

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

The use of interruptions in Spanish and Chinese conversations by Taiwanese students of Spanish as a foreign language

Resumen

La investigación que presentamos consiste en el análisis de la producción de interrupciones en conversaciones en chino y en español entre universitarios taiwaneses estudiantes de español como lengua extranjera. Para ello, se han buscado las diferencias existentes entre las interrupciones de estudiantes de nivel inicial e intermedio. Los resultados obtenidos de este análisis se han utilizado para hacer una comparación con los porcentajes finales de otro grupo formado por españoles nativos que conversan en su lengua materna. Este análisis nos permitirá saber si los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón en la producción de interrupciones diferente del grupo de españoles, si existe interferencia de su lengua materna y si ello podría dificultar la comunicación oral entre españoles y taiwaneses.

Palabras clave

Análisis de la conversación, interrupciones, chino, español lengua extranjera, taiwaneses.

Abstract

This study analyzed the interruptions made by Taiwanese students learning Spanish as a foreign language. It compared the research participants' use of Spanish and Chinese when their Spanish speaking proficiency levels were B1 and B2. The results were compared with another group of Spaniards. The analysis shows whether Taiwanese students with different levels of Spanish communicative competence exhibit an interruption pattern different from that of the Spaniards group. It also shows whether the interference exists in their use of Chinese language that may hinder their oral communication with Spaniards and Taiwanese.

Key words

Conversation Analysis, interruptions, Chinese, Spanish foreign language, Taiwanese.

1. Introducción

En consonancia con la importancia que está recuperando la conversación en el aula, aunque no en la investigación, aparecen cada vez más trabajos que siguen una línea encaminada a profundizar en el mejor entendimiento de los mecanismos que hacen posible la conversación. Remitimos al trabajo presentado por Cestero (2016) en este mismo monográfico para estar más al corriente de la situación actual de la enseñanza de la conversación y de su estudio.

En cuanto al tema principal que nos ocupa, la cantidad de estudios sobre las interrupciones que se producen en la conversación sigue sin corresponder con la esperada, teniendo en cuenta la relevancia que le han atribuido los estudios realizados sobre este fenómeno conversacional¹. Recientemente, se han publicado investigaciones como la de Kurnia Larasati (2014). En su trabajo sobre la lengua inglesa, analiza el mecanismo de las interrupciones que aparecen en las conversaciones de la serie de televisión *Modern Family*. En sus conclusiones apunta algo que ya sabíamos: "El interruptor puede interrumpir para ayudar al interrumpido a completar su intervención" (2014: 74). Desde una perspectiva didáctica, sin embargo, quizás sea más útil anotar otra de las conclusiones a las que llega la investigadora: "Las películas o series de televisión pueden ser un modo interesante de aprender a interrumpir" (2014: 74).

Por su parte, el trabajo de Köktürk y Öztürk (2012) sobre interrupciones y superposiciones de habla en la conversación tiene en cuenta lo que muchos otros trabajos sobre el inglés no consideran en su investigación, la reacción del hablante que se ve interrumpido. Sus conclusiones, sin llegar a ser novedosas, sí tienen en cuenta aquellas interrupciones y superposiciones de habla que no son consideradas disruptivas, sino más bien colaborativas y necesarias para el desarrollo de la conversación.

Hay también otras investigaciones, centradas en el español como lengua materna, cuyas conclusiones buscan una aplicación a la enseñanza del ELE. Tal es el caso del trabajo de Núñez y Hernández (2011) sobre interrupciones aparecidas en conversaciones entre individuos chilenos de diferentes edades y sexo con el fin de describir los propósitos de estos sujetos para interrumpir en una conversación y así descubrir si existe algún tipo de implicación didáctica. Otra investigación sobre la interrupción conversacional entre nativos es la de Rodríguez Muñoz (2015), quien ofrece una clasificación de este fenómeno, junto con los solapamientos, basada en la gestión temática de las interrupciones según su relevancia (relevantes, semirrelevantes e irrelevantes), su estatus informativo (remáticas y temáticas) y su éxito (exitosas y no exitosas), y del grado de cooperación de estas (cooperativas, no cooperativas y neutras), al mismo tiempo que presenta las diferencias cuantitativas y cualitativas de ambos fenómenos entre sujetos con síndrome de Asperger y sujetos sin él.

¹ Sobre la importancia que tiene el empleo correcto de las interrupciones durante el desarrollo de una conversación pueden consultarse varios estudios, entre los que destacamos Cestero (2000 y 2005) y Rubio (2012), los cuales, a su vez, están vinculados directamente con el aprendizaje de la conversación en español, que es el contexto en el que se enmarca este trabajo.

También en lengua materna, en el caso del chino, encontramos el trabajo de Lu y Huang (2006). En su estudio sobre las interrupciones producidas en conversaciones entre madre e hijo, aborda cuestiones pragmáticas sobre el motivo de la aparición de este fenómeno. Si bien sus resultados, según los propios investigadores, no pueden generalizarse debido al escaso número de sujetos utilizado en el estudio, contradicen algunos de los ya clásicos al respecto y que las autoras apuntan en su publicación. Así, se dice que los niños interrumpen más que las madres por una cuestión más de buena relación entre madre e hijo que de poder. Esto viene a poner énfasis en que, al igual que ocurre en español, en chino también encontramos que muchas de las interrupciones aparecen por un motivo de cooperación y apoyo entre los hablantes.

Los resultados de la investigación que presentamos a continuación se enmarcan en una nueva línea de trabajo que pretende conformar parte de las perspectivas de futuro que señala Cestero (2012). Así, ofreceremos un estudio transcultural sobre el mecanismo de producción de interrupciones en las conversaciones entre alumnos taiwaneses con diferentes niveles lingüísticos en ELE, y realizaremos un estudio contrastivo entre estas conversaciones, mantenidas en ELE, y otro grupo de conversaciones llevadas a cabo en su lengua materna, el chino. Además, compararemos estos resultados con los obtenidos en Cestero (2000) a partir del análisis practicado sobre un grupo de hablantes nativos de español.

Describamos, en primer lugar, el marco teórico en el que se sitúa nuestra investigación.

