función modalizadora, encontramos aquellas partículas que ponen de relieve el grado de veracidad que una información tiene para el enunciador, como se observa en el ejemplo 77. Esta función de compromiso con la verdad se detecta en 2 ocasiones en nuestros datos, en los exponentes *sabes* y *de verdad*, con una ocurrencia cada uno de ellos.

Ejemplo 77

- *Marina: para mí (.) después de de:: (1) Rabat (0.8) y Agatir en Marruecos (.)
Barcelona es la ciudad la más sucia que he visto [en la vida]
- *Marta: [de verdad] No fuiste::
en Italia [porque::]
- *Marina: [No fui en] Roma y me encanta (0.5) pero:: y también en Milano
(1.3) y como Rusia es más limpia que::

(DAB-TU02 211)

Por último, encontramos la *macrofunción metadiscursiva*, que, con 17 ocurrencias encontradas, es la que menos producen los estudiantes en este tipo de interacciones. Esta macrofunción engloba funciones como la de estructurar la información o la formulación lingüística. En la tabla 44 a continuación presentamos un resumen de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la macrofunción metadiscursiva, clasificados por las funciones y subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias recogidos de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones				Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción metadiscursiva	<i>Estructuración de la información</i>	Demarcación discursiva	Cambio de tópico	Y	6	
				<i>(pero) también</i>	4	
				<i>Pues</i>	1	
				<i>Entonces</i>	2	
	Total función estructuración de la información					13
	<i>Formulación lingüística</i>	Reformulación	Parafrástica o explicativa	<i>por ejemplo + otros marcadores</i>	2	
Ilación		<i>sí (entonces) pues (y)</i>	2			
Total macrofunción metadiscursiva					17	

Tabla 44: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en las Discusiones abiertas

En su gran mayoría, 13 de las 17 ocurrencias contabilizadas, se trata de partículas discursivas que estructuran la información, marcando un cambio de tópico. Esta función

se realiza con los exponentes (*pero*) *también*, *y*, *pues* o *entonces*. Como se observa en el ejemplo 78, *también* se utiliza como elemento “introducir un subtópico, como elemento de reapertura temática” (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 330).

Ejemplo 78

*Isabel: sí que aquí son muy:: en el mismo lugar y:: (.) barrio gótico las Ramblas la Sagrada Familia y:: (0.9) todos en el mismos:: (.) en los mismos lugares

*PPP: (0.6)

*Graciela: sí es verdad que en París no los vemos tanto

*Isabel: sí

*PPP: (1.2)

*Graciela: °no no°

*Lina: **también (.) em:** (4) todo todo el mundo (1.3) son turistas en: sí (.) por ejemplo los los la persona de: de: Barcelona (0.6) em: (0.8) es verdad que:: (.) que un día em: serán em:: [turistas]

(DAB-TU04 121)

Siguiendo con la *macrofunción metadiscursiva*, encontramos 2 marcadores de *formulación discursiva*. En concreto, los dos cumplen la función de *reformulación parafrástica*. En ambos casos se utiliza *por ejemplo*, combinado con otros marcadores discursivos como *o sea*, como se observa en el ejemplo 79. En el fragmento, Rafael expresa duda sobre lo que ha dicho Mario. Este, para aclarar la idea que quiere exponer, introduce la reformulación de su explicación con los elementos marcados en negrita.

Ejemplo 79

*Mario: Bueno pero (.) ya cuando viajan que seas turista te cuesta (.) dinero (.) viajar en general (.) sí además tienes que pagar algo suplementario no sé

*PPP: (0.8)

*Rafael: Por el gobierno o:

*Mario: **Pa- o sea- sí por ejemplo** yo soy como (.) no sé (.) voy a:: Italia ponele (.)

*Rafael: mh

*Mario: y: tengo que- no sé pagar diez euros cada noche (.) de tasa turística (0.6) eh: al final me cuesta caro también (.) más caro viajar

(DAB-TU01 193)

Por último, también bajo la *macrofunción metadiscursiva* encontramos 2 casos en los que se combinan marcadores discursivos con la *función de ilación*, es decir, se usan en situaciones

en las que el hablante tiene que elaborar el discurso de forma espontánea y sin planificación previa, para marcar falsos inicios o repeticiones. Los marcadores discursivos utilizados en este caso son *sí entonces pues* y *sí pues y*; tal y como se observa en el ejemplo 80, en el que Tomás tiene dificultades para iniciar su turno de habla, con muchos titubeos, pausas, alargamientos vocálicos y consonánticos.

Ejemplo 80

- *Marta: podemos también hablar un poquito de la primera un poquito de la segunda es igual
 *Tomás: **sí entonces (1.5) pues** yo creo que que:: (0.7) am:: ahora no intentan:: mucho (.) cambiarlo un poco por ejemplo este texto hable- habla habla de que: en español (.) ahm: (1.3) hombres empiezan a: decir nosotras incluyendo ellos (1.8) y por ejemplo en alemán hay una cosa que: m: (0.5) ponen una estrella (.) después de la palabra y después ahm: (0.5) .tch el fin para el femenino=

(DAB-MA03 37)

En resumen, tras el análisis de los exponentes pragmático-discursivos utilizados por los estudiantes en los inicios de turno de habla en las interacciones *Discusiones abiertas*, observamos que la macrofunción más representada es la *macrofunción interaccional*. Dentro de esta, la *función reactiva* es la que se recoge con más ocurrencias, probablemente debido a debido al objetivo de la actividad (intercambiar opiniones sobre un tema) y la naturaleza argumentativa de este tipo de discusión. En concreto, en nuestros datos se recogen más casos de *función de reactiva opositiva*; en la que el elemento lingüístico más usado para realizar dicha función es el conector *pero*. Respecto a la *función reactiva colaborativa*, el exponente lingüístico más utilizado es el adverbio afirmativo *sí*. En algunas ocasiones, los estudiantes utilizan otras expresiones lingüísticas como *claro* o *estoy de acuerdo*.

También dentro de la *macrofunción interaccional*, encontramos partículas con la *función de control conversacional*, que en su mayoría realizan una función de toma de *turno de habla*. Se trata de expresiones, como *em* o *eh* principalmente, aunque también hemos detectado algunos casos de *bueno*, *pues* y *vale*.

Con muchas menos ocurrencias, encontramos la *macrofunción cognitiva*, la mayoría de marcadores realizan una *función lógico-argumentativa aditiva*; que se realiza principalmente con la conjunción *y*. Menos habituales son la *función causal* (realizada con el conector *porque*) y la *ejemplificativa* (que se realiza únicamente con el marcador *por ejemplo*). Para finalizar con la *macrofunción cognitiva*, encontramos 4 casos que realizan una *función modalizadora*; 2 de ellos corresponden a la *función atenuadora* y 2 a la de *compromiso con la verdad*. Resulta llamativo que se recojan tan pocos exponentes que cumplen una función modalizadora en un tipo de actividad en la que los estudiantes deben saber discutir y mostrar desacuerdo con precisión y de forma diplomática.

Por último, la función de la que hemos encontrado menos ocurrencias es la *macrofunción metadiscursiva*. Principalmente, se observan marcadores en los inicios de turno que tienen como objetivo señalar el cambio de tema.

9.3.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en la toma de turno

En el presente apartado analizaremos los exponentes que utilizan los estudiantes para marcar los inicios de turno, poniéndolos en relación con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. El número de exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno encontrados en las interacciones es muy diverso, pues va desde un estudiante que emite 21 inicios de turno a dos estudiantes que emiten solamente uno.

Puesto que el número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual y el número de exponentes utilizados por cada estudiantes es variado, calculamos la media de inicios de turnos emitidos, así como de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Además, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos, resultados que presentamos en la tabla 45.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes	Desviación típica	Media de variedad de exponentes	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	6	6,3	5,2	3,8	2,63
Nivel avanzado (B2)	10	6,1	4,12	3,8	2,15
Nivel superior (C1)	2	16	7,07	10,5	2,12

Tabla 45 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno en cada nivel de competencia lingüística

Como se observa en la tabla 45, las medias correspondientes al nivel intermedio y al nivel avanzado son muy similares, tanto por lo que se refiera al uso de exponentes pragmático-discursivos para señalar el inicio de turno, como en cuando a la variedad de ellos. En ambos casos, además, la desviación típica entre los estudiantes es bastante elevada, lo que da buena cuenta de que entre los estudiantes se observan muchas diferencias dentro del mismo nivel. En cuanto a los estudiantes de nivel superior, observamos que aumenta considerablemente el número de usos y variedad de los mismos.

En ambos casos, hemos realizado una ANOVA para averiguar si las diferencias en los exponentes utilizados por los estudiantes y la variedad de usos entre los tres grupos de nivel de competencia lingüística son significativas. Los resultados apuntan que las diferencias entre los grupos son significativas, tanto el caso de la media de exponentes pragmático-discursivos utilizados ($P=0,046$), como en la media de variedad de exponentes utilizados ($P=0,005$). Es decir, la prueba señala que la diferencia entre los estudiantes de nivel superior y los otros dos grupos (intermedios y avanzados) es significativa.

En resumen, observamos que, si bien en los niveles intermedios y avanzado no se detectan grandes diferencias en el número de usos y en su variedad, en el nivel superior los estudiantes aumentan el uso y variedad de los exponentes pragmático-discursivos utilizados en la toma de turno de habla.

9.3.2. Cesión de turno de habla

En este apartado analizaremos los exponentes encontrados en los finales de turno de habla de las producciones de los estudiantes. En primer lugar, presentaremos de qué expresiones se trata, las funciones que realizan siguiendo la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) y el número de ocurrencias de cada una; y, a continuación, observaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística en los exponentes analizados.

9.3.2.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la cesión de turno de habla

En este tipo de interacciones, hemos observado que en 27 ocasiones se utiliza algún exponente para señalar el final de turno, del total de los 528 turnos de habla contabilizados, lo que supone el que en el 5,11% de los turnos de habla encontramos alguno de estos exponentes. Estos 27 casos se dividen en 14 expresiones lingüísticas diferentes para señalar el final de turno de tipo variado: encontramos marcadores discursivos (como *¿sabes?* o *¿no?*) y oraciones completas interrogativas, entre otros.

En la tabla 46, se resumen las funciones y subfunciones encontradas en los datos, los exponentes pragmático-discursivos utilizados respecto a estas funciones, así como el número de ocurrencias recogidas.

Funciones y subfunciones		Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción interaccional	<i>Control conversacional</i>	Control de recepción	<i>¿sabes? / ¿sabéis no?</i>	5 / 1
			<i>¿viste?</i>	1
			Total control de recepción	7
		Petición de confirmación	<i>¿no?</i>	5
			<i>¿eh?</i>	1
			<i>¿hm?</i>	1
		Total petición de confirmación		

		Cesión del turno de palabra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>no sé vosotros qué pensáis</i> • <i>no sé ¿qué pensáis?</i> • <i>no sé ¿te ha pasado? A mi sí</i> • <i>y m ¿qué podemos decir más?</i> 	4
			Total cesión del turno de palabra	4
			Total macrofunción interactiva	18
Macrofunción cognitiva	Función modalizadora	Atenuadora	<i>no sé</i>	5
			<i>creo que / me parece</i>	2
			Total macrofunción cognitiva	7

Tabla 46: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno y funciones en las Discusiones abiertas

Como vemos en la tabla, la *macrofunción interaccional* es la más representada en nuestros datos. Dentro de esta macrofunción, solo hemos recogido ejemplos de la función de *control conversacional*. En concreto, encontramos exponentes cuya función es la del *control de recepción*, de *petición de confirmación* y oraciones completas que tienen como función la *cesión del turno de habla*.

Respecto a la función de *control de recepción*, de la que hemos encontrado 7 ocurrencias, observamos que la expresión lingüística más usada es *¿sabes?* (con una variante, *¿sabéis no?*) a la que se le suma una única ocurrencia de *¿viste?* Estas partículas discursivas, formas verbales de contenido epistémico y perceptivo, destacan que los interlocutores comparten conocimiento (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010, p. 449), como se observa en el ejemplo 81.

Ejemplo 81

*Quique: aquí por ejemplo en Barcelona veo que falta mucho esta:: bueno (.) también es por el carácter catalán

*Marta: °claro°

*Quique: pero esta españolidad falta **¿sabes?**

*Marina: Yo también lo- lo que me gusta es que aquí (.) en las tiendas de turista venden como: (.) los vestidos (.) de flamenco ¡que no es de [Barcelona!]

En cuanto a la función *petición de confirmación*, observamos que la partícula más utilizada es ¿no?, aunque también recogemos un caso de la interjección ¿eh? y del elemento cuasiléxico ¿mh? En este tipo de partículas discursivas, como vemos en el ejemplo 82, el hablante busca comprobar que los interlocutores están de acuerdo con su mensaje.

Ejemplo 82

*Matilda: pero e:: en mi opinión no es tan difícil encontrar gente
 *Carol: ¿sí?
 *Matilda: porque no sé (.) como ya he dicho depende de la zona ¿no?
 *Carol: sí claro

(DAB-TU03 115)

Como última subfunción dentro del *control conversacional*, encontramos aquellas expresiones utilizadas para señalar que se cede el turno de habla. En este caso, los estudiantes utilizan preguntas (directas o indirectas) a los compañeros como *no sé vosotros qué pensáis*, como vemos en el ejemplo 83, para señalar que su turno de habla ha terminado e invitar a los interlocutores a intervenir.

Ejemplo 83

*Marta: no pero yo creo cuando dice es posible claro una forma de hablar políticamente correcta habla como: (1.2) e: (.) es posible (1) crear un lenguaje que no: molesta a nadie por ejemplo a mí leer esta cosas me molesta porque (.) sobre como quince espreciones ya como como °prostituta° (.) no somos esto o por lo menos (.) somos seres humanos antes (2.1) y yo creo que: (2) .tch por una parte es posible (.) por una parte no (0.6) que está posible (0.8) **[no sé vos]otros qué pensáis**
 *Tomás: [yo también] yo también creo que siempre hay hay siempre ha:- habrá alguien que se enfade

(DAB-MA03 65)

La segunda macrofunción encontrada es la *macrofunción cognitiva*, de la que se encuentran 7 ocurrencias. En concreto, se trata de exponentes pragmático-discursivos que cumplen una *función modalizadora atenuadora*, realizadas con las partículas discursivas *no sé* y *creo (que)*. Como se ejemplifica en el fragmento 84, mediante, en este caso, el marcador discursivo *no sé*, se finaliza el turno de habla suavizando la opinión.

Ejemplo 84

*Mario: Bueno pero (.) ya cuando viajan que seas turista te cuesta (.) dinero
(.) viajar en general (.) sí además tienes que pagar algo suplementario
no sé

*PPP: (0.8)

*Rafael: Por el gobierno o:

(DAB-TU01 193)

Por último, encontramos que una estudiante finaliza su turno realizando una conclusión de lo que ha argumentado durante su exposición, mediante el uso de *entonces depende*, como se muestra en el ejemplo 85.

Ejemplo 85

*Isabel: sí Park Güell (.) las Ramblas (.) las playas llenas llenas es la
primera vez de mi vida (.) que he visto tanta gente en las playas (1.4)
es: increíble y también hay (.) muchos franceses y para mí no me
siento:: (0.5) en una ciudad española porque hay muchos franceses sí
(1.4) perros (0.7) es también una ventaja porque: hace funcionar (0.5)
la ciudad y:: hay muchos puestos relacionados con el turismo **entonces**
[depende]

*Graciela: [Y ustedes] ya que o sea que vinimos aquí (.) de una cierta manera
(.) ustedes se sienten turistas o no

(DAB-TU04 84)

En conclusión, tras analizar los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la cesión de turnos de habla en las *Discusiones abiertas*, observamos que los estudiantes producen pocas señales de final de turno, ya que solo un 5,11% de los turnos de habla presentan alguna. Las que se han detectado, cumplen, en su mayoría, una *función interaccional*. Concretamente, hemos encontrado partículas con la función de *controlar la recepción*, de *petición de confirmación* y de *cesión de turno de habla*. En menor medida, también se han detectado algunos exponentes que realizan una *función cognitiva*, concretamente, la de atenuar la opinión que los estudiantes están emitiendo.

9.3.2.2. *Incidencia del nivel de competencia lingüística en la cesión de turno*

En el presente apartado analizaremos los exponentes que utilizan los estudiantes para marcar los finales de turno, poniéndolos en relación con el nivel de competencia

lingüística de los estudiantes. El número de exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno encontrados en las interacciones es muy diverso, pues va desde un estudiante que emite 6, a varios estudiantes que emiten solamente uno. Entre los estudiantes que no emiten ninguna señal lingüística para finalizar el turno encontramos 3 estudiantes de nivel intermedio (de los 6 estudiantes de nivel intermedio que participan en estas interacciones) y 5 de nivel avanzado (de los 10 estudiantes de nivel avanzado que participan).

Puesto que, como hemos dicho, el número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual y el número de exponentes utilizados por cada estudiantes es variado, calculamos la media de inicios de turnos emitidos, así como de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Además, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos, resultados que presentamos en la tabla 47.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes utilizados	Desviación típica	Media de variedad	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	6	1,16	1,6	0,83	0,98
Nivel avanzado (B2)	10	1,3	2,06	0,8	1,03
Nivel superior (C1)	2	3,5	0,71	1,5	0,71

Tabla 47: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística

Como se observa en la tabla 47, de media, a mayor nivel de competencia lingüística aumenta el uso de expresiones para señalar el final de turno. Sin embargo, cabe señalar que el resultado de una ANOVA señala que las diferencias entre grupos no son significativas. Respecto a la variedad de uso, no se observan diferencias entre el nivel intermedio y el avanzado, aunque sí utilizan una mayor variedad de elementos discursivos en el nivel superior. El resultado de una ANOVA indica que estas diferencias no son significativas.

Si observamos las desviaciones típicas, vemos en ambos casos, además, la desviación típica entre los estudiantes de nivel intermedio y avanzado es bastante elevada, lo que da buena cuenta de que entre los estudiantes se observan muchas diferencias dentro del mismo nivel. No ocurre de la misma forma en los estudiantes de nivel superior, lo que señala que los dos participantes de este grupo se comportan de una forma más similar.

En resumen, si bien los resultados de la ANOVA no lo han podido confirmar, observamos una tendencia a que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística los estudiantes utilicen más exponentes pragmático-discursivos para señalar el final de turno. Respecto a la variedad de exponentes encontrados, los estudiantes de nivel superior utilizan el doble que sus compañeros de nivel intermedio y avanzado; niveles entre los que no hemos encontrado diferencias.

9.4. Coconstrucción en las interacciones

En el presente apartado analizaremos cómo colaboran los estudiantes entre sí para coconstruir las interacciones, es decir, para mostrar cómo entre todos los participantes de la actividad se construye una interacción de forma conjunta. Para ello, analizaremos, por un lado, los turnos de apoyo verbales emitidos por los estudiantes; y, por otro, los fragmentos de colaboración detectados.

9.4.1. Turnos de apoyo

En este apartado analizaremos los exponentes pragmático-discursivos utilizados en los turnos de apoyo producidos por los estudiantes. En primer lugar, presentaremos los exponentes pragmático-discursivos encontrados así como las funciones que cumplen, y, en segundo lugar, relacionaremos el uso de estos exponentes con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

9.4.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en los turnos de apoyo

En las *Discusiones abiertas* hemos recogido un total de 240 turnos de apoyo. De estos turnos de apoyo, 15 corresponden a compleciones de turnos de otros compañeros y los analizaremos en el apartado 9.4.2. Los 225¹⁹ restantes se formulan mediante diferentes exponentes pragmático-discursivos que cumplen funciones diversas. En la tabla 48 a continuación presentamos un resumen de los exponentes encontrados en los turnos de apoyo clasificados por las funciones y subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones		Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción Interaccional	Función fática	<i>sí</i>	114	
		<i>mh</i>	37	
		<i>no</i>	5	
		<i>ajá</i>	2	
		Total función fática	156	
	Contacto conversacional	Expresión actitudinal	Repetir información del turno anterior	4
			<i>¿sí? / ¿sí? Ah</i>	3 / 1
			Interjecciones: <i>Ah (sí)/ Oh / Uh / ¡eh!</i>	4 / 1 / 1 / 1
			Expresiones valorativas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>qué pena</i> • <i>bueno qué bien</i> • <i>sí sí sí muy mal</i> 	3
			Expresiones de sorpresa: <ul style="list-style-type: none"> • <i>no me digas oh</i> • <i>¡Oh madre de Dios!</i> • <i>¡Ay qué fuerte!</i> 	3
	Total expresión actitudinal		19	
	Total contacto conversacional		175	
Función reactiva	Reacción colaborativa	<i>Sí claro / claro / No claro</i>	9 / 7 / 1	
		<i>(sí) es verdad</i>	5	

19 No se pueden analizar tres turnos de apoyo porque en la transcripción no se ha conseguido entender con exactitud todas las palabras.

		Repetir información del turno anterior	8
		(sí) exacto	3
		(con esto) estoy de acuerdo	2
		Sí también / yo también	2 / 1
		Ok	2
		¡esto! / esto sí	1 / 1
		sí sí tienes razón	1
Total función reactiva de colaboración			44
Total macrofunción interaccional			219

Tabla 48 Exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo y funciones en las Discusiones abiertas

La gran mayoría se clasifican bajo la *macrofunción interaccional* (219 de los 240 turnos de apoyo encontrados en las interacciones, es decir, el 92% de los exponentes encontrados). La función más representada dentro de la *macrofunción interaccional* es la de *contacto conversacional*, con 175 ocurrencias, mientras que se encuentran 44 que realizan una *función reactiva*.

En concreto, 156 ocurrencias de las 175 clasificadas dentro de la función de *control conversacional* corresponden a elementos que se clasifican en la *función fáctica*. De todos los turnos de apoyo recogidos, *sí* es el exponente lingüístico más utilizado por los estudiantes, con 114 ocurrencias recogidos en la *función fáctica*. También realizando la *función fáctica* encontramos elementos cuasiléxicos con un función de asentimiento (*mh* y *ajá*) y el adverbio *no*. En esta función encontramos episodios como el que se recoge en el ejemplo 86, en el que observamos que Graciela tiene turno de habla y Maya y Clara muestran, mediante el elemento cuasiléxico *mh mh*, su disponibilidad para seguir escuchando y que mantienen la atención hacia el mensaje que Graciela está emitiendo.

Ejemplo 86

*Graciela: no pero pienso que tendríamos en vez de- por ejemplo el ejemplo de la mujer (.) si me decís la mujer no sé qué, al final es una connotación súper negativa =

*Maya: mh mh

*Graciela: porque:: ya pensamos, ok la mujer la ponemos con ¿sabes? ya: con una::- aquí la idea es la:: prostituta. Pienso que tendrían como en otros idiomas =

*Clara: mh mh

*Graciela: apelaciones diferentes, nombres diferentes para no mezclarse [con]

(DAB-MA01 72)

En la función de control conversacional encontramos la función de *expresión actitudinal*, que se encuentra en 19 ocasiones en las interacciones *Discusiones abiertas*. En este caso, se recogen turnos de apoyo que, además de mostrar atención, expresan la actitud con la que el estudiante que tiene el rol de oyente en ese momento recibe el mensaje de su interlocutor. Por ejemplo, encontramos expresiones de sorpresa, incredulidad o valoraciones breves.

Los exponentes pragmático-discursivos son en esta función más variados que en la función fáctica. Encontramos interjecciones como *jah!*, *juh!* u *oh*; expresiones valorativas como *qué pena*, *qué bien*, o *muy mal*; expresiones que indican sorpresa como *¿sí?*, *¡ay qué fuerte!*, *no me digas oh.*, o *¿sí? jah!*. En 4 ocasiones, los estudiantes repiten las palabras del turno anterior para expresar su actitud ante dicha información. Esto se logra mencionándolas de forma interrogativa, enfática o entre risas.

Como se observa en el fragmento 87, los hablantes Tomás y Carol reaccionan al precio que Matilda afirma que pagó por un *palo-selfie* de dos formas: en primer lugar, muestran su incredulidad repitiendo el importe de forma interrogativa. Esta expresión de incredulidad se refuerza en el turno posterior de Carol mediante la expresión *no me digas*, que se reitera con el uso de la interjección *oh* pronunciada de forma alargada, expresando pena.

Ejemplo 87

*Matilda: [por ejemplo] para un selfiestick (.) ¿sabéis no?

*Tomás: ((je je je)) sí

*Carol: sí sí sí

*Matilda: em:: (0.5) pagué diez euros

*Carol: ¿diez euros?=
 *Tomás: =¿diez?=
 *Matilda: =sí
 *Carol: no me digas oh::
 *Matilda: y es demasiado

(DAB-TU03 149)

Respecto a la *función reactiva*, encontramos 44 ocurrencias que corresponden en su totalidad a reacciones colaborativas. Los exponentes pragmático-discursivos que se detectan en esta función son también variados, siendo los más utilizados *sí claro* en 9 ocasiones y *claro* en 7. También encontramos expresiones para mostrar acuerdo como *esto es verdad*, *sí exacto*, *tienes razón* o *estoy de acuerdo*; para mostrar que se comparte la experiencia como *yo también* o *a mí también*. En algunas ocasiones, se repiten las palabras del turno anterior para mostrar acuerdo, a menudo acompañadas por el adverbio afirmativo *sí*, como se observa en el ejemplo 88. En este fragmento, Quique reacciona a la afirmación de Marina de que las tapas son para picar corroborando su información al repetir las palabras de Marina acompañadas por el adverbio *sí*. De esta forma, colabora en su producción confirmando sus palabras, mostrando su acuerdo con ella.

Ejemplo 88

*Marina: [ochenta] y pero (.) eso como:: las tapas son baratas eso es como::
 (0.7) la:- el idea de tapas es de ser barato para el picar ¿sabes?
 *Quique: **sí para [picar sí,sí]**
 *Marina: [no esto:]

(DAB-TU02 147)

Además de las funciones comentadas hasta el momento, en 3 ocasiones los estudiantes utilizan turnos de apoyo entre intervalos largos para rellenar momentos en los que se produce un silencio en la interacción. Realizando esta función, hemos encontrado la interjección *¡eh!* y las partículas discursivas *bueno* y *vale bueno*. En el fragmento 89, Marta emite la interjección tras un intervalo largo (de más de 17 segundos), tras el que se producen más silencios. Finalmente Marta vuelve a retomar el turno, proponiendo un nuevo tema.

Ejemplo 89

*Marta: es como ententar de:: (0.3) e:: (.) dar más valor al hombre (.) que la

mujer
 *PPP: (17.3)
 *Marta: ¡eh!
 *PPP: (1)
 *Tomás: ((jejeje))
 *PPP: (2.3)
 *Tomás: [bueno-]
 *Marta: [¿creéis que?] es posible (0.3) hacer un lenguaje que- no es importante
 que hacemos como uno dos tres en lí[nea]

(DAB-MA03 26)

En resumen, en las interacciones *Discusiones abiertas*, los turnos de apoyo se clasifican mayoritariamente bajo la *macrofunción interaccional*. Solo en 15 ocasiones son turnos de apoyo de compleción y en 3 ocasiones se usan cuando aparecen silencios en la interacción. Dentro de la *macrofunción interaccional*, la función que predomina es la *fática* (con 156 ocurrencias encontradas), que se realiza principalmente mediante el adverbio afirmativo *sí* y otras partículas afirmativas. En 44 ocasiones hemos encontrado exponentes pragmático-discursivos que expresan una *reacción colaborativa*, siendo los exponentes más habituales *claro*, repetir la información del turno anterior u otras expresiones del tipo *tienes razón*, *es verdad* o *exacto* (todas ellas combinadas en muchas ocasiones con el adverbio *sí*). Finalmente, encontramos la *función actitudinal* en 19 ocasiones, que se expresa con exponentes variados.

9.4.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en los turnos de apoyo

En este apartado pondremos en relación los exponentes utilizados en los turnos de apoyo y el nivel de los estudiantes. El número de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo es muy diverso, ya que encontramos desde un estudiante que emite 29 turnos de apoyo frente a una estudiante de nivel avanzado que no emite ninguno.

Puesto que, como hemos dicho, el número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual y el número de exponentes utilizados por cada estudiantes es variado, calculamos la media de inicios de turnos emitidos, así como de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia

lingüística. Además, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos. En la tabla 49, recogemos los resultados obtenidos.

	N.º de estudiantes	Media de turnos de apoyo	Desviación típica	Media de variedad de turnos de apoyo	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	6	11,5	5,31	4,6	2,06
Nivel avanzado (B2)	10	11,7	9,49	4	2,67
Nivel superior (C1)	2	26,5	3,54	6,5	2,12

Tabla 49 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística

Respecto a distribución de los turnos de apoyo y los niveles de lengua, no observamos diferencias entre el nivel intermedio y el avanzado en cuanto a la media de turnos de apoyo utilizados. Sin embargo, los estudiantes de nivel superior emiten más del doble de turnos de apoyo que sus compañeros de niveles de competencia lingüística más bajos. En cuanto a la variedad de tipos de turnos de apoyo utilizados, de nuevo la diferencia entre el nivel intermedio y el avanzado es poca; de hecho, en el nivel avanzado los exponentes pragmático-discursivos utilizados son, de media, más un poco menos variados que los de nivel intermedio. En cambio, en el nivel superior, los estudiantes utilizan, de media, más variedad en los exponentes pragmático-discursivos utilizados respecto a los niveles inferiores.

Si bien observamos una tendencia a que en el nivel superior se establezcan diferencias tanto el número de exponentes como en la variedad de los mismos, los resultados obtenidos tras realizar una ANOVA señalan que estas diferencias no son significativas.

En resumen, podemos observar un aumento entre el nivel superior y los niveles inferiores, tanto respecto al número de exponentes pragmático-discursivos utilizados, como a la variedad de los mismos. Sin embargo, no podemos atribuirla a una progresión entre niveles claramente, puesto que el aumento no es progresivo entre niveles, ya que, si bien

entre los niveles intermedio y avanzado no se observan diferencias, sí que se observa una progresión en en nivel superior.

9.4.2. Otras señales de colaboración

En las interacciones denominadas *Discusiones abiertas* hay un total de 22 episodios en los que los estudiantes colaboran para llevar a cabo la interacción. Para realizar el análisis, hemos considerado oportuno dividir entre aquellos episodios que suceden en la comprensión y aquellos que surgen en la producción.

En primer lugar, analizaremos las colaboraciones que están relacionadas con la producción oral, ya que son las más habituales en este tipo de interacciones. En total, hemos detectado 20 episodios. En concreto, la mayoría de los casos (en 17 de los 20 episodios encontrados) en los que se produce colaboración en la producción oral los hablantes no han pedido la ayuda de sus compañeros de forma explícita.

En 11 de estos 17 episodios, los hablantes muestran, mediante vacilaciones o silencios, que están teniendo dudas en la construcción del mensaje. Como en el ejemplo 90, en el que Tomás no está seguro del verbo que debe usar, vacila y repite el verbo auxiliar, se disculpa por los problemas que está teniendo en la producción y, finalmente, Matilda le ayuda sugiriendo el verbo que busca, para que pueda terminar su pregunta.

Ejemplo 90

*Tomás: ¿y vosotras alguna vez **habéis e::: habéis os habéis e::: perdón tra-**
 *Matilda: tratado
 *Tomás: tratado mal? por ser tu[ristas]

(DAB-TU03 136)

En la mayoría de casos en los que se produce colaboración en la producción oral se trata de episodios en los que se completan los turnos de los compañeros, por los que los consideramos turnos de apoyo²⁰, como ya hemos adelantado en el apartado 9.4.1. Este sería el caso del ejemplo 91, en el que Graciela completa el turno de Lina después de que

²⁰ Cestero denomina estos turnos *apoyos de conclusión* (2000c, p. 40).

ella en el primer turno vacile y se produzca un intervalo de casi tres segundos. Vemos que, después de la propuesta de Graciela, Lina valida y acepta esta compleción de turno con el adverbio afirmativo *sí*.

Ejemplo 91

*Lina: *sí y:: en mi opinión no- o:: para mí em: no pueden em::*
 *PPP: (2.9)
 *Graciela: *e:: no pueden decir nada [no pueden]*
 *Lina: *[sí sí]*
 *Graciela: *decir nada o sea::*

(DAB-TU04 134)

En 5 ocasiones, los turnos de los interlocutores se completan pese a que no hay muestras de dudas ni silencios en la producción. Como ocurre en el ejemplo 92, Lara emite la misma información que Matilda de forma superpuesta, mostrando colaboración y atención a lo que Matilda está diciendo.

Ejemplo 92

*Matilda: *pero en mi opinión (.) em la lengua (.) española tiene: (0.5)*
términos femeninos y [masculinos]
 *Lara: *[y masculinos]*

(DAB-MA02 24)

Además de estos casos, hemos encontrado un episodio en el que una estudiante repara la producción de una interlocutora. En el episodio, que mostramos en el fragmento 93, se observa que Graciela repara la producción de Lina; sin embargo, esta no reconoce esta reparación ya que no se hace ninguna referencia a ella.

Ejemplo 93

*Lina: *y:: e:: ¿habéis **tratado** e: algunas espacios turistas en Barcelona o no?*
 *Graciela: *¿visitado?*
 *Lina: *em:*
 *PPP: (1.8)
 *Graciela: *no tanto ¿tú?*

(DAB-TU04 65)

Solo en 3 de estos 20 episodios de colaboración en la producción los hablantes piden ayuda a sus compañeros para poder completar su producción, ya sea diciendo en otra lengua adicional la palabra que buscan; o mostrando que no están seguros con su producción emitiendo las palabras con entonación interrogativa, como se observa en el ejemplo 94 a continuación.

Ejemplo 94

*Ramón: es lingüísticamente y no es políticamente pienso que: necesita de: (.)
de: ¿este? ¿esta? no sé ((jaja))

*Lara: este y-

*Ramón: y e: con el:: este lengua

(DAB-MA02 12)

Respecto a los episodios detectados en la comprensión, encontramos 2 situaciones en las que se detecta incomprensión por parte de los estudiantes. En ambos, como ocurre en el ejemplo 95, una de las hablantes pide a su interlocutora que le aclare el mensaje del turno anterior.

Ejemplo 95

*Graciela: mh (0.9) porque em::: (0.5) tú (0.5) **co- co- porque m- m- no entendí muy bien lo que querías decir** es que para tú la lengua no estan imporante que:::=

*Clara: sí (.) sí seguro que sí que:: m:: (0.6) no si (.) si m m si m::: hay alguna algunas pala- o SI (.) estamos en grupo=

(DAB-MA01 45)

En general, dado que los estudiantes no muestran incomprensión ni se detectan malentendidos en la interacción, podemos considerar que se comprenden los mensajes que los compañeros emiten y que este aspecto de la interacción oral no supone un problema en nuestros datos.

En conclusión, observamos que entre los estudiantes se producen momentos en los que se colabora para construir la interacción, tanto en la comprensión como en la producción. En los episodios analizados, observamos que la comprensión no se presenta como un

problema en interacción, y, en las pocas ocasiones en las que se muestra que hay un problema de comprensión, los estudiantes ayudan a sus compañeros proponiendo una reformulación de sus mensajes. En los casos en los que se colabora en la producción, las ayudas surgen, principalmente, cuando el estudiante que tiene el rol de hablante pide ayuda a sus interlocutores o bien muestra mediante vacilaciones o silencios que no sabe cómo continuar su discurso. Con la ayuda de los compañeros, además, los problemas surgidos en la interacción se han solucionado en todos los episodios detectados. Además, hemos observado que los estudiantes también colaboran aun cuando no se observan dificultades en la producción de los compañeros: en estos casos se muestran partícipes de la interacción y, de este modo, ayudan a hacer avanzar la actividad de *Discusión abierta*.

9.5. Síntesis del análisis de las *Discusiones abiertas*

Tras el análisis de las interacciones *Discusiones abiertas* observamos que se tratan de interacciones con turnos un poco largos (9,99 palabras por turno y 15,05 palabras por turno de habla), que se intercambian mayoritariamente de forma inmediata (70,03% de los intercambios). Estos resultados indican que estas interacciones se gestionan de forma conjunta por los participantes y no hay tendencia a que algunos estudiantes acaparen el turno. Cabe indicar que hemos detectado una tendencia a que los turnos sean más largos a medida que el nivel de competencia aumenta.

Respecto a las alternancias, encontramos solapamientos (16'40% de los intercambios) e intervalos (13,58% de los cambios de turno). Hemos observado en el análisis de los turnos de apoyo, que en ocasiones se emiten para mostrar que el silencio incomoda.

La naturaleza argumentativa de la interacción se observa en varios resultados de nuestro análisis. En primer lugar, en las expresiones lingüísticas en la toma de turno de habla, la *función reactiva* es la que se recoge con más ocurrencias, probablemente debido al objetivo de la actividad (intercambiar opiniones sobre un tema). En concreto, en nuestros datos se recogen más casos de *función de reactiva opositiva*; en la que el elemento lingüístico más

usado para realizar dicha función es el conector *pero*. Respecto a la *función reactiva colaborativa*, el exponente lingüístico más utilizado es el adverbio afirmativo *sí*. En algunas ocasiones, los estudiantes utilizan otros exponentes como *claro* o *estoy de acuerdo*.

Otro de los rasgos en los que observamos las secuencias argumentativas es los exponentes de cesión de turno. Concretamente, hemos encontrado partículas con la función de *controlar la recepción*, de *petición de confirmación* y de *cesión de turno de habla*, que en muchas ocasiones buscan que los oyentes corroboren la opinión emitida o invitan a los compañeros a opinar. En menor medida, también se han detectado algunos exponentes que realizan una *función cognitiva*, concretamente, la de atenuar la opinión que los estudiantes están emitiendo. Si bien, recordamos que los estudiantes producen pocas señales de final de turno, ya que solo un 5,11% de los turnos de habla presentan alguna.

Por último, en los turnos de apoyo, predomina la función *fática*, que se realiza principalmente mediante el adverbio afirmativo *sí* y otras partículas afirmativas. En menor medida, hemos encontrado exponentes pragmático-discursivos que expresan una *reacción colaborativa*, siendo los exponentes más habituales *claro*, repetir la información del turno anterior u otras expresiones del tipo *tienes razón*, *es verdad* o *exacto* (todas ellas combinadas en muchas ocasiones con el adverbio *sí*). Los exponentes que realizan una *función actitudinal* se encuentran en secuencias narrativas que los estudiantes insertan para reforzar su argumentación principalmente.

A continuación, resumiremos los resultados referidos a la incidencia del nivel de competencia lingüística en los exponentes utilizados. En las expresiones utilizadas en la toma de turnos, observamos que, si bien en los niveles intermedios y avanzado no se detectan grandes diferencias, en el nivel superior los estudiantes aumentan el uso y variedad de los exponentes pragmático-discursivos utilizados en la toma de turno de habla. En las expresiones utilizadas para finalizar el turno de habla, observamos una tendencia a que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística los estudiantes utilice más exponentes pragmático-discursivos para señalar el final de turno, si bien en

cuanto a la variedad, los estudiantes de nivel superior utilizan el doble de exponentes que sus compañeros de nivel intermedio y avanzado; niveles entre los que no hemos encontrado diferencias. También hemos encontrado en nuestros datos que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, estos producen más turnos de apoyo; el aumento se da entre el nivel superior y los niveles inferiores, tanto respecto al número de exponentes pragmático-discursivos utilizados, como a la variedad de los mismos.

10. Análisis de interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*

En este apartado analizaremos las interacciones que hemos denominado *Discusiones para lograr acuerdos*. En nuestro corpus, analizamos un total de 8 interacciones de este tipo, lo que representa una hora, 9 minutos y 19 segundos de interacciones. En la tabla 50, presentamos los temas discutidos, el número de participantes y la duración de las interacciones que analizaremos en este capítulo.

Interacción	Tema de la discusión	N.º de estudiantes	Duración
DAC-VI01	Organizar un viaje de fin de curso	4	00:13:13
DAC-VI02	Organizar un viaje de fin de curso	4	00:07:09
DAC-VI03	Organizar un viaje de fin de curso	4	00:12:55
DAC-VI04	Organizar un viaje de fin de curso	4	00:07:54
DAC-VI05	Organizar un viaje de fin de curso	4	00:09:55
Total			00:51:06
DAC-DI01	Repartir una subvención entre asociaciones de estudiantes	3	00:06:28
DAC-DI02	Repartir una subvención entre asociaciones de estudiantes	4	00:07:07
DAC-DI03	Repartir una subvención entre asociaciones de estudiantes	4	00:04:38
Total			00:18:13
Total <i>Discusiones para lograr acuerdos</i>			01:09:19

Tabla 50 Temas discutidos, número de participantes y duración de las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*

10.1. Turnos: extensión y tipo

En este apartado analizaremos la longitud de los turnos en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*, así como el tipo de turnos que se producen, clasificándolos según si se trata de turnos de habla o de apoyo.

10.1.1. Extensión

Como hemos comentado, la duración de las interacciones recogidas en este tipo de actividad suma un total de una hora, 9 minutos y 19 segundos. Una vez realizada la transcripción, se traduce en un total de 9.707 palabras que se distribuyen en 1.108 turnos.

La duración de las grabaciones es desigual, por lo que presentamos, en la tabla 51, el resumen de cada una de las interacciones recogiendo el número de palabras, los turnos y su duración:

Interacción	Total palabras	Total turnos	Duración
DAC-VI01	1834	206	00:13:13
DAC-VI02	1236	256	00:07:09
DAC-VI03	1988	156	00:12:55
DAC-VI04	963	105	00:07:54
DAC-VI05	1320	154	00:09:55
DAC-DI01	773	85	00:06:28
DAC-DI02	905	82	00:07:07
DAC-DI03	688	64	00:04:38
Total	9707	1108	01:09:19

Tabla 51: Total de palabras transcritas, turnos y duración de las interacciones Discusiones para lograr acuerdos

Respecto a extensión de los turnos, la media de palabras por turno en este tipo de interacciones es de 8,76 palabras por turno. Conviene observar, en este punto, si la diferencia de nivel de competencia de los participantes se relaciona con la extensión media de sus turnos. Como se recoge en la tabla 52, la extensión media de los turnos de los participantes clasificados en el nivel intermedio es de 9,37 palabras por turno; la de los

estudiantes en el nivel avanzado, de 9,83 palabras por turno; y, por último, los estudiantes en el nivel superior, de 11,49 palabras por turno. Es decir, en nuestros datos, en este tipo de interacciones los estudiantes con niveles más altos de lengua producen turnos más largos.

	Nº de estudiantes	Palabras	Turnos	Media palabras por turno	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	275,93	33,21	9,37	4,69
Nivel avanzado (B2)	10	359,23	40,15	9,83	3,16
Nivel superior (C1)	2	293	29,75	11,49	3,69

Tabla 52: Media de palabras, turnos y palabras por turno emitidas por participante en cada nivel de competencia lingüística

Si calculamos la extensión de los turnos de habla, obtenemos que esta aumenta a 11,32 palabras por turno. Como observamos en la tabla 53, se mantiene la tendencia a turnos de habla más largos cuando el nivel de lengua va aumentando, ya que los estudiantes de nivel intermedio emiten una media de 11,18 palabras por turno de habla; los estudiantes de nivel avanzado, 11,37 palabras por turno. Es decir, hay una pequeña diferencia entre estos dos niveles por las que los estudiantes de nivel intermedio emiten turnos de habla ligeramente más largos. En el caso de los estudiantes de nivel avanzado, el promedio de palabras por turno de habla aumenta a 13,4.

	Nº de estudiantes	Media de palabras por turno de habla	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	11,18	5,51
Nivel avanzado (B2)	10	11,13	3,22
Nivel superior (C1)	2	13,4	4,31

Tabla 53: Media de palabras por turno de habla según los niveles de competencia lingüística

Para establecer si las diferencias entre los tres grupos de competencia lingüísticas son significativas, realizamos una ANOVA cuyos resultados señalan que las diferencias no son significativas. Sin embargo, consideramos necesario señalar la tendencia a una extensión de turnos más larga según el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

En conclusión, observamos que los turnos de los estudiantes en las *Discusiones para lograr acuerdos* tienen una extensión media de 8,76 palabras por turno y 11,32 palabras por turno de habla. Estos resultados son, de media, más largos que los obtenidos en otros análisis de interacciones en ELE, como comentaremos en el apartado de Discusión 11.1.1. Respecto a la incidencia del nivel de competencia lingüística de los estudiantes en la extensión de los turnos, hemos observado una tendencia a que los turnos sean más largos a medida que el nivel de competencia aumenta.

10.1.2. Tipos de turnos

Hemos recogido un total de 1108 turnos en las *Discusiones para lograr acuerdos*, de los cuales 826 son turnos de habla y 278 turnos de apoyo. Además, detectamos 54 intervenciones en los que los estudiantes solo emiten risas. En términos relativos, los turnos de habla suponen el 71 % y los turnos de apoyo, el 24 % de las intervenciones de los estudiantes.

Entre las 8 interacciones recogidas en este tipo de actividad, como vemos en la tabla 54, el rango entre la proporción de turnos de habla y turnos de apoyo es amplio. Vemos que la interacción en la que hay más proporción de turnos de habla es en DAC-DI02, en la que el 91,46% de los turnos se trata de turnos de habla y, por tanto, solo el 8,54% son turnos de apoyo. Por el contrario, la interacción en la que hay menor proporción de turnos de habla es DAC-VI02, en la que los turnos de habla representan el 62,11 % de las intervenciones, mientras que los turnos de apoyo el 37,89 %. Es decir, si bien la actividad llevada a cabo por los estudiantes es la misma, los estilos interactivos cambian según el estudiante o la interacción.

Interacción	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
DAC-VI01	170	82,93 %	35	17,07 %
DAC-VI02	159	62,11 %	97	37,89 %
DAC-VI03	125	80,65 %	30	19,35 %

DAC-VI04	80	76,19 %	25	23,81 %
DAC-VI05	119	77,78 %	34	22,22 %
DAC-DI01	56	65,88 %	29	34,12 %
DAC-DI02	75	91,46 %	7	8,54 %
DAC-DI03	42	66,67 %	21	33,33 %
Total	826	74,82 %	278	25,18 %

Tabla 54: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en las Discusiones para lograr acuerdos

A continuación, distinguimos entre la proporción de turnos de habla y de apoyo en los tres niveles de competencia lingüística de los estudiantes participantes en las interacciones. En la tabla 55 presentamos los resultados obtenidos del análisis.

	Turnos de habla		Turnos de apoyo	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
Nivel intermedio (B1)	325	69,89 %	140	30,11 %
Nivel avanzado (B2)	407	78,27 %	113	21,73 %
Nivel superior (C1)	94	78,99 %	25	21,01 %

Tabla 55: Distribución de los turnos de habla y turnos de apoyo en los niveles de competencia lingüística

Como vemos en la tabla, en el caso de las interacciones que nos ocupan, *Discusiones para lograr acuerdos*, en el nivel intermedio se producen, proporcionalmente, más turnos de habla que en los otros niveles de lengua, que tienen resultados muy similares.

En resumen, en el análisis realizado en este apartado hemos observado que los estudiantes producen, de media, un 71 % de turnos de habla y un 24 % de turnos de apoyo en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*. También hemos encontrado en nuestros datos que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, estos producen menos turnos de apoyo.

10.2. Alternancia de turnos

En este apartado analizaremos cómo se gestionan las alternancias de turnos en las interacciones denominadas *Discusiones para lograr acuerdos*, prestando especial atención a los solapamientos y a los intervalos.

En este tipo de interacciones hemos recogido un total de 1.096 intercambios de turnos. En cada uno de estos intercambios hemos anotado si se producía de forma inmediata, de forma solapada o tras un silencio superior a 0.5 segundos. A continuación, presentamos en la tabla 56 cómo se realizan los intercambios de turno en cada una de las interacciones analizadas.

Interacción	Intercambios inmediatos		Intercambios tras intervalo		Intercambios en solapamiento	
	Intercambios	Porcentaje	Intercambios	Porcentaje	Intercambios	Porcentaje
DAC-VI01	115	56,37 %	49	24,02 %	40	19,61 %
DAC-VI02	119	46,85 %	39	15,35 %	96	37,80 %
DAC-VI03	101	65,16 %	25	16,13 %	29	18,71 %
DAC-VI04	53	50,96 %	46	44,23 %	5	4,81 %
DAC-VI05	77	50,33 %	50	32,68 %	26	16,99 %
DAC-DI01	56	66,67 %	9	10,71 %	19	22,62 %
DAC-DI02	54	66,67 %	4	4,94 %	23	28,40 %
DAC-DI03	38	60,32 %	2	3,17 %	23	36,51 %
Total	613	55,83 %	224	20,40 %	261	23,77 %

Tabla 56: Intercambios de turnos en las interacciones Discusiones para lograr acuerdos

Como se observa en la tabla, 613 de los intercambios analizados se producen de forma inmediata, sin solapamientos ni pausas, lo que representa el 55,83% del total. El 20,40% de los intercambios se producen tras un intervalo, es decir, en 215 ocasiones en este tipo de interacciones. Finalmente, en 261 ocasiones, los intercambios se producen mediante un solapamiento, lo que supone el 23,77% de los intercambios analizados. Por tanto, la mayoría de los intercambios en estas interacciones se producen de forma inmediata.

En los apartados 8.2.1 y 8.2.2 analizaremos con más detenimiento los solapamientos y los intervalos detectados en las interacciones.

10.2.1. Solapamientos

Los intercambios realizados mediante un solapamiento son 261, lo que representa el 23,77% del total. Para realizar el análisis, distinguiremos entre aquellos solapamientos que se producen de forma involuntaria, es decir, cuando dos o más hablantes inician un turno de forma simultánea; o de forma voluntaria, superponiendo el habla a un turno en curso.

Como se presenta en la figura 7 a continuación, los solapamientos que se producen de forma involuntaria suman 48 ocurrencias, de las cuales 31 corresponden a inicios de turnos de habla simultáneos (un 12% del total de solapamientos) y 17 a turnos de apoyo simultáneos (que supone un porcentaje del 7%). En el caso de los solapamientos que se producen de forma voluntaria, 126 corresponden a solapamientos que se producen en intercambios entre turno de habla y turno de habla, lo que representa un 48% del total. En 87 ocasiones, los solapamientos se producen entre un turno de habla y un turno de apoyo (un 33% de los solapamientos).

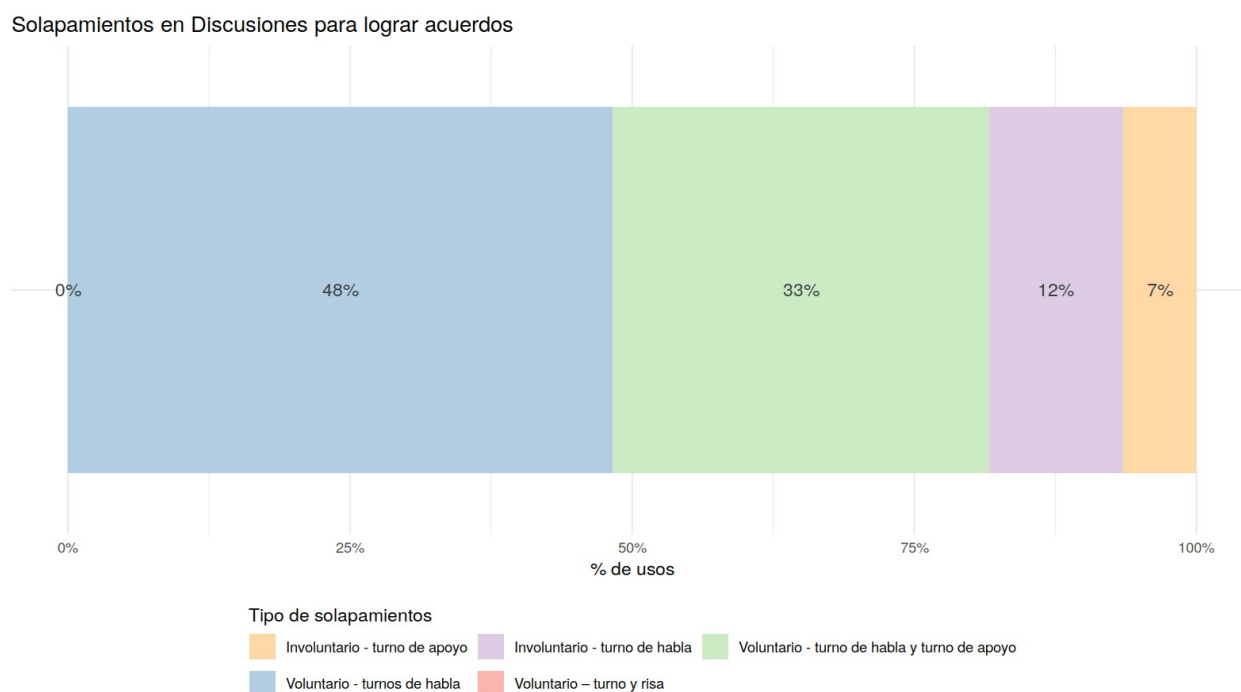


Figura 7: Distribución de los solapamientos en las Discusiones para lograr acuerdos

En los casos en los que los solapamientos no se producen de forma involuntaria (el 81,6% de los solapamientos encontrados) hemos observado qué estudiante solapa su turno de

habla al turno en curso. De este modo, podemos observar la incidencia del nivel de competencia lingüística en la aparición de solapamientos. Distinguimos para ello entre los solapamientos que se producen de forma voluntaria entre dos turnos de habla y los que se realizan de forma voluntaria entre un turno de habla y un turno de apoyo.

En la tabla 57 se recogen los solapamientos que producen entre dos turnos de habla de media según el nivel de competencia lingüística, así como la desviación típica de la media y el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de habla que emiten dichos estudiantes.

	N.º de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios de turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de habla
Nivel intermedio (B1)	8	6	5,64	15 %
Nivel avanzado (B2)	10	6,4	4,11	16 %
Nivel superior (C1)	2	7	0,7	14 %

Tabla 57 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y porcentaje del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística

Como muestran los resultados presentados en la tabla 57, respecto a los solapamientos que se producen entre turnos de habla, no se observan diferencias entre los tres niveles de lengua. Estos resultados se corroboran con el cálculo de una ANOVA, cuyos resultados señalan que las diferencias entre grupos no son significativas.

Realizamos los mismos cálculos en el caso de los solapamientos que producen entre un turno de apoyo y un turno de habla. En la tabla 58, presentamos los resultados de las medias y la desviación típica según el nivel de competencia lingüística, así como el porcentaje que suponen estos intercambios solapados sobre el total de turnos de apoyo que emiten dichos estudiantes

	N.º de estudiantes	Media de solapamientos voluntarios entre turnos de apoyo y turnos de habla	Desviación típica	Porcentaje que supone del total de turnos de apoyo
Nivel intermedio (B1)	8	6	6,22	36 %
Nivel avanzado (B2)	10	4	4,65	35 %
Nivel superior (C1)	2	2	0,7	12%

Tabla 58 Media de solapamientos voluntarios en los turnos de habla y turnos de apoyo y porcentaje del total de turnos de habla en los niveles de competencia lingüística.

En este caso, apreciamos diferencias entre niveles de lengua. Si bien, los resultados de una ANOVA no señalan diferencias significativas entre los grupos, observamos una tendencia que los estudiantes de nivel de competencia lingüística más bajo emitan más turnos de apoyo solapados que aquellos con un nivel de competencia lingüística más alto. Esto se observa tanto en los turnos de apoyo solapados emitidos de media, como en el porcentaje que suponen estos turnos de apoyo solapados respecto al total de turnos de apoyo emitidos.

Después de realizar un análisis cuantitativo de los solapamientos, realizamos un análisis más cualitativo sobre los solapamientos en los turnos de habla, para intentar clasificarlos teniendo en cuenta en qué situaciones de la interacción surgen. Clasificamos los solapamientos como *neutros*, *colaborativos* o *interrumpivos* (ver 7.2.2).

Cabe señalar, como vemos en la tabla 59, que la distribución de los solapamientos que se producen entre turnos de habla es desigual en las interacciones, que van desde la interacción con más solapamientos (DAC-VI01), con 32 solapamientos de turno de habla encontrados; frente a los 3 solapamientos de turnos de habla en la interacción DAC-VI03.

Interacción	Colaborativo	Interrumpivo	Neutro	Otro	Totales
DAC-VI01	15	10	6	1	32
DAC-VI02	7	5	11	0	23
DAC-VI03	0	1	2	0	3
DAC-VI04	5	4	2	0	11

DAC-VI05	5	8	10	0	23
DAC-DI01	3	1	4	0	8
DAC-DI02	2	4	8	0	14
DAC-DI03	2	6	4	0	12
Total	39	39	47	1²¹	126

Tabla 59: Distribución de los tipos de solapamientos de turnos de habla en las Discusiones para lograr acuerdos.

En la mayoría de las ocurrencias analizadas (47 de 126), los solapamientos de turno de habla se clasifican en la categoría de *neutros*, es decir, en los que el interlocutor anticipa el final del turno de habla en curso y solapa brevemente su inicio de turno. Como se observa en el ejemplo 96, Graciela solapa brevemente el inicio de su pregunta al final en curso del turno de Mario.

Ejemplo 96

*Mario: e:: yo tenía pensado alquilar tipo un: un yate un: barco en:: (.) en barceloneta y hacer como una fiesta gigante y le pedimos a Avicii o no sé quién que venga a hacer: e:: [dj]

*Graciela: [¿y] piensas que él va a venir?

(DAC-VI03 49)

Hemos encontrado 39 ocurrencias de solapamientos *interruptivos*. Son aquellos casos en los que los estudiantes solapan el inicio de turno de habla con el anterior para interrumpir el turno en curso, por ejemplo, para mostrar su desacuerdo con lo que está expresando la persona con el rol de hablante ese momento, como vemos en el ejemplo 97. En este fragmento, Carol está proponiendo viajar en taxi, a lo que Matilda responde, solapando su turno de habla con el de Carol, afirmando que es muy caro.

Ejemplo 97

*Carol: pues podemos no sé (0.5) tomar taxis o: (0.7) [¿sabes? al menos]

21 Debido a la dificultad de transcribir las palabras solapadas, no hemos podido asegurarnos del mensaje que se está transmitiendo y, por tanto, no podemos clasificar este solapamiento en ninguna de las categorías propuestas.

*Matilda: **[taxis hasta Andalucía]**
 de Barcelona
 *Carol: (güe)
 *Matilda: ¿sabes qué caro es?
 *PPP: (2.2)
 *Carol: vamos a España

(DAC-VI01 298)

No todos estos solapamientos interruptivos aparecen en situaciones en las que los hablantes muestran desacuerdo. En ocasiones, los estudiantes interrumpen a sus compañeros para intentar tomar el turno de habla, como vemos en el ejemplo 98. Vemos que Matilda, en dos ocasiones, intenta tomar el turno de habla para explicar su postura.

Ejemplo 98

*Marta: =pero ¿sabes [qué podemos] [hacer?]
 *Matilda: **[y también]**
 *Quique: [hay algunos] que no pueden participar [lo
 que que dice Meri]
 *Matilda: **[y**
también no tengo] dinero para una fiesta=

(DAC-DI03 52)

Con el mismo número de ocurrencias, 39, encontramos los solapamientos *colaborativos*. En este caso se trata de situaciones en las que los estudiantes solapan su turno de habla al turno de sus interlocutores emitiendo un mensaje que busca colaborar con el hablante en curso, ayudándole, por ejemplo, a completar el mensaje que está transmitiendo, como ocurre en el ejemplo 99.

Ejemplo 99

*María: al final es que tu proyecto de: de ir a:: Estados Unidos yo que:: que
 he dicho que:: el billete para ir a India es (0.4) caro pues para ir a
 Estados Unidos seguro que:: está:
 *PPP: (1.1)
 *Mar: el mismo precio o más [más]
 *María: [sí o más] más **[más caro]**
 *Mar: **[mucho más]**

(DAC-VI05 49)

También consideramos solapamientos colaborativos aquellos en los que los hablantes muestran acuerdo con el mensaje que esté emitiendo el hablante. En este caso, como se observa en el ejemplo 100, Quique solapa su turno de habla para mostrar acuerdo en dos ocasiones.

Ejemplo 100

*Marta: =sí podemos hacer e:: (.) <com-prar> la entrada a: a la gente (.) del: de fuera (.) y los cocktails también y yo creo que vamos a ganar más dinero (.) así que **[con este dinero]**

*Quique: **[es buena idea]**

*Mar: [mh mh]

*Marta: [pode]mos ayudar la gente que (.) necesitan ayuda y también ver lo que podemos hacer para:: renovar l'universidad ¿no?=
 *Matilda: =ah **[me gusta este idea sí]**

*Quique: **[sí podemos ganar mucho]** más dinero y:: (.) sí y usar

(DAC-DI03 74)

En resumen, tras el análisis realizado en este apartado, en las interacciones *Discusiones para lograr de acuerdos* la mayoría de los solapamientos se producen de forma voluntaria (solo el 18,4% corresponden a solapamientos involuntarios). A su vez, los solapamientos voluntarios son, en su mayoría, entre turno de habla y turno de habla (126 de los 213 solapamientos voluntarios). Además, en nuestros datos, los estudiantes emiten turnos de habla solapados tanto neutros, como interruptivos o colaborativos. Por último, no hemos observado una relación entre solapamientos entre turnos de habla y nivel de competencia lingüística. Sin embargo, sí que se observa una tendencia a que los estudiantes de nivel intermedio emitan más turnos de apoyo solapados que aquellos con un nivel de competencia lingüística más alto.

10.2.2. Intervalos

Como comentábamos anteriormente, los intercambios de turno que se realizan tras un intervalo suponen un total de 215 intercambios, lo que representa aproximadamente el 20,4% de los intercambios analizados en este tipo de interacciones. A continuación,

presentaremos en qué situaciones de la interacción aparecen principalmente los intervalos.

En el tipo de interacciones que nos ocupa, hemos detectado más intervalos tras frases terminadas en las que no se producen nada en la interacción que indique se deba producir un intervalo, con un total de 83 ocurrencias de las 215 encontradas. Se trata de turnos acabados sintácticamente²², pero que no se alternan de forma inmediata con turnos de los compañeros. Ante estos intercambios nos planteamos dos hipótesis: por un lado, los interlocutores evitan tomar el turno de habla hasta estar completamente seguros de que el hablante en curso ha finalizado; o, por otro, los estudiantes que toman el turno a continuación necesitan tiempo para planificar su intervención. Este es el caso del ejemplo 101, en el que Tomás termina su turno de habla y se produce un silencio antes del turno de Marina.

Ejemplo 101

***Tomás:** depende un poco de cuántos estudiantes quieren participar y para estos estudiantes pagamos todos las actividades

***PPP: (1.2)**

***Marina:** pue::s:: yo no [sé que puedo-]

(DAC-DI02 25)

Observamos en 54 ocasiones intervalos en los cambios de secuencia (ver 3.4), es decir, en situaciones en las que se termina una acción que están realizando y se pasa a la siguiente. Por ejemplo, es habitual en este tipo de interacciones que un estudiante presente una idea general de su propuesta de viaje o para gastar el dinero y, tras un intervalo acompañado en ocasiones con algunos turnos de apoyo, se pase al siguiente hablante que resumirá también las ideas principales de su proposición. Como se puede observar en el ejemplo 102, Lara acaba su propuesta y antes de que Toni inicie la suya, se producen dos intervalos (de 0,6 y 1,4 segundos) y dos turnos de apoyo (uno de Toni y otro de Marina).

²² Según Cestero Mancera (2000a, p. 90), los mensajes están formados por unidades sintácticas que tienen un “punto final gramatical”. En la conversación en español la finalización sintáctica del mensaje es la marca más frecuente en las alternancias.

Ejemplo 102

*Lara: [y viajar::] con el: avión (0.5) jet privé
 *PPP: (0.6)
 *Toni: va::le
 *Lara: jet privado
 *Marina: mh mh
 *PPP: (0.5)
 *Lara: ja ja
 *PPP: (1.4)
 *Toni: a:: bueno yo yo estoy de acuerdo con ella (.) soy pro- [somos pobres]
 (DAC-VI02 16)

Ocurre de forma similar en el fragmento 103, en el que Ramón presenta su idea de viaje. Vemos que ya en el final de su turno se producen varias pausas intraturno; tras finalizar su turno, se produce un breve intervalo, tras el que Quique emite un turno de apoyo. De nuevo, se observa un nuevo intervalo, más largo, seguido por la intervención de Tomás en la que presenta su propuesta de viaje.

Ejemplo 103

*Ramón: para nosotros e::: ir en: el:: autobús y:: después em:: (0.4) duermen
 en el: hostel (0.6) hostel (0.7) y::: e::: cocinar todos juntos por
 tenemos una:: buen (.) ambientes (0.8) y::: e:: las actividades es playa
 ciudad y edificios arquitecturas (1.3) y e::: (2.2) °eso es°
 *PPP: (0.5)
 *Quique: vale
 *PPP: (1.7)
 *Tomás: bueno nosotros e::m las actividades todos los días serán igual (.) por
 la llaña- la mañana vamos a dormir (0.6) por la tarde vamos a la playa y
 por la noche vamos a las discotecas
 (DAC-VI04 60)

También observamos intervalos cuando se logra un acuerdo o se termina de discutir un tema y tienen que pasar al siguiente. En el ejemplo 104, Toni ha terminado de exponer los motivos por los que cree que resulta necesario dedicar al menos un mes al viaje que ha organizado. Tras su exposición, observamos un breve intervalo de 0,5 seguido por un intento de tomar el turno por parte de Clara, que se ve interrumpido por Toni. De nuevo, Clara emite un turno de apoyo y se produce un intervalo, seguido por una vocalización de

Marina y una breve intervención de Toni. Finalmente, tras otro intervalo, Clara consigue iniciar su turno de habla, en el que cambia de tema.

Ejemplo 104

*Toni: pues un mes es lo menos que tenemos que hacer par[a::]
 *Clara: [vale]
 *Toni: para ayudar a los niños
 *PPP: (0.5)
 *Clara: vale (0.5) [quiero añadir]
 *Toni: [y era huma]nitario para niños (0.3) también
 *Clara: ah sí
 *PPP: (0.9)
 *Marina: [m:::]
 *Toni: [sería::] sería esto
 *PPP: (0.6)
 *Clara: quiero an- añadir que la comunidad de: la clase es muy importante para mí

(DAC-VI02 124)

En nuestros datos, aparecen en 30 ocasiones intervalos antes de emitir una respuesta no preferida en la interacción, como puede ser criticar una idea de un compañero. Vemos en el ejemplo 105 a continuación que Lina está justificando su idea de viaje y argumentándolo, tras lo que se produce un intervalo de dos segundos y, a continuación, Mario critica la propuesta de Lina (y de sus compañeros).

Ejemplo 105

*Lina: porque:: em:: podemos e:: (.) ir para: durante una semana y:: em:: no:: necesitamos mucho dinero sí em:: por ejemplo: para recuadar el dinero (.) e:: podemos vender las galletes o:: m:: las magdalenas e:: (0.6) y:: em:: .tch hay mucho que hacer e:: (0.9) e::: como: (.) mirar o explorar la ciudad mirar a los em:: monumentos los edificios y:: (.) por supuesto la playa sí y:: em:: (1.3) porque:: somos m:: (.) e::: compañeros de de clase em:: podemos e:: (0.6) e:: que- quedarnos conjuntos en un hostel o:: (.) y:: co- podemos cocinar conjuntos sí (.) e:: (0.7) sí y:: pref:: e- e:: es mejor que:: (.) que:: viajemos em:: en:: en el verano como en junio °sí°
 *PPP: (2)
 *Mario: e:: bueno a ver no es que quiero pare parecer desagradable pero eso es lo que hago todos los fines de semana con mis amigos (0.5) o sea:: (0.5) e:: no me parece para nada un un viaje de fin de año tampoco

(DAC-VI03 101)

Relacionado con la aparición de silencios en casos en los que se da una respuesta no preferida, en ocasiones, tras estas críticas, también observamos un intervalo antes de la contraargumentación. Como vemos en el ejemplo 106, María y Mar están criticando la proposición de Isabel (que no aparece en el ejemplo) de viajar a Estados Unidos porque consideran que es demasiado cara. Tras un intervalo de 1,1 segundos, Isabel contraargumenta afirmando que pueden encontrar maneras de financiar su viaje, por ejemplo, con una fiesta.

Ejemplo 106

*Mar: el mismo precio o más [más]
 *María: sí [o más] más [más caro]
 *Mar: [mucho más]
 *PPP: (0.6)
 *María: entonces no sé (.) el presupuesto para ir e:: de viaje no sé
 *PPP: (1.1)
 *Isabel: pero si: organizamos una gran fiesta con:: precios de entradas muy altos (0.8) que hay mucha gente que viene

(DAC-VI05 53)

En general, en las interacciones entre aprendices de una lengua adicional son habituales las pausas intraturnos debido a que se está planificando la producción. Por ello, ante un silencio, los interlocutores pueden dudar de si el estudiante que tiene el rol de hablante necesita tiempo para generar su discurso. Por este motivo, la cuarta situación en la que suelen aparecer más intervalos es ante turnos de habla no completos, que se recoge en 17 ocasiones. Como vemos en el ejemplo 107, el turno de María no está terminado y, antes de proponer una solución para completarlo, Mar espera algo más de un segundo.

Ejemplo 107

*María: al final es que tu proyecto de: de ir a:: Estados Unidos yo que:: que he dicho que:: el billete para ir a India es (0.4) caro pues para ir a Estados Unidos seguro **que:: está:**
 *PPP: (1.1)
 *Mar: el mismo precio o más [más]

(DAC-VI05 49)

En 14 ocasiones se encuentran intervalos que se producen entre una pregunta a un hablante en concreto y su respuesta. En estos casos, la explicación que proponemos es que el hablante necesita estos segundos de intervalo para poder planificar su respuesta. En el ejemplo 108 a continuación, Isabel le pregunta a Edu sobre las actividades que se pueden realizar en el lugar propuesto por él. Podemos formular la hipótesis de que es una parte de su discurso que no tenía preparada y se produce un intervalo bastante largo, tras el que su respuesta es breve y genérica, lo que produce risas entre sus compañeras.