2. Marco teórico

La conversación es aquella actividad oral construida bajo unas reglas y rasgos que caracterizan una estructura organizada en turnos de palabra que se alternan, donde dos o más hablantes interactúan cooperativamente sin ningún control planificado por parte de alguno de los interlocutores, cumpliendo así una función socializadora². Dicha *alternancia de turnos* puede resultar propia o impropia. Se considera propia si los interlocutores se coordinan atendiendo a unas señales que aparecen en lo que se denomina un *lugar de transición pertinente* (LTP) (Cestero 2000). Este LTP servirá para identificar el final de un turno en nuestro corpus de conversaciones. Para advertir su presencia utilizamos las señales descritas por Cestero (2000: 226 y 2005: 29) para la lengua española, que son las siguientes:

1) *Proyectores de final de turno.*

1.1) *Señales primarias:* movimiento tonal descendente.

² En el trabajo de Cestero (2000) y en Gallardo (1996), encontramos desarrollados con detalle los rasgos que caracterizan tanto la conversación como, más específicamente, la conversación espontánea en español.

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

- 1.2) *Señales secundarias*: rapidez en la velocidad de emisión, curva melódica interrogativa y marcas de distribución (interrogaciones directas o indirectas, preguntas aseverativas, tratamientos directos y expresiones de cesión de turno).
- 2) *Indicadores de final de turno*: tonema descendente o ascendente.
- 3) *Finalizadores de turno*.
 - 3.1) *Señales primarias*: conclusión gramatical.
 - 3.2) *Señales secundarias*: alargamiento de sonidos finales, marcas de distribución y pausas.

Estas señales y su interpretación influyen en la aparición de la *interrupción*, puesto que su aparición determina, como decíamos, que la alternancia sea propia o impropia y que se produzca o no una acción que disrumpa la interacción. Es decir, cuando los participantes no logran coordinarse debidamente o el mecanismo se incumple por algún motivo concreto, aparecen las alternancias impropias, que en nuestro trabajo, siguiendo las consideraciones de Cestero (2000), hemos reconocido como interrupciones.

Teniendo en cuenta, además, que la interrupción se trata de un corte o alteración del inicio, del final o del transcurso de un mensaje (Cestero 2000: 139), sería lógico considerar este fenómeno como algo negativo o adverso. Sin embargo, la interrupción no se trata de un fallo producido en el habla, sino de un fenómeno que puede ser competitivo, colaborativo, provocador de tensiones o indicador de poder o de descortesía. En cualquier caso, depende de la interpretación que haga la persona interrumpida en atención a los patrones de comportamiento socioculturales de su comunidad de habla. Nos centraremos, pues, en la interrupción entendida como discontinuidad conversacional y/o violación del mecanismo de alternancia de turnos.

En cuanto a los factores o motivos que condicionan su aparición, hemos de decir que son muchos, y difícilmente clasificables, entre ellos la descortesía, la relación de poder o la competitividad que existe entre los interlocutores. No todos son condición indispensable y única para que aparezcan las interrupciones, por lo que deben ser considerados dentro de un numeroso conjunto que caracteriza el funcionamiento interno de las interrupciones. La diversidad de causas por las que aparecen las interrupciones puede y ha de ser descubierta desde una perspectiva pragmática o psicosocial. Nos centraremos en establecer una tipología de interrupciones que aplicaremos a nuestro corpus. Esta tipología nos servirá para elaborar una tabla de frecuencia de aparición de interrupciones en la conversación en español de los estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera (ELE).

Otra de las características básicas de la interrupción es que lleva consigo la reacción/no reacción por parte de los interlocutores. En el caso de que haya reacción, esta se manifiesta por medio de una serie de movimientos

que lleva a cabo el interlocutor interrumpido³ y que servirá, al mismo tiempo, para determinar con qué tipo de interrupción nos encontramos.

Dado que existen diversos puntos de vista desde los que abordar el mecanismo de la interrupción, es natural encontrar diferentes tipologías sobre este fenómeno conversacional. Se han propuesto, por ejemplo, clasificaciones basadas en rasgos pragmáticos (Lycan 1977; Bañón 1997), aquellas realizadas a partir de rasgos formales (Sacks *et al.* 1974; Ferguson 1977; Roger *et al.* 1988; Gallardo 1993; Cortés y Camacho 2003; y Li *et al.* 2005) o aquellas basadas en rasgos funcionales (Goldberg 1990 y Li *et al.* 2005). Sin embargo, consideramos que hay una clasificación que contempla las características más relevantes de la interrupción y que, además, ha sido adaptada para la enseñanza de la conversación a extranjeros. Nos referimos a la propuesta por Cestero (2000: 139-166). Según la investigadora, las interrupciones se clasifican en función de la intervención de quien las realiza y el motivo de la interrupción⁴, lo que permite distinguir:

- 1) *Interrupción involuntaria*: se produce si los LTP o las marcas para la toma de turno se han malinterpretado, dando como resultado una interrupción no intencionada. Supone una violación del mecanismo de alternancia de turnos y aparece cerca de un LTP. Según Cestero (2000: 143), es originada por anomalías conversacionales de dos tipos:
 - 1.1) *Fallos de coordinación* entre el emisor y el receptor: la toma de palabra se produce con retraso respecto al LTP.
 - 1.2) *Fallos de secuenciación*: el turno en marcha parece terminar debido a la aparición de marcas secundarias y, por tanto, el interlocutor comienza su turno.
También se da un fallo de este tipo cuando el interlocutor introduce un turno breve mientras el hablante sigue hablando sin modificar su emisión.
- 2) *Interrupción voluntaria*: se produce en un momento del turno en el que no existen marcas de proyección, indicación y señalización de final de turno que posibiliten una nueva toma de turno, no hay presencia de un LTP, por lo que el interlocutor interrumpe siendo consciente de que lo está haciendo.

Las interrupciones voluntarias se clasifican, como apunta Cestero (2000: 144), según el papel del interruptor en el momento del turno y según el motivo de la interrupción.

- 2.1) En primer lugar, atendiendo a *quién es la persona que interrumpe*, tenemos:
 - 2.1.1) *Interrupciones del hablante*: cuando al final del propio turno, y a pesar de la aparición de un LTP, el hablante retoma la palabra para emitir una nueva unidad de turno.