Ejemplo 108

*Isabel: ¿qué hay que hacer en Cádiz?
 *PPP: (1.5)
 *Edu: muchas cosas
 *XXX: ja ja ja
 *Edu: muchas cosas (.) puedes:: (.) leer

(DAC-VI05 200)

Por último, en 5 de las 8 interacciones analizadas observamos que se producen intervalos en el inicio de la interacción. Como vemos, los hablantes dudan sobre cómo iniciar este tipo de interacciones, se producen dos intervalos de 0,5 segundos y 0,8 segundos, y también observamos risas entre las hablantes. Cuando Marta presenta el objetivo de la interacción y lanza una pregunta a sus compañeras, se vuelve a producir un intervalo, esta vez más largo, de 1,4 segundos, hasta que Carol lanza la primera propuesta.

Ejemplo 109

*Marta: ¿quién empieza?
 *PPP: (0.8)
 *Matilda: tú
 *PPP: (0.5)
 *Matilda: ja ja ja
 *Marta: ja ja ja ¿yo? ¿por qué?
 *Matilda: ja ja ja
 *Marta: e::m: vale tenemos que elegir dónde ir para:: m: el viaje de final de curso (0.8) ¿curso? y::: no sé (0.5) qué:: pensáis ¿dónde podemos ir?
 *PPP: (1.4)
 *Carol: e:: yo creo que:: podemos ir a los Estados Unidos (0.6) porque sería=

(DAC-VI01 1)

Al final de las interacciones, en cambio, no es tan habitual que se produzcan intervalos, ya que solo se detectan en 2 de las 8 interacciones analizadas. En el caso que observamos a continuación, vemos que justo antes de tomar la decisión final (*bueno (.) así que:: vamos a::: a Cádiz*) se produce un primer intervalo y, en dos ocasiones más, vemos que se van produciendo intervalos antes de cerrar la interacción. Incluso antes de que acabe definitivamente, en el turno de Mar se produce una pausa intraturno de 1,5 segundos.

Ejemplo 110

*María: o las Indias (.) claro
 *Mar: sí
 *PPP: (1.1)
 *Edu: bueno (.) así que:: vamos a::: a Cádiz
 *María: votamos por Cádiz
 *PPP: (1)
 *Mar: dos semanas
 *Edu: dos sema[nas ok ok]
 *María: [dos semanas] añadimos una semana
 *Edu: ok
 *María: ya ya
 *PPP: (0.7)
 *Edu: este trato me parece bien
 *María: ja ja ja a mí también
 *Mar: este negocio ja ja ja (1.5) vale

(DAC-VI05 253)

Un aspecto que hemos observado en nuestros datos es la incomodidad que produce entre los hablantes el hecho de que haya silencios prolongados. Son conscientes de que, como estudiantes de una lengua adicional y al tratarse de una interacción de aula, se espera de ellos que intervengan y practiquen la lengua que están aprendiendo. Por este motivo, en los casos en los que observamos muchos silencios, los estudiantes producen en estos silencios elementos paralingüísticos (*em::*) o la partícula *bueno*, como vemos en el ejemplo 111 a continuación. De hecho, uno de los estudiantes incluso pregunta en un volumen más bajo si han terminado la interacción, muestra de que no tiene demasiado claro cuál es el objetivo de la actividad.

Ejemplo 111

*Tomás: =eso me parece muy bien muy muy bien ja ja ja
 *PPP: (0.8)
 *Ángela: em::
 *PPP: (2)
 *Ramón: em::
 *PPP: (2.1)
 *Quique: bueno
 *PPP: (1.6)
 *Ramón: °¿es fin?°
 *Tomás: ja ja ja
 *PPP: (2.2)
 *Ángela: pienso que Ibiza me parece bien porque saltaremos las (.) clases y además es un sitio donde hay muchas discotecas (0.4) y hoteles cinco estrellas

(DAC-VI04 145)

En resumen, 251 intercambios se producen tras un intervalo en las *Discusiones para lograr acuerdos*, lo que supone el 20,4% del total de intercambios. De ellos, la situación más habitual en la que se produce un intervalo es tras turnos completos sintácticamente, aunque también son habituales los intervalos en los cambios de secuencia. Además, aunque con menos presencia, también hemos detectado intervalos antes de iniciar un turno de habla ante turnos no completos y tras preguntas directas a una persona. Por último, otra situación en la que se observan intervalos es en el inicio de la interacción.

10.3. Análisis de la toma y cesión de turnos de habla

En este apartado presentaremos los resultados del análisis de los exponentes pragmático-discursivos que los estudiantes utilizan para tomar y ceder los turnos de habla en las actividades *Discusiones para lograr acuerdos*. En los siguientes apartados, presentaremos los exponentes utilizados, las funciones que cumplen y los relacionaremos con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

10.3.1. Toma de turno de habla

Como comentábamos, en este apartado analizaremos los exponentes utilizados en la toma de turno de habla en estas interacciones. Presentaremos, en primer lugar, los exponentes

encontrados y sus funciones en las interacciones. Además, a continuación, los relacionaremos con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

10.3.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la toma de turno de habla

En los datos analizados, recogemos en 199 ocasiones algún exponente lingüístico para señalar la toma de turno de habla en los 833 turnos de habla que se producen en estas interacciones. Es decir, el 24,24% de los turnos de habla se inician con algún exponente lingüístico. Estos 199 exponentes pragmático-discursivos se componen en su mayoría de marcadores discursivos que, en algunas ocasiones, se combinan entre sí, aunque también encontramos elementos paralingüísticos u otros exponentes. Para analizarlos, hemos agrupado los exponentes pragmático-discursivos según las funciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010).

Como presentamos en la tabla 60 a continuación, en las *Discusiones para lograr acuerdos* la macrofunción con más representación es la *interaccional*, con 145 ocurrencias recogidas; seguida por la *cognitiva*, de la que hemos encontrado 36 exponentes pragmático-discursivos, y, por último, la *metadiscursiva*, con 18 ocurrencias encontradas. A continuación, analizaremos cada una de estas macrofunciones con más detenimiento.

	Número de ocurrencias
Macrofunción interaccional	145
Macrofunción cognitiva	36
Macrofunción metadiscursiva	18
Total	199

Tabla 60 Número de exponentes en los inicios de turno por macrofunción en las Discusiones para lograr acuerdos

Como ya hemos comentado, la macrofunción más representada en estos datos es la *interaccional*, compuesta por marcadores discursivos que ayudan a gestionar la interacción. Antes de analizar con detenimiento los exponentes y las funciones encontradas en la macrofunción interaccional, presentamos, en la tabla 61, los exponentes que realizan la *macrofunción interaccional*, clasificados por las funciones y

subfunciones que cumplen, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción interaccional	Control conversacional	Toma de turno	<i>bueno</i>	15	
			<i>y</i>	12	
			<i>Vale</i>	9	
			<i>Eh / mh</i>	7	
			<i>Vale pues</i>	2	
			<i>Sí</i>	2	
			<i>Vale bueno</i>	2	
			<i>Pues</i>	2	
			<i>Entonces</i>	2	
			<i>Quiero añadir</i>	1	
	Llamada de atención	<i>A ver</i>	3		
		<i>oye</i>	1		
	Total control conversacional				56
	Función reactiva	Reacción opositiva	<i>pero</i>	47	
			<i>Sí pero</i>	17	
			<i>Sin embargo</i>	1	
			<i>y</i>	2	
			<i>Ya pero</i>	1	
		Reacción colaborativa	<i>sí</i>	10	
<i>Vale</i>			6		
<i>Bueno</i>			4		
		<i>(vale) pues</i>	2		
Total función reactiva				89	
Total macrofunción interaccional				145	

Tabla 61: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción interaccional en las Discusiones para lograr acuerdos

Dentro de la *macrofunción interaccional*, encontramos exponentes que se clasifican en dos subfunciones: la *función reactiva* y la *función de control conversacional*. Como se recoge en la tabla anterior, observamos que la *función reactiva opositiva* es la más frecuente en nuestros datos, representada por los marcadores discursivos *pero*, *sí pero*, *sin embargo*, *sí pues* y *ya pero*.

La mayoría de las ocurrencias recogidas en esta función se realizan mediante la conjunción adversativa *pero* (47 ocurrencias), a los que hay que sumar 17 ocurrencias en las que se combina con el adverbio *sí* y una con *ya*. Como observamos en el ejemplo 112, *pero* cumple la función de cuestionar y presentar objeciones a las propuestas de los compañeros.

Ejemplo 112

*Mar: yo: pensaba más a: como organizar un: viaje (.) como:: vamos todos a Sevilla y: (.) visitamos la ciudad: para cono- concernos un poquito más: hablar con la gente ¿sabes? hacer (.) varias cosas ¿qué pensáis? ¿no?=
 *Quique: =**pero** chicos son cosas bastante caprichosas es un capricho puro lo de:: del viaje a Sevilla es que sabéis que la universidad es:: (0.5) es que: a falta mucho=

(DAC-DI03 15)

Con la misma función, los estudiantes utilizan la combinación de *sí pero*, para oponerse a las propuestas de los compañeros. En este caso, tal y como se presenta en el ejemplo 113, la función de esta combinación de elementos aúna el uso del *sí* como elemento cohesionador con la información mencionada en el turno de habla anterior para, a continuación, introducir un contraargumento que rebata la información del compañero.

Ejemplo 113

*Mario: y trabajamos como dos o tres semanas o no sé tengo que hablarlo con él (.) y él pues nos puede:: (.) pueden ganar dinero así (.) y con eso vamos a:: a Estados Unidos

*Miguel: [pues hacemos-]

*Graciela: [**sí pero** ¿por] QUÉ Estados Unidos? a mí no me gusta Estados Unidos

(DAC-VI03 144)

La *función reactiva colaborativa* (2010, p. 452) es menos frecuente en el inicio de turnos, con 22 ocurrencias encontradas. Esta función se realiza con las partículas discursivas *sí*, con 10 ocurrencias; *vale* y *bueno*, con 6 ocurrencias respectivamente, y *ok*, que solo se recoge en una ocasión. Estos exponentes se utilizan para reaccionar afirmativamente ante el turno de habla anterior, mostrando acuerdo con el mensaje transmitido por los interlocutores, como mostramos en los ejemplos 114 y 115.

Ejemplo 114

*Tomás: ¿todos de acuerdo?

*Marina: [sí::]

*Clara: [**vale**] a a al final no tenemos cuatro ideas pero dos (.) combinados

(DAC-DI02 138)

Ejemplo 115

*Matilda: =pero sabes que Ibiza es también muy caro=

*Maya: =sí=

*Marta: =**sí** lo sé y he pensado también a esto y::: por ejemplo podemos recoger dinero e:: por la venta de::: m:: (1.3) .tch e:: pastelitos té café [en la universidad]

(DAC-VI01 190)

Siguiendo con las macrofunciones interaccionales, observamos en nuestros datos 56 partículas discursivas con función de *control conversacional*. En concreto, 52 de ellas cumplen la función de *toma de turno de palabra*, entre las que hallamos *bueno*, *vale* (combinada con elementos como *pues* o *bueno*), *y*, *sí*, *eh* o *pues*. *Bueno*, que es la partícula más encontrada en esta función, se observa en casos en los que se inicia una exposición larga, como observamos en el ejemplo 116. Además, en el mismo ejemplo vemos que también permite a la hablante ganar tiempo para meditar la respuesta, aspecto que se puede observar en las diferentes vacilaciones que le siguen.

Ejemplo 116

*Mario: pero ¿qué te gusta más como actividad? digamos ¿más la playa más la

montaña? e: ¿más quedarte tranquila o más como aventura? no sé
 *PPP: (0.5)
 *Lina: e:: **bueno**:: (0.7) para mí em:: o:: e:: prefiero es e::: (0.8) prefiero::
 e:: explorar una ciudad y:: ver la la las vistas e:: por supuesto em::
 e::: em: también salir (0.7) por la noche em: (0.5) y::: pero:: (0.5)
 em:: (1.1) para ir a fiesta no es lo más importante para mí porque::
 cuando e: (.) viajo em: (0.5) un lugar quiero em: (.) e::: adoptar e:
 (DAC-VI03 235)

Vale, que se recoge en 9 ocasiones, en 2 combinado con *pues* y en otras 2 combinado con *bueno*, se utiliza, como observamos en el fragmento 117, para vincular el turno de habla con el anterior, aceptando la toma de turno de habla.

Ejemplo 117

*Marta: ym:: .tch ¿otras propuestas?=
 *Matilda: =**vale** mi (.) idea (0.6) es un poco diferente porque: (.) quiero ir a
 India ja ja ja (1) que- un un un- organizar un viaje (0.6) hum-
 humanitario
 (DAC-VI01 59)

Resulta destacable el uso del marcador *sí* como muestra de cortesía en la toma de turno, mediante la que se reconoce la intervención del interlocutor anterior y se acepta la toma del turno de habla, como en el ejemplo 118. En él, el turno de Edu se inicia con un *sí* que no funciona para afirmar ni aceptar la idea de Isabel; tampoco para cohesionar las ideas de Edu con las de Isabel (ya que se trata de propuestas contrarias); sino que, desde nuestro punto de vista, muestra reconocimiento y entendimiento del turno de Isabel, a la vez que se acepta y se inicia el turno de Edu.

Ejemplo 118

Isabel: a:: nosotros queremos ir a los Estados Unidos (0.4) en la costa Oeste
 así que:: m:: (.) a Hawaii (0.9) e:: (0.4) durante un mes (.) en junio
 para celebrar los fines de:: exámenes y:: podemos dormir en un:: hotel
 cinco estrellas (.) y:: ir a Las Vegas al al casino (1.3) y:: para::
 ganar dinero podemos privatizar un yate y hacer fiestas con un dj e:: ya
 está
 *PPP: (1)
 *Edu: **sí** y nosotros nos queremos: (.) quedar aquí en España queremos ir a::
 Cádiz en el sur de España en Andalucía (0.7) e:: podemos para tiempo en
 la playa en julio quizás y: viajaremos por otobús porque es más barato

y: no tenemos pasta no tenemos nada y: todavía no habrá turistas así que la ciudad puede ser más barata y podemos vender galletas: y magdalenas ¿sabes? de:: - en la UPF para recoger dinero y: nos alejemos en un hostal y cocinaremos juntos y:: nos quedamos allí una semana (0.8) en Cádiz (0.7) y queremos ir

(DAC-VI05 26)

Además de los ejemplos analizados, encontramos dos casos en los que dos estudiantes francófonos utilizan *entonces* como un elemento que permite a las hablantes ganar tiempo para organizar su discurso, por influencia del uso de *alors* en francés. Como recoge Santos RÍo, se está señalando el inicio de turno mediante un “enlace discursivo vago” con un valor “vagamente ilativo y próximo al de mera función fática.” (Santos RÍo, 2003, p. 365)., tal y como observamos en el ejemplo 119.

Ejemplo 119

*Quique: pues ¿quién empieza? (2) no no no no ladies first ladies fist

*Ramón: ja ja

*Ángela: **entonces** vamos a organizar un: viaje de:: del fin de curso (1.7) ja ja ja ((tose)) (1) y nos vamos a ir (0.7) para este viaje a los Estados Unidos (1) y tú va- ¿Edónde vas a irÉ?

(DAC-VI04 8)

Aunque con solo 4 ocurrencias, también encontramos la función *llamada de atención* que en nuestros datos se representa con los marcadores discursivos *a ver*, con 3 ocurrencias, y *oye*, con una ocurrencia recogida. *A ver* se trata, según el *Diccionario de conectores y operadores del español*, de un operador modal que enfatiza el hecho interactivo (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 32), como recogemos en el ejemplo 120.

Ejemplo 120

*Miguel: =conocer más culturas

*PPP: (1.3)

*Mario: **a ver** yo puedo proponer una solución también (0.7) es que mi padre tiene una empresa muy grande (0.5) y podemos como trabajar dos o tres semanas todos allí [y este::]

(DAC-VI03 138)

La segunda macrofunción de la que hemos recogido más ocurrencias es la *macrofunción cognitiva*, que hemos detectado en un total de 36 ocasiones. Presentamos en la tabla 62, un resumen de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la *macrofunción cognitiva*, clasificados por las diferentes funciones y subfunciones que desempeñan, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones				Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción cognitiva	Función lógico-argumentativa	Coorientadas	Aditiva	<i>y</i>	11	
				<i>Y también</i>	3	
			Causal	<i>porque</i>	5	
			Consecutiva	<i>(bueno) entonces</i>	8	
				<i>Pues</i>	4	
				<i>y</i>	1	
	Ejemplificativa	<i>Sí por ejemplo</i>	1			
	Total función lógico-argumentativa					33
	Función modalizadora	Atenuadora		<i>No sé</i>	1	
				<i>Al final es que</i>	1	
			<i>Bueno es que al final</i>	1		
Total función modalizadora					3	
Total macrofunción cognitiva					36	

Tabla 62: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción cognitiva en las Discusiones para lograr acuerdos

Dentro de las funciones cognitivas, aquella con más presencia es la *lógico-argumentativa coorientada aditiva*, que se realiza mayoritariamente con la conjunción *y*, combinada en 3 ocasiones con el adverbio *también*. Esta conjunción se utiliza para añadir información a lo que han dicho sus compañeros, como en el ejemplo 121. En este fragmento, vemos que Graciela está colaborando con Mario añadiendo más argumentos a su postura.

Ejemplo 121

*Mario: =porque mi padre bueno e:: (0.5) tiene una empresa de vinos no sé qué y

podemos a ir a juntar el:: el:: las uvas y::: y ganar dinero así
 *Graciela: y es una manera simple (.) no muy intelectual=
 *Mario: =sí él suele juntar (0.4) uvas y::

(DAC-VI03 210)

También dentro de la *función lógico-argumentativa*, aunque con menos presencia en nuestros datos, encontramos la *función consecutiva*, que introduce consecuencia o conclusión. Esta función se realiza mediante los exponentes *entonces* (con 8 ocurrencias) o *pues* (con 4 ocurrencias). En la mayoría de casos estas partículas discursivas funcionan como elementos cohesionadores del discurso: el hablante lo utiliza para introducir una consecuencia de lo que ha afirmado en el turno anterior su interlocutor, (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 152; Santos Río, 2003, p. 364). Es habitual en nuestros datos que se utilice para introducir la conclusión de lo que se ha acordado durante los turnos anteriores, como vemos en el ejemplo 122, en el que María introduce mediante *entonces* la conclusión de la discusión sobre cuántos días deberían ir de viaje.

Ejemplo 122

*Mar: o hacemos como una semana de: (.) descanso (1.1) a: aprovechar (.) y una semana más de también de visita (.) pero también descanso
 *María: **entonces** e:: sería de ir- de ir: (.) dos semanas (0.8) añadir una semana pero para- (.) para ir a: (.) a Cádiz (.) bueno (1.6) al final como::

(DAC-VI05 242)

Siguiendo con la *función lógico-argumentativa*, encontramos en 5 ocasiones el nexa *porque*, que cumple una *función causal*. Dicha relación causal puede expresar la causa del enunciado o de la enunciación. En el ejemplo 123, observamos que Ramón está expresando la causa de la afirmación de Isabel, quien opina que deben repartirse el dinero del que disponen.

Ejemplo 123

*Isabel: =pero quizás de- de- debemos ver las prioridades (2.5) em:
 *Lara: y: sí sí

tipo de interacciones recogemos únicamente exponentes pragmático-discursivos relacionados con la *estructuración de la información*, concretamente, para señalar cambios de tópico. En la tabla 63 resumimos los exponentes, así como el número de ocurrencias recogidas de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción metadiscursiva	<i>Estructuración de la información</i>	Cambio de tópico	<i>(y también) bueno</i>	9
			<i>Y</i>	5
			<i>Entonces</i>	2
			<i>Pues</i>	1
			<i>y ¿qué más? por ejemplo</i>	1
Total macrofunción metadiscursiva				18

Tabla 63: Exponentes pragmático-discursivos para iniciar el turno de habla: subfunciones de la macrofunción metadiscursiva en las Discusiones para lograr acuerdos

Como se recogen en la tabla, la función de *demarcación discursiva* se realiza principalmente con las partículas como *bueno*, *y*, *entonces* o *pues*. Observamos que se utilizan estas partículas discursivas para señalar un cambio de tema, como vemos en el ejemplo 126: cuando consideran que han tomado una decisión sobre una de las cuestiones, se pasa a la siguiente decisión utilizando antes el marcador discursivo *bueno*.

Ejemplo 126

*Mar: [pero lo que pode]mos hacer también es (.) organizar (.) actividades durante los cursos así saltamos la clase

*María: ja ja ja

*Mar: y eso es me parece muy bien

*PPP: (0.8)

*Edu: ja ja ja

*Mar: ¿no?

*PPP: (1.5)

*María: **bueno** (1) e:: ¿qué más? ¿qué podríamos hacer más? ¿las fiestas? ¿qué? (0.6) vender pasteles y::

(DAC-VI05 167)

En resumen, en el análisis de los exponentes pragmático-discursivos encontrados en los inicios de turno de habla en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* advertimos

que la macrofunción más representada es la macrofunción interaccional. Dentro de esta, la *función reactiva* es la que se recoge con más ocurrencias. Esto se debe a la naturaleza de la actividad que ha motivado la interacción, cuyo objetivo era el de convencer a los compañeros en la toma de una serie de decisiones, por lo que se es habitual mostrar oposición o acuerdo con lo que dicen los compañeros. En concreto, en las *Discusiones para lograr acuerdos* se recogen más casos de *función de reactiva opositiva*. El elemento lingüístico más usado para realizar dicha función es el conector *pero*; que es la partícula discursiva más utilizada en este tipo de interacciones de todas las funciones. Respecto a la *función reactiva colaborativa*, el exponente lingüístico más utilizado es el adverbio afirmativo *sí*, aunque también encontramos algunos usos de *bueno* y *vale*.

También dentro de la *macrofunción interaccional*, encontramos partículas con la *función de control conversacional*, que en su mayoría realizan una función de toma de turno de habla. Mayoritariamente se realiza con las expresiones *bueno*, *vale* o *eh*.

Con muchas menos ocurrencias, 36, encontramos la *macrofunción cognitiva*, la mayoría de marcadores realizan una *función lógico-argumentativa aditiva*; que se realiza principalmente con la conjunción *y*. Menos habituales son la *función causal* (realizada con el conector *porque*) y la *consecutiva* (que se realiza con los marcadores *entonces* o *pues*). Para finalizar con la *macrofunción cognitiva*, encontramos 3 casos que realizan una *función modalizadora*; todos ellos corresponden a la *función atenuadora*. Resulta llamativo que se recojan tan pocos exponentes que cumplen una función modalizadora en un tipo de actividad en la que los estudiantes deben mostrar desacuerdo de forma diplomática.

Por último, la función de la que hemos encontrado menos ocurrencias es la *macrofunción metadiscursiva*, con solo 18 ocurrencias encontradas. Principalmente, se observan marcadores en los inicios de turno que tienen como objetivo señalar el cambio de tema; que se realizan mediante los marcadores *bueno*, *y* y *entonces*.

10.3.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en la toma de turno

A continuación, pondremos en relación los exponentes pragmático-discursivos que utilizan los estudiantes para marcar los inicios de turno en las actividades *Discusiones para lograr acuerdos* y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes que participan en ellas. El número de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno es muy diverso en cada estudiante, pues va desde una estudiante de nivel intermedio que emite 22 inicios de turno a 4 estudiantes (3 de nivel intermedio y una de nivel avanzado) que emiten 4.

Esta diferencia entre estudiantes, sumado al hecho de que el número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual, plantean la necesidad de calcular la media de inicios de turnos emitidos, así como de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Además, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos para observar las diferencias dentro de cada grupo. Presentamos los resultados obtenidos en la tabla 64.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes	Desviación típica	Media de variedad de exponentes	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	8,38	6,34	4,88	2,03
Nivel avanzado (B2)	10	11,1	4,18	5,9	1,73
Nivel superior (C1)	2	12	1,41	5,5	0,71

Tabla 64 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turnos en cada nivel de competencia lingüística

Como recogemos en la tabla 64, los estudiantes emiten más expresiones para iniciar los turnos de habla a medida que aumenta su nivel de competencia lingüística. Además, los resultados de la desviación típica apuntan a que hay menos diferencias intragrupos cuando se aumenta el nivel de competencia lingüística. Respecto a la variedad de exponentes utilizados observamos que el grupo en el que, de media, se emiten exponentes más variados es en el de nivel avanzado, que es ligeramente mayor que la media obtenida en el de nivel superior.

En ambos casos, hemos realizado una ANOVA para averiguar si las diferencias en los exponentes utilizados por los estudiantes y la variedad de usos entre los tres grupos de nivel de competencia lingüística son significativas. Los resultados señalan que las diferencias entre los grupos no son significativas.

En resumen, observamos una tendencia a que los exponentes pragmático-discursivos utilizados por los estudiantes y la variedad de los mismos sea mayor a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística. Además, en ambos casos, la desviación típica en los cálculos relativos a los estudiantes de nivel superior señala que los resultados son homogéneos en este grupo.

10.3.2. Cesión de turno de habla

En este apartado analizaremos los exponentes encontrados en los finales de turno de habla en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*. Primero, expondremos de qué expresiones se trata, las funciones que realizan siguiendo la clasificación de López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) y el número de ocurrencias de cada una; y, a continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística de los estudiantes con el uso de estas expresiones.

10.3.2.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en la cesión de turno de habla

En este tipo de interacciones, hemos observado que en 46 ocasiones se utiliza alguna expresión para señalar el final de turno del total de los 833 turnos de habla contabilizados lo que supone el que en el 5,52% de los turnos de habla encontramos alguno de estos exponentes. Estos 46 casos se dividen en diferentes expresiones lingüísticas para señalar el final de turno, como marcadores discursivos, oraciones completas o expresiones categóricas de cierre.

En la tabla 65, se resumen las funciones y subfunciones encontradas en los datos, las expresiones lingüísticas utilizadas respecto a estas funciones, así como el número de ocurrencias recogidas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	Función de control conversacional	Control de recepción	<i>¿Sabes?</i>	5
		Petición de confirmación	<i>¿No?</i>	15
		Cesión de turno de palabra	<i>Y eso</i>	4
			Expresiones categóricas de cierre: <ul style="list-style-type: none"> <i>Ya está</i> <i>no sé qué decir más</i> <i>y ya está sí creo que está bien</i> 	4
			Preguntas a los interlocutores: <ul style="list-style-type: none"> <i>y no sé qué pensáis ¿dónde podemos ir?</i> <i>¿qué os parece?</i> <i>¿qué pensáis? ¿no?</i> 	3
Total macrofunción interaccional				30
Macrofunción cognitiva	Función modalizadora	Atenuadora	<i>No sé</i>	10
			<i>Creo que (¿no?)</i>	3
			<i>pero bueno</i>	1
		De compromiso con la verdad	<i>Sí</i>	2
Total macrofunción cognitiva				16

Tabla 65: Exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno y funciones en las Discusiones para lograr acuerdos

Como vemos en la tabla, la *macrofunción interaccional* es la más representada, con 30 ocurrencias encontradas. Dentro de esta macrofunción, únicamente hemos recogido ejemplos de la función de *control conversacional*. En concreto, encontramos exponentes cuya función es la de *control de recepción*, de *petición de confirmación* y expresiones categóricas de cierre y oraciones completas que tienen como función la *cesión del turno de habla*.

Dentro de la *macrofunción interaccional*, la función con más representación en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* es la de *petición de confirmación*, con 15 ocurrencias que en su totalidad corresponden al marcador discursivo *¿no?* Mediante este marcador, el hablante busca que el oyente acepte y valide su mensaje. Como vemos en el ejemplo 127, el marcador se usa para confirmar la decisión tomada.

Ejemplo 127

*Clara: y:: nosotros <compar-timos> el resto [**¿no?**]
 *Miguel: [sí] sí porque es también (.)
 similar=
 (DAC-DI02 131)

La función de *cesión del turno de palabra*, recogida en 11 ocasiones, se observa en aquellos exponentes que tienen como finalidad señalar que se ha terminado el mensaje que se deseaba emitir. En estos casos, se trata de elementos oracionales con una función categórica de cierre, entre los que se encuentran *ya está*, *no sé qué decir más* y *ya está creo que está bien*. En casi todos estos casos, pese a ser una señal de final clara hemos observado que a continuación se produce un intervalo (que puede ir desde a 0,5 segundos a 2,5 segundos), como observamos en el ejemplo 128.

Ejemplo 128

*Isabel: a:: nosotros queremos ir a los Estados Unidos (0.4) en la costa Oeste así que:: m:: (.) a Hawaii (0.9) e:: (0.4) durante un mes (.) en junio para celebrar los fines de:: exámenes y:: podemos dormir en un:: hotel cinco estrellas (.) y:: ir a Las Vegas al al casino (1.3) y:: para:: ganar dinero podemos privatizar un yate y hacer fiestas con un dj **e:: ya está**
 *PPP: (1)
 *Edu: sí y nosotros nos queremos: (.) quedar aquí en España queremos ir a:: Cádiz en el sur de España en Andalucía (0.7) e:: podemos para tiempo en la playa en julio quizás y: viajaremos por otobús porque es más barato y: no tenemos pasta no tenemos nada y: todavía no habrá turistas así que la ciudad puede ser más barata y podemos vender galletas: y magdalenas ¿sabes? de::- en la UPF para recoger dinero y: nos alejemos en un hostel y cocinaremos juntos y:: nos quedamos allí una semana (0.8) en Cádiz (0.7) y queremos ir
 (DAC-VI05 26)

En el caso del turno que termina con *no sé qué decir más*, no se produce un intervalo tras la finalización del turno. Sin embargo, como vemos en el fragmento 129, esta señal de finalización de turno se emite tras 4 segundos de pausa intraturno. Es decir, las señales de final de turno que tienen como función únicamente señalar la finalización del mensaje están, en todos los casos, rodeadas previa o posteriormente por algún silencio. Interpretamos que estas expresiones surgen después de observar que nadie toma el turno de palabra y tienen como objetivo indicar claramente que la hablante no quiere continuar con su turno.

Ejemplo 129

*María: [coger el autobús (.) ir un poco a Sevilla] también que no es muy lejos:: (.) hacer un poco como una vuelta a Andalucía pero::: tener el:: (.) un punto fijo (.) a a:: (4) **no sé qué decir más**
 *Mar: pues pues si hay discotecas y que podemos descansar me parece [bien la idea]

(DAC-VI05 216)

Otra de las formas encontradas con la función de *cesión del turno de palabra* es invitar a los compañeros a participar en la interacción. Para ello, emiten preguntas completas tras las que ceden su turno de palabra. Observamos que este tipo de finalizador de turno aparece en los inicios de las interacciones, en los que se está empezando la gestión de la actividad, como se muestra en el ejemplo 130.

Ejemplo 130

*Marta: e::m: vale tenemos que elegir dónde ir para:: m: el viaje de final de curso (0.8) ¿curso? y::: no sé (0.5) **qué:: pensáis ¿dónde podemos ir?**
 *PPP: (1.4)
 *Carol: e:: yo creo que:: podemos ir a los Estados Unidos (0.6) porque sería=

(DAC-VI01 9)

Aunque menos frecuente en nuestros datos, los estudiantes también terminan los turnos de habla con *y eso*, cuya función es la de finalizar una enumeración de forma que el último miembro en una enumeración (Santos Río, 2003, p. 376).

Ejemplo 131

*Graciela: y podemos hacer un poco de humanitario también
 *Mario: [en Brasil]
 *Graciela: [UN POCO] sí y viajar y conocer lugares e ir de fiestas y **eso**
 *Miguel: ara podemos hacer [sí] de todo
 *Mario: [¿sí?]

(DAC-VI03 264)

La función menos representada en la *macrofunción interaccional* es la de *control de recepción*, con 5 ocurrencias registradas realizadas en su totalidad con el marcador discursivo *¿sabes?* Se usa en contextos en los que se está hablando de lo que se considera “conocimiento del mundo”; intentando comprobar, de esta forma, el conocimiento compartido de los interlocutores. Así ocurre en el ejemplo 132 a continuación, en el que Marta utiliza *¿sabes?* en un contexto en el que está enumerando actividades habituales para recaudar dinero para un viaje universitario (organizar una tómbola, vender pasteles...).

Ejemplo 132

*Marta: =sí lo sé y he pensado también a esto y::: por ejemplo podemos recoger dinero e:: por la venta de::: m:: (1.3) .tch e:: pastelitos té café [en la universidad]
 *Matilda: [sí claro]
 *Marta: y:: organizar actividades como limpiar los coches (0.6) **¿sabes?**
 *Matilda: no no [quiero limpiar los coches]

(DAC-VI01 192)

Como presentábamos en la tabla 65 anteriormente, a segunda macrofunción encontrada es la *macrofunción cognitiva*, de la que se encuentran 16 ocurrencias, 14 de las cuales corresponden a la *función modalizadora atenuadora* y las 2 restantes a la *función de compromiso con la verdad*. Respecto a la *función modalizadora atenuadora*, esta se realiza mediante los exponentes *no sé*, *creo (que)* y *pero bueno*. Como se ejemplifica en el fragmento 133, mediante el marcador discursivo *creo que*, se finaliza el turno de habla suavizando la opinión. En concreto, Clara está intentando valorar el dinero que costaría el proyecto que

ella propone y, como vemos, duda mucho. Finaliza su turno pronunciado entre risas, como indica el símbolo £²³, con un *creo que*, que atenúa la opinión que está dando.

Ejemplo 133

- *Marina: [me gusta] más tu idea que el idea que el idea de Tobi pero de cuánto dinero (0.4) estás hablando
 *Clara: burf: es es difícil de decir em: que (dar el final) o: e- em:: un poco m:: no sé <dos mil> oiros también **£creo que£**
 *Tomás: pero para [renovar la universidad]

(DAC-DI02 50)

Finalmente, respecto a la *función de compromiso con la verdad*, recogemos 2 ocurrencias. En estos casos, observamos que se utiliza el adverbio *sí* como un reafirmador de lo que se ha dicho anteriormente. En ambos casos, se da un intervalo tras el uso de este marcador del discurso. En el ejemplo 134, Lina utiliza el marcador al final de turno, con voz más baja que el resto. Observamos, además, que ha ido utilizando el marcador a lo largo de su discurso para reafirmar lo dicho e iniciar un argumento nuevo.

Ejemplo 134

- *Lina: porque:: em:: podemos e:: (.) ir para: durante una semana y:: em:: no:: necesitamos mucho dinero sí em:: por ejemplo: para recuadar el dinero (.) e:: podemos vender las galletes o:: m:: las magdalenas e:: (0.6) y:: em:: .tch hay mucho que hacer e:: (0.9) e::: como: (.) mirar o explorar la ciudad mirar a los em:: monumentos los edificios y:: (.) por supuesto la playa **sí** y:: em:: (1.3) porque:: somos m:: (.) e::: compañeros de de clase em:: podemos e:: (0.6) e:: que- quedarnos conjuntos en un hostel o:: (.) y:: co- podemos cocinar conjuntos **sí** (.) e:: (0.7) **sí** y:: pref:: e- e:: es mejor que:: (.) que:: viajemos em:: en:: en el verano como en junio **°sí°**
 *PPP: (2)
 *Mario: e:: bueno a ver no es que quiero pare parecer desagradable pero eso es lo que hago todos los fines de semana con mis amigos (0.5) o sea:: (0.5) e:: no me parece para nada un un viaje de fin de año tampoco

(DAC-VI03 101)

En conclusión, tras analizar los 46 exponentes pragmático-discursivos encontrados en la cesión de turnos de habla en las *Discusiones para lograr acuerdos*, observamos que los estudiantes producen pocas señales de final de turno, ya que solo un 5,52% de los turnos

23 Para una lista completa de los símbolos de transcripción utilizados ver 6.4.

de habla presentan alguna. Las que se han detectado, cumplen, en su mayoría, una *función interaccional*. Concretamente, hemos encontrado partículas con la función de *petición de confirmación* (realizada con el marcador discursivo ¿no?) y de *cesión de turno de habla* (que realiza con expresiones categóricas de cierre y preguntas a los compañeros principalmente). En menor medida, también se han detectado algunos exponentes que realizan una *función cognitiva*, concretamente, la de atenuar la opinión que los estudiantes están emitiendo, mediante el marcador discursivo *no sé*, principalmente.

10.3.2.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en la cesión de turno

En este apartado presentaremos el análisis realizado en el que ponemos en relación los exponentes pragmático-discursivos que utilizan los estudiantes para marcar los finales de turno y nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Como ya hemos comentado, el número de estudiantes que integra cada uno de los niveles de competencia lingüística es desigual. Además, el número de exponentes que emite cada uno de los participantes es muy dispar, pues va desde 3 estudiantes que emiten 6 exponentes a 4 estudiantes que no emiten ninguno.

Por estos motivos, consideramos necesario calcular media de finales de turnos emitidos para poder establecer cuántas expresiones utilizaban de media los estudiantes en cada uno de los niveles de competencia lingüística. Además, calculamos la media de la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes, para observar si los estudiantes utilizan un abanico de expresiones o repiten las mismas. Por último, hemos calculado la desviación típica de los datos descritos. En la tabla 66 a continuación presentamos los resultados obtenidos en cada uno de estos cálculos.

	N.º de estudiantes	Media de exponentes utilizados	Desviación típica	Media de variedad	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	1	1,31	0,75	0,71
Nivel avanzado (B2)	10	3,1	2,02	2,3	1,42
Nivel superior (C1)	2	4	2,83	4	1,41

Tabla 66: Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno en cada nivel de competencia lingüística

De los resultados obtenidos en la media de exponentes y la media de la variedad, observamos una progresión de los finales de turno emitidos por los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística. Como vemos, en el caso de la media de exponentes que los estudiantes utilizan, pasa de ser de uno de media en el caso de los estudiantes de nivel intermedio a 4 en los estudiantes de nivel superior. Cabe señalar que la desviación típica entre los estudiantes de cada uno de los grupos de nivel de competencia lingüística es bastante elevada, lo que da buena cuenta de que entre los estudiantes se observan muchas diferencias dentro de cada uno de los niveles analizados. Respecto a la variedad de los exponentes, como hemos mencionado, de nuevo aumenta, pasando a ser de 0,75 de media en los estudiantes de nivel intermedio a 4 en los estudiantes de nivel superior.

Además de los cálculos comentados, hemos realizado una ANOVA para averiguar si las diferencias en los exponentes utilizados por los estudiantes y la variedad de usos entre los tres grupos de nivel de competencia lingüística son significativas. Los resultados apuntan que las diferencias entre los grupos son significativas, tanto el caso de la media de exponentes pragmático-discursivos utilizados ($P=0,042$), como en la media de variedad de exponentes utilizados ($P=0,018$).

En resumen, observamos que a que a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística los estudiantes utilizan más exponentes pragmático-discursivos y más variados para señalar el final de turno.

10.4. Coconstrucción en las interacciones

En el presente apartado analizaremos cómo los estudiantes colaboran para realizar la interacción de forma conjunta. Para ello, analizaremos, por un lado, los turnos de apoyo empleados, que muestran interés y seguimiento por los mensajes de los interlocutores; y,

por otro, los fragmentos en los que los estudiantes colaboran para solucionar problemas surgidos en la interacción o lograr que esta avance de forma más eficiente.

10.4.1. Turnos de apoyo

En este apartado analizaremos los exponentes pragmático-discursivos utilizados en los turnos de apoyo en este tipo de interacciones. En primer lugar, presentaremos los exponentes pragmático-discursivos encontrados, así como las funciones que cumplen, y, en segundo lugar, relacionaremos el uso de estos exponentes con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

10.4.1.1. Exponentes pragmático-discursivos y funciones en los turnos de apoyo

En este tipo de interacciones hemos recogido un total de 278 turnos de apoyo, que se formulan mediante diferentes expresiones lingüísticas. De estos turnos de apoyo, 8 corresponden a compleciones de turnos de otros compañeros y los analizaremos con más detalle en el apartado 8.4.2. Los 270 restantes se formulan mediante diferentes exponentes pragmático-discursivos que cumplen funciones diversas. En la tabla 67 presentamos un resumen de las funciones y subfunciones que realizan los exponentes pragmático-discursivos encontrados en los turnos de apoyo, así como el número de ocurrencias de cada uno de ellos.

Funciones y subfunciones		Usos recogidos	
Macrofunción interaccional	Contacto conversacional	Función fática	159
		Expresión actitudinal	37
	Total función contacto conversacional		196
	Función reactiva	Reacción opositiva	1
		Reacción colaborativa	70
	Total función reactiva		71
Total macrofunción interaccional		265	

Tabla 67: Funciones de los exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo de las Discusiones para lograr acuerdos.

Como se recoge en la tabla resumen 67, la gran mayoría se clasifican bajo la *macrofunción interaccional* (265 de los 278 turnos de apoyo encontrados en las interacciones, es decir, más del 95% de los exponentes encontrados). La función más representada dentro de la *macrofunción interaccional* es la de *contacto conversacional*, con 196 ocurrencias, mientras que se encuentran 71 que realizan una *función reactiva*.

En concreto, 159 ocurrencias de las 196 clasificadas dentro de la función de *control conversacional* corresponden a elementos que se clasifican en la *función fática*, que indica a los interlocutores que se ha recibido el mensaje y se señala al interlocutor que se ha comprendido. A continuación, presentamos en la tabla 68 los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones			Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	<i>Contacto conversacional</i>	Función fática	<i>(ah) sí</i>	86
			<i>Mh mh</i>	31
			<i>Vale (ok / sí)</i>	17
			<i>Ya</i>	6
			<i>(ah) ok</i>	3
			<i>Ajá (sí)</i>	4
			Repetir palabras del turno anterior	5
			<i>No</i>	2
			<i>dime</i>	1
			<i>Sigue sigue</i>	1
			<i>Sí lo sé</i>	1
			<i>No sé</i>	1
			Total función fática	159

Tabla 68 Exponentes pragmático-discursivos con función fática en las Discusiones para lograr acuerdos

Como vemos en la tabla, de todos los turnos de apoyo recogidos, *sí* es el exponente lingüístico más utilizado por los estudiantes, con 86 ocurrencias recogidas. Además de *sí*, encontramos realizando la *función fática* elementos cuasiléxicos con un función de

asentimiento (*mh* y *ajá*); expresiones como *vale*, *ya* u *ok*; el adverbio *no* o repitiendo palabras del turno anterior de habla. En esta función encontramos episodios como el que se recoge en el ejemplo 135, en el que observamos que Quique tiene turno de habla y Ángela muestra, mediante el uso del adverbio afirmativo *sí*, su disponibilidad para seguir escuchando y señalan que mantienen la atención hacia el mensaje que Quique está emitiendo.

Ejemplo 135

*Quique: bueno no digamos que vamos en autobús público ¡eh!=
 *Ángela: =**sí sí**=
 *Quique: =que vamos a alquiler bus

(DAC-VI04 117)

De forma similar ocurre con el marcador discursivo *vale* en el fragmento 135 a continuación. Este ejemplo, que se sitúa al inicio de la actividad, Aquí vemos que Toni reacciona a la propuesta de Lara señalando que ha recibido la información, pero no está aceptándola, sino que muestra contacto entre los interlocutores.

Ejemplo 136

*Lara: [para mí] estoy muy: muy rico y quiero ir a los (.) Estados Unidos
 *Toni: **vale**
 *Marina: [a:::]
 *Lara: [y viajar::] con el: avión (0.5) jet privé
 *PPP: (0.6)
 *Toni: **va::le**
 *Lara: jet privado

(DAC-VI02 13)

Además de la *función fática*, dentro de la función de *contacto conversacional* encontramos la función de *expresión actitudinal*, que se encuentra en 37 ocasiones en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*. Bajo la *expresión actitudinal*, se recogen turnos de apoyo que, además de mostrar atención, expresan la actitud con la que el estudiante que tiene el rol de oyente en ese momento recibe el mensaje de su interlocutor. Por ejemplo, encontramos expresiones de sorpresa, incredulidad o valoraciones. Seguidamente,

resumimos en la tabla 69 los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones		Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos	
Macrofunción interaccional	Contacto conversacional	Expresión actitudinal	Expresiones de incredulidad o sorpresa:	
			• <i>¿sí?</i>	2
			• <i>Hombre</i>	2
			• <i>¿te gusta?</i>	1
			• <i>ah</i>	10
• <i>repetir información del turno anterior</i>	6			
• <i>vamos</i>	1			
			Expresiones valorativas:	
			• <i>(muy) bien</i>	1
			• <i>Perfecto</i>	5
			• <i>(vale) súper</i>	1/1
			• <i>súper motivado</i>	1
			• <i>Sí que gana dinero ¡eh!</i>	1
			• <i>Arg</i>	1
			• <i>solo de fiesta</i>	1
			• <i>me gusta</i>	1
			<i>Ya has dicho</i>	1
			<i>Ojalá</i>	1
		Total expresión actitudinal	37	

Tabla 69 Exponentes pragmático-discursivos con función de expresión actitudinal en las Discusiones para lograr acuerdos

Entre las expresiones que muestran sorpresa o incredulidad encontramos interjecciones (*ah, guau*), repeticiones de información del turno anterior, y marcadores discursivos como *hombre* o *vamos*, entre otros. Por ejemplo, encontramos en dos ocasiones se observa que el adverbio *sí* se pronuncia con entonación interrogativa, mostrando incredulidad o sorpresa del hablante ante el turno anterior de su compañero. En el ejemplo 137, Mario muestra sorpresa hacia la afirmación de Miguel de que en su propuesta de viaje se podría hacer todo tipo de actividades.

Ejemplo 137

*Miguel: ara podemos hacer sí de to[do]
 *Mario: [¿sí?]
 *Miguel: podemos hacer algo

(DAC-VI03 267)

Con la misma función de expresar la actitud ante la información recibida, en 6 ocasiones, los estudiantes repiten lo que acaba de decir su interlocutor en el turno anterior, normalmente formulado con entonación interrogativa para señalar sorpresa, como vemos en el ejemplo 138. En él, observamos que Toni propone viajar durante un mes y Clara repite la información con entonación interrogativa, mostrando de esta forma sorpresa hacia su propuesta, ya que le parece excesiva (como luego afirma en turnos posteriores).

Ejemplo 138

*Toni: yo he puesto un mes
 *Clara: [¿un mes?]
 *Lara: [sí también]
 *Clara: pero [¿cómo quieres] pa- [pagar]lo?

(DAC-VI02 107)

Respecto a la *función reactiva*, encontramos 71 ocurrencias que corresponden en casi totalidad a *reacciones colaborativas* (70 ocurrencias), frente a una ocurrencia de *reacción opositiva*. El uso de estos turnos de apoyo está vinculado con el objetivo de la actividad: lograr un acuerdo para o bien organizar un viaje de fin de curso, o bien para gastar una beca de la universidad. Presentamos un resumen en la tabla 70 de los exponentes pragmático-discursivos que realizan esta función, así como el número de ocurrencias encontradas.

Funciones y subfunciones		Exponentes pragmático-discursivos	Usos recogidos
Macrofunción interaccional	<i>Función reactiva</i>	Reacción opositiva	1
		Reacción	9 / 1

			<i>(ah sí) claro</i>	10
			<i>(está muy) bien / sí bien</i>	10
			<i>Vale</i>	15
			<i>Eso es / eso sí</i>	3
			<i>(estoy / estamos) de acuerdo</i>	3
			<i>Sí también / si eso también</i>	4
		colaborativa	<i>Repetir palabras del turno anterior + sí / ok</i>	3
			<i>(Sí) es una buena idea / me gusta esta idea</i>	3
			<i>(Sí) exacto</i>	2
			<i>Pienso a la misma</i>	1
			<i>Ah sí tienes razón</i>	1
			<i>Esto es verdad</i>	1
			<i>(ah) ok</i>	2
			Total función reactiva	71

Tabla 70: Exponentes pragmático-discursivos con función reactiva en las Discusiones para lograr acuerdos

Los exponentes pragmático-discursivos que se detectan en la función de *reacción colaborativa* son variados, siendo los más utilizados *bueno*, *vale* o *claro*. Por ejemplo, observamos que *bueno* se utiliza cuando los estudiantes aceptan con reticencias alguna información de un compañero, por ejemplo, en el fragmento siguiente, en el que Miguel acepta con escepticismo la proposición de Graciela, quien, a su vez, reacciona ante el turno de apoyo de Miguel.

Ejemplo 139

*Graciela: dar lástima pero puede ser algo súper interesante y:: no sé hablar con personas en el lugar: puede ser (.) interesante y para eso (0.7) sabemos por ejemplo Estados Unidos es más caro que India y entonces pensábamos o sea: (0.4) para todo sería más o menos quinientos euros y: para poder pagar este viaje em:: (1.3) pensamos organizar una tómbola o: vender ¿sabes? pasteles cookies

*Miguel: **bueno**::

*Graciela: sí ya lo sé es algo que puede dar lástima o sea pero:

Entre las expresiones que se usan para mostrar una reacción colaborativa, también encontramos diferentes variantes de *estoy de acuerdo*, *eso es*, *sí también* o la repetición de algunas palabras mencionada el en turno anterior combinada con el adverbio *sí*. Como mostramos en el fragmento 140, en el que Mario muestra acuerdo con lo que está proponiendo Graciela mediante el marcador *claro*.

Ejemplo 140

*Graciela: [así] ya nos aseguramos de tener dinero=
 *Mario: =claro=
 *Graciela: =y luego vamos o sea a ver o sea=

(DAC-VI03 207)

Además de los casos analizados, en 5 ocasiones, hemos observado que se usan expresiones lingüísticas para rellenar momentos en los que se produce un silencio en la interacción: en dos ocasiones el elemento paralingüístico *em* y en tres ocasiones el marcador *bueno*. Como vemos en el ejemplo 141 a continuación, Quique emite *bueno* entre dos intervalos largos y sin vincularse a ninguna secuencia en la que se pretenda lograr un acuerdo, de lo que deducimos que se utiliza para llenar un silencio y restar incomodidad a la situación, como comentábamos en el apartado 8.2.2.

Ejemplo 141

*Tomás: a mí que me parece un poco aburrido todo lo de cultura
 *Ángela: ja ja ja
 *PPP: (3.6)
 *Quique: bueno
 *PPP: (3.9)

(DAC-VI04 176)

En resumen, en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*, los turnos de apoyo se clasifican en su mayoría bajo la *macrofunción interaccional*. Solo en 8 ocasiones son turnos de apoyo de compleción y en 5 ocasiones se usan cuando aparecen silencios en la interacción. Dentro de la *macrofunción interaccional*, la función que predomina es la fátiga (con 159 ocurrencias encontradas), de la que la mitad de los casos se realizan mediante el

adverbio afirmativo *sí*. En 70 ocasiones hemos encontrado exponentes pragmático-discursivos que expresan una *reacción colaborativa*, siendo los exponentes más habituales *bueno*, *vale* y *claro*. Además, encontramos la *función actitudinal* en 37 ocasiones; de dicha función destacamos la variedad de exponentes pragmático-discursivos utilizados. Finalmente, solo encontramos un caso de turno de apoyo que realiza la función de *reacción opositiva*.

10.4.1.2. Incidencia del nivel de competencia lingüística en los turnos de apoyo

En el presente apartado pondremos en relación las expresiones lingüísticas utilizadas en los turnos de apoyo y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en las actividades *Discusiones para lograr acuerdos*.

El número de estudiantes de cada nivel de competencia lingüística es desigual, como sabemos. Además, el número de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo es muy diverso, ya que encontramos desde una estudiante de nivel intermedio que emite 48 turnos de apoyo frente a una estudiante de nivel avanzado que no emite ningún turno de apoyo. Estas diferencias entre grupos hizo que decidiéramos calcular la media de exponentes pragmático-discursivos utilizados para poder establecer cuántas expresiones utilizaban de media los estudiantes en cada uno de los grupos de nivel de competencia lingüística. Además, calculamos observamos la variedad de los exponentes utilizados y también calculamos la media de cada grupo de nivel de competencia lingüística, para poder ver si los estudiantes repiten las mismas expresiones o van variando. Además, hemos calculado la desviación típica en cada uno de estas medias, para observar si los grupos son homogéneos o no. En la tabla 71, recogemos los resultados obtenidos.

	N.º de estudiantes	Media de turnos de apoyo	Desviación típica	Media de variedad de turnos de apoyo	Desviación típica
Nivel intermedio (B1)	8	17,38	14,86	6	3,5
Nivel avanzado (B2)	10	11,3	9,81	5,2	3,94
Nivel superior (C1)	2	12,5	10,61	6	2,83

Tabla 71 Media y variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo en cada nivel de competencia lingüística

Como se observa en los resultados obtenidos, no observamos una relación entre el nivel de competencia lingüística y los exponentes pragmático-discursivos que utilizan los estudiantes en los turnos de apoyo. Los resultados muestran que los estudiantes que emiten más turnos de apoyo son los de nivel intermedio, seguidos por los estudiantes de nivel superior y, por último, los de nivel avanzado. Observamos, además, que la desviación típica en todos los grupos es bastante elevada, lo que da buena cuenta de que entre los estudiantes se observan muchas diferencias dentro del mismo nivel. Finalmente, el cálculo de una ANOVA indica que las diferencias entre grupos no son significativas.

Respecto a la variedad de usos, de nuevo no observamos una progresión entre niveles, ya que la diferencia entre los tres niveles es pequeña. Además, el cálculo de una ANOVA señala que la diferencia no es significativa. De nuevo, los resultados obtenidos al calcular la desviación típica indica la heterogeneidad dentro del mismo nivel de competencia lingüística.

En resumen, en estas interacciones no podemos observar una progresión respecto al uso de expresiones lingüísticas en los turnos de apoyo y el nivel de competencia lingüística. Las diferencias dentro de cada uno de los grupos nos hacen plantear la hipótesis de que la emisión de turnos de apoyo dependa de otros factores que no son la competencia lingüística, como podrían ser la lengua o lenguas primeras o las preferencias personales.

10.4.2. Otras señales de colaboración en la interacción

En las interacciones denominadas *Discusiones para lograr acuerdos* hay un total de 25 fragmentos en los que los estudiantes colaboran para llevar a cabo la interacción. En estos fragmentos analizados, en ocasiones se produce más de un tipo de colaboración, como comentaremos a continuación. Para realizar el análisis, hemos considerado oportuno dividir entre aquellos episodios que suceden en la comprensión y aquellos que surgen en la producción.

Respecto a aquellas colaboraciones que están relacionadas con la producción oral, hemos detectado 17 episodios. En 13 ocasiones se trata de episodios en los que se completan los turnos de los compañeros. En la mayoría de casos observados, 9 de estos 13, la colaboración se realiza como vemos en el ejemplo 142, en el que un participante termina la colaboración de otro sin producirse muchas vacilaciones o intervalos, sino de forma fluida, acabando el turno del compañero, habitualmente, de forma breve. Son estos casos los que hemos considerado turnos de apoyo²⁴.

Ejemplo 142

*Mario: [Estados] Unidos después nos pasamos una semana en el Hawaii y también (0.6) y nos recorreremos toda la costa oeste de los Estados Unidos=

*Graciela: =como hacer un: road trip=

*Mario: =como un road trip pero todos juntos (0.4) nos alquilamos como como un omnibus o:: (0.7) gigante y nos recorreremos todo

(DAC-VI03 31)

En algunos casos, se producen vacilaciones como en el de las producciones de Lina en el fragmento 143 a continuación, que van seguidas por sendas colaboraciones de Mario y Graciela, en una ocasión, y otra de Graciela. Como vemos en la primera colaboración, la propuesta de Mario y Graciela se acepta por Lina con un *sí* repitiendo la propuesta que le han realizado. En el segundo caso, la propuesta de Graciela no se acepta, sino que Lina finaliza su propia producción.

24 Cestero denomina estos turnos de apoyo *apoyos de conclusión* (2000c, p. 40).

Ejemplo 143

*Lina: e:: bueno:: (0.7) para mí em:: o:: e:: prefiero es e::: (0.8) prefiero::
 e:: explorar una ciudad y:: ver la la las vistas e:: por supuesto em::
 e::: em: también salir (0.7) por la noche em: (0.5) y::: pero:: (0.5)
 em:: (1.1) para ir a fiesta no es lo más importante para mí porque::
 cuando e: (.) viajo em: (0.5) un lugar quiero em: (.) e::: adoptar e:
 *Mario: el modo [de vida]
 *Graciela: [la cultura]=
 *Lina: =sí la cultura y: e:: así que estoy en España y e:: (0.8) prefiero em::
 (1.2) em:: (0.6) adoptar la cultura española (.) porque::: (0.5)
 estudiamos (0.5) español y (0.5) em:: (0.7) eh:: (1.1) hemos e:: venido
 a España para:
 *Graciela: practicar=
 *Lina: =vivir en España=

(DAC-VI03 238)

En 3 ocasiones ocurre tras una pausa, como en el fragmento 144, en el que María no acaba su turno de habla tras producir algunos alargamientos vocálicos. Tras estos, se produce un intervalo de 1,1 segundos tras el que Mar le ayuda con su producción y la colaboración se ve apoyada por la constatación de María, que se realiza con algunos solapamientos.

Ejemplo 144

*María: al final es que tu proyecto de: de ir a:: Estados Unidos yo que:: que
 he dicho que:: el billete para ir a India es (0.4) caro pues para ir a
 Estados Unidos seguro **que:: está:**
 *PPP: (1.1)
 *Mar: **el mismo precio o más [más]**
 *María: [sí o más] más [más caro]
 *Mar: [mucho más]

(DAC-VI05 49)

Además de estos casos en los que se completa el turno de los compañeros sin peticiones de ayuda, en 3 ocasiones hemos observado que los hablantes expresan sus dificultades para poder completar su producción, como en el ejemplo 145. En este fragmento, vemos que Matilda a raíz de la pregunta de Carol, pregunta cómo se dice correctamente la palabra. Maya ayuda proponiendo una alternativa, pero aprovechan que la profesora está pasando cerca para confirmar con ella su propuesta de solución. Tras la aportación de la profesora, Matilda repite la palabra *albergue* y la interacción continúa.

Ejemplo 145

*Matilda: [queremos ir a- a- al:] albargue
 *PPP: (0.7)
 *Carol: ¿dónde?=
 *Matilda: =¿cómo cómo se llama? ¿albargue?=
 *Maya: =sí como un hostel
 *PRO: albergue
 *Matilda: albergue albergue

(DAC-VI01 114)

En algunos casos observamos que los hablantes muestran que necesitan ayuda pronunciando con entonación interrogativa la palabra que están buscando, como se muestra en el ejemplo 146. Sin embargo, en ninguno de ellos los estudiantes solucionan la duda que tienen sus compañeros. Quizás esta petición de ayuda, al resultar poco evidente para los compañeros, puede pasar desapercibida a los compañeros o simplemente se desconoce la solución al problema y no se propone una solución.

Ejemplo 146

*Marta:[=vamos a] juntar [el: (.) diver-]
 *Quique: [está muy] bien=
 *Matilda: =no está [bien]
 *Marta: [¿el diver]tido?=
 *Mar: =vale seguimos [pensando así y:]

(DAC-DI03 98)

También hemos detectado un caso en el que el turno del compañero que se queda a medias no se completa por ningún interlocutor y hay un abandono del mensaje. Es el caso del ejemplo 147, en el que Marta realiza una objeción a la propuesta de Carol obviando el hecho de que el turno de Carol no está terminado.

Ejemplo 147

*Carol: pero podemos ir para:: un durante un mes (0.5) **para::**
 *PPP: (1)
 *Marta: creo que Estados Unidos y un mes sea (.) [no sé]

(DAC-VI01 24)

Solamente en uno de los episodios de colaboración en la producción oral, los hablantes reparan problemas en la producción de otros compañeros, es decir, realizan una heterorreparación²⁵. En el fragmento 148, Clara emite un turno de habla con error, que Marina y Lara corrigen. Clara sigue en el siguiente turno reconociendo su error y aceptando la propuesta que sus compañeras realizan.

Ejemplo 148

*Clara: ¿qué <busca::> vueltos (.) baratos?
 *PPP: (1.8)
 *Marina: ¿quién?
 *PPP: (0.3)
 *Lara: [quién]
 *Clara: [sí quién] perdone sí [quién]

(DAC-VI02 291)

En cuanto a aquellos fragmentos de colaboración relacionados con la comprensión, observamos pocos episodios en los que surgen problemas de comprensión en las interacciones denominadas *Discusiones para lograr acuerdos*. En concreto, recogemos solamente 8 fragmentos. En general, por tanto, podemos considerar que se comprenden los mensajes que los compañeros emiten y que este aspecto de la interacción oral no supone un problema en nuestros datos.

4 de estos 8 episodios están producidos por la misma hablante en la misma interacción (la hablante denominada Matilda en la interacción DAC-VI01), mientras que el resto de episodios identificados se realizan por hablantes todos diferentes. En este caso, nos planteamos que esta alumna pueda tener problemas de comprensión auditiva (su nivel de competencia lingüística es intermedio), aunque también podríamos aventurar que se siente cómoda en la interacción (hay muchos fragmentos con risas) y, por lo tanto, no parece tener problemas en mostrar que no ha entendido algo. En el ejemplo a continuación presentamos uno de los episodios producidos por la hablante Matilda:

25 En un estudio anterior (Acosta Ortega, 2017b), observamos que la heterorreparación no es una acción preferida en interacciones entre pares en el aula de ELE.

Ejemplo 149

*Carol: y sabes si hay salón de masaje o: o sea como esto en el hotel
 *Matilda: ¿cómo?
 *PPP: (0.6)
 *Carol: puedo rela-relajar- <relajarme> si hay salón de masaje o: como así en
 el hostel- en el hotel

(DAC-VI01 104)

En 2 ocasiones en nuestros datos los estudiantes piden que el interlocutor les aclare una información mencionada en un turno anterior en el que hemos observado un error lingüístico. En el fragmento DAC-DI02 9, vemos que en el primer turno de Marina hay un error en el pronombre interrogativo **cuán*, y, tras este turno, Tomás muestra incompreensión. En el turno de Marina, observamos que el error se autorrepara y la interacción sigue tras esta secuencia lateral.

Ejemplo 150

*Marina: pue::s ¿de **cuán** dinero hablamos?
 *PPP: (0.9)
 *Tomás: mh ¿perdón?=
 *Marina: =¿de cuánto dinero hablamos?

(DAC-DI02 9)

En estos 2 casos mencionados, podemos plantear la hipótesis que el problema de comprensión surge de no poder descifrar adecuadamente el significado a causa del error detectado, aunque también es posible que se trate de una forma sutil de indicar al compañero que se ha detectado un problema lingüístico en su producción para permitir, de esta manera, que autorreparen su discurso.

En los otros 2 episodios encontrados, observamos que los estudiantes buscan confirmar la comprensión de lo que han entendido del mensaje del turno anterior. En el fragmento que vemos a continuación, tanto Toni como Clara quieren confirmar que han entendido bien que Marina se refiere a las cámaras *Polaroid*, cosa que ella confirma en dos ocasiones.

Ejemplo 151

*Marina: uo que hacemos en Canadá es (.) como::: (0.2) hacemos (0.9) una noche de polaroid
 *PPP: (0.5)
 *Lara: [a:::]
 *Toni: [¿de polaroid?]
 *Marina: [enton-] sí entonces:::
 *Clara: ¿de cámaras de pola[roid? ¿sí?]
 *Marina: [sí so:::] compremos (1) como: un fotos un euro (0.2) pero lo vendemos (.) para tres o cuatro

(DAC-VI02 158)

En el último ejemplo, observamos que se detectan dos problemas de comprensión. En el primero, que se encuentra en el segundo turno de Lina, la estudiante quiere confirmar que ha entendido la pregunta de Mario, como hemos visto en el caso anterior. Sin embargo, tras la explicación de Mario, Lina empieza a dar su respuesta y Mario vuelve a explicar a qué se refiere con su pregunta. En este episodio, por tanto, Mario cree que Lina no está dando respuesta a su pregunta y, por tanto, considera necesario volver a reformularla para que la respuesta de ella se adecúe a obtener la información que necesita para realizar la tarea.

Ejemplo 152

*Mario: a: encontrar una solución porque lo que pasa es que pienso que podemos encontrar una solu- a:: a: a: dijimos a parte el aspecto económico ¿qué es lo que te interesaría a vos Leanne em:: hacer .tch en un viaje? (0.5) ¿qué es lo que tú sueñas hacer?
 *PPP: (0.8)
 *Lina: em::
 *Mario: lo que te gusta realmente
 *Lina: em:: (0.7) mi (0.4) ¿en mi viaje o:?=
 *Mario: =no de manera general o sea apartemos la idea de::: Cádiz o de Estados Unidos o de India (0.5) ¿qué es lo que a vos te gusta?
 *Lina: me gustaría a a hacer cuando::: estoy en en
 *PPP: (0.5)
 *Mario: pero ¿qué te gusta más como actividad? digamos ¿más la playa más la montaña? e: ¿más quedarte tranquila o más como aventura? no sé
 *PPP: (0.5)
 *Lina: e:: bueno:: (0.7) para mí em:: o:: e:: prefiero es e::: (0.8) prefiero:: e:: explorar una ciudad y:: ver la la las vistas e:: por supuesto em:: e::: em: también salir (0.7) por la noche em: (0.5) y::: pero:: (0.5) em:: (1.1) para ir a fiesta no es lo más importante para mí porque:: cuando e: (.) viajo em: (0.5) un lugar quiero em: (.) e::: adoptar e:

(DAC-VI03 224)

En conclusión, observamos que entre los estudiantes aparecen situaciones en los que resulta evidente la coconstrucción en la interacción, ya que colaboran tanto en la comprensión como en la producción. En los casos en los que se colabora en la producción, las ayudas surgen, principalmente, aunque no se observen dificultades en la producción de los compañeros: de esta forma se muestran partícipes de la interacción y, de este modo, ayudan a hacer avanzar la actividad de *Discusión para lograr acuerdos*. Además, observamos que los estudiantes también piden ayuda a sus interlocutores o bien muestran mediante vacilaciones o silencios que no sabe cómo continuar su discurso. En casi todos los casos hemos observado que los problemas surgidos en interacción se han solucionado. Respecto a la comprensión oral, no se presenta como un problema en interacción, y, en las pocas ocasiones en las que se muestra que hay un problema de comprensión, los estudiantes ayudan a sus compañeros proponiendo una reformulación de sus mensajes. Por tanto, después del análisis podemos ver que los estudiantes entienden la colaboración en la interacción como una estrategia para que la interacción se construya de forma eficaz.

10.5. Síntesis del análisis de las *Discusiones para lograr acuerdos*

Tras el análisis de las interacciones, observamos que se tratan de interacciones con turnos de habla no demasiado extensos, lo que indica que no hay estudiantes que tomen el turno de forma prolongada. Los turnos se intercambian principalmente de forma inmediata (el 55,83% de intercambios), aunque también es habitual que haya solapamientos (23,77%) e intervalos (20,40%).

La naturaleza de la actividad, cuyo objetivo era el de convencer a los compañeros en la toma de una serie de decisiones, condiciona que la acción principal sea mostrar oposición o acuerdo con los compañeros. Estas secuencias argumentativas se reflejan en varios resultados obtenidos. En la toma de turno de habla, advertimos que la *función reactiva* es la más frecuente. En concreto, se recogen más casos de *función de reactiva opositiva*, en la que destaca como elemento lingüístico más usado es el conector *pero*; que es también la

partícula discursiva más utilizada de todas las funciones en este tipo de interacciones. En cuanto a la *macrofunción cognitiva*, encontramos 3 casos que realizan una *función modalizadora*; todos ellos corresponden a la *función atenuadora*. Resulta llamativo que se recojan tan pocos exponentes que cumplen una función modalizadora en un tipo de actividad en la que los estudiantes deben mostrar desacuerdo de forma diplomática.

En cuanto a la cesión de turnos de habla, son habituales las expresiones que buscan encontrar apoyo en el oyente, como la función de *petición de confirmación* (realizada con el marcador discursivo *¿no?*); y también la cesión de turno de habla (que realiza con expresiones categóricas y preguntas a los compañeros principalmente). También en estas interacciones hemos encontrado que los estudiantes producen pocas señales de final de turno, ya que solo un 5,52% de los turnos de habla presentan alguna.

Respecto a los elementos que muestran coconstrucción, los estudiantes producen, de media, un 71 % de turnos de habla y un 24 % de turnos de apoyo. Los turnos de apoyo se clasifican en su mayoría bajo la *macrofunción interaccional*. En ella, la función que predomina es la *fática*, de la que la mitad de los casos se realizan mediante el adverbio afirmativo *sí*. En menor medida, hemos encontrado exponentes que expresan una *reacción colaborativa*, siendo los más habituales *bueno*, *vale* y *claro*.

Finalmente, en cuanto a las diferencias de nivel de competencia lingüística, se observan diferencias entre los niveles de competencia lingüística analizados en aspectos como la extensión de los turnos, ya que los turnos son más largos a medida que el nivel de competencia aumenta. También encontramos una tendencia a que los exponentes pragmático-discursivos utilizados en la toma y cesión de turno y la variedad de los mismos sea mayor a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística.

11. Discusión

En el capítulo anterior hemos presentado los resultados de los análisis de las tres interacciones que integran nuestro corpus de datos. En este capítulo, compararemos los resultados obtenidos para detectar diferencias y similitudes en los patrones interaccionales en cada una de las actividades. Además, compararemos nuestros resultados con los obtenidos en estudios previos que analizan la interacción oral en estudiantes de ELE o de otras lenguas adicionales.