³ Véase, por ejemplo, la reacción ante la interrupción que propone Bañón (1997: 49).

⁴ Tenemos en cuenta el motivo de la interrupción para clasificar esta únicamente cuando dicha razón queda reflejada claramente en el texto.

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

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

2.2.1) *Interrupciones justificadas o no disruptivas*: son interrupciones cuyo contenido es pertinente en el momento de su producción. A su vez, según Cestero (2000: 145), pueden ser de tres tipos:

2.2.1.1) *Neutras*: cuando el oyente intuye el final del turno A, por los conocimientos generales o contextuales que comparten los interlocutores, y se adelanta en la toma de palabra con respecto al LTP. El hablante, por su parte, es consciente de esta situación y da por concluido su turno, permitiendo, así, que el interlocutor dé comienzo a un nuevo turno de palabra.

2.2.1.2) *Pertinentes*: cuando el turno interruptor es breve y supone la incorporación de información vinculada al contenido del turno A en un momento adecuado.

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

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

2.2.2) *Interrupciones injustificadas o disruptivas*: uno de los conversadores interrumpe sin que existan marcas de final de turno o motivos aparentes que justifiquen esta acción. Son las que verdaderamente suponen un problema en la continuación de la conversación. Pueden ser, según Cestero (2000: 148), de dos tipos:

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

- a) cuando se interrumpe para continuar un mensaje anteriormente cortado (B interrumpe a A y A toma de nuevo la palabra, interrumpiendo a B, para continuar su mensaje);
- b) cuando se interrumpe para terminar un mensaje propio cortado;
- c) cuando se interrumpe tras varios intentos fallidos de toma de palabra;
- d) cuando se interrumpe de forma breve para dar por finalizado el mensaje anterior.

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

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

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

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

Es necesario señalar que, a lo largo de esta investigación, hemos tomado la superposición de habla como la marca que caracteriza las interrupciones. De esta forma, todo turno de habla que aparece en superposición resulta ser una interrupción. Sin embargo, hay veces en las que uno de los participantes aprovecha una pequeña pausa para intervenir antes de que el turno en marcha finalice, produciéndose, así, una interrupción sin superposición de habla.

La superposición de habla es un fenómeno que, en general, dificulta la comunicación, pues no podemos estar hablando y escuchando al mismo tiempo. Por esta razón, debe ser rápidamente sofocada cuando aparece y de ahí que la mayoría de las superposiciones sean cortas (de menos de un segundo). Por lo tanto, en general, la superposición ha de ser eliminada rápidamente y esto puede hacerse de tres formas (Cestero 2000: 151): uno de los participantes concluye rápidamente su enunciado (*resolución por conclusión*); uno de los hablantes corta su emisión y cede el turno al interlocutor (*resolución por corte*), o uno de los interlocutores suspende su emisión momentáneamente y la continúa una vez que el otro participante termina su turno (*resolución por suspensión*).

Una vez definido el fenómeno en el que vamos a centrarnos y establecida la tipología que utilizaremos para su estudio, debemos tener muy en cuenta que, según las corrientes de investigación actuales, la lengua materna ejerce una influencia determinante sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, lo que supone la transferencia de muchos de los elementos de la lengua materna a la lengua extranjera. Esta transferencia no es únicamente gramatical, sino también comunicativa, y por eso se llaman transferencias comunicativas⁵. Concretamente, dentro de estas *transferencias comunicativas*, sabemos que la interrupción es un fenómeno conversacional que aparece⁶ en cada cultura de un modo característico⁶. En el caso que nos ocupa, atendiendo a las hipótesis de trabajo que presentamos a continuación, cada grupo cultural produce en su interlengua interrupciones características de su lengua materna. Esto anuncia, de hecho, una probable

⁵ Véanse los trabajos de Cestero (1998 y 1999), Izquierdo (1998), García (2004a, 2005 y 2009), Pérez (2009 y 2011a), Inglés (2010) o Pascual (2012), entre otros.

⁶ Existen varios trabajos al respecto, como los de Lynch (1998), Hayashi (1988), Hutchby y Wooffitt (1998), Berry (1994), entre otros, en lengua inglesa; o el de Hayashi (1988), Ford y Thompson (1996) y Suzuki *et al.* (2005) para el japonés; o el de Biq (1998), Chui (1999) o Pérez (2009, 2010, 2011a y 2011b) para la lengua china.

transferencia desde el chino al español, lo que nos lleva a justificar nuestro trabajo y a abordar unos objetivos concretos que presentaremos en el siguiente apartado.

3. Justificación y objetivos de la investigación

Las hipótesis de trabajo se formulan a partir de las conclusiones presentadas en Rubio (2008). En aquella investigación, descubrimos que los estudiantes taiwaneses que habían aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizaban este fenómeno en su conversación, pero de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español. En el trabajo que presentamos ahora, hemos ido más allá gracias a la incorporación de nuevos datos y a la utilización de una población mayor en el estudio. Nuestro primer objetivo fue describir la interrupción cuando aparece en las conversaciones mantenidas por varios alumnos en su lengua meta, en un nivel inicial (B1) representado por el Grupo A, y en un nivel intermedio (B2) que se recogió en el Grupo B, así como en la lengua materna de estos mismos alumnos en el que denominaremos Grupo C. Una vez descrito el fenómeno, pasamos a detectar las posibles diferencias entre estos tres grupos y las comparamos con un cuarto grupo de hablantes nativos de español, Grupo D.

Para ello, formulamos nuestra hipótesis del siguiente modo:

Las estrategias de producción utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español intermedio (B2), son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial (B1).

Además, considerando las teorías sobre la transferencia comunicativa que hemos descrito brevemente en el apartado anterior, se postuló una segunda hipótesis de trabajo:

Los alumnos taiwaneses de nivel intermedio (B2) de español, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizarán estrategias de producción más cercanas a su lengua materna y de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.