Para ello, primero presentaremos el análisis de los turnos, prestando atención a su extensión y a los tipos de turnos. En segundo lugar, analizaremos cómo se producen los intercambios de turno, fijándonos en los solapamientos e intervalos detectados. En tercer lugar, analizaremos los exponentes pragmático-discursivos que utilizan los estudiantes para la toma y cesión de turno. Seguidamente, nos fijaremos en los mecanismos de coconstrucción: turnos de apoyo y otras señales de colaboración. Para finalizar, presentaremos una conclusión preliminar de los resultados obtenidos.

11.1. Turnos: extensión y tipo

Como hemos comentado, en el presente apartado, ofreceremos una discusión del análisis de los turnos emitidos por los estudiantes en los tres tipos de interacciones analizados. Compararemos la extensión de los turnos, teniendo en cuenta las interacciones analizadas y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, y el tipo de turno (de habla o de apoyo); poniendo en relación los resultados obtenidos con estudios previos realizados en lenguas adicionales.

11.1.1. Extensión de los turnos

Como presentamos en la tabla 72, la extensión media de los turnos se encuentra entre 8,76 palabras por turno en las *Discusiones para lograr acuerdos* y 10,02 en los *Relatos*. En el caso de los turnos de habla, la media de extensión va entre las 11,32 palabras por turno de habla de las *Discusiones para lograr acuerdos* y las 24 palabras por turno de habla que se obtiene de media en las interacciones *Relatos*.

Tipo de actividad	Extensión media de palabras/turno	Extensión media de palabras/turno de habla
<i>Discusiones abiertas</i>	9,99	15,05
<i>Discusiones para lograr acuerdos</i>	8,76	11,32
<i>Relatos</i>	10,02	24

Tabla 72: Extensión media de palabras por turnos y turnos de habla en los tres tipos de interacciones

Es decir, tanto si analizamos la totalidad de los turnos como si tenemos en cuenta solo los turnos de habla, las interacciones con turnos más cortos son las *Discusiones para lograr acuerdos* y las interacciones con los turnos más largos son los *Relatos*. Consideramos que los resultados obtenidos se relacionan con el tipo de interacción que provoca cada una de estas actividades. Si bien no se detectan grandes diferencias en la extensión media de la totalidad de los turnos, cuando analizamos únicamente los turnos de habla observamos que se producen cambios considerables en la extensión de los turnos. Desde nuestro punto de vista, dichos cambios en la extensión se pueden relacionar con el hecho de que los *Relatos* son un tipo de interacción más monogestionada, con turnos prolongados de cada uno de los interlocutores. Por este motivo, la extensión del turno de habla es 9 palabras de media más que en las *Discusiones abiertas* y 13 palabras de media más que en las *Discusiones para lograr acuerdos*.

En el otro extremo, como discurso más plurigestionado, en las *Discusiones para lograr acuerdos*, los estudiantes emiten turnos más breves, ya que el objetivo de la interacción es tomar decisiones y, para ello, los estudiantes no emiten argumentaciones largas, sino que

son directos en sus producciones y emiten más expresiones de acuerdo breves, lo que condiciona que la media de palabras por turno baje considerablemente.

Si comparamos los resultados obtenidos con otros estudios realizados previamente, vemos que nuestros resultados son superiores a la media del análisis de conversaciones de estudiantes de ELE realizado por García García (2009, p. 156), quien obtiene una media de 8,4 palabras por turno. Por lo que se refiere a otros estudios de interacciones en lengua adicional, Meierkord (1996), en su análisis de conversaciones de inglés como lengua franca, obtiene que la media de palabras por turnos es de 11,8 en conversaciones de dos personas y 7,8 en conversaciones de más de dos personas. Este estudio apunta otra posible explicación de nuestros resultados: el número de personas que participa en las interacciones puede ser también uno de los motivos de las diferencias entre las actividades que hemos analizado. Por ejemplo, en las *Discusiones para lograr acuerdos* la mayoría de las interacciones se realizaban en grupos de cuatro estudiantes, mientras que en las actividades *Relatos*, la mitad de las interacciones se llevaron a cabo en parejas y la otra mitad en tríos. Por tanto, este hecho podría explicar que el resultado obtenido en nuestro análisis (10,02 palabras de media por turno en los *Relatos*) esté en la línea de lo obtenido por Meierkord en las conversaciones entre menos participantes.

Cabe señalar que en ambos estudios las interacciones se obtienen fuera del contexto de aula²⁶, mientras que en nuestro caso son interacciones realizadas como actividades de clase, por lo que la diferencia en cuanto a la extensión de turnos también se podría relacionar con el hecho de que en las interacciones de aula los estudiantes tienen como objetivo producir discurso en la lengua adicional que se está aprendiendo y, por ello, los turnos emitidos son más largos.

En un estudio realizado por Lindqvist (2017) la investigadora encuentra que, de media, los turnos de los estudiantes suecos de ELE son más largos que los arrojados en nuestro estudio. De media, los estudiantes emiten 10 palabras por turno (al inicio de su estancia

26 En el caso del estudio realizado por García García (2009), las grabaciones se realizan en el espacio de aula, pero se recogen fuera del horario de clase y sin ninguna finalidad de aprendizaje.

en España) y de 22 palabras por turno (al final de su estancia) (Lindqvist, 2017, pp. 116-117). El tipo de actividades en las que ha recogido los datos son actividades realizadas en intercambios entre hablantes españoles y hablantes de ELE. Las actividades realizadas son una discusión enfocada (similar a nuestras *Discusiones abiertas*) y una negociación simulada (en la que deben alcanzar un acuerdo, como ocurre en las *Discusiones para lograr acuerdos*). La investigadora también compara los datos de los estudiantes suecos con los de hablantes españoles, quienes emiten también de media 22 palabras por turno. Los datos arrojados por la investigación de Lindqvist y los nuestros pueden señalar que el hecho de que las actividades se produzcan en un contexto de enseñanza (como puede ser un intercambio lingüístico) propicia que los estudiantes emitan turnos más largos.

A continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística en la extensión de los turnos. En el gráfico 8, presentamos la media de palabras emitidas en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres actividades analizadas.

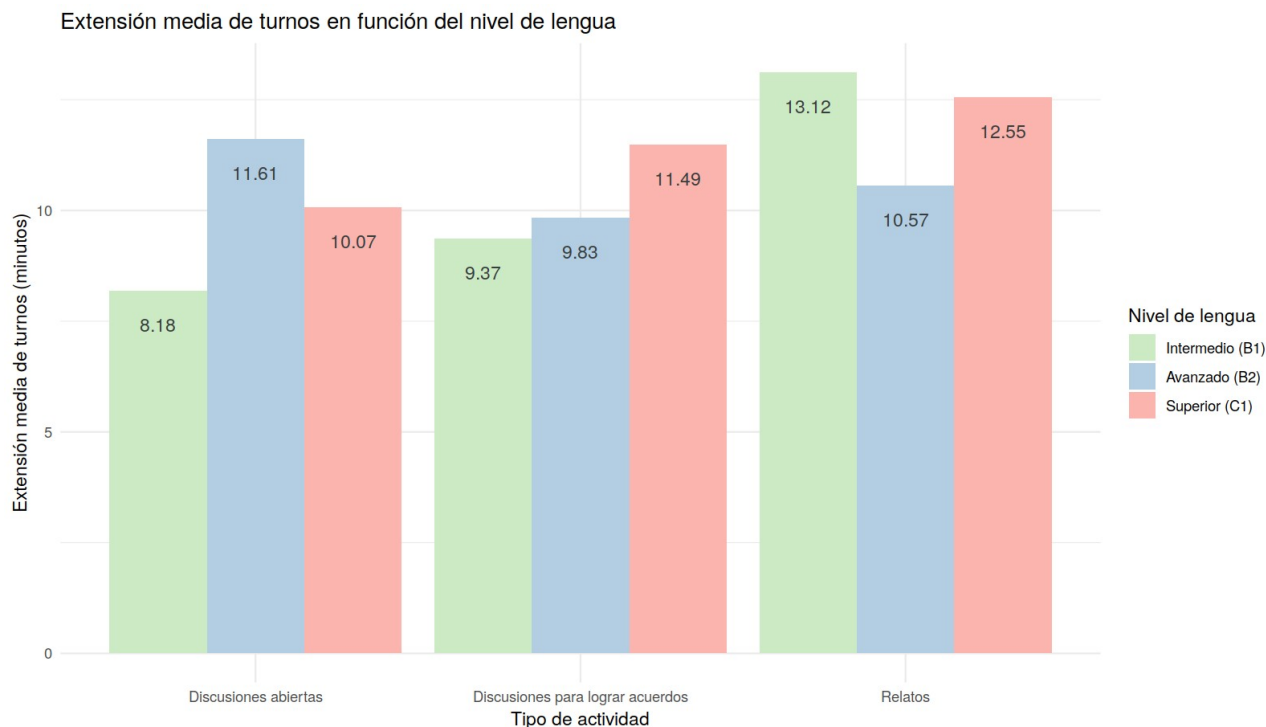


Figura 8 Extensión media de los turnos en función de los niveles de competencia lingüística y de las diferentes interacciones

Observamos que los resultados son diferentes según el tipo de actividad y no se puede establecer una relación clara entre nivel de competencia lingüística y extensión de los turnos de habla, puesto que varía según el tipo de actividad. Únicamente en las *Discusiones para lograr acuerdos* se da una progresión entre competencia lingüística y extensión de turnos. En las *Discusiones abiertas* observamos una progresión entre el nivel intermedio y el avanzado, aunque no entre el avanzado y el superior, ya que baja la media de palabras emitidas. En el caso de las actividades *Relatos*, no observamos una progresión, ya que en la totalidad de los turnos los estudiantes de nivel intermedio (B1) y de nivel superior (C1) emiten más palabras por turno que los de nivel avanzado (B2).

Ante estos resultados, el análisis plantea una paradoja. Por un lado, tradicionalmente, se considera que los estudiantes de una lengua adicional aumentan su producción a medida que aumenta su nivel de competencia lingüística, lo que implicaría la capacidad de emitir turnos más largos. Sin embargo, si comparamos nuestros datos con los de la conversación en español, cabría esperar que a mayor competencia lingüística, los estudiantes tuvieran más interiorizadas las rutinas conversacionales del español, que implicarían turnos más breves.

Presentamos en el gráfico 9 la extensión media de palabras por turno de habla en las tres actividades de interacción oral y en los niveles de competencia lingüística de los estudiantes.

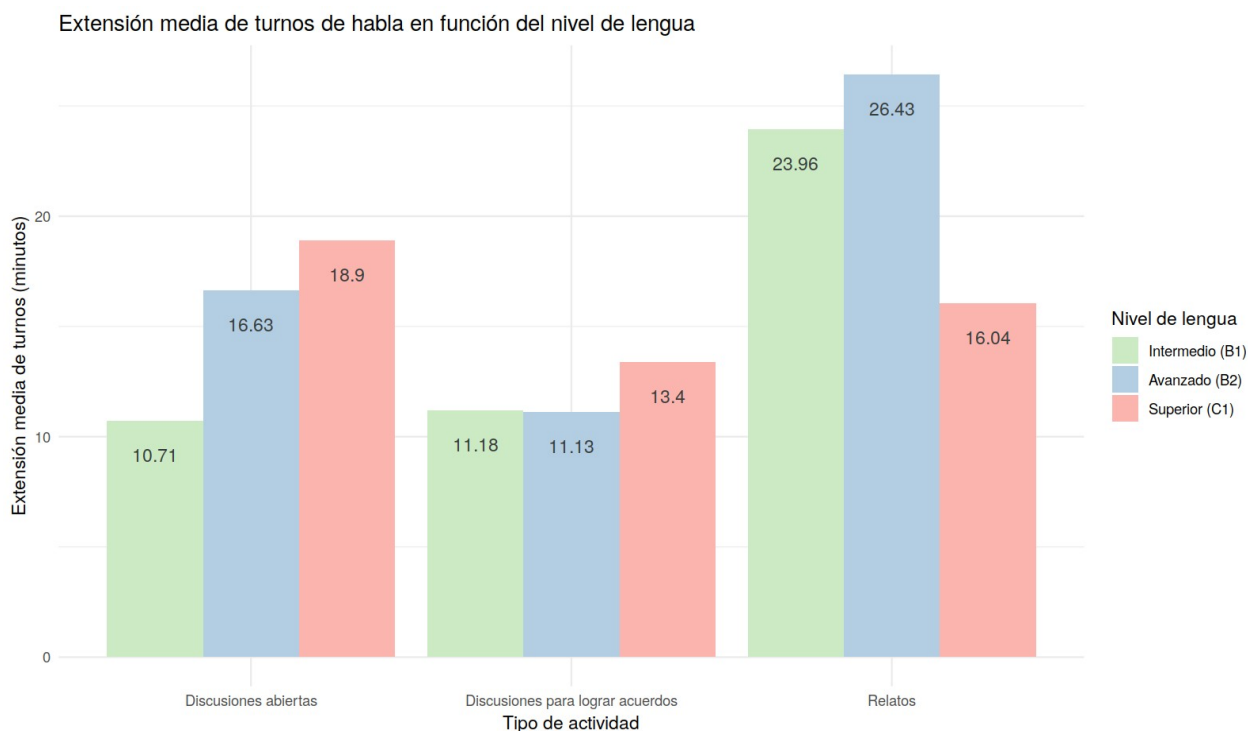


Figura 9: Extensión media de los turnos de habla en función de cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las diferentes interacciones

Como se muestra en la figura 9, las diferentes actividades arrojan resultados diversos. Observamos en el gráfico que se da una progresión entre competencia lingüística y extensión de turnos en las *Discusiones para lograr acuerdos* y en las *Discusiones abiertas*. Sin embargo, no ocurre así en las interacciones *Relatos*, ya que, en los turnos de habla, los estudiantes que emiten turnos más breves son los de nivel superior, con casi 10 palabras por turno de habla menos que los de nivel avanzado. Estos resultados están en la línea de lo encontrado por García García (2009, p. 161), quien tampoco establece una relación entre el nivel de competencia lingüística y la extensión de los turnos.

En resumen, observamos en nuestros datos que la extensión de los turnos de habla se relaciona con el tipo de actividad que están desarrollando los estudiantes. Además, en comparación con otros estudios previos, los turnos analizados son de media más largos que los recogidos en estudios previos en los que se analizaban conversaciones en lenguas adicionales, pero más cortos que en otros estudios en los que se analizaban actividades de

aprendizaje. Finalmente, no se ha detectado una relación entre los niveles de competencia lingüística y la extensión de los turnos de habla.

11.1.2. Tipos de turno

En este apartado compararemos los resultados obtenidos en el análisis de los turnos de habla y turnos de apoyo en los tres tipos de actividades analizadas y compararemos los resultados arrojados por nuestro estudio con los obtenidos en investigaciones previas. La figura 10 muestra las proporciones de turnos de habla y turnos de apoyo emitidos en cada una de las interacciones.

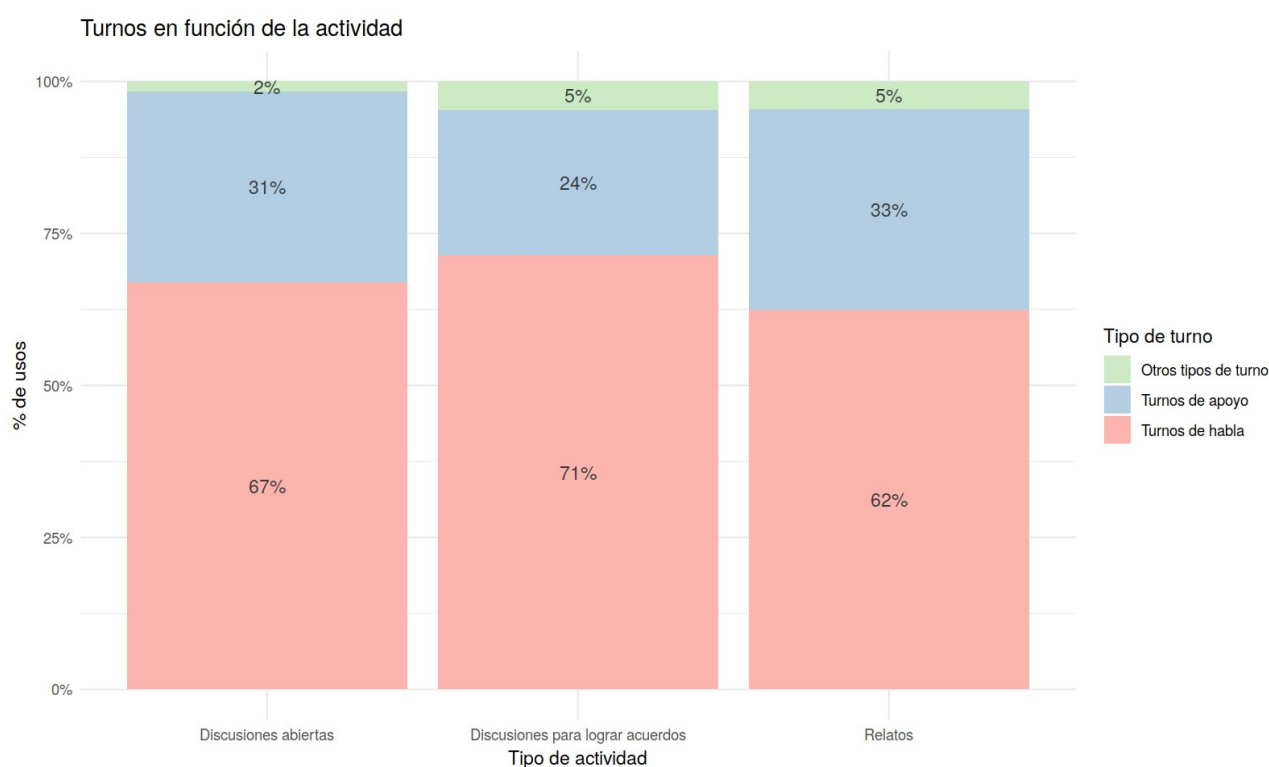


Figura 10: Tipos de turnos en las tres interacciones

Como se observa en la figura, las interacciones que tienen proporcionalmente más turnos de habla son las *Discusiones para lograr acuerdos* (el 71% de los turnos emitidos), mientras que los *Relatos* tienen proporcionalmente más turnos de apoyo (el 33% de los turnos emitidos). Creemos que este hecho se debe a que en las interacciones *Relatos*, el rol del estudiante que está escuchando es mostrar que está siguiendo la narración e interés por la misma, acciones que se realizan lingüísticamente mediante la emisión de turnos de

apoyo. Por el contrario, en el caso de las *Discusiones para lograr acuerdos*, las respuestas de la persona que no posee el turno de habla pueden ser múltiples: además de mostrar interés y seguimiento (turnos de apoyo), los estudiantes pueden mostrar acuerdo, desacuerdo, o argumentar a favor o en contra. Es decir, los estudiantes que no tengan el rol de hablante pueden elegir emitir turnos de apoyo o de habla para seguir la interacción. En cuanto a las *Discusiones abiertas*, la persona que escucha puede realizar distintos turnos: puede elegir mostrar interés, acuerdo (es decir, turnos de apoyo) o introducir una nueva idea u opinión (en forma de turno de habla). Por este motivo, la proporción entre turnos de habla y turnos de apoyo es en el caso de las *Discusiones abiertas* de un 31%, porcentaje que se encuentra entre las otras dos interacciones.

Respecto a la incidencia del nivel de competencia lingüística y la proporción de turnos de habla y de apoyo emitidos, no hemos obtenido resultados consistentes en las tres interacciones. En un caso, *Relatos*, los tres niveles de competencia lingüística obtienen resultados muy similares, lo que nos indica que no hay diferencias en este tipo de interacción dependiendo del nivel de competencia. En este caso, como hemos comentado, el tipo de tarea determina que la única manera lingüística de “estar presente” en la interacción de los estudiantes que no tienen el rol de hablante es mostrar su atención a lo narrado. Por este motivo, las diferencias entre niveles no son tan relevantes puesto que la única forma lingüística de mostrar interés por la interacción cuando no se está narrando un relato es la de emitir turnos de apoyo. En las *Discusiones abiertas*, a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística, los estudiantes emiten, proporcionalmente, más turnos de apoyo. En este caso, los turnos de apoyo no son la única forma de mostrar interés en la interacción y su emisión se convierte en una acción opcional. Planteamos la hipótesis de que los estudiantes de niveles superiores muestran más el seguimiento mediante turnos de apoyo para animar a sus compañeros a seguir emitiendo opiniones sobre el tema tratado. Por el contrario, en las *Discusiones para lograr acuerdos* a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, estos producen menos turnos de apoyo en las interacciones. En este tipo de interacción, los estudiantes deben

improvisar sus argumentaciones para convencer a sus compañeros, lo que puede resultar difícil en algunos casos. Por este motivo, consideramos que algunos estudiantes de nivel intermedio²⁷ pueden usar los turnos de apoyo como estrategia para “estar en la interacción”.

En relación con otras investigaciones en las que se analizan los turnos de apoyo emitidos por hablantes de una lengua adicional, encontramos que nuestros estudiantes emiten en los tres tipos de interacciones una proporción de turnos de habla y de turnos de apoyo que está en línea con lo encontrado en estudios previos. Así, Pascual Escagedo (2012) encontró que en conversaciones espontáneas de italianos de nivel C1 hablando en español, el 77,7% de su producción fueron turnos de habla, mientras que el 22,3% turnos de apoyo (Pascual Escagedo, 2012, sec. "Producción de turnos de apoyo y relación entre turnos de habla y turnos de apoyo", párrafo 1), un porcentaje de turnos de habla ligeramente inferior al encontrado en *Discusiones para lograr acuerdos*. Por el contrario, en una investigación en la que se analizaron conversaciones diádicas semidirigidas entre estudiantes taiwaneses de español con un nivel comprendido entre A2-B1, se obtuvo que el 36% de las producciones de los estudiantes eran turnos de apoyo (Pérez Ruiz, 2010, sec. «Resultados», párrafo 2), porcentaje ligeramente por encima de lo encontrado en las interacciones *Relatos*.

Respecto a lo que realizan los hablantes de español en la conversación, según los cálculos efectuados por Pascual Escagedo (2012), en la investigación realizada por Cestero (2000a, 2000c) se obtuvo que el 68,7% correspondían a turnos de habla, mientras que el 32,3% a turnos de apoyo. Este es un porcentaje similar al que hemos obtenido en las interacciones *Relatos*.

27 Por ejemplo, en la interacción DAC-VI01, casi el 60% de los turnos emitidos por la estudiante Lara (nivel intermedio) son turnos de apoyo. Lara es también la estudiante con los resultados en el test de nivel más bajos del total de nuestros participantes. El porcentaje de turnos de apoyo que emite está muy por encima del 25% de media que representan los turnos de apoyo en el total de estas interacciones y condiciona la media de los turnos de apoyo emitidos por los estudiantes de nivel intermedio.

En resumen, el tipo de interacción influye en la proporción de turnos de habla y turnos de apoyo que se emiten. Además, nuestros resultados son similares a los de otros estudios de hablantes de ELE y también con lo encontrado en español como lengua primera.

11.2. Alternancias de turnos

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en los análisis de los intercambios de turno en las tres interacciones y compararemos nuestros resultados con los de investigaciones previas. En la figura 11 presentamos los porcentajes de intercambios de forma inmediata, tras un intervalo y tras un solapamiento en las interacciones.

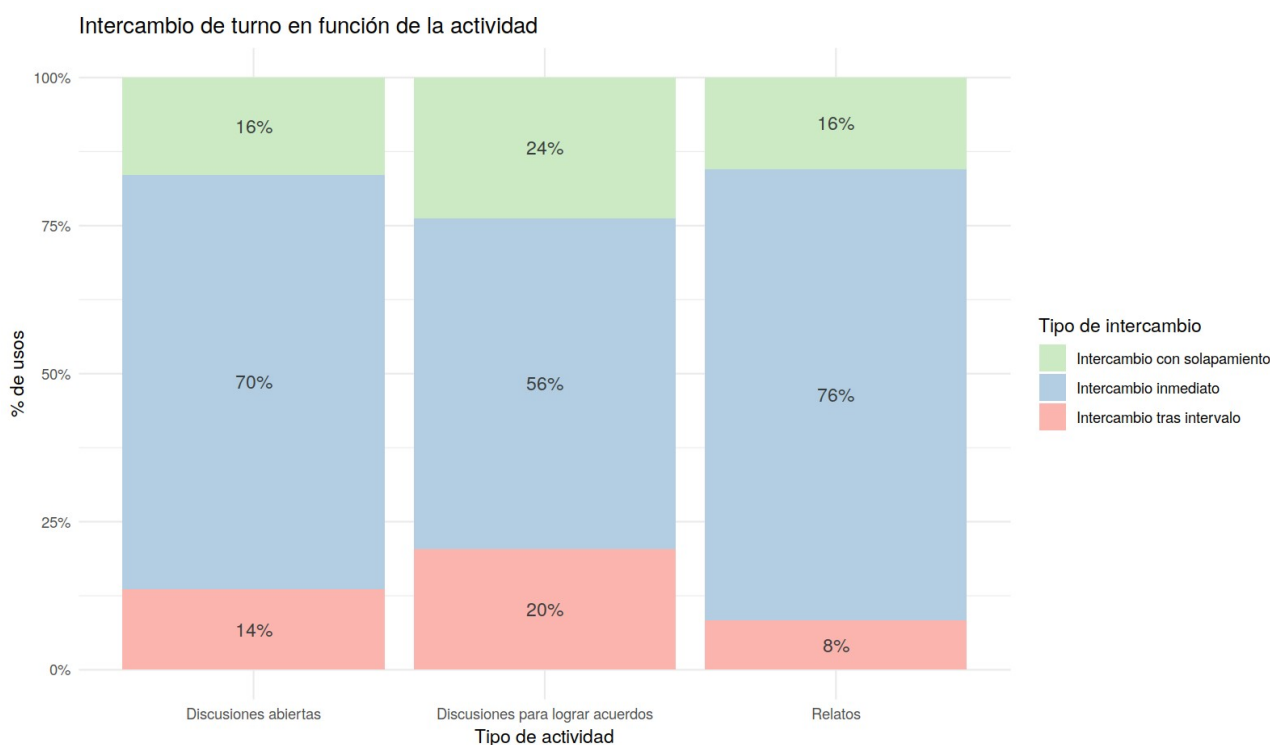


Figura 11: Porcentaje de intercambios de forma inmediata, tras un intervalo y con un solapamiento en las interacciones

Como se recoge en la figura, el tipo de intercambio más habitual en todas las interacciones es el inmediato. Si comparamos las tres actividades entre sí, el tipo de interacción con más intercambios inmediatos es *Relatos*, que es también en la que proporcionalmente menos intercambios se producen tras intervalos o mediante solapamientos. Por el contrario, el tipo de interacciones con menos intercambios

inmediatos es en las *Discusiones para lograr acuerdos*, en la que, además, se realizan más alternancias mediante solapamientos o tras intervalos.

Dados los datos obtenidos en el análisis, consideramos que las interacciones analizadas se sitúan en un *continuum* en el que las interacciones parten de unas que están más monogestionadas a otras que están más plurigestionadas. Así, las interacciones *Relatos* serían las más monogestionadas, ya que uno de los estudiantes que participa en la interacción adopta el rol de *hablante principal* (Hauser, 2009). Una vez dicho estudiante ha terminado su narración, el rol de hablante principal va repartiéndose entre el resto de interlocutores de forma sucesiva. Esta gestión de los turnos condiciona que la forma de intercambio principal sea la inmediata: no hay apenas solapamientos que indiquen lucha por el rol de hablante principal, ni voluntad de interrumpir para contradecir; tampoco observamos muchos intervalos puesto que, hasta que se pasa entre estudiantes el rol de hablante principal, está claro quién mantiene activa la interacción.

En el caso de las interacciones *Discusiones abiertas*, son interacciones más plurigestionadas, aunque, en menor medida que en los *Relatos*, en algunas interacciones también encontramos el rol de hablante principal que expresa su opinión completa y, rotativamente, todos los interlocutores adquieren dicho rol. Por este motivo, la forma de intercambios entre los turnos se realiza principalmente de forma inmediata. En este tipo de interacciones, observamos un porcentaje similar de solapamientos al de las interacciones *Relatos*. Es en el porcentaje de los intervalos donde se aprecian mayores diferencias debido a que, en este caso, no está claro quién es el hablante principal en cada momento y todos pueden participar de forma más libre, lo que en ocasiones dificulta que los estudiantes no se atrevan a tomar el turno, como veremos en el apartado 11.2.2.

Por último, en el inicio de las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* sí que hemos observado esta figura del hablante principal, que se desvanece una vez realizadas las primeras propuestas. A partir de ese momento, la interacción está totalmente plurigestionada y los estudiantes dejan de seguir un orden claro en la interacción, lo que

propicia que haya proporcionalmente más solapamientos e intervalos. Además, los solapamientos, como veremos en 11.2.1, se relacionan en este tipo de interacciones con la expresión del desacuerdo.

Nuestros resultados contrastan con los obtenidos en el estudio de García García (2009, p. 294)²⁸, en el que la investigadora observa en sus datos que el paso de un hablante a otro se realiza principalmente mediante intervalos y las alternancias inmediatas son escasas. Respecto a la aparición de solapamientos, la investigadora observa en sus datos que el 17,6% de las alternancias analizadas se realizan con superposición del habla (García García, 2009, p. 177). El tipo de interacciones que analiza se asemejan a nuestras *Discusiones abiertas*, en las que obtenemos un resultado similar de intercambios que se producen de forma solapada, pese a que en sus datos la forma principal de intercambio es tras un intervalo y en los nuestros de forma inmediata.

En un estudio llevado a cabo con estudiantes de inglés en interacciones recogidas en las tareas de *speaking* en los exámenes de *Cambridge Assessment English*, se observó que a medida que aumentaba el nivel de competencia lingüística, la habilidad para empezar turnos de forma inmediata aumentaba (Galaczi, 2014, p. 571). Así, en el nivel B1 los estudiantes inician un 11,7% de turnos mediante un solapamiento o una interrupción, mientras que en C2 el porcentaje es del 28,6%. Nuestros datos se mueven entre los porcentajes obtenidos por la investigadora. En cambio, los intervalos en su estudio disminuyen a medida que aumenta la competencia lingüística de los estudiantes: en B1 el 20,8% de los intercambios son tras un intervalo y en el nivel C2 solamente el 12,2%; datos similares a los obtenidos en nuestras interacciones.

En las conversaciones de hablantes nativos de español, Cestero (2000a) encontró que el 44,6% de las alternancias son impropias, es decir, sin turno de habla acabado sintácticamente. De este 44,6% de alternancias impropias, el 75% se produce mediante un

28 Cabe señalar que García García considera intervalo aquellos silencios de más de 0,1 segundos, mientras que en nuestro análisis hemos considerado intervalo entre turnos solamente aquellos de más de 0,5 segundos. Ver 7.2.1 en Metodología para una justificación de esta decisión.

solapamiento de habla. Es decir, el 33,45%²⁹ de los intercambios se producen con un solapamiento de habla en las conversaciones analizadas por Cestero. Este porcentaje está lejos de los encontrados en nuestros datos (en los que el porcentaje más alto obtenido es el 23,77% de alternancias mediante un solapamiento en las *Discusiones para lograr acuerdos*), pero cabe tener en cuenta que los solapamientos representan un reto cognitivo para los hablantes de una lengua adicional, ya que implican mantener el rol de hablante y oyente simultáneamente, por lo que resulta comprensible que el porcentaje sea más bajo.

En resumen, respecto a cómo se gestionan los intercambios de turno en las tres interacciones analizadas, observamos que el tipo de actividad incide en cómo se gestiona el intercambio de turno. Nuestros datos de intercambios inmediatos, solapamientos e intervalos están en la misma línea que los resultados de Galaczi (2014). Sin embargo, se establecen diferencias con el estudio de García García (2009), en el que encuentra que la forma principal de intercambio de turno es tras un intervalo. Respecto a la conversación en español, Cestero (2000a) recoge en sus datos muchos más solapamientos que los emitidos por nuestros hablantes de ELE, pero, como ya se ha mencionado, el reto cognitivo de los aprendices de ELE es claramente superior.

11.2.1. Solapamientos

En el presente apartado compararemos los resultados del análisis de los solapamientos en los tres tipos de interacciones y los pondremos en relación con estudios previos. En la figura 12 presentamos los porcentajes de solapamientos en los tres tipos de interacciones, clasificándolos según se trate de solapamientos involuntarios o voluntarios y los tipos de turnos entre los que se da el solapamiento (turnos de habla y turnos de apoyo).

²⁹ La investigadora no especifica en sus datos qué porcentaje del total de intercambios se realiza mediante un solapamiento de habla, por lo que hemos realizado el cálculo para poder comparar sus datos con nuestros resultados.

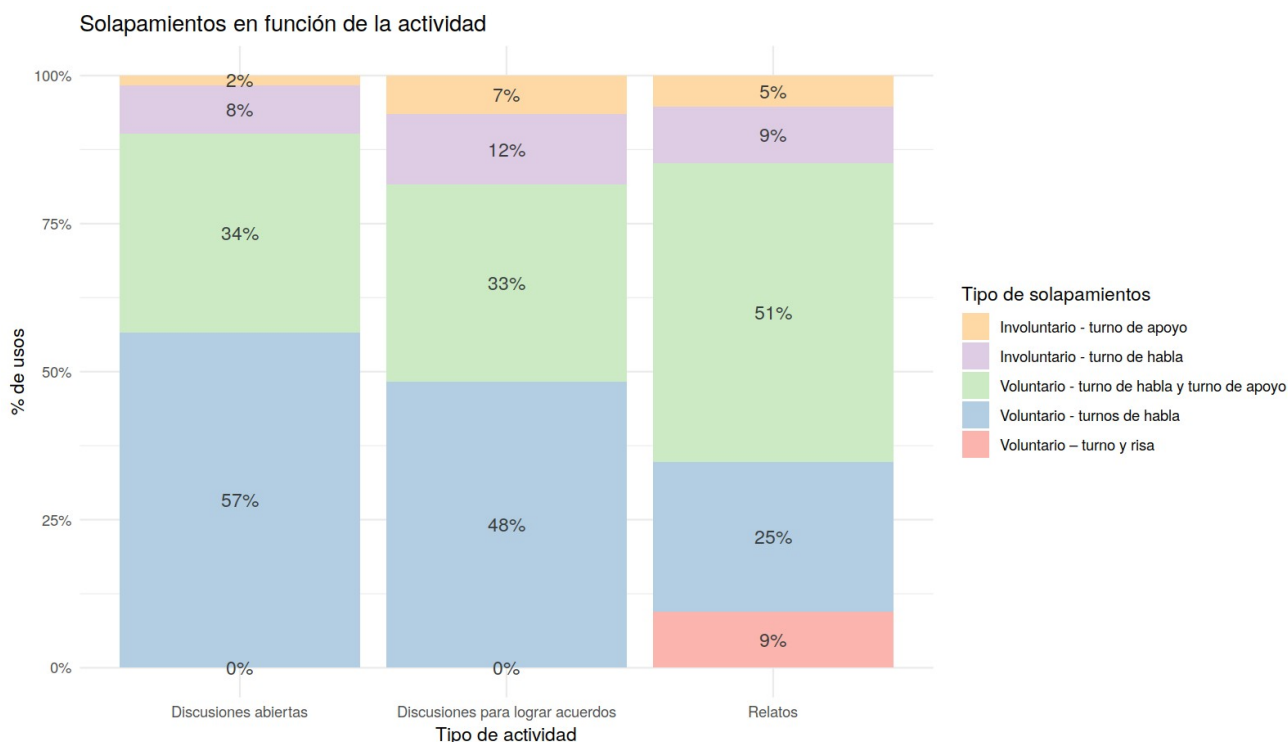


Figura 12: Tipos de solapamientos en cada una de las interacciones

En el gráfico se observa que los solapamientos involuntarios son menos comunes que los voluntarios. Respecto a los solapamientos voluntarios, los resultados señalan que tanto en las *Discusiones para lograr acuerdos* como en las *Discusiones abiertas* los solapamientos más habituales son aquellos que se producen entre turnos de habla. Por el contrario, en el caso de los *Relatos*, los solapamientos más habituales se dan entre turno de habla y turno de apoyo. Esto se debe a dos motivos: en primer lugar, los *Relatos* son las interacciones en las que hay más proporción de turnos de apoyo. Además, este tipo de interacción se estructura de forma que un turno de habla está seguido por un turno de apoyo (y así consecutivamente) por lo general; hecho que propicia que haya más solapamientos entre turno de habla y turno de apoyo.