Estas dos hipótesis, de acuerdo con los métodos no experimentales, se validaron de forma retrospectiva. La producción de interrupciones fue recogida según su frecuencia. Tras describir este fenómeno en un nivel inicial (B1) y en un nivel intermedio de L2 (B2), nuestro segundo objetivo fue analizar las diferencias que existen en la producción y el mecanismo de las interrupciones de turnos de habla según la lengua en la que los mismos sujetos conversen (L1 o L2). Además, gracias a la investigación de Cestero (2000), conocemos el porcentaje de producción de interrupciones de un grupo de hablantes de español, por lo tanto, planteamos un tercer objetivo, que consistió en comparar los cuatro grupos mediante un análisis descriptivo para, así, descubrir y analizar las posibles diferencias entre ellos.

Aplicamos un análisis contrastivo a la producción de interrupciones y, con los resultados obtenidos, hacíamos una predicción de las posibles dificultades que tendrán nuestros alumnos a la hora de enfrentarse a una conversación con hablantes nativos.

Al mismo tiempo, tomando en consideración el trabajo de Pérez (2011), formulamos las preguntas de investigación de la siguiente forma:

- 1) *¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?*
- 2) *Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?*

A continuación, nos ocuparemos de hablar sobre la metodología que hemos empleado para confirmar o rechazar las hipótesis de trabajo, así como para cumplir con los objetivos propuestos y resolver las preguntas de investigación.

4. Metodología de la investigación

Formalmente, nos encontramos ante un análisis contrastivo y una descripción de la interlengua del aprendiz centrados en la aparición de interrupciones. Nos ocuparemos de dos momentos concretos del aprendizaje en los que se considera que el alumno tiene una competencia comunicativa suficiente para establecer una conversación con cierta naturalidad; nos referimos a los niveles B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia⁷ (MCERL, Consejo de Europa 2002). En líneas generales, la investigación sobre la conversación de alumnos taiwaneses de ELE que aquí presentamos es de corte sociopragmático (se estudia un fenómeno interactivo: la interrupción de habla) y toma como referencia la metodología del Análisis de la Conversación (AC) y las técnicas de análisis propias de la Sociolingüística.

Nuestra investigación pasó por las dos fases que el AC propone: la recogida de datos y el análisis de los datos. La *recogida de datos* comenzó con la grabación de 35 conversaciones que dieron forma al Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Son conversaciones diádicas mantenidas por estudiantes taiwaneses de cuarto año de español de las únicas cuatro universidades taiwanesas con Departamento de Español. De este corpus extrajimos 15 conversaciones de nivel inicial (B1) y formamos el Grupo A.

⁷ Si bien el *Nivel inicial* corresponde al nivel B1 del MCERL, mientras que el *Nivel intermedio* corresponde al nivel B2, según el boletín informativo que ofrece el Instituto Cervantes, para nuestro estudio hemos decidido definir el nivel inicial como A2-B1 (MCERL) y el nivel intermedio como B2-C1 (MCERL) por razones que explicaremos en el subapartado dedicado a los informantes.

Además, utilizamos otras 30 conversaciones extraídas de un segundo corpus, formado y dirigido por Pérez Ruiz, el Corpus Oral Bilingüe Español y Chino (COBEC). Las conversaciones de este corpus son diádicas y los participantes son estudiantes taiwaneses de la Universidad de Idiomas Wenzao. De estas 30 conversaciones, 15 se mantienen en español de nivel intermedio (B2) y forman el Grupo B. Las otras 15 conversaciones forman el Grupo C y son mantenidas en chino por los mismos sujetos del grupo anterior.

Si atendemos a los resultados ofrecidos por el Grupo de Investigación de SINOELE (Sánchez *et al.* 2011), el nivel B2 (según el MCERL) es el máximo que se consigue normalmente en los contextos de enseñanza de ELE. Y si tenemos en cuenta que nuestro trabajo se desarrolla en el ámbito universitario y que los informantes tienen un nivel que va, aproximadamente, desde el A2 hasta el B2, significa que nuestra investigación cubre un alto porcentaje de la población total de alumnos taiwaneses de ELE. Dado que los individuos estudiados no poseen un nivel lingüístico superior al B2, optamos por recoger muestras de dos grupos de individuos según su nivel lingüístico:

Para el Grupo A se trabajó con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 289, lo que supone un 10,38%, garantizando, así, una gran representatividad de la muestra. Para los grupos B y C, se trabaja con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 35, obteniendo, de este modo, un 85,71% de la población de estudio. En los tres grupos de alumnos taiwaneses, por lo tanto, se garantiza una elevada representatividad de la muestra, lo que supone una *validez externa* de la investigación. Esto quiere decir que los resultados obtenidos pueden generalizarse al universo de la población, definida como *alumnos universitarios taiwaneses de ELE con niveles B1 y B2*.

Los 60 individuos que formaron parte de la muestra presentaban, después del proceso de selección que acabamos de describir, unas características comunes que resumimos en la tabla siguiente:

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

	Grupo A	Grupos B y C
Nº de individuos	30	30
País de origen	Taiwán	Taiwán
País de residencia	Taiwán	Taiwán
Edad	21-23 años	21-23 años
Nivel socio-económico	Medio-alto	Medio-alto
Lengua materna	Chino	Chino
Otras lenguas que conoce ⁸	Inglés y taiwanés	Inglés y taiwanés
Nivel de conocimiento de español	A2-B1 (inicial)	B2-C1 (intermedio)
	4 años de español	7 años de español
Contexto de aprendizaje del español	Universitario	Universitario

Tabla 1.- Características de la muestra

Una vez seleccionados los individuos y formados los grupos, tuvimos que decantarnos por el tipo de interacción oral más adecuado, pues de ello depende la mayor o menor presencia de las interrupciones. Debido a ello, optamos por la *conversación coloquial orientada*, ya que posee las mismas características que la conversación espontánea, con la sutil diferencia de que los participantes conocen un esquema general de temas de los que hablar en caso de que se queden en blanco⁹. En cuanto a las grabaciones, nos desviamos ligeramente de lo que habitualmente se hace en el AC, pues no fueron hechas en un contexto natural. A pesar de llevarse a cabo en un contexto institucional, creemos que los sujetos se sintieron igual de cómodos que en un contexto natural, pues se trataba de un lugar familiar para ellos.

En cuanto a la herramienta empleada en el análisis de los datos, optamos por las transcripciones, ya que, junto con la audición de las grabaciones, proporcionan una eficacia máxima en las investigaciones practicadas sobre corpus. De la enorme cantidad de modelos de transcripción existentes, seguimos las marcas utilizadas por el grupo de sociolingüistas del PRESEEA, cuyas convenciones están basadas en las del AC original.

Para el análisis de los datos en sí, efectuamos un análisis cuantitativo con objeto de conocer frecuencias y proporciones de uso y de justificar con ello la fiabilidad de la investigación, como se aconseja en sociolingüística (Moreno 1990: 44). Además, utilizamos unas categorías preliminares de la interrupción, por lo que procedimos

⁸ Los informantes han aprendido inglés en un contexto académico desde los 6 años de edad. Además, han estado en contacto con el taiwanés desde su nacimiento, puesto que, si bien el taiwanés no es su lengua materna, sí es la hablada entre la población de la tercera edad y en ciertos ambientes rurales.

⁹ Este listado de temas es resultado de una pequeña adaptación del presentado por el Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA), que puede consultarse en: [<http://preseea.linguas.net/Metodolog%C3%ADa.aspx>].

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

de forma deductiva y no inductiva, como es habitual en los trabajos de otros investigadores del AC, quienes desarrollan la clasificación una vez hecho el análisis.

La *variable dependiente* que estudiamos es la *interrupción*, y sus variantes son la presencia o la ausencia de interrupción. Presumiblemente, la frecuencia de aparición de estas variantes de tipo nominal es diferente debido a la influencia de las *variables independientes* y, para descubrir si estábamos en lo cierto, medimos el efecto de la *lengua materna de los interlocutores* y del *nivel lingüístico en la lengua meta* sobre la variable dependiente: la *interrupción*. Al mismo tiempo, trabajamos con la posible interacción entre estas dos variables independientes y los *tipos de interrupción*, por un lado, y la *forma de la interrupción*, por otro lado. La relación entre las variantes de la variable dependiente y de las variables independientes queda recogida en la siguiente tabla:

V. dependiente Interrupción	V. independientes Tipos de interrupción	Forma de la interrupción	Lengua materna de los interlocutores	Nivel lingüístico en la lengua meta
Presencia / ausencia	Ic	No S	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Is	Scn l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjn	Scn c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjp h	Scr l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjp i	Scr c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjc h	Ss l	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vjc i	Ss c	Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vie h		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vie i		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vii h		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio
Presencia / ausencia	Vii i		Español / chino	Nivel inicial / nivel intermedio

Ic = involuntarias por fallos de coordinación, Is = involuntarias por fallos de secuenciación, Vjn = voluntarias justificadas neutras, Vjp h = voluntarias justificadas pertinentes del hablante, Vjp i = voluntarias justificadas pertinentes del interlocutor, Vjc h = voluntarias justificadas cooperativas del hablante, Vjc i = voluntarias justificadas cooperativas del interlocutor, Vie h = voluntarias injustificadas explicables del hablante, Vie i = voluntarias injustificadas explicables del interlocutor, Vii h = voluntarias injustificadas inexplicables del hablante, Vii i = voluntarias injustificadas inexplicables del interlocutor, No S = sin superposición, Scn l = con superposición larga y resolución por conclusión, Scn c = con superposición corta y resolución por conclusión, Scr l = con superposición larga y resolución por corte, Scr c = con superposición corta y resolución por corte, Ss l = con superposición larga y resolución por suspensión y Ss c = con superposición corta y resolución por suspensión.

Tabla 2.- Variantes de la variable dependiente y de las variables independientes

Existen, además, otras variables que necesitamos neutralizar a priori porque podrían haber alterado los resultados. Se trata de las *variables controladas*, que fueron las siguientes: *Nivel lingüístico de la lengua meta de los estudiantes*, nivel B1 en el Grupo A y nivel B2 en el Grupo B; *Contexto de aprendizaje*, que en nuestro caso se desarrolla en un contexto académico universitario; *Lengua materna*, el chino; y *Tipo de texto oral*, que consiste en la conversación coloquial orientada.

La investigación presenta una *validez* y una *fiabilidad* significativas de acuerdo con los métodos científicos de rigor. Así, concedemos una *validez interna* a los instrumentos de análisis (las transcripciones y las marcas de final de turno), puesto que ambos son de uso habitual en las investigaciones sobre producción oral. En cuanto a la *validez externa*, consideramos que los resultados del estudio se pueden generalizar al resto de la población debido a que trabajamos con un 10.38% de la población de estudiantes taiwaneses de 4º curso de español y un 85.71% de la población de estudiantes taiwaneses de 7º curso de español, lo que garantiza la representatividad de la muestra. Además, encontramos un valor añadido a este trabajo, y es que contamos con una *validez ecológica* probada, pues el estudio reproduce situaciones de la vida real debido a una búsqueda de la máxima naturalidad posible en la producción de las conversaciones para evitar la artificiosidad que pudiera aparecer en un contexto académico.

En cuanto a la *fiabilidad*, consideramos que se obtendrán los mismos resultados si realizamos de nuevo la investigación bajo condiciones similares de los individuos en cuestión. Nos atrevemos a afirmar esto último ya que, siguiendo las pautas marcadas por PRESEEA, aplicamos la *fiabilidad por repetición* a las transcripciones hechas, que consiste en la revisión de otros investigadores para así garantizar la correcta transcripción de las conversaciones. De este modo, las transcripciones fueron revisadas por tres hablantes nativos familiarizados, además, con la enseñanza del español como lengua extranjera¹⁰. De todas formas, debido a la novedad de la investigación, no se ha podido comprobar la fiabilidad¹¹ de las marcas de final de turno, puesto que, si bien Cestero (2000) hace una perfecta compilación de las marcas relacionadas con la lengua española, en chino aún no han sido descritas. Por este motivo, recurrimos a lo recogido en la bibliografía revisada para señalar cuáles consideramos marcas primarias: movimiento tonal descendente, tonema descendente y conclusión gramatical.