Pasaremos ahora a analizar los solapamientos que surgen entre turnos de habla. En la figura 13, presentamos resultados de los tipos de solapamientos en función de su naturaleza.

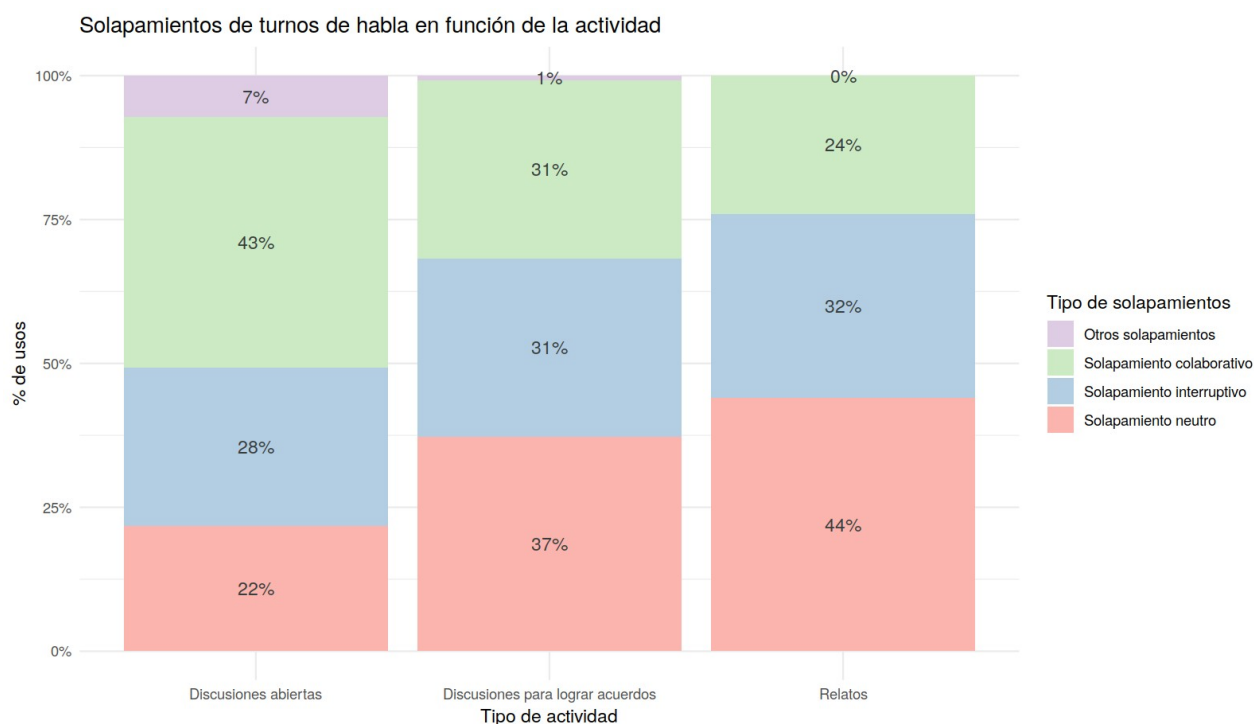


Figura 13: Tipos de solapamientos entre turnos de habla en cada una de las interacciones.

En cuanto a los solapamientos que se producen entre turnos de habla, en los *Relatos*, los solapamientos son principalmente neutros. Como hemos comentado anteriormente, en este tipo de interacciones el rol del hablante principal está claro y es rotatorio. Además, debido a la naturaleza discursiva de la actividad, no es frecuente polemizar con los compañeros. Estos dos hechos favorecen que no aparezcan solapamientos interruptivos. En una narración, además, resulta habitual anticipar el final de la historia, lo que puede favorecer la aparición de solapamientos neutros. Asimismo, también aparecen solapamientos neutros en los pares adyacentes de pregunta-respuesta (por ejemplo, cuando se piden aclaraciones sobre la historia).

Respecto a las *Discusiones abiertas*, principalmente encontramos solapamientos en situaciones de colaboración, seguidos por los interruptivos. Tanto la colaboración como la interrupción se pueden relacionar con el objetivo de exponer opiniones diferentes sobre un tema, ya que resulta necesario mostrar acuerdo y desacuerdo. Por último, en las *Discusiones para lograr acuerdos*, los solapamientos encontrados son tanto neutros, como interruptivos o colaborativos. Se trata de la interacción en la que hay más solapamientos y, tal vez por este motivo, observamos variedad de funciones en los solapamientos. Por tanto,

en nuestros datos encontramos que los solapamientos en los turnos de habla varían según el tipo de actividad discursiva que se está llevando a cabo y los estudiantes adaptan su discurso a la acción que están llevando a cabo.

Comparando con estudios previos, nuestros datos se diferencian de lo encontrado por García García (2009), quien observa que los solapamientos más habituales son los considerados como neutros (principalmente en pares adyacentes como pregunta-respuesta), que en nuestros casos predominan en las interacciones *Relatos*. Las interacciones analizadas por García García se asemejan a nuestras *Discusiones abiertas* (se trata de interacciones con un tema propuesto por la investigadora sobre el que tenían que conversar) en las que, en nuestro caso, predominan los solapamientos colaborativos e interruptivos. Como hemos comentado anteriormente, estos solapamientos se relacionan con el hecho de discutir: colaborar para mostrar acuerdo e interrumpir para mostrar desacuerdo. Podemos aventurar que en nuestras interacciones los estudiantes adoptan, en cuanto a los solapamientos, un estilo interaccional más cercano a la conversación española y consideramos que la diferencia con la investigación realizada con García García (2009) se pueda deber a que nuestros datos se han tomado en un contexto de inmersión, mientras que en el caso de García García los estudiantes no lo están.

En cuanto a la incidencia del nivel de competencia lingüística en la aparición y frecuencia de solapamientos, no hemos observado en ninguna de las tres interacciones una relación entre solapamientos y nivel de competencia lingüística. Por tanto, no obtenemos unos resultados en línea con lo obtenido por Galaczi (2014, p. 572), quien sí detectó que la habilidad de los estudiantes de realizar las alternancias de turno mediante un solapamiento aumentaba a medida que se progresaba en el nivel de competencia lingüística.

En conclusión, observamos que la aparición de solapamientos se relaciona con el tipo de discurso que se produce. Muestra de ello es que en los *Relatos* se dan más solapamientos entre turnos de habla y turnos de apoyo que en las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones*

para lograr acuerdos. En este tipo de interacciones, los solapamientos de turnos de habla que surgen en la interacción se relacionan con las acciones de mostrar acuerdo y desacuerdo. Por otro lado, en los *Relatos* los solapamientos se producen cuando se prevé el final de la historia o en pares adyacentes de pregunta-respuesta. Por último, a diferencia de otros estudios en lenguas adicionales, no hemos detectado relación entre niveles de competencia lingüística y solapamientos.

11.2.2. Intervalos

En este apartado compararemos los resultados de los análisis de los intervalos en las interacciones objeto de nuestro estudio. Además, los pondremos en relación con estudios previos de hablantes de ELE y en la conversación en español.

Como hemos comentado anteriormente, el tipo de interacción en el que proporcionalmente se dan más intercambios de turno tras un intervalo es el de las *Discusiones abiertas*, en que el 20,4% del total de intercambios se producen tras un intervalo. Por el contrario, el tipo de interacción analizada en el que se dan proporcionalmente menos intervalos es el de los *Relatos*, en que el 8,35% del total de intercambios ocurren tras un intervalo. Como comentábamos anteriormente, en las interacciones *Relatos* la interacción está más monogestionada, lo que facilita que los estudiantes intervengan sin tantos silencios. También cabe señalar que los *Relatos* son las únicas interacciones en las que los estudiantes están agrupados en parejas³⁰, por lo que los estudiantes no tienen otra opción que iniciar un turno de habla cuando un compañero termina el suyo.

Respecto a las situaciones en las que aparecen los intervalos en las interacciones, observamos que los intervalos más habituales son aquellos que se producen tras frases terminadas sintácticamente: en las interacciones *Relatos* y en las *Discusiones para lograr acuerdos* son los más comunes, en *Discusiones abiertas* son los segundos más comunes.

30 En más de la mitad de las interacciones *Relatos* los estudiantes están agrupados en parejas, mientras que en las otras dos interacciones los estudiantes se agrupan mayoritariamente en tríos.

Cabe señalar que estos intervalos se contemplan en las reglas tácticas de la conversación (Sacks et al., 1974) como mecanismo para ceder la palabra. Méndez Guerrero (2014, p. 96) encuentra en un análisis de conversaciones entre hablantes nativos de español que esta es la principal función de los silencios. Sin embargo, pese a que la función principal del silencio puede ser ceder el turno de palabra, cabe recordar que en la conversación en español los intervalos no son el mecanismo principal de intercambio de turnos (Cestero Mancera, 2000a). De hecho, la autora destaca su escasa frecuencia:

son infrecuentes en la conversación cotidiana, constituyen, en la mayoría de casos, un fallo de coordinación entre los participantes, ruptura del mecanismo de alternancia de turnos, que es obligado reparar de inmediato

(Cestero Mancera, 2000a, p. 114)

Respecto a otros estudios realizados en ELE, nuestros resultados se relacionan con los obtenidos por García García (2009), quien observa en su análisis que los estudiantes de ELE utilizan los intervalos como la señal de cambio de turno. Cabe señalar que, en sus datos, los intervalos son la principal señal de cambio de turno entre sus estudiantes, mientras que en nuestro caso no es así. Es decir, en nuestros datos la función principal de los intervalos es la de ceder el turno de palabra, como ocurre en la conversación en español, pero los silencios no constituyen la forma principal de intercambio de turno.

A continuación, los intervalos que hemos encontrado más habitualmente en nuestros datos son los que se producen en un cambio de secuencia: es el tipo de intervalo más habitual en las interacciones *Discusiones abiertas*, y los segundos más comunes en los *Relatos* y en las *Discusiones para lograr acuerdos*. Estos intervalos surgen en situaciones en las que los temas se agotan y los estudiantes necesitan unos segundos de silencio antes de proponer un nuevo tema. Méndez Guerrero (2014, p. 93) señala que estos silencios se sitúan entre dos secuencias y apunta que se pueden interpretar como una señal de fracaso de un tema, lo que da pie al paso siguiente. En su análisis de conversaciones entre hablantes de español como L1 observa que este tipo de silencios es poco habitual en sus datos, ya que representa el 1,6% de los silencios analizados (Méndez Guerrero, 2014, p. 97).

El tercer tipo de intervalo más encontrado en nuestros datos es el que se produce tras turnos de habla no completos sintácticamente. Recordemos que en las interacciones de hablantes de lengua adicional es habitual que haya vacilaciones y pausas intraturnos, lo que, en ocasiones, incide en que los estudiantes esperen prudencialmente antes de iniciar su turno de habla ante turnos no completos para dejar tiempo a sus compañeros a terminar sus producciones en caso de que necesiten tiempo para la planificación. Así pues, este tipo de intervalo se puede relacionar con la condición de hablantes de una lengua adicional, lo que implica más tiempo de planificación del discurso.

Además de los casos mencionados, encontramos en menor medida y no en todas las interacciones intervalos que surgen ante respuestas no preferidas (en las interacciones *Relatos*), ante preguntas directas (en *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*), y al final de la interacción (en *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*).

En resumen, encontramos en ocasiones dificultades para establecer si los intervalos surgen por necesidades de aprendizaje de los estudiantes o si se usan para expresar valores pragmáticos, como el fracaso de un tema.

11.3. Exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos del análisis de los exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno de habla en las tres interacciones analizadas. Compararemos nuestros resultados con los de investigaciones previas y observaremos si incide el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

11.3.1. Toma de turno

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en los análisis de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno en las tres interacciones y los compararemos con los de estudios anteriores.

En primer lugar, observaremos los elementos que tienen en común las tres interacciones analizadas. En todas las interacciones analizadas la macrofunción más frecuente es la *interaccional*. Estos resultados son los esperables puesto que la función interaccional es la más común en el género oral (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010). En nuestro caso, entre el 65% y el 75% de las expresiones lingüísticas de inicio de turno se clasifican bajo esta macrofunción. Estos resultados están en la línea de lo encontrado en otros estudios de hablantes de lenguas adicionales (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015; Pascual Escagedo, 2015). Por ejemplo, Pascual Escagedo (2015) realiza un estudio con estudiantes italianos estudiantes de ELE en el que analiza los marcadores discursivos utilizados en interacciones orales³¹ siguiendo también la clasificación propuesta por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010). En su estudio, los marcadores discursivos que se clasifican bajo la macrofunción interaccional suponen entre el 54% y el 67%³² del total de marcadores dependiendo del nivel de competencia lingüística de los hablantes (Pascual Escagedo, 2015, p. 156).

Siguiendo con la *macrofunción interaccional*, en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas*, la *función reactiva* es la más común, lo que se relaciona con el tipo de discurso argumentativo que se genera en estos dos tipos de interacción. En ambos tipos de interacciones, la función de *reacción opositiva* es más habitual que la colaborativa, hecho que resulta reseñable puesto que el desacuerdo es un acto amenazante a la imagen (P. Brown y Levinson, 1987). Como veremos más adelante (ver 11.4.1), la función de *reacción colaborativa* es más habitual en los turnos de apoyo.

Respecto a los exponentes pragmático-discursivos encontrados en la *función reactiva*, en las tres interacciones, el elemento lingüístico más usado para realizar dicha función es el conector *pero*; mayoritariamente utilizado solo, aunque también en algunas ocasiones se combina con otros marcadores discursivos. Nuestros datos y los de Pascual Escagedo

31 A diferencia de nuestro estudio, la investigadora analiza las intervenciones de los estudiantes completas y no da datos de en qué posición se encuentran los marcadores.

32 Estos porcentajes van en progresión con el nivel de competencia de los estudiantes.

(2015) coinciden al señalar que el elemento lingüístico más usado para realizar una reacción opositiva es *pero*.

Respecto a la *función reactiva colaborativa*, el exponente lingüístico más utilizado es el adverbio afirmativo *sí*. En algunas ocasiones, los estudiantes utilizan otras expresiones lingüísticas como *claro* o *estoy de acuerdo* (*Discusiones abiertas*) o *bueno* y *vale* (en *Discusiones para lograr acuerdos*). En los *Relatos* se encuentran exponentes pragmático-discursivos que realizan una *función reactiva* exclusivamente en el caso de las actividades en las que se tenían que explicar noticias que parecieran o fueran falsas, en las secuencias en las que los estudiantes están discutiendo si se trata de noticias verdaderas o no. En estas interacciones, la función más común es la *toma de turno*.

En cuanto a la *macrofunción cognitiva*, la función más encontrada en los tres tipos de interacciones es la *aditiva* (en el caso de las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* con el mismo número de ocurrencias que la *consecutiva*). Este hecho indica que la forma preferente de los estudiantes para relacionar lógica-argumentativamente las intervenciones es la de añadir más información a la presentada por sus interlocutores. Dicha función se realiza principalmente con la conjunción *y*, en ocasiones combinada con *también*. En las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*, como ya hemos comentado, la función aditiva tiene tantas ocurrencias como la consecutiva, esto se deriva de la tarea que realizan: una vez expuestos los argumentos a favor o en contra de una idea, se llega a una conclusión que se introduce como consecuencia de los argumentos expuestos.

Por lo que se refiere a la *función modalizadora*, resulta interesante señalar que la *función atenuadora* representa en todas las interacciones aproximadamente un 2% de las expresiones lingüísticas encontradas en los inicios de turno. Pascual Escagedo (2015, p. 159) no encontró marcadores que realizaran la *función modalizadora* en su análisis, mientras que en nuestros datos es una función poco frecuente. Consideramos oportuno señalar que este porcentaje es el mismo en aquellas actividades que tienen una secuencia textual argumentativa (*Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas*) y en las que

tienen una secuencia textual narrativa (*Relatos*). Además, en el caso de las tareas argumentativas, como hemos mencionado, la reacción opositiva es más habitual que la colaborativa, por lo que resultaría aún más pertinente que aparecieran marcadores o partículas que tuvieran una función atenuadora mediante las cuales los estudiantes mostraran desacuerdo de forma diplomática.

Al igual que ocurre en nuestros datos, la *macrofunción metadiscursiva* es menos frecuente en las interacciones analizadas por Pascual Escagedo (2015). Y, de la misma manera que observamos en nuestro análisis, la función de *demarcación discursiva* es la subfunción más habitual.

Una vez señalados los rasgos comunes entre las tres interacciones analizadas, presentaremos aquellas características que diferencian la toma de turno en las tres actividades. Como ya hemos comentado: en las interacciones que implican argumentación (*Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas*), la *función reactiva* es la más común. No es así en los *Relatos*, en la que la más común es la toma de turno, que se realiza principalmente con exponentes pragmático-discursivos como *pues*, *eh*, *bueno* o *vale*.

Siguiendo con las funciones que se engloban bajo la *macrofunción interaccional*, observamos que en las interacciones *Relatos* la función *llamada de atención* se utiliza más que en las dos interacciones restantes: un 11% en los *Relatos*, frente a un 1-2% en las *Discusiones para lograr acuerdos* y en las *Discusiones abiertas*. En dicha función destaca el uso del marcador *¿sabes?* combinado con otros exponentes pragmático-discursivos como *oye* o *bueno*; u otros marcadores como *mira* o *dime*. En los *Relatos* también encontramos otra diferencias respecto a las funciones que aparecen en el inicio de los turnos, ya que es la única interacción en la que aparece la función de *expresión actitudinal* en la toma de turnos, con expresiones valorativas como *sí muy fuerte* u *hostia*.

Si comparamos las funciones encontradas en la *macrofunción metadiscursiva*, observamos algunas diferencias entre las interacciones. Por un lado, solo en los *Relatos*, encontramos elementos que cumplen una función de *ordenación del discurso* y un exponente que cumple

la función de *focalización*. Como expresiones utilizadas para ordenar el discurso, encontramos *a mí me pasó*, y *una vez*.

Por otro lado, observamos que en las *Discusiones para lograr acuerdos* y las *Discusiones abiertas* hay muchas más expresiones de cambio de tópico que en los *Relatos* (9-10% frente a 1% en *Relatos*). Esto se debe a que en las *Discusiones para lograr acuerdos* hay varias decisiones que tomar (y cada una de ellas implica un cambio de tópico) y en las *Discusiones abiertas* se van dando opiniones sobre diferentes temas que se engloban en la propuesta general de discusión. Los exponentes utilizados para señalar el cambio de tópico son, entre otros, *bueno*, *y*, *entonces*, *también* y *pues*. Sin embargo, en los *Relatos* esta función de cambio de tópico es la que se realiza mediante la *ordenación del discurso* que hemos visto anteriormente, al tratarse de una interacción narrativa.

A continuación, presentaremos los exponentes pragmático-discursivos más utilizados en todas las interacciones. Recogemos en la tabla 73, los diez más frecuentes en las tres actividades recogidas.

Exponentes pragmático-discursivos	Núm. de ocurrencias
<i>pero</i>	73
<i>y</i>	68
<i>bueno</i>	39
<i>sí</i>	36
<i>pues</i>	27
<i>vale</i>	26
<i>sí pero</i>	23
<i>eh</i>	17
<i>entonces</i>	17
<i>porque</i>	10

Tabla 73: Exponentes pragmático-discursivos más utilizados en los inicios de turno de las tres interacciones

Como se observa, son exponentes relacionados con las funciones más frecuentes: *función reactiva colaborativa*, en el caso de *sí*³³; y *opositiva*, en el caso de *pero* y *sí pero*. Además, encontramos marcadores polifuncionales como *y*, *bueno*, *pues*, *vale* y *entonces*, que realizan funciones como la *toma de turno*, *reacción colaborativa* o *cambio de tópico*.

En relación con otros estudios realizados en hablantes de ELE, nuestro análisis muestra una variedad de exponentes pragmático-discursivos en los inicios de turno de habla que contrasta con lo encontrado por García García (2009, pp. 186-190). En las interacciones que la investigadora analiza, observa que los estudiantes utilizan mayoritariamente marcadores como *ah*, *sí y*, *ah sí o sí*; algunos pocos estudiantes utilizan de forma idiosincrática *pues*, *entonces*, *no* o *es que*; en fragmentos reactivos y contextos argumentativos predomina *sí pero*; y, finalmente, como elementos retardadores, observa pocos casos de *pues* y *bueno*. Las diferencias entre los resultados obtenidos pueden deberse al hecho de que nuestros datos fueron recogidos en contexto de inmersión, mientras que los de García García no. Algunos estudios (Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998; Hoffman-Hicks, 2002; Lindqvist, 2017) señalan que las estancias en un país en el que se hable la lengua adicional que se está aprendiendo pueden ayudar al desarrollo de las rutinas conversacionales, lo que incluye el uso de marcadores discursivos y otras partículas pragmáticas.

Si tomamos los exponentes más encontrados en los inicios de turno y los comparamos con los contenidos propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2008a), observamos que la mayoría de ellos son expresiones que se recogen a partir del nivel A1. Por ejemplo, encontramos muchos conectores de diversos valores que se recogen en el nivel A1 como es el caso de *pero* (conector contraargumentativo), *y* (conector aditivo), o *porque* (conector justificativo). También en el nivel A1 se recoge como expresión para presentar un contraargumento *sí pero*. En cuanto a *sí*, encontramos este elemento también desde el nivel A1 con múltiples funciones. El marcador *entonces* se presenta dentro del nivel A2, como conector con función consecutiva. Los marcadores

33 También encontrado con la función de *toma de turno*.

bueno y *pues* se presentan en los niveles B con diversas funciones: *bueno* para mostrar escepticismo, para presentar un contraargumento o para concluir un relato; mientras que *pues* se recoge como conector comentador.

Puesto que el PCIC es un inventario que sirve como punto de partida para la presentación de contenidos en los currículos de ELE, algunos autores han considerado la necesidad de contrastar y completar las propuestas que en él se realizan. Este es el caso de la investigación de Domínguez García (2016), quien realiza un estudio para ampliar la lista de marcadores discursivos que propone el PCIC basándose en el corpus Val.Es.Co, el Corpus de Habla de Salamanca y el corpus creado por la investigadora de Cartas al Director del diario *El País*. Si comparamos los resultados que obtiene la investigadora con los nuestros, encontramos que, de los marcadores más hallados en el discurso oral coloquial, en nuestros datos recogemos entre los diez más frecuentes *bueno*, *pues* y *vale*. Además, entre los que la investigadora propone como más frecuentes también observamos en nuestros datos muestras (aunque no tan habituales) de los exponentes pragmático-discursivos: *claro*, *hombre*, *mira/mire*, *oye/oiga*, *¿sabes?* Por último, no encontramos en nuestras interacciones ningún caso de otros marcadores que la autora recoge con alta frecuencia en el discurso oral coloquial como son *desde luego*, *fíjate*, *por favor*, *por una parte*, *primero*, *por cierto* o *de momento*.

Hemos analizado qué exponentes pragmático-discursivos hemos encontrado únicamente en alguna de las tres interacciones analizadas. En la tabla 74 a continuación presentamos los resultados.

<i>Relatos</i>	<i>Discusiones abiertas</i>	<i>Discusiones para lograr acuerdos</i>
----------------	-----------------------------	---

Llamada de atención:	Reacción colaborativa:	Toma de turno:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>un momento espera</i> • <i>mira</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>(sí estoy) de acuerdo</i> • <i>(ya/sí) claro</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quiero añadir</i> • <i>vale bueno</i>
Expresiones actitudinales:	Reacción opositiva:	Reacción opositiva:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sí te lo juro</i> • <i>hostia</i> • <i>sí muy fuerte</i> • <i>oh</i> • <i>ah</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>no pero</i> • <i>bueno pero</i> • <i>pero también</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sin embargo</i>
Organización del discurso:	Toma de turno:	Modalización:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>a mí me pasó</i> • <i>una vez</i> • <i>lo que pasó es que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sí entonces pues</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bueno es que al final</i> • <i>al final es que</i>
	Modalización:	Consecutiva:
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>para mí</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bueno entonces</i>
		Demarcación discursiva:
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>también bueno</i> • <i>¿y qué más?</i>

Tabla 74: Exponentes pragmático-discursivos clasificados por funciones encontrados solo en las interacciones bajo las que se lista

Todas las expresiones que se recogen en los listados representan pocos usos en las interacciones analizadas. Se observa en la tabla que los exponentes presentados cumplen funciones que se relacionan con el género discursivo de las actividades analizadas. Por ejemplo, en los *Relatos*, se incluyen funciones como expresar actitud u organizar el discurso. En las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos*, encontramos funciones como la modalización, la reacción opositiva y colaborativa.

A continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística en las expresiones de inicio de turno utilizadas por los estudiantes y relacionaremos los resultados arrojados por nuestro estudio con los de investigaciones previas. Como se recoge en el gráfico 14, observamos en las tres interacciones una tendencia a que los estudiantes utilicen más expresiones de inicio de turno a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística. En las interacciones *Relatos* y *Discusiones para lograr acuerdos* el aumento es progresivo, mientras que en las interacciones *Discusiones abiertas* no se observan diferencias entre los estudiantes de nivel B1 y B2, sino que se produce un aumento en el nivel C1.

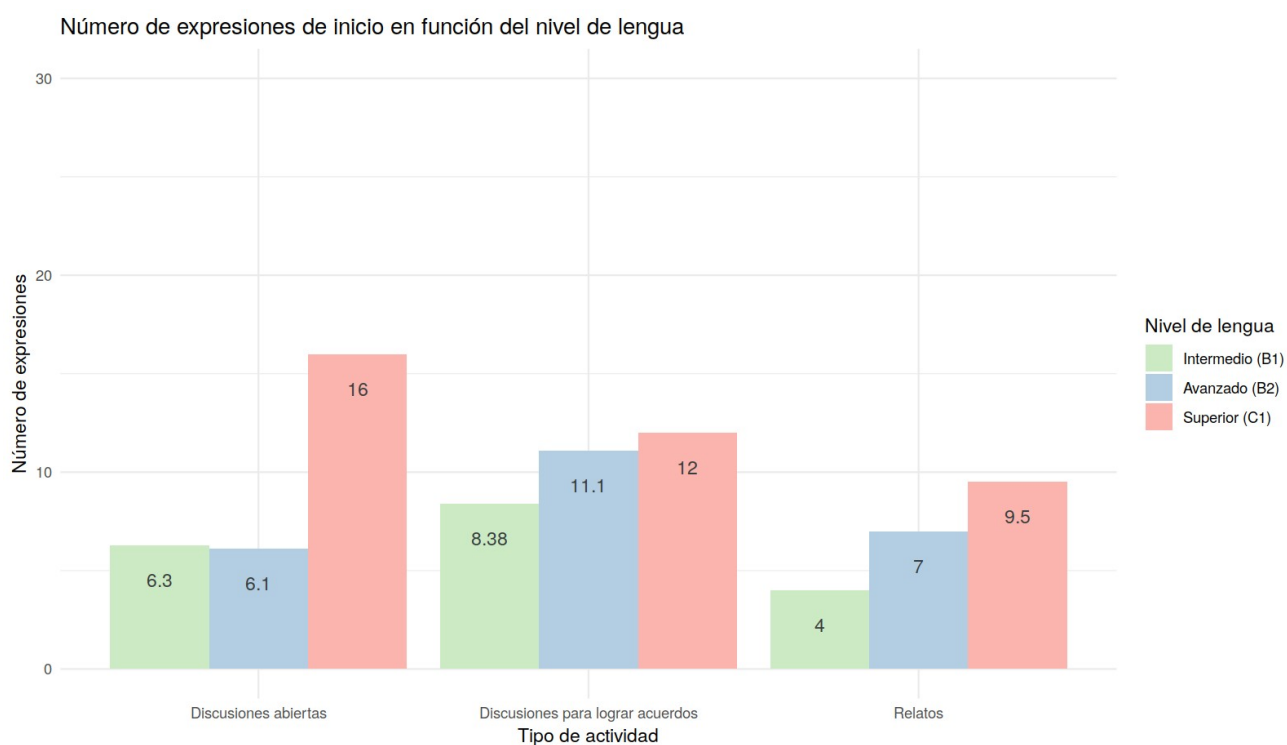


Figura 14: Media de exponentes pragmático-discursivos en los inicio de turnos en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones analizadas

Respecto a la variedad de expresiones utilizadas por los estudiantes en cada uno de los niveles de competencia lingüística, observamos en las interacciones *Discusiones abiertas* y *Relatos* una progresión en los tres niveles, ya que la variedad de expresiones utilizadas de media en los inicios de turno aumenta con cada uno de los niveles de competencia lingüística. En las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos*, en cambio, entre el nivel B2 y C1 hay un ligero descenso en variedad de exponentes.

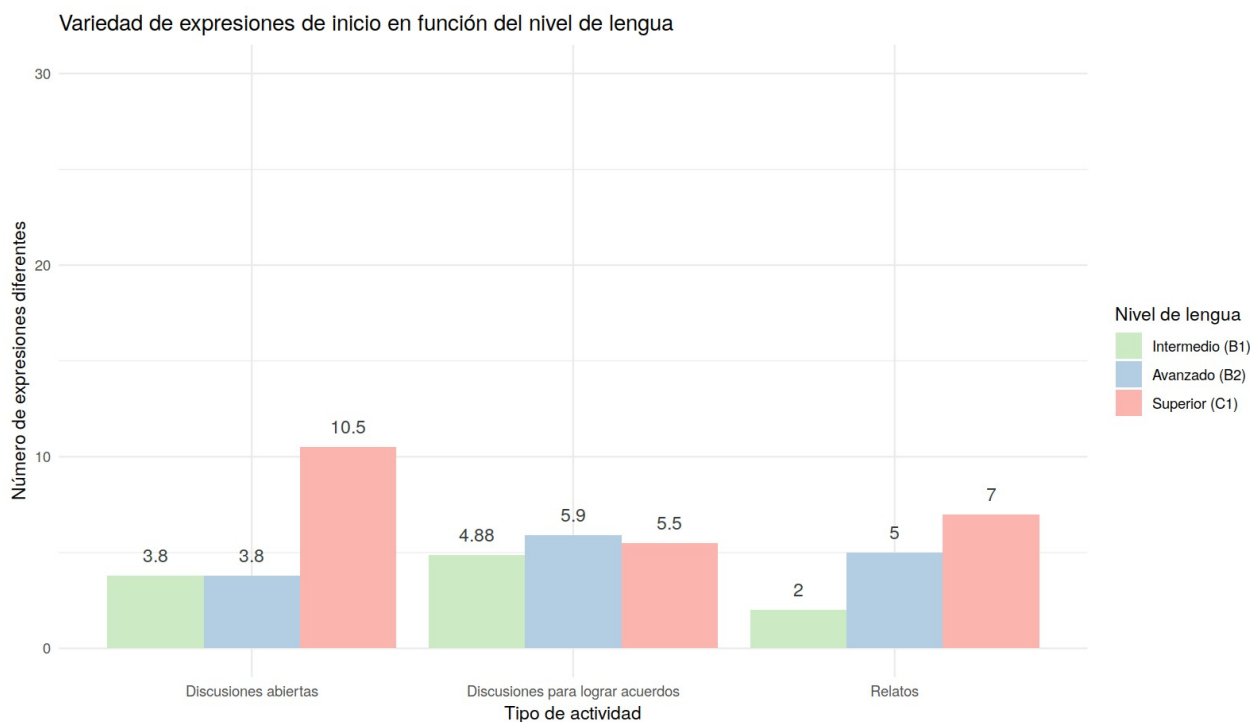


Figura 15 Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de inicio de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones

En nuestros datos encontramos una progresión en cuanto al uso de expresiones de inicio de turno en los tres niveles de competencia lingüística analizados. Estos resultados contrastan con lo encontrado por Pascual Escagedo³⁴ (2015), quien no encuentra una relación entre el nivel de competencia y marcadores discursivos de toma de turno, cognitivos o metadiscursivos en interacciones de italianos que aprenden ELE. Borreguero Zuloaga³⁵ (2018) en un análisis de marcadores discursivos de cambio de turno utilizados por españoles hablantes de italiano como lengua adicional, observa que la progresión esperada en los diferentes niveles de competencia lingüística se da solo en los casos de cambio de tema o de introducción de tema; mientras que en los cierres de tema y de resumen no se da una progresión en los diferentes niveles. Finalmente, Ferroni (2018) también encuentra resultados diferentes según la función que realicen los marcadores: en

34 La investigadora no especifica en qué posición de la intervención se encuentran los marcadores discursivos analizados, por lo que nos hemos fijado en aquellas funciones que hemos encontrado en nuestras interacciones.

35 No se especifica en la investigación en qué posición se encuentran los marcadores discursivos analizados.

el caso de los marcadores de toma de turno, su uso disminuye a medida que aumenta el nivel de los estudiantes; mientras que el uso de modalizadores y demarcativos aumentan con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.