5. Resultados de la investigación: la interrupción conversacional en la interlengua de estudiantes taiwaneses de ELE

Los resultados de la investigación se obtuvieron gracias a un análisis de los datos, en el que realizamos un análisis cuantitativo con el fin de calcular el porcentaje y la frecuencia absoluta de producción de las

¹⁰ Los revisores de las transcripciones fueron la Dra. Laura Vela Almendros y el Dr. Javier García Pérez.

¹¹ Véase en Gento (2004: 92) una descripción general de los métodos empleados para calcular la fiabilidad de una investigación en educación.

interrupciones y su forma y función. Con este análisis también medimos la influencia de las variables independientes sobre la variable dependiente mediante interpretación de estadística inferencial y descriptiva, lo que nos ofreció la oportunidad de averiguar las diferencias estadísticamente significativas. Esto nos permitió interpretar los datos obtenidos y constatar las hipótesis de partida, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español.

Los resultados obtenidos en los tres grupos fueron comparados entre sí mediante estadística descriptiva. Además, contrastamos estos resultados con los de un grupo de hablantes de español (Cestero 2000), que denominamos Grupo D, para así descubrir si hay un progreso en el sistema de producción de interrupciones que acerque el mecanismo de los estudiantes taiwaneses de español al mecanismo empleado por los hablantes españoles. Este análisis nos sirvió para aceptar las dos hipótesis de trabajo formuladas en nuestra investigación, además de conocer cómo interrumpen los estudiantes taiwaneses de ELE cuando conversan en español y en su lengua materna.

Centrémonos, por lo tanto, en primer lugar, en dar respuesta a las preguntas de investigación que planteábamos. Para ello, comparamos los resultados obtenidos en estos tres grupos con el fin de encontrar posibles diferencias estadísticamente significativas mediante interpretación de estadística inferencial gracias al programa informático *SPSS 20.0*. Además, acompañando a los resultados, llevamos a cabo un análisis cualitativo que explica las diferencias encontradas en los tres grupos analizados, Grupos A, B y C.

5.1. Influencia del nivel de español sobre la producción de interrupciones de habla

Dado que el nivel lingüístico en la lengua meta del Grupo A (B1) y del Grupo B (B2) es diferente y la aparición de interrupciones confiere a la conversación un alto grado de naturalidad, creímos que el mecanismo de las interrupciones también sería diferente en ambos grupos. Es lógico suponer que el mayor contacto con la lengua meta de los alumnos de nivel intermedio en ELE (Grupo B) determinaría una mayor naturalidad y fluidez en las conversaciones mantenidas por estos sujetos que en las sostenidas por los estudiantes de nivel inicial (Grupo A).

Las diferencias que hubo entre la producción de interrupciones del Grupo A y del Grupo B nos permitieron contestar a la primera pregunta de investigación, que se resolvió tras determinar la relación entre los *tipos de interrupciones* y el *nivel lingüístico en la lengua meta*¹²:

¿Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta?

¹² Dicha relación se resolvió gracias a la estadística inferencial y descriptiva que presentamos en Rubio 2012. Véase dicha obra para conocer con más detalle el proceso de análisis.

Las alternancias de turnos de habla

Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa revelan diferencias en la frecuencia total de aparición de alternancias de turno, tanto en las alternancias propias como en las impropias, cuando conversan en su lengua meta, pero presentan semejanzas en cuanto a su frecuencia o porcentaje. Esto quiere decir que, en ambos grupos, la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de las alternancias impropias, señalando, así, que los alumnos taiwaneses, independientemente de su nivel en la lengua meta, construyen coordinadamente la conversación.

Este patrón es diferente en tanto en cuanto los resultados muestran que los alumnos con un mayor nivel de ELE presentan una media significativamente más alta, no solo de alternancias en general, sino de alternancias tanto propias como impropias. Esto nos indica que los sujetos del Grupo B presentan en sus conversaciones una mayor fluidez que les permite emitir más turnos de habla en el mismo tiempo de conversación.

Interrupciones según el motivo que las produce

El hecho de que los alumnos con un mayor nivel lingüístico intervengan con muchos más turnos que añaden nueva información vinculada al contenido del mensaje reafirma la idea de que los interlocutores de nivel intermedio comprenden mejor el contenido de la conversación. A pesar de que no hay diferencias significativas en el resto de interrupciones, la aparición de interrupciones siempre es mayor en el Grupo B, excepto en el caso de las interrupciones producidas por fallos de coordinación y las interrupciones injustificadas explicables, donde la diferencia resulta favorable para el Grupo A.

Encontramos, en primer lugar, que la mayor fluidez de habla en el Grupo B afecta directamente a la producción de interrupciones, así que resulta lógico que haya diferencias en las medias de los distintos tipos de interrupción.

En segundo lugar, tenemos que, en general e independientemente de los tipos de interrupción, cada uno de los sujetos del Grupo B produce más interrupciones que los del Grupo A, así que la media de este grupo es mayor.

En tercer lugar, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la producción de las interrupciones cuando conversan en su lengua meta. En el Grupo A, las interrupciones injustificadas explicables son las que aparecen con más frecuencia, lo que podría explicarse por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante (petición de repeticiones) o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente.

En cambio, en el Grupo B, el tipo de interrupciones que presenta una mayor presencia es el de las interrupciones justificadas pertinentes. Esto se debe a que el mayor nivel lingüístico de los alumnos de séptimo año les permite prestar más atención al contenido de la conversación e intervenir con muchos más turnos que

suponen la incorporación de nueva información relacionada con el turno en marcha, puesto que no necesitan fijarse tanto en la corrección gramatical cuando hablan.

Interrupciones según la persona que interrumpe

Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa manifiestan comportamientos desiguales en cuanto a su papel como hablantes o interlocutores cuando interrumpen. Si bien es cierto que en los dos grupos el oyente tiene más media de interrupciones que el hablante, el Grupo B presenta significativamente más media que el Grupo A. La mayor fluidez en la conversación y, lo que es más importante, la mayor interacción entre los interlocutores del Grupo B son la razón de que las interrupciones del hablante en este grupo sean mucho menores, ya que este suele intervenir para rectificar lo dicho en el turno que acaba de finalizar.

El motivo de la interrupción nos ofrece más detalles sobre esta diferencia. Por un lado, los informantes con un nivel lingüístico mayor interrumpen en calidad de hablantes solamente cuando intervienen con información que han olvidado incluir en su mensaje anterior. Por otro lado, en el Grupo A, las interrupciones del hablante que encontramos nos llevan a pensar que, después de una pregunta, los titubeos y las pausas necesarias para pensar en lo que se va a responder hacen que la persona que ha formulado la pregunta no tenga paciencia para esperar la respuesta del interlocutor e inicie un nuevo turno, produciendo, así, una interrupción injustificada.

Interrupciones según la presencia o ausencia de superposición de habla

Solamente existen diferencias significativas entre las interrupciones sin superposición del Grupo A con respecto al Grupo B. Podemos decir, por lo tanto, que el nivel en la competencia comunicativa de los alumnos taiwaneses no influye en el hecho de que las interrupciones aparezcan con superposición o sin ella. Si bien es cierto que en los dos grupos las interrupciones aparecen en la mayoría de los casos con superposición, el que tiene mayor competencia comunicativa presenta significativamente más media que el otro. Sin embargo, estas diferencias no dependen de que la interrupción se presente con superposición o sin ella, sino del hecho de que los alumnos del Grupo B se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes en el mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa. Este tipo de interrupciones son muy características de la interlengua de los alumnos que aprenden una lengua extranjera y no presentan ningún tipo de conflicto conversacional, así que no consideramos necesaria una intervención especial en este sentido.

Interrupciones según el modo de resolver la superposición de habla

Las diferencias encontradas entre ambos grupos son significativas en el caso de las superposiciones que se resuelven mediante conclusión. En cambio, las resoluciones por corte y superposición apenas presentan diferencias. Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en el modo de resolver las superposiciones cuando hablan en su lengua meta. Estas diferencias

quedan manifiestas por el hecho de que el grupo con mayor nivel lingüístico utiliza con mucha más frecuencia la conclusión como estrategia para resolver la superposición de habla. Esto quiere decir que cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. Esta característica, propia de los alumnos de nivel intermedio, debería tenerse en cuenta a la hora de enseñar el mecanismo de las interrupciones en la clase de ELE, pues esta aparente falta de atención a la intervención del interlocutor podría suponer un problema de comunicación con hablantes nativos de español.

Los estudiantes taiwaneses de cuarto año, por su parte, resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje y utilizan la conclusión como segundo recurso. El hablante de nivel inicial admite la interrupción del interlocutor y corta su mensaje, permitiendo, así, que el interlocutor continúe con el turno interruptor.

Como aspecto común a ambos grupos, destaca la escasa presencia de una lucha por el turno, lo que nos confirma, una vez más, que apenas se producen conflictos en el habla de los estudiantes taiwaneses.

Interrupciones según la duración de las superposiciones de habla

Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón similar en la producción de superposiciones según su duración. Esto significa que los interlocutores se sienten incómodos ante una superposición y, por lo tanto, tienden a resolverla en menos de un segundo, algo común a todas las culturas estudiadas en este sentido. En cualquier caso, este rechazo es más bien pasivo, como demuestra el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría suponer. Al no existir, por lo tanto, una lucha por el turno, el encuentro con españoles no debería suponer conflictos conversacionales importantes, algo que analizaremos en un apartado posterior.

Como conclusión, podemos afirmar que los resultados que hemos ido presentando y discutiendo en este apartado nos permiten dar respuesta a la primera pregunta de investigación de esta forma:

Los estudiantes taiwaneses de ELE con diferente nivel en su competencia comunicativa exhiben un patrón diferente en la producción de interrupciones cuando conversan en su lengua meta.

5.2. Influencia de la lengua materna sobre la producción de interrupciones de turno de habla

Como ya dijimos en el apartado teórico, las corrientes de investigación actuales defienden que existe una transferencia de la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera (Martínez 2004).

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

Concretamente, atendiendo al tema que nos ocupa, cada grupo cultural produce en su interlengua interrupciones características de su lengua materna, lo que implica una probable transferencia desde el chino al español. Para confirmar esta afirmación, es necesario responder a una segunda pregunta de investigación, que se formula de esta manera:

Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, ¿siguen un patrón similar o diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna?

Para contestar a esta pregunta realizamos, en primer lugar, una comparación entre los grupos B y C. Recordemos que en el Grupo B, los sujetos hablan en su lengua meta, mientras que el corpus del Grupo C está formado por conversaciones mantenidas en chino. En segundo lugar, comparamos los grupos A y C para descubrir si el nivel lingüístico también influye. Para ello buscamos las posibles diferencias entre el patrón conversacional seguido en conversaciones mantenidas en chino y las sostenidas en un español de nivel inicial. Recordemos que los sujetos del Grupo A son estudiantes taiwaneses de español con un nivel inicial que mantienen conversaciones en su lengua meta.

De este modo, evaluamos la relación entre los *tipos de interrupción* y la *lengua materna de los interlocutores*, determinada por la comparación entre el Grupo B y el Grupo C, por un lado, y el Grupo A y el Grupo C por otro.

Comencemos, en primer lugar, analizando el efecto de la lengua que se utiliza en la conversación sobre las alternancias de turnos de habla.

Alternancias propias e impropias

Hay diferencias significativas entre el tipo de alternancias producido en conversaciones mantenidas en español y el producido en conversaciones mantenidas en chino. En cuanto a la comparación de los grupos A y C, las diferencias entre ambos grupos son significativas en el caso de las alternancias propias y en el de las alternancias impropias.

Todo esto significa que cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta registran una frecuencia total de alternancias de turno, tanto propias como impropias, mucho menor de la media en su lengua materna, pero similar en cuanto a su frecuencia o porcentaje. En conversaciones mantenidas tanto en chino como en español, la media de alternancias propias es significativamente más alta que la de alternancias impropias. Esto quiere decir que el respeto por las señales que marcan el intercambio de turnos es una característica propia de los hablantes taiwaneses y que la alternancia de turnos se organiza gracias a la coordinación de los participantes.