En resumen, hemos detectado una relación entre los objetivos comunicativos de las interacciones y las funciones que predominan en los exponentes pragmático-discursivos. Sin embargo, algunas funciones, por ejemplo la *modalizadora*, no aparece tanto como sería esperable en tareas que son principalmente argumentativas. En cuanto a los exponentes pragmático-discursivos, los más frecuentes se presentan en el nivel A del PCIC y también son los más habituales en el discurso oral coloquial. Sin embargo, los estudiantes no utilizan otros también frecuentes de los que no se recoge ninguna ocurrencia. Finalmente, hemos detectado una progresión en los niveles de competencia lingüística en el uso de expresiones lingüísticas en el inicio de turnos, tanto en la media de expresiones utilizadas como en su variedad, como se obtuvo en otras investigaciones (Guil, 2015; Jafrancesco, 2015).

11.3.2. Cesión de turno

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en los análisis de exponentes pragmático-discursivos en los finales de turno, comparando las tres interacciones analizadas y con investigaciones previas.

Un resultado común obtenido en las tres interacciones es la baja presencia de expresiones lingüísticas para señalar el final de turno de habla, ya que en las tres actividades dichos exponentes se encuentran en entre un 4,11% y un 5,52% de los turnos de habla. Otro rasgo que comparten las tres interacciones es que la macrofunción más detectada es la *interaccional*, lo que representa un resultado esperable del análisis debido a que se trata de interacciones orales.

En cuanto a las diferencias entre las interacciones, podemos diferenciar entre aquellas que tienen una secuencia textual argumentativa (*Discusiones abiertas* y *Discusiones para*

lograr acuerdos) y la interacción que tiene una secuencia textual más narrativa (*Relatos*). En el caso de las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas*, la función que se observa más en los finales de turno es la de *petición de confirmación*; el 29% de los exponentes encontrados en *Discusiones abiertas* y el 32% en *Discusiones para lograr acuerdos* cumplen esta función frente al 14% en *Relatos*. El exponente más común que realiza dicha función es *¿no?* La función de *petición de confirmación*, además de verificar que el interlocutor está siguiendo la interacción, pide al oyente que confirme que está de acuerdo con lo que el hablante está manifestando. Consideramos que, debido a dicha función, es más habitual en *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos* que en *Relatos*.

Además de esta diferencia, en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas* encontramos que una función bastante habitual en las expresiones encontradas al final de turno es la de atenuación, que se encuentra en el 25% de las expresiones encontradas en *Discusiones abiertas* y el 30% en *Discusiones para lograr acuerdos* (frente al 7,41% en *Relatos*). En este caso, a diferencia de lo encontrado en los inicios de turno, sí detectamos diferencias en la presencia de elementos que atenúan la opinión de los estudiantes en aquellas tareas que son discursivamente argumentativas³⁶. La *función atenuadora* se realiza principalmente con exponentes pragmático-discursivos como *no sé*, aunque también encontramos algún *creo que* y un *pero bueno*.

Por el contrario, en los *Relatos* observamos que la función principal de los exponentes pragmático-discursivos que encontramos a final de turno es la de mostrar que se ha terminado (o se está terminando) la narración. De hecho, las funciones de *cesión de turno*, los elementos en los que se realiza una valoración de la historia, y los marcadores de *ordenación del discurso* que anticipan el final de la historia suman más del 64% de las expresiones de final de turno en nuestros datos. Se trata de exponentes vinculados con la actividad que se está llevando a cabo: valoraciones de la anécdota explicada o elementos

³⁶ Cabe señalar que, aunque proporcionalmente en los exponentes de final de turno representen un porcentaje alto, la presencia de dichas expresiones atenuadoras es baja si tenemos en cuenta la totalidad de turnos emitidos por los participantes.

que avanzan la conclusión de la historia. En la *cesión de turno de habla* encontramos oraciones y expresiones que muestran que la historia se concluye (como *y así termina* o *y eso es todo*) y preguntas que ceden el turno a los interlocutores. Los *Relatos* son la única actividad en la que encontramos elementos que corresponden a la *macrofunción metadiscursiva* en los exponentes pragmático-discursivos al final del turno. En concreto, son partículas con la función de ordenar el discurso, aunque cabe recordar que estos exponentes pragmático-discursivos no se encuentran exactamente al final del turno como vimos en 8.3.2.1. La abundancia de elementos discursivos que ponen el foco en señalar el final de turno y de la historia se relaciona con que los turnos en este tipo de interacciones son más largos que en las otras interacciones, como hemos visto en 11.1.1, y los estudiantes deben dejar claro a sus interlocutores que están terminando sus turnos.

A continuación, analizaremos los exponentes más utilizados en los finales de turno en todas las interacciones. Recogemos en la tabla 75, los cinco exponentes más usados por los estudiantes en las tres actividades recogidas.

Exponentes pragmático-discursivos	Núm. de ocurrencias
<i>¿no?</i>	25
<i>no sé</i>	16
<i>¿sabes?</i>	11
<i>al final</i>	6
<i>creo que</i>	6

Tabla 75: Exponentes más utilizados en los finales de turno de las tres interacciones

Como se observa en la tabla, las expresiones más usadas están relacionadas con las funciones de *petición de confirmación*, de *control de recepción* y con la atenuación, principalmente. Si comparamos nuestros resultados con los elementos discursivos que se recogen en el PCIC, encontramos que *¿no?* se propone desde el nivel A1 como elemento para controlar el contacto y, con la misma función, se recoge en B1 *¿sabes?* (Instituto Cervantes, 2008b, p. 269). También se incluye en B2 *al final* como elemento para concluir un relato (Instituto Cervantes, 2008b, p. 273).

Si comparamos nuestros resultados con los obtenidos por Domínguez García (2016) respecto a los marcadores más frecuentes en español como L1, encontramos que coinciden en los exponentes *¿no?*, *al final* y *¿sabes?*, que se encuentran entre los más usados por los estudiantes. Además, nuestros estudiantes también utilizan, en menor frecuencia, *¿eh?*, que la investigadora también propone. Sin embargo, la autora presenta marcadores que no recogemos en nuestros datos como *¿entiendes?*, *¿ves?* o *¿verdad?*

Nuestros hallazgos están en la línea de los encontrados por otras investigaciones en las que se analiza la interacción oral en hablantes de ELE. En dichos estudios, se detectan pocos elementos en la finalización de los turnos de habla. Por ejemplo, en la investigación realizada por García García (2009, pp. 200-201), se observó que los estudiantes utilizan principalmente la risa como elemento para finalizar los turnos. Respecto a elementos verbales, recogió algunas ocurrencias en las que los estudiantes utilizaban exponentes pragmático-discursivos como *sí*, *no sé*, *pero bueno*, *por eso* y *me parece*; aunque todos con muy pocas ocurrencias, como ocurre en nuestros datos. Pascual Escagedo (2015, p. 157) encuentra en su estudio marcadores discursivos de *control de recepción* y de *cesión de turno*, pero pocos de *petición de confirmación*, que hemos visto que era la función más detectada en dos de las tres interacciones analizadas. La autora tampoco encuentra marcadores discursivos de modalización, que sí detectamos en nuestro corpus en la posición de final de turno.

A continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística en las expresiones de final de turno utilizadas por los estudiantes. Como se presenta en el gráfico 16, se observa en las interacciones *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos* una tendencia a que los estudiantes utilicen de media más expresiones para señalar el final de turno de habla a medida que aumenta su nivel de competencia lingüística. En las interacciones *Relatos*, por el contrario, hay un aumento entre el nivel B1 y el B2, pero en el nivel C1 disminuye la media de expresiones por estudiantes.

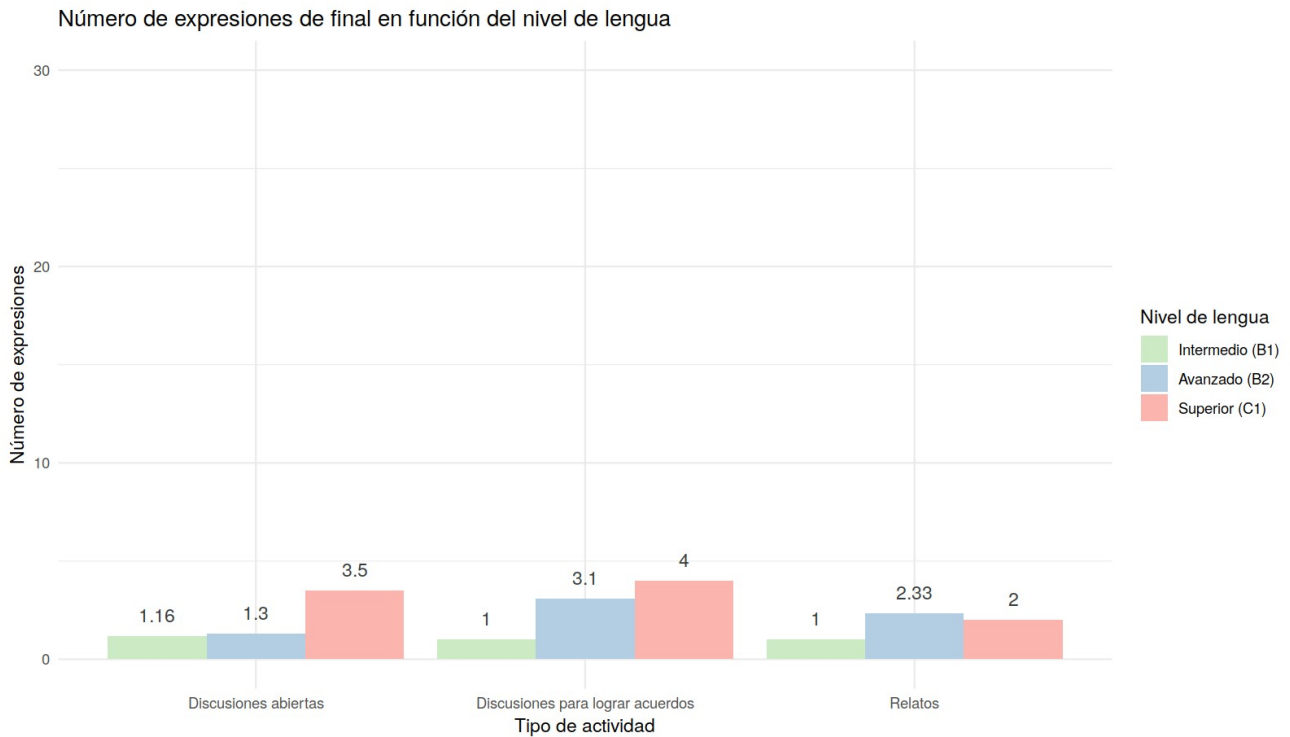


Figura 16: Media de los exponentes pragmático-discursivos de final de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones

Respecto a la variedad de expresiones, en los tres tipos de actividades los estudiantes emiten exponentes más variados de media a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística. En el caso de las *Discusiones abiertas*, el aumento se produce concretamente entre el nivel B2 y el C1.

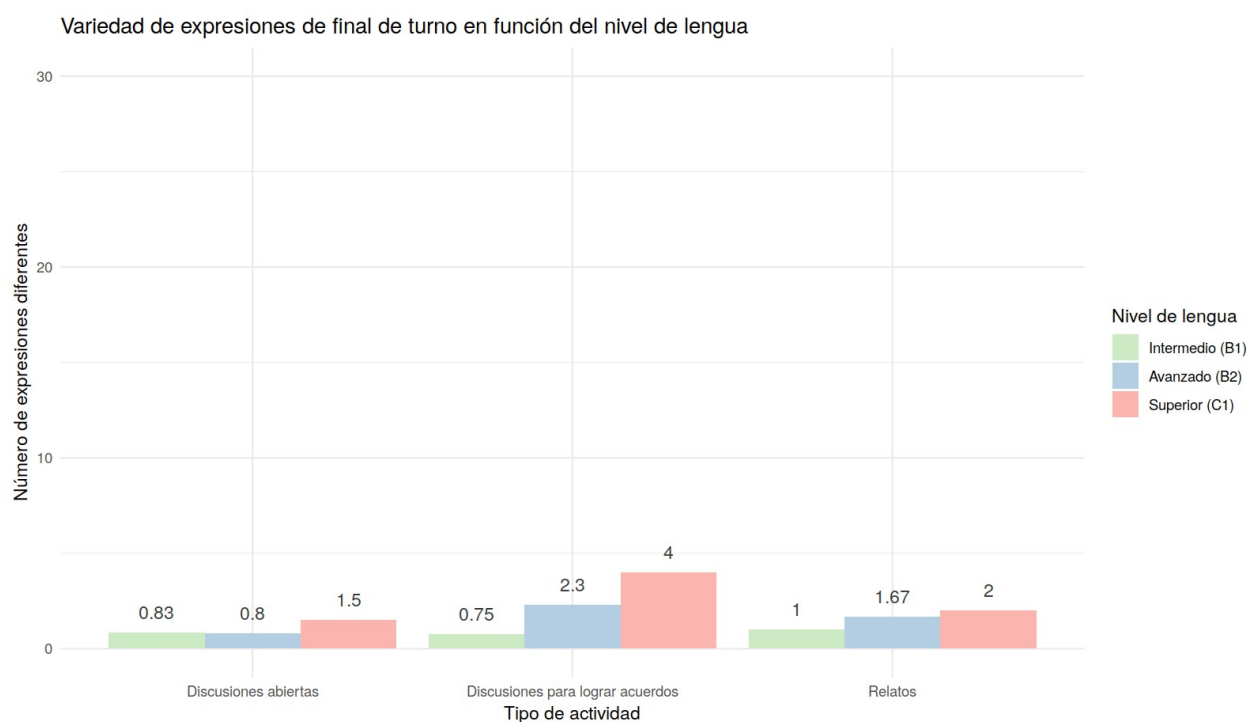


Figura 17: Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de final de turno en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones

Tanto en el número de usos como en su variedad consideramos que, en general, se da un número bajo de expresiones de cierre de turno, lo que indica una posible necesidad de aprendizaje de los estudiantes en este tipo de interacciones, tal y como también se recoge en el estudio realizado por Pascual Escagedo (2015, p. 157). En dicho estudio, además de observar que los marcadores discursivos con las funciones de *control de recepción*, *petición de confirmación* y *cesión de turno* se usan con una menor frecuencia que marcadores con otras funciones, no se detecta una progresión entre los niveles A1/A2, B1 y C1, ya que el nivel B1 es el que produce el menor número de marcadores con estas funciones, por debajo del nivel A1/A2.

En resumen, observamos pocas expresiones para cerrar el turno. Sin embargo, las expresiones que se recogen varían según la interacción que se esté llevando a cabo, ya sea buscando confirmar la opinión que se ha emitido o anunciando el final de la narración. Respecto a las expresiones que se han encontrado más habitualmente, se introducen en diferentes niveles del PCIC. Además, se encuentran entre los marcadores más frecuentes

en la conversación de español L1, pese a que también hemos detectado que otras expresiones frecuentes no están representadas en nuestros datos.

11.4. Señales de coconstrucción

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos del análisis de las señales de coconstrucción en las tres interacciones analizadas: turnos de apoyo y otras señales de colaboración entre los interlocutores. Observaremos si se establece una relación entre la emisión de turnos de apoyo y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Finalmente, compararemos nuestros resultados con los de investigaciones previas.

11.4.1. Turnos de apoyo

En primer lugar, cabe señalar que las tres interacciones comparten el hecho de que todos los turnos de apoyo realizan funciones que se clasifican bajo la *macrofunción interaccional*, resultado esperable debido a que se trata de discurso oral y al tipo de elementos interactivos que estamos analizando.

Respecto a las diferencias entre interacciones, estas se dan entre las interacciones de naturaleza argumentativa (*Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas*) y la que tienen naturaleza narrativa (*Relatos*). En el caso de las primeras, la función que se recoge en más ocasiones es la *fática*, que representa el 70% de los turnos de apoyo en las *Discusiones abiertas* y el 58% en las *Discusiones para lograr acuerdos*. Esta función se realiza principalmente mediante el adverbio afirmativo *sí*, aunque se detectan también otras partículas fáticas como *ajá*, *ya*, *ok* o *mh*.

Además, ambas interacciones comparten el hecho de que la segunda función más frecuente es la *reacción colaborativa*, que representa el 19% de los turnos de apoyo en las *Discusiones abiertas* y el 25% en las *Discusiones para lograr acuerdos*. Dicha función se realiza con exponentes como *claro*, *bueno*, *vale*, repitiendo la información del turno anterior u

otras expresiones del tipo *tienes razón*, *es verdad* o *exacto* (todas ellas combinadas en muchas ocasiones con el adverbio *sí*).

En cambio, en las interacciones con una secuencia narrativa predominante, los *Relatos*, la función de la que hemos detectado más ocurrencias es la de *expresión actitudinal*, con el 46% de los turnos de apoyo que realizan esta función. Las expresiones que realizan dicha función son muy variadas y se clasifican en dos grupos: las que muestran sorpresa o incredulidad y las que valoran los mensajes del interlocutor. Respecto a las expresiones que muestran incredulidad o sorpresa, destacan exponentes como *no*, *¿en serio?*, *¿de verdad?*, *¡no me digas!* o expresiones como *no me lo creo* o *no puede ser*. En el caso de las expresiones valorativas, abundan expresiones formadas por el pronombre exclamativo *qué* seguido por un adjetivo, un adverbio o un sustantivo, entre las que destacan especialmente *qué fuerte*, *qué bien* o *qué horror*.

La segunda función de la que hemos detectado más casos en los *Relatos* es la *fática* (44%), que era la más detectada en las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos*. Al igual que ocurría en las otras dos interacciones, el exponente principal para realizar esta función es el adverbio afirmativo *sí*, aunque también son habituales algunos elementos cuasiléxicos (*mh mh* y *ajá*).

Otra de las diferencias que encontramos es que la función de *reacción colaborativa*, que era la segunda más habitual en las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos*, como hemos mencionado, es muy poco frecuente en los *Relatos*, con un 5% de los turnos de apoyo que realizan dicha función.

A continuación, analizaremos los exponentes más utilizados en los turnos de apoyo o en todas las interacciones. Recogemos en la tabla 76, los diez exponentes más usados por los estudiantes en las tres actividades recogidas.

Exponentes pragmático-discursivos	Núm. de ocurrencias
<i>Sí</i>	248
<i>mh</i>	89

<i>vale</i>	37
<i>claro</i>	29
Repetir información del turno anterior	24
<i>no</i>	21
<i>ah</i>	18
<i>(muy) bien</i>	16
<i>bueno</i>	14
<i>es verdad</i>	13

Tabla 76: Exponentes más utilizados en los turnos de apoyo de las tres interacciones

Observamos que los exponentes más utilizados se relacionan con la función fática (*sí* y *mh*), con la reacción colaborativa (*vale*, *claro*, *bueno*, *muy bien*, *es verdad*) y con la función actitudinal (*no* y *ah*).

Los exponentes recogidos entre los diez más usados en nuestras interacciones se recogen en el PCIC (Instituto Cervantes, 2008a) principalmente en los niveles A. Por ejemplo, el marcador *sí*, se presenta en A1 como elemento que sirve para indicar que se sigue el relato con interés. También en el nivel A1 se incluye *(muy) bien* como exponente para valorar y expresar aprobación. Ya en el nivel A2 se presenta *vale* para responder a una orden o aceptar un propuesta; *bueno* para las mismas funciones pero aceptando con reservas; y *es verdad* como exponente para expresar acuerdo. El único exponente que se presenta en el nivel B1 es *claro*, que se introduce en funciones como expresar acuerdo, confirmar información previa, expresar empatía o indicar que se sigue el relato con interés.

En cuanto a la propuesta de marcadores que realiza Domínguez García (2016) para la enseñanza de ELE por su frecuencia de uso, encontramos coincidencias entre nuestros elementos más utilizados en los turnos de apoyo y sus propuestas en los exponentes *bien*, *bueno*, *claro* y *vale*. Además, pese a que no se encuentra entre las expresiones más utilizadas, también recogemos en nuestras interacciones *ya*. Del listado que propone la autora, no hemos encontrado ninguna ocurrencia de *desde luego* en nuestros datos.

Nuestro análisis está en la línea con los resultados de Pascual Escagedo (2015, pp. 157-158), quien observa también que la *función fática* está más representada en sus datos que la *actitudinal*. Sin embargo, cabe señalar que la autora analiza únicamente marcadores discursivos, y en nuestro análisis hemos incluido otros elementos discursivos que se encontraban en los turnos de apoyo. En un estudio posterior, la investigadora señala que encuentra pocos elementos como *claro, es verdad, vale, bueno*, etc. (Pascual Escagedo, 2016, p. 34). En nuestros datos se observa una variedad de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo que indica que los estudiantes varían en las formas lingüísticas que usan para expresar el interés por la interacción en curso y para mostrar su seguimiento.

A continuación, analizaremos la incidencia del nivel de competencia lingüística en las expresiones de turnos de apoyo utilizadas por los estudiantes. Como se observa en el gráfico 18, en los turnos de apoyo no se establece una relación entre nivel de competencia lingüística y media de turnos de apoyo emitidos por los estudiantes. Observamos en las *Discusiones abiertas* un aumento entre el nivel superior (C1) y los niveles inferiores (B1 y B2) en el número de exponentes pragmático-discursivos utilizados. Sin embargo, el aumento no es progresivo entre niveles. En el caso de las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* y *Relatos*, la media de turnos de apoyo aumenta entre el nivel intermedio y el avanzado, pero disminuye en el nivel superior.

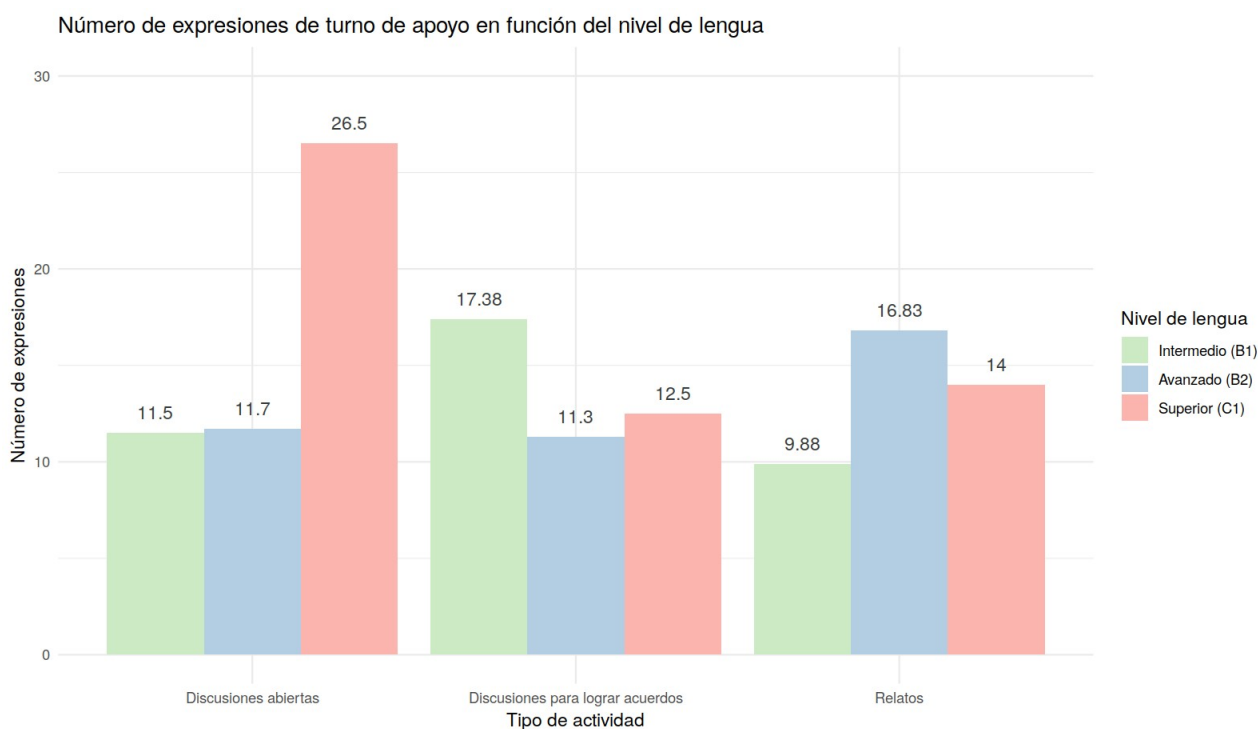


Figura 18: Media de los exponentes pragmático-discursivos de turno de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística en las tres interacciones

De estos datos, no podemos observar una progresión entre los niveles de competencia lingüística, tal y como también ocurre en la investigación de Pascual Escagedo (2015, p. 158). Galaczi (2014, p. 570), por el contrario, sí observa que a medida que aumenta el nivel de competencia, también los hablantes emiten más “apoyo del oyente”³⁷. Además, observa que, a medida que se aumenta de nivel, también se aumenta el repertorio de exponentes, dejando de ser únicamente elementos fáticos.

Los resultados obtenidos se pueden relacionar también con estudios previos de hablantes de lenguas adicionales. Ferroni (2018), en un estudio de marcadores discursivos utilizados por estudiantes brasileños de italiano, también encuentra más elementos fáticos en el nivel inicial que en niveles posteriores. Del mismo modo, Borreguero Zuloaga (2019) también encuentra más marcadores discursivos de acuerdo en hablantes de italiano como lengua adicional que en interacciones en hablantes de italiano como L1. Estos datos hacen plantear la hipótesis de que a menor nivel de competencia lingüística se necesitan más

37 La traducción es nuestra, la autora denomina a estos elementos lingüísticos “listener support”.

turnos de apoyo para mostrar seguimiento de la interacción y para ser partícipe de la misma pese a las limitaciones que el nivel de competencia lingüística pueda suponer.

Respecto a la variedad de turnos de apoyo emitidos, presentamos en el gráfico 19 un resumen de los resultados obtenidos. Observamos de nuevo que no se pueden establecer relaciones claras entre el nivel de competencia lingüística y la variedad de expresiones utilizadas en los turnos de apoyo. En las interacciones *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*, la variedad de expresiones utilizadas de media es más baja en el nivel avanzado (B2) que en los niveles intermedio (B1) y superior (C1). En las interacciones *Relatos* ocurre al contrario, ya que es en el nivel avanzado (B2) en el que los estudiantes utilizan de media una variedad mayor de exponentes pragmático-discursivos en los turnos de apoyo.

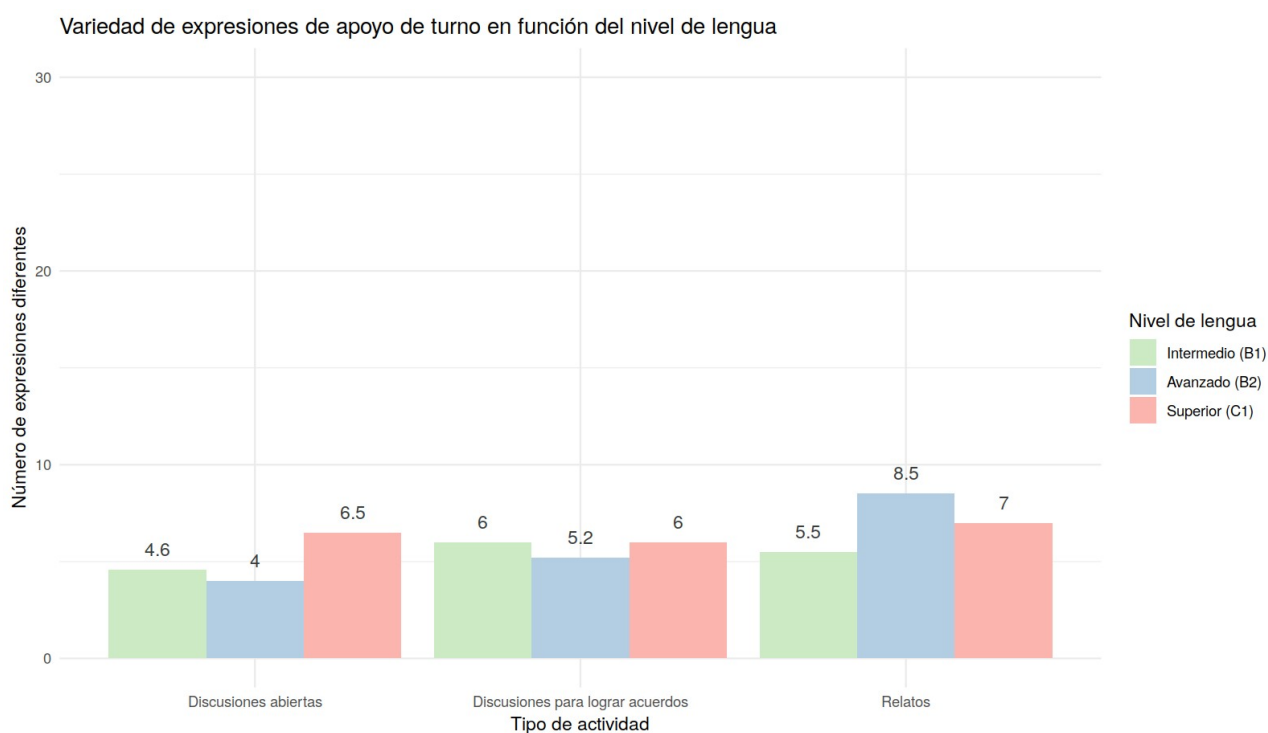


Figura 19: Media de variedad de los exponentes pragmático-discursivos de turno de apoyo en cada uno de los niveles de competencia lingüística y en las tres interacciones

A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que las diferencias dentro de cada uno de los grupos plantea la hipótesis de que la emisión de turnos de apoyo depende de otros

factores que no son la competencia lingüística, como podrían ser la lengua o lenguas primeras, las preferencias personales o la forma de estar presente en la interacción.

En conclusión, la emisión de los turnos de apoyo se adapta al discurso en el que los estudiantes están participando, ya que en los *Relatos* la función principal es la *expresión actitudinal* y en las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos* es la *función reactiva*. En nuestro estudio encontramos más variedad de exponentes en los turnos de apoyo que en investigaciones previas. Los exponentes más utilizados por los estudiantes son expresiones que se recogen en el nivel A del PCIC, aunque también encontramos alguno correspondiente al nivel B1. Además, son también expresiones muy habituales en el discurso oral coloquial. De hecho, solo una de las formas mencionadas por Domínguez (2016) no aparece en nuestro corpus. Finalmente, cabe señalar que no se observa en nuestro análisis una relación entre competencia lingüística y emisión de turnos de apoyo. Los resultados de estudios previos de estudiantes de lenguas adicionales también son contradictorios.

11.4.2. Otras señales de colaboración

En este apartado discutiremos las secuencias de colaboración encontradas en las interacciones. La mayoría de las colaboraciones analizadas se relacionan con la producción. A su vez, hemos detectado que la mayoría de ayudas en la producción son compleciones de turno que los interlocutores emiten sin que se detecten muchas vacilaciones ni pausas intraturno. Dichos resultados indican que los estudiantes entienden que la interacción se construye de forma conjunta y el hecho de completar los turnos de los compañeros los convierte en partícipes de la interacción y muestran su interés por lo que el hablante está explicando.

En todas las interacciones, es menos común pedir ayuda a los interlocutores cuando hay un problema de producción y que la compleción del turno por parte del interlocutor se produzca sin que haya muestras de dificultad en la producción por parte del hablante. Cuando se recurre a pedir ayuda a los interlocutores, se suele emitir una propuesta con

entonación interrogativa esperando que los interlocutores confirmen si es correcta. En pocas ocasiones se pregunta directamente (*¿cómo se llama...? o no sé en español...*). Consideramos que el hecho de emitir ellos primero una propuesta (aunque no se sientan seguros de ella), indica que intentan, en la medida de lo que les permite su nivel de competencia lingüística, expresarse de forma independiente de la colaboración de los compañeros. Emitir su propuesta de forma interrogativa puede tener, por tanto, una doble función: asegurarse de que es correcta y asegurarse de la comprensión de sus compañeros.

En los casos en los que se muestra claramente que hay un problema de producción (mediante preguntas, pausas largas o muchas vacilaciones), hemos detectado que en casi todos se da una solución al problema de interacción o, si los interlocutores desconocen la solución, muestran activamente que han entendido a qué se refiere la persona y pueden continuar con la interacción. Solo en un caso se abandona el mensaje que se pretendía emitir.

Por último, hemos encontrado dos episodios en los que uno de los estudiantes repara la producción de un compañero, acción que no es preferida en la conversación ordinaria (Schegloff, Jefferson, y Sacks, 1977), aunque sí en las interacciones en las que se producen asimetrías, como son las que se dan entre docentes y estudiantes (Fasel y Pekarek, 2013; Seedhouse, 2004). En los casos recogidos no podemos observar si las reparaciones surgen de una asimetría entre los participantes según su nivel de competencia lingüística, ya que en un caso una estudiante de nivel intermedio corrige a una estudiante de nivel avanzado; mientras que en el otro ocurre al contrario.

Respecto a los episodios de colaboración, en las interacciones *Discusiones para lograr acuerdos* y *Discusiones abiertas* se recogen muy pocos episodios, mientras que en los *Relatos* suponen aproximadamente la mitad de las secuencias de colaboración detectadas. La mayoría de los casos detectados se corresponden con situaciones en las que uno de los oyentes no entiende alguna palabra y pregunta directamente qué significa; aunque

también encontramos situaciones en las que los hablantes quieren asegurarse en su turno de que sus interlocutores están entendiendo alguna palabra o algún aspecto concreto de su mensaje. Este segundo caso es especialmente común en los *Relatos*, y consideramos que puede deberse a que, como hemos visto, en este tipo de interacciones hay un hablante principal que realiza una narración y, en algún aspecto que puede considerar difícil de entender, quiere asegurarse de la correcta comprensión antes de avanzar más con su narración.

En conclusión, observamos que entre los estudiantes aparecen situaciones en las que resulta evidente la coconstrucción en la interacción, ya que colaboran tanto en la comprensión como en la producción. Por tanto, después del análisis podemos afirmar que los estudiantes entienden la colaboración en la interacción como una estrategia para que esta se construya de forma eficaz, y ayudan a los compañeros cuando se requiere por su parte, aunque también sin que se produzcan peticiones, como muestra de participación activa en la interacción.

11.5. Conclusiones del capítulo

Tras comparar las interacciones analizadas entre sí y con estudios previos, concluimos que la diferencia principal entre las interacciones se dan entre las interacciones *Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos* frente a *Relatos*. Se observan diferencias en la extensión de turnos de habla, los tipos de turno emitidos y cómo se realiza el intercambio de turno. Del mismo modo, las funciones principales que realizan los exponentes pragmático-discursivos en la toma y cesión de turno y turnos de apoyo varían según si se trata de las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos* frente a los *Relatos*.

Respecto a las diferencias observadas entre niveles de competencia lingüística, en nuestros datos encontramos una progresión en los niveles de competencia lingüística en el uso de expresiones lingüísticas en el inicio de turnos, tanto en la media de expresiones

utilizadas como en su variedad. En las expresiones de cesión de turno, los datos parecen indicar que se utilizan más a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística, pero no se ha podido comprobar en todas las interacciones. No podemos establecer una relación entre niveles de competencia lingüística en la extensión de turnos de habla o en los turnos de apoyo.

12. Conclusiones

En este capítulo concluiremos nuestro estudio resumiendo los resultados obtenidos. En primer lugar, responderemos a las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de la presente tesis. A continuación, presentaremos qué aportamos al estudio de la competencia interaccional entre estudiantes de ELE y qué implicaciones tienen nuestros resultados para la enseñanza-aprendizaje de la interacción oral. Finalizaremos el capítulo exponiendo cuáles son las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación que planteamos.

12.1. Resultados de la investigación y aportaciones al campo de estudio

A lo largo de la presente investigación, hemos analizado cómo interactúan los estudiantes de español en el aula. Para ello, en primer lugar, hemos explorado qué entendemos por interacción oral y cómo se ha tratado en el aula de lenguas adicionales, hemos presentado el concepto de competencia interaccional y hemos revisado los trabajos previos sobre estos conceptos. A partir de estos planteamientos teóricos y de los resultados empíricos, hemos analizado tres actividades de interacción oral recogidas en el aula de ELE para observar cómo gestionan la interacción los estudiantes y qué recursos pragmático-discursivos utilizan. Para concluir nuestro estudio, responderemos a las preguntas que nos planteábamos en la introducción (cf. 1.1).

- ¿Qué recursos discursivos utilizan los aprendices de ELE para llevar a cabo actividades de interacción oral en el aula?

Los aprendices de ELE analizados en nuestro estudio utilizan diferentes recursos discursivos para gestionar las interacciones orales en las actividades en el aula. Para responder a esta pregunta, resumiremos los resultados de nuestras unidades de análisis.

En cuanto a la extensión de turnos de habla, hemos constatado que los estudiantes emiten turnos más largos que la mayoría de estudios previos que han analizado la interacción oral en hablantes de lenguas adicionales. Los turnos también son más largos que los de la conversación en español. Consideramos que esto se puede deber a que se trata de interacciones institucionalizadas con un objetivo de aprendizaje, en las que los estudiantes emiten turnos largos para mostrar su nivel de competencia lingüística o para poder tener más oportunidades de practicar la lengua que están aprendiendo.

Los intercambios de turnos son, en su mayoría, inmediatos. Se detectan solapamientos en las mismas proporciones que en otros estudios de lenguas adicionales, pero con menor presencia que en la conversación en español. Sin embargo, cabe señalar que el reto cognitivo de los aprendices de ELE es claramente superior, lo que dificulta mantener el rol de hablante y oyente al mismo tiempo. En nuestros datos hay menos intervalos que en estudios anteriores de interacción oral en ELE (García García, 2009).

Los estudiantes utilizan una serie de exponentes pragmático-discursivos variados en los inicios de turno. Detectamos mucha más variedad que en estudios previos, pese a que también encontramos algunas carencias que comentaremos más adelante, relacionándolas con sugerencias para la didáctica. Los exponentes pragmático-discursivos más utilizados por los estudiantes son habituales en la conversación en español y se introducen en los niveles A1-A2 del PCIC. Principalmente, dichos exponentes realizan funciones interaccionales (de toma de turno, de reacción al turno anterior, etc.).

En los finales de turno, encontramos pocos exponentes pragmático-discursivos, resultados que compartimos con investigaciones anteriores. Los más frecuentes son exponentes habituales en la conversación en español, que se presentan en distintos niveles del PCIC (desde A1 a B1). La mayoría de los exponentes pragmático-discursivos realizan funciones

interactivas de cesión de turno o petición de confirmación, aunque también encontramos alguna modalización.

En cuanto a la coconstrucción, los estudiantes emiten una proporción de turnos de habla y turnos de apoyo similares a los obtenidos en otros estudios de hablantes de ELE y también con los encontrados en español como L1. Los exponentes pragmático-discursivos que utilizan los estudiantes son variados: los más frecuentes en nuestros datos son expresiones muy habituales en el discurso oral coloquial y que se presentan en el nivel A1-A2 del PCIC, aunque también encontramos alguno propuesto en el nivel B1.

Por último, en cuanto a las secuencias de colaboración, los estudiantes ayudan a los compañeros cuando estos lo requieren, aunque también colaboran en ocasiones en las que no se producen peticiones, mostrando una participación activa en la interacción. Constatamos que los estudiantes colaboran con sus compañeros siempre que pueden y lo hacen para lograr una interacción eficaz.

En resumen, observamos que los estudiantes utilizan una serie de recursos lingüísticos variados, pese a que más adelante comentaremos algunas necesidades de enseñanza-aprendizaje que hemos detectado a partir de nuestros datos.

- **¿Se observan diferencias en función de la actividad que realizan? Y si es así, ¿cuáles?**

Tras el análisis y la comparación de las tres actividades de interacción oral, concluimos que los estudiantes adaptan los recursos interactivos a la actividad que están realizando. Las diferencias principales permiten distinguir entre las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos*, por una parte, y los *Relatos*, por otra. Las diferencias se encuentran en la extensión de turnos de habla, los tipos de turno emitidos y cómo se realiza el intercambio de turno, teniendo en cuenta si se trata de interacciones más monogestionadas (en el caso de los *Relatos*) o plurigestionadas (como sería en las *Discusiones abiertas* y las *Discusiones para lograr acuerdos*).

Además, los exponentes pragmático-discursivos son diferentes en la toma y cesión de turno y turnos de apoyo, con mayor o menor presencia de algunas funciones según si las interacciones tienen secuencias más narrativas (*Relatos*) o principalmente argumentativas (*Discusiones abiertas* y *Discusiones para lograr acuerdos*).

- **¿Incide el nivel de competencia en los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes para llevar a cabo las interacciones?**

Sí que observamos que se establecen algunas diferencias entre los niveles de competencia lingüística en algunos recursos lingüísticos analizados. Encontramos una progresión según los niveles de competencia en los exponentes pragmático-discursivos de inicio de turnos, tanto en la media de expresiones utilizadas como en su variedad. En los exponentes pragmático-discursivos en la cesión de turnos, los resultados parecen indicar que hay más variedad y más frecuencia a medida que se aumenta el nivel de competencia lingüística, pero no se comprueba en todas las interacciones. Por el contrario, no se ha podido establecer que el nivel de competencia lingüística incida en la extensión de turnos de habla o en la aparición y variedad de los turnos de apoyo.

* * *

Tras responder a las preguntas de investigación que nos planteábamos, comentaremos algunas reflexiones que surgen de nuestro trabajo. A la luz de los resultados obtenidos consideramos que nuestras aportaciones van en tres sentidos. En primer lugar, contribuimos a los estudios sobre interacción entre aprendices de ELE, campo de estudio sobre el que se han realizado pocos estudios hasta la fecha. Además, lo hacemos optando por una caracterización general de la interacción, fijándonos en diferentes fenómenos que anteriormente se habían estudiado por separado (alternancia de turnos, turnos de apoyo, expresiones pragmático-discursivas) y que en nuestra investigación observamos de forma conjunta en tareas de aula para tener una visión más global de la competencia interaccional de los estudiantes.

En segundo lugar, la decisión metodológica de comparar diferentes actividades recogidas en el aula permite disponer de una perspectiva amplia de los recursos lingüísticos, discursivos y pragmáticos de los que disponen los estudiantes para gestionar la interacción. Dicha decisión, además, aporta conocimiento sobre la competencia interaccional de los estudiantes puesto que hasta la fecha no se había realizado ningún estudio en el que se observaran y compararan diferentes tipos de actividades de interacción oral en el aula de lengua adicional.

En tercer lugar, al tratarse de actividades con secuencias discursivas diferentes, hemos podido comprobar que los estudiantes varían sus producciones en los exponentes pragmático-discursivos, en la forma de alternar los turnos, su extensión y en la proporción de turnos de habla y de apoyo. Al tener datos de los mismos participantes en diferentes actividades, podemos detectar necesidades de aprendizaje teniendo en cuenta que las secuencias discursivas y los géneros de las actividades se vinculan con exponentes y fenómenos interaccionales distintos.

A continuación, señalamos algunas implicaciones didácticas que se derivan de los resultados de nuestro estudio. Además, realizaremos algunas reflexiones sobre la enseñanza de la interacción oral en lenguas adicionales.

En cuanto a la extensión de los turnos de habla, como comentamos en la discusión, planteamos que hay una contradicción sobre qué se espera de los estudiantes. Por un lado, lo que tradicionalmente se requiere de los estudiantes de lenguas adicionales es que, a medida que aumenta su nivel de competencia lingüística, sean capaces de producir oralmente turnos más largos. Sin embargo, en la conversación en español, según Cestero (2000b), se tiende a turnos breves, por lo que una muestra de dominio de la conversación podría ser que los estudiantes produjeran turnos más breves. ¿Qué podemos hacer los docentes ante tal aparente paradoja? En nuestra opinión, como expondremos en más detalle un poco más adelante, la enseñanza de la interacción oral debe ir ligada al género y la secuencia discursiva. Es decir, si enfocamos la enseñanza-aprendizaje de la

interacción oral desde la visión de los géneros discursivos podemos tratar en el aula cómo en diferentes situaciones comunicativas se aceptan turnos más o menos largos.

Respecto a las alternancias de turno, hemos detectado una necesidad de enseñanza de varios aspectos en cuanto al silencio. Si bien nuestros resultados no arrojan tantas alternancias tras intervalos como en estudios anteriores (García García, 2009), estimamos oportuno señalar que hay algunas carencias que deberíamos tratar en la enseñanza de la interacción oral. En primer lugar, la introducción de una didáctica de los silencios favorecería que los estudiantes pudieran reflexionar sobre los usos pragmáticos del silencio y utilizarlos cuando fueran discursivamente pertinentes. En muchas ocasiones, se considera que el silencio aparece en la clase de lenguas adicionales por problemas o relacionándolo con la baja competencia lingüística, pero el silencio es también un recurso interactivo y, como tal, debería incluirse en las actividades de interacción oral.

Además, consideramos necesario trabajar elementos discursivos que pueden ayudar en situaciones concretas en las que se podría incidir, como son las siguientes:

- Tras turnos completos sintácticamente: resultaría conveniente introducir en el aula las características de las interacciones en español, en las que los silencios no son preferidos; así como exponentes pragmático-discursivos que les ayuden a señalar que desean tomar el turno de palabra aunque no tengan todo el discurso planificado.
- Para introducir cambios de tema: consideramos que sería necesario incluir en la enseñanza estrategias que ayuden a los estudiantes a indicar el cambio de tema.
- Ante preguntas directas: herramientas para indicar que se necesita tiempo para la planificación del discurso.
- Al final de la interacción: enseñar explícitamente las secuencias de cierre y expresiones útiles para ello, teniendo en cuenta el género discursivo que se esté trabajando.

En cuanto a las implicaciones para la didáctica de los exponentes pragmático-discursivos en la toma de turnos, aunque es cierto que los estudiantes utilizan una variedad de exponentes, hemos observado que los más frecuentes se clasifican en los niveles A1-A2 según el PCIC. Además, se ha detectado una serie de exponentes frecuentes en la oralidad informal en español (Domínguez García, 2016) de los que no se recoge ninguna ocurrencia, como *desde luego*, *fíjate*, *por favor*, *por una parte*, *primero*, *por cierto* o *de momento*. Estimamos oportuno incluirlos en planes curriculares, vinculándolos al tipo de género discursivo que se esté trabajando. Además, en los exponentes que se sitúan en la toma de turno, comprobamos que la *función modalizadora* tiene una presencia muy baja (aproximadamente un 2%, que corresponde a la *función atenuadora*), por lo que convendría trabajarlos especialmente en discursos argumentativos.

En la cesión de turno, los exponentes pragmático-discursivos tienen una presencia muy baja en nuestros datos. Pese a que los exponentes encontrados son habituales en la conversación coloquial y se encuentran en diferentes niveles del PCIC (incluso, B2); hemos detectado que algunos exponentes frecuentes como *¿entiendes?*, *¿ves?* o *¿verdad?* no se encuentran en nuestro corpus y se deberían incluir en la enseñanza-aprendizaje.

Más allá de las carencias detectadas en nuestro corpus, planteamos la necesidad de fomentar en la enseñanza de la interacción oral fenómenos discursivos como la alternancia de turnos, los turnos de apoyo y las expresiones pragmático-discursivas que ayudan a gestionar la interacción. Siguiendo la línea de investigación iniciada en el proyecto ECODAL³⁸, proyecto en el que se enmarca este trabajo, consideramos que la enseñanza de la interacción oral debería vincularse a los géneros discursivos orales, planteando actividades que sean significativas y en las que los docentes trabajen qué necesitan los estudiantes para relacionar ideas, para ser corteses, y plantear si en un tipo de interacción habrá más silencios o menos, si se producirán más solapamientos, etc. En definitiva, programar las actividades de interacción oral teniendo en cuenta los géneros discursivos y los diferentes rasgos interactivos vinculados a dichos géneros.

38 Para más información sobre el proyecto www.upf.edu/web/ecodal

Para ello, es necesario establecer las similitudes y diferencias de actividades en el aula con géneros orales habituales fuera de ella. Las actividades analizadas en esta investigación pueden tener rasgos o secuencias que se asemejan a géneros que ocurren fuera del aula, pero son esencialmente, por el contexto y la finalidad con la que se producen, géneros de aprendizaje. Consideramos necesario, como apuntan Cañada y López Ferrero (2019), comunicar a los estudiantes las características del género de aprendizaje y relacionarlas con las de los géneros fuera de clase con los que comparten rasgos en común. Por ejemplo, en el caso de las *Discusiones para lograr acuerdos*, se podría relacionar con diferentes géneros, como las discusiones en una reunión de trabajo o en una conversación entre amigos para decir dónde ir a cenar, señalando las diferencias de organización de la interacción (en qué momentos se puede tomar el turno, por ejemplo) o el grado de formalidad.

Investigar cómo se gestionan las actividades de interacción oral en el aula, como hemos hecho en esta tesis, aporta información que puede resultar útil para describir qué se considera una interacción exitosa (según el contexto y el género). Con esta información podemos establecer criterios más precisos para la evaluación de la interacción oral que guíen la enseñanza-aprendizaje de esta destreza.

Finalmente, para poder introducir en la enseñanza-aprendizaje dichos rasgos interactivos, sugerimos la necesidad de que los materiales también recojan en sus audios y en las transcripciones de los manuales estos fenómenos. Consideramos necesario que se incluyan más exponentes pragmático-discursivos, turnos de apoyo, solapamientos o silencios comunicativamente pertinentes. Es decir, acercar los modelos de lengua que se presentan en los manuales a interacciones más cercanas a las recogidas en corpus de hablantes y al uso que hacen de la lengua.

12.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

La presente investigación presenta algunas limitaciones que mencionaremos a continuación y de las que derivarán futuras líneas de investigación.

En primer lugar, consideramos necesario poder ampliar el corpus de análisis para completar los datos y poder establecer mejor la representación de los fenómenos. Además, con un corpus de análisis mayor podríamos disminuir la influencia de alguno de los participantes que tenga preferencia por un marcador discursivo, por ejemplo.

Para poder completar la visión de qué se hace en el aula en las actividades de interacción oral, sugerimos que en futuras investigaciones se triangulen los datos recogiendo las impresiones de estudiantes sobre las actividades, así como su percepción de la producción. Esta triangulación sería útil, por ejemplo, en el caso del análisis de los intervalos, aunque también enriquecería el conocimiento en general sobre la interacción oral en el aula.

Otra de las limitaciones de nuestro estudio es que la recogida de los datos se haya realizado solamente en audio. En futuras investigaciones consideramos que sería necesario recoger los datos en vídeo también, para poder observar recursos multimodales, elementos paralingüísticos y extralingüísticos que son muy importantes en la interacción (López Ferrero y Martín Peris, 2013, p. 129). En un futuro estudio, podríamos analizar cómo los estudiantes combinan elementos extralingüísticos con otros lingüísticos y cómo dicha combinación contribuye a la construcción de la interacción.

En nuestro estudio no hemos podido atender a las diferencias que surgen en razón de las culturas de origen de los participantes, debido a su heterogeneidad. Por este motivo, planteamos ahondar en esta línea de investigación en el futuro: cómo la L1 y la cultura influyen en la forma de gestionar la interacción en una lengua adicional. Además, otra posible línea de estudio podría plantear la comparación de estrategias para interactuar de estudiantes que hablan más de una lengua adicional frente a otros que solo hablan una.

Como conclusión final, podemos decir que hemos cumplido los objetivos del estudio y hemos realizado una contribución al estudio de la competencia interaccional de hablantes de ELE, aportando una visión global al fenómeno de la interacción oral mediante el análisis de diferentes actividades en el aula de español. A pesar de las limitaciones expuestas, esperamos que nuestro trabajo sirva de estímulo para futuras investigaciones en el campo de la competencia interaccional en lenguas adicionales, que permita profundizar en cómo interactúan los estudiantes y abra nuevos campos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en dicha destreza.

Bibliografía

- Acosta Ortega, L. (2013, junio). *Estrategias de aprendizaje en la interacción oral: una comparación de la influencia de la cultura de origen* (Tesis de Máster). Universitat de Barcelona y Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/130807>
- Acosta Ortega, L. (2017a). La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE. En E. Balsameda Maestu, F. García Andreava, & M. Martínez López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 99-109). Logroño, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla. Recuperado a partir de <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10437/1/Panhispanismo%20y%20variedades%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20del%20espa%C3%B1ol%20L2-LE.pdf#page=101>
- Acosta Ortega, L. (2017b). La reparación en la interacción oral de estudiantes de ELE: comparación entre interacciones de práctica en el aula e interacciones en contextos de evaluación. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 5(2). <https://doi.org/10.1515/soprag-2017-0018>
- Adams, R. (2004). *Learner-learner interactions: Implications for second language acquisition* (Tesis inédita). Universidad de Georgetown.
- Adams, R. J. (2008). Do second language learners benefit from interacting with each other? En A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 29-51). Oxford: Oxford University Press.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Nueva York: Dialogos.
- Atkinson, J. M., y Heritage, J. (Eds.). (1985). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868>
- Auer, P. (1996). On the prosody and syntax of turn-continuations. En M. Selting & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Prosody in Conversation: Interactional Studies* (pp. 57-100). Cambridge: Cambridge University Press.

- Austin, J. L., y Ursom, J. O. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (5ª edición). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1962)
- Balaman, U., y Sert, O. (2017). Local Contingencies in L2 Tasks: A Comparison of Context-Sensitive Interactional Achievements across Two Different Task Types. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3), 9-27. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.746>
- Bardovi-Harlig, K., y Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly*, 32(2), 233-259.
- Barnes, D. R., y Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Londres; Boston: Routledge & K. Paul.
- Barraja-Rohan, A.-M. (2011). Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. *Language Teaching Research*, 15(4), 479-507. <https://doi.org/10.1177/1362168811412878>
- Batlle Rodríguez, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. *MarcoELE*, 16. Recuperado a partir de <http://marcoele.com/relaciones-asimetricas-en-las-reparaciones-entre-estudiantes/>
- Batlle Rodríguez, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/handle/10803/390950>
- Bavelas, J. B., Coates, L., y Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 941-952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.941>
- Bazzanella, C., Bosco, C., Fivela, B. G., Miecznikowski, J., y Brunozzi, F. T. (2008). Polifunzionalità dei segnali discorsivi, sviluppo conversazionale e ruolo dei tratti fonetici e fonologici. En M. Pettorino (Ed.), *La comunicazione parlata: Atti del congresso internazionale* (pp. 934-963). Nápoles: Liguori.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Bini, M., y Pernas, A. (2008). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano. En R. Monroy & A. Sánchez (Eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia: Editum.

- Borreguero Zuloaga, M. (2018). Topic-shift discourse markers in L2 Italian. *Language, Interaction and Acquisition/Langage, Interaction et Acquisition*, 8(2), 173–203.
- Borreguero Zuloaga, M. (2019). Expressing agreement in L2 Italian. Strategies and discourse markers in Spanish learners. En I. Bello, C. Bernales, M. V. Calvi, & E. Landone (Eds.), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition*. Berna: Peter Lang. Recuperado a partir de <https://www.peterlang.com/view/title/64885>
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (2000). Las unidades de la conversación. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 16.2, 225-246.
- Briz Gómez, A., Pons Bordería, S., y Portolés, J. (Eds.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* (En línea). Recuperado a partir de <http://www.dpde.es>
- Brouwer, C. E., y Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1.1, 29-47.
- Brown, G., y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge university press.
- Brown, P., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burch, A. R. (2014). Pursuing Information: A Conversation Analytic Perspective on Communication Strategies. *Language Learning*, 64(3), 651-684. <https://doi.org/10.1111>
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429–439.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt, *Language and communication*. Londres; Nueva York: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cañada, M. D., y Esteve Ruescas, O. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales. En C. Muñoz & M. L. Celaya Villanueva (Eds.), *Trabajos en lingüística aplicada* (pp. 73-83). Barcelona: AESLA.

- Cañada, M. D., y López Ferrero, C. (2019). Oral discourse competence-in-performance. *Language & Dialogue*, 9(2), 235-264.
- Carroll, D. (2000). Precision Timing in Novice-to-Novice L2 Conversations. *Issues in Applied Linguistics*, 11(1). Recuperado a partir de <http://escholarship.org/uc/item/2v40v4jf>
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a). *El Intercambio de Turnos de Habla en la Conversación: Análisis Sociolingüístico*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b). La duración de los turnos de habla en la conversación en lengua española. En *Panorama actual de la lingüística aplicada: conocimiento, procesamiento y uso del lenguaje* (pp. 607-618). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644631>
- Cestero Mancera, A. M. (2000c). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 31-62.
- Cestero Mancera, A. M. (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Linred*, XVI. Recuperado a partir de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo1.pdf
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-230.
- Clayman, S. E. (2013). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 150-165). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors (Provisional edition)*. Recuperado a partir de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

- Cook, V. (2003). The changing L1 in the L2 User's Mind. En V. Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (Multilingual Matters). Clevedon, England.
- Cuenca, M. J. (2006). *La connexió i els connectors: perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco/Libros.
- Degoumois, V., Petitjean, C., y Pekarek Doehler, S. (2017). Expressing Personal Opinions in Classroom Interactions: The Role of Humor and Displays of Uncertainty. En S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez, & C. Petitjean (Eds.), *Interactional Competences in Institutional Settings* (pp. 29-57). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46867-9_2
- Diao-Klaeger, S., y Thörle, B. (2013). Diskursmarker in L2. En C. Bürgel & D. Spiepmann (Eds.), *Sprachwissenschaft-Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse* (pp. 145-160). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DiPietro, R. J. (1987). *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez García, N. (2016). Bueno, pues, es que en fin...: ¿Qué marcadores discursivos enseñar? *Revista signos*, 49(90), 03-24.
- Donato, R. (1989). *Beyond group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second language learning* (Tesis Doctoral inédita). University of Delaware. Recuperado a partir de <https://elibrary.ru/item.asp?id=5963099>
- Dörnyei, Z., y Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. Review Article. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Drew, P. (2013). Turn Design. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 131-149). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Drew, P., y Heritage, J. (Eds.). (1993). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (1985). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 4(2).
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R., y Barkhuizen, G. (2006). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteve Ruescas, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico. En M. S. Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 61-82). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Esteve Ruescas, O. (2010). Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 10, 69-82.
- Færch, C., y Kasper, G. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.
- Fasel, L. V., y Pekarek, D. S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4), 323–351. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0014>
- Ferroni, R. (2018). Estratégias interacionais usadas por estudantes universitários de italiano le de níveis inicial e avançado durante conversações simétricas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1552-1589. <https://doi.org/10.1590/010318138652048371721>
- Fisher, E. (1997). Developments in Exploratory Talk and Academic Argument. En R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (pp. 38-48). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fraser, B. (1998). Contrastive discourse markers in English. En A. Jucker & Y. Ziv (Eds.), *Discourse Markers: Description and Theory* (pp. 301–326). Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada. En Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros.
- Fujimoto, D. T. (2009, diciembre 16). Listener Responses in Interaction : A Case for Abandoning the Term, Backchannel [Departmental Bulletin Paper]. Recuperado 1 de junio de 2017, a partir de <http://ir-lib.wilmina.ac.jp/dspace/handle/10775/48>
- Galaczi, E. D. (2014). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553-574. <https://doi.org/10.1093/applin/amt017>
- Gallardo Paúls, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, (21), 189-220.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Ediciones Episteme.
- Gallardo Paúls, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales. 1: De la teoría al comentario*. Madrid: Arco Libros.

- Gan, Z., Davison, C., y Hamp-Lyons, L. (2009). Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations: A Conversation Analytic Approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315-334. <https://doi.org/10.1093/applin/amn035>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: Análisis y propuesta didáctica (Tesis Doctoral)*. Alcalá de Henares. Recuperado a partir de <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. *Linred*, XVI. Recuperado a partir de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico14-articulo2.pdf
- Gardner, R. (1998). Between Speaking and Listening: The Vocalisation of Understandings1. *Applied Linguistics*, 19(2), 204-224. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.204>
- Gardner, R. (2001). *When Listeners Talk: Response Tokens and Listener Stance*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 262-284). Malden: Blackwell Pub.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-610). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gass, S. M., y Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in second language acquisition*, 16, 283-302.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Guil, P. (2015). Marcadores discursivos en la interlengua de aprendices de italiano L2. En M. Borreguero Zuloaga & S. Gómez-Jordana Ferary (Eds.), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive* (pp. 373-385). Limoges: Lambert-Lucas.
- Guil, P., Bazzanella, C., Milena, B., Paloma, P., Teresa, G., Margarita, B., ... others. (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. En *Acti del III Coloquio Internacional del Programa EDICE" Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 711-729). Universidad de Valencia.
- Gumperz, J. J., y Hymes, D. H. (Eds.). (1986). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford, UK; New York, NY, USA: B. Blackwell. (Obra original publicada en 1972)
- Hauser, E. (2009). Turn - taking and primary speakership during a student discussion. En H. thi Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 215-244). Honolulu: University of Hawai'i National Foreign Language Resource Center.

- Hayashi, M. (2003). *Joint Utterance Construction in Japanese Conversation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hayashi, M. (2013). Turn Allocation and Turn Sharing. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 167-190). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heinz, B. (2003). Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations. *Journal of Pragmatics*, 35(7), 1113-1142. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00190-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00190-X)
- Helasvuo, M.-L. (2004). Shared syntax: the grammar of co-constructions. *Journal of Pragmatics*, 36(8), 1315-1336. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.05.007>
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, J. (1995). Conversation analysis: Methodological aspects. En U. M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication* (pp. 391-418). Berlin ; New York: De Gruyter.
- Hoffman-Hicks, S. D. (2002). *The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants* (Tesis Doctoral inédita). Indiana University.
- Hymes, D. H. (1986). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell. (Obra original publicada en 1972)
- Instituto Cervantes (Ed.). (2008a). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* (3ª. edición). Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (Ed.). (2008b). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Vol. B: B1, B2* (3ª. edición). Madrid: Instituto Cervantes.
- Ishida, H. (2006). Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun. *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1943-1981. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.08.004>
- Jafrancesco, E. (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 7(1), 1-39.
- Jamshidnejad, A. (2011). Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse. *Journal of Pragmatics*, 43(15), 3757-3769. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.017>
- Jefferson, G. (1984). Notes on some orderlinesses of overlap onset. En V. D'Urso & P. Leonardi (Eds.), *Discourse analysis and natural rhetoric* (pp. 11-38). Padua: Cleup Editore.

- Jefferson, G. (2004a). A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 43-59). John Benjamins Publishing.
- Jefferson, G. (2004b). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins Publishing.
- Judd, E. L., Tan, L., y Walberg, H. J. (2001). Teaching additional languages. En D. Bhaskara Rao (Ed.), *Successful Schooling* (pp. 85-100). New Dehli: Discovery Publishing House.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *Modern Language Journal*, 81(3), 551-567.
- Kasper, G. (2006). Beyond Repair: Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review*, 19(1), 83-99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Kasper, G. (2009). Categories, Context, and Comparison in Conversation Analysis. En H. thi Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 1-28). National Foreign Language Resource Center.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision, and Some (Non-) Implications for the Classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch* (pp. 142-161). Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Koch, C., y Thörle, B. (2019). The Discourse Markers sí, claro and vale in Spanish as a Foreign Language. En I. Bello, C. Bernales, M. V. Calvi, & E. Landone (Eds.), *Cognitive Insights into Discourse Markers and Second Language Acquisition* (pp. 119-149). Oxford: Peter Lang.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Madrid: Ministerio de Educación.
- Lantolf, J. P., y Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.

- Lerner, G. H. (1991). On the syntax of sentences-in-progress. *Language in Society*, 20(3), 441-458. <https://doi.org/10.1017/S0047404500016572>
- Lerner, G. H. (2002). Turn-sharing: The choral co-production of talk-in-interaction. En C. E. Ford, B. A. Fox, & S. A. Thompson (Eds.), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford University Press.
- Lesznyák, Á. (2004). *Communication in English as an international lingua franca: an exploratory case study*. Norderstedt: Books on Demand.
- Levinson, S. C. (2013). Action Formation and Ascription. En J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 103-130). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., y Crozet, C. (2002). Acquiring French interactional norms through instruction. En G. Kasper & K. R. Rose (Eds.), *Pragmatic development in a second language* (pp. 125-144). Malden: Blackwell.
- Lindqvist, H. (2017). *Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta*. Universidad de Estocolmo. Recuperado a partir de <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-145137>
- Littleton, K., y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Oxford: Routledge.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. (F. García Clemente, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lockhart, C., y Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language learning*, 45(4), 605-651.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. En S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Long, M. H., y Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228. <https://doi.org/10.2307/3586827>
- López Ferrero, C., y Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas: elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- López Serena, A., y Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. En Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa (Eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415-495). Madrid: Arco Libros.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Londres; Nueva York: Continuum.

- Markee, N. (2004). Zones of Interactional Transition in ESL Classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583-596. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-20-.x>
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 404-427.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Pueyo Villa, S., y Vañó Aymat, A. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado 28 de enero de 2013, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e
- McCarthy, M. (2010). Spoken Fluency Revisited. *English Profile Journal*, 1(1), 1-15.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meierkord, C. (1996). *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation: Untersuchungen zum Non-Native-, Non-Native-speaker-Diskurs*. Frankfurt am Main; Berlin: Lang.
- Méndez Guerrero, B. (2014). Principios estructuradores del silencio en la conversación española. *Estudios interlingüísticos*, (2), 87-105.
- Méndez Guerrero, B. (2016). Funciones comunicativas del silencio: variación social y cultural. *Linred: lingüística en la Red*, 13, 8.
- Moore, E., y Grup GREIP. (s. f.). Transcribing Data. Recuperado 20 de diciembre de 2017, a partir de <http://tutorialfortrans.blogspot.com.es/p/transcribing-data.html>
- Moore, E., y Llompart, J. (2017). Recoger, transcribir, analizar y presentar datos interaccionales plurilingües. Recuperado a partir de https://research-publishing.net/display_article.php?doi=10.14705/rpnet.2017.emmd2016.639
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. (R. B. García, Trad.) (Nueva edición). Madrid: Edinumen.
- Obis Monné, A. (2018). *El procés d'ensenyament i aprenentatge dels marcadors discursius en llengua catalana a la universitat: disseny i aplicació d'una seqüència didàctica dirigida a fomentar la reflexió metadiscursiva* (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra. Recuperado a partir de <https://www.tdx.cat/handle/10803/593502>
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. En J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). Nueva York: Cambridge University Press.

- Ockey, G. J., y Li, Z. (2015). New and not so new methods for assessing oral communication. *Language Value*, 7(1), 1-21.
<http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2015.7.2>
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in applied linguistics*, 6(2), 93-121.
- Oreström, B. (1983). *Turn-taking in English conversation*. Lund: LiberFiorlag.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pascual Escagedo, C. (2012). La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11, 19.
- Pascual Escagedo, C. (2015). Análisis de las funciones de los marcadores discursivos en las conversaciones de estudiantes italianos de ELE. *Lingue e linguaggi*, 13, 119-161.
- Pascual Escagedo, C. (2016). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos. *Linred: Lingüística en la Red*, 14, 40.
<https://doi.org/10.1285/i22390359v13p119>
- Pérez Ruiz, J. (2010). Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE: resultados preliminares. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (8), 23.
- Pérez Ruiz, J. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. *Linred*, XIV, 32.
- Petitjean, C., y González-Martínez, E. (2015). Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. *Classroom Discourse*, 6(2), 89-106.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1010556>
- Pica, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21. <https://doi.org/10.1093/applin/8.1.3>
- Pica, T., y Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted vs. group activities. En S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Pomerantz, A., y Fehr, B. J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (2ª edición, pp. 165-190). London: Sage.
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

- Psathas, G., y Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78(1-2), 75-99. <https://doi.org/10.1515/semi.1990.78.1-2.75>
- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77. <https://doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Richards, K. J., Ross, S., y Seedhouse, P. (2012). *Research methods for applied language studies*. Londres: Routledge.
- Richards, K., y Seedhouse, P. (Eds.). (2005). *Applying Conversation Analysis* (2005.^a ed.). Basingstoke: AIAA.
- Sacks, H., Jefferson, G., y Schegloff, E. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction* (3^a. edición). Malden, Mass: Blackwell Pub. (Obra original publicada en 1982)
- Schegloff, E. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1095. <https://doi.org/10.1525/aa.1968.70.6.02a00030>
- Schegloff, E. (1992). To Searle on conversation: A note in return. En H. Parret & J. Verschueren (Eds.), *(On) Searle on Conversation* (pp. 113-128). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Schegloff, E. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161-216. <https://doi.org/10.1086/230911>
- Schegloff, E. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29(1), 1-63.
- Schegloff, E. (2009). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E., Koshik, I., Jacoby, S., y Olsher, D. (2002). Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000016>
- Schegloff, E., y Sacks, H. (2009). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>

- Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. En D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 54-75). Malden: Blackwell Publishers.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005a). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Seedhouse, P. (2005b). «Task» as research construct. *Language Learning*, 55(3), 533-570.
- Sidnell, J. (2012). Turn-Continuation by Self and by Other. *Discourse Processes*, 49(3-4), 314-337. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.654760>
- Sinclair, J. M., y Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119-158. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Tarone, E. (1977). Concious communication strategies in interlanguage: A progress report. En H. D. Brown & And Others, *On TESOL '77*. Washington: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-428.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2ª Edición). Los Angeles: Sage.
- Thörle, B. (2016). Turn openings in L2 French: An interactional approach to discourse marker acquisition. *Language, Interaction and Acquisition*, 7(1), 117-144. <https://doi.org/10.1075/lia.7.1.05tho>
- Tsui, A. B. M. (2001). Classroom interaction. En R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second Language classroom research*. Londres: Longman.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid: Edelsa.

- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Wells, W., y Peppé, S. (1996). Ending up in Ulster: Prosody and turn taking in English dialects. En M. Selting & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, T. P., Wienmann, J. M., y Zimmerman, D. H. (1984). Models of Turn Taking in Conversational Interaction. *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 159-183. <https://doi.org/10.1177/0261927X8400300301>
- Young, R. (2008). *Language and interaction: an advanced resource book*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. En C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). Thousand Oaks: Sage Publications.