Si tenemos en cuenta, además, el nivel en la lengua meta, al comparar las conversaciones mantenidas en chino con las mantenidas en español, los resultados señalan que las conversaciones mantenidas en un nivel intermedio de español presentan una media de alternancias, tanto propias como impropias, más cercana a las conversaciones mantenidas en chino que el de las conversaciones mantenidas en un nivel inicial. Por lo tanto,

cuanto mayor sea el nivel en la lengua meta, más cercano al de la lengua materna será su patrón de producción de alternancias. Consecuentemente, la transferencia del patrón conversacional de la lengua materna en niveles altos de adquisición de la lengua significa que será necesario comparar la interlengua de estos alumnos con los españoles para, así, descubrir posibles diferencias que ayuden a prevenir conflictos conversacionales en un encuentro entre españoles y taiwaneses.

Interrupciones según el motivo que las produce

La comparación de los resultados obtenidos entre el grupo B y el grupo C señala que existe diferencia significativa entre ambos grupos cuando el tipo de interrupción es por fallos de secuenciación, o cuando es justificada neutra, pertinente e injustificada inexplicable. Por un lado, de estos resultados destacamos el hecho de que en el Grupo C aparezcan más fallos de secuenciación y más interrupciones inexplicables. Esto podría señalar que el mecanismo de alternancia de turnos es diferente del que hemos descrito, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas. Este dato debería justificar el inicio de una nueva investigación cuyo objetivo sea describir minuciosamente el mecanismo de alternancia de turnos en chino.

Por otro lado, la mayor producción de interrupciones neutras y pertinentes del Grupo C confirma que las interrupciones que aparecen cuando las conversaciones se desarrollan con naturalidad no provocan conflictos conversacionales. Estas diferencias, en concreto, indican que los alumnos que han estudiado siete años de español ya deberían hablar con naturalidad dado su nivel lingüístico y, por lo tanto, la menor presencia de interrupciones neutras y pertinentes puede deberse a una falta de instrucción sobre el mecanismo de intercambio de turnos.

Por su parte, la comparación entre el Grupo A y el Grupo C señala que aparecen diferencias significativas entre ambos grupos cuando las interrupciones se producen por fallos de secuenciación, cuando son justificadas neutras y pertinentes, y cuando son injustificadas inexplicables.

Resumiendo, en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de los distintos tipos de interrupción y, en segundo lugar, vemos que las diferencias en las medias de las interrupciones entre los grupos B y C dependen del tipo de interrupción. Por lo tanto, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE muestran, cuando conversan en su lengua meta, un patrón diferente en la producción de las interrupciones al que utilizan cuando conversan en su lengua materna.

Estas diferencias quedan reflejadas en el hecho de que el Grupo C presenta una frecuencia alta de interrupciones involuntarias, lo cual parece señalar una falta de atención a las marcas que señalan el final de turno o, en todo caso, el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito en el Marco teórico, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

Observamos, también, que los interlocutores se adelantan en la toma de palabra con más frecuencia cuando están hablando en su lengua materna porque predicen con más acierto el final de turno. La escasa producción de interrupciones neutras en los grupos A y B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español,

aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante y que, por ello, no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones. Este dato resulta ser, quizás, el más revelador de todos, puesto que, si enseñamos a nuestros alumnos a identificar y a producir las marcas de final de turno propias del español, será más sencillo animarles a que se adelanten a la toma de palabra y a que produzcan más interrupciones neutras, tal y como hacen en su lengua materna.

Si, además, comparamos las conversaciones en español de los informantes de un nivel inicial (Grupo A) con las conversaciones en chino del Grupo C, la producción de interrupciones en las conversaciones en chino presenta más diferencias con las conversaciones en español inicial que con las conversaciones en español intermedio, lo que parece indicar que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel de la lengua meta, tal y como iremos confirmado en las siguientes conclusiones.

Interrupciones del hablante y del oyente

En función de que la lengua utilizada en la conversación sea L1 o L2, los grupos B y C, encontramos diferencias significativas cuando las interrupciones son producidas por el oyente. Estos datos solamente señalan que en el Grupo C se producen más interrupciones del hablante, pero esta superioridad se debe, únicamente, a que hay una frecuencia de interrupciones mayor, no a que la lengua empleada en la conversación sea diferente.

En cuanto a la influencia del nivel en la competencia comunicativa en la relación entre L1 y L2, grupos A y C, vemos que cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta manifiestan comportamientos similares a los mostrados en su lengua materna en cuanto a su papel como hablantes o interlocutores cuando interrumpen. Por otra parte, si bien es cierto que en los dos grupos el oyente tiene más media de interrupciones que el hablante, las medias poblacionales de ambos grupos son las mismas. Si queremos encontrar algún tipo de incidencia en este sentido, será necesario que en el siguiente apartado comparemos estos resultados con los obtenidos en el grupo de españoles.

Si, por otro lado, tenemos en cuenta el nivel de su lengua meta y comparamos las conversaciones mantenidas en chino (Grupo C) con las sostenidas en español de nivel inicial (Grupo A), los resultados señalan que las conversaciones mantenidas en un nivel inicial de español presentan una media de interrupciones, tanto del hablante como del interlocutor, diferente de la media en las conversaciones mantenidas en chino. Cuando el nivel es más bajo, aparecen más diferencias. Sin embargo, cuando el nivel es más alto y, por lo tanto, hay mayor fluidez conversacional, las diferencias entre las conversaciones mantenidas en chino y las mantenidas en español solo aparecen cuando las interrupciones son del oyente. Esto significa que la interlengua de los alumnos se acerca, en este sentido, al patrón conversacional seguido en su lengua materna, lo cual puede indicar la necesidad de intervenir en la clase de ELE, en el caso de que encontremos grandes diferencias con el patrón seguido por los españoles.

Además, los resultados señalan que la diferencia en la producción de interrupciones es mayor entre las conversaciones de español inicial y las conversaciones mantenidas en chino que entre las conversaciones en español intermedio y las conversaciones en chino. Esto quiere decir, una vez más, que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel en la lengua meta. Por ello, la necesidad de una intervención del profesor en la clase de ELE se hace más evidente a medida que vamos extrayendo nuevas conclusiones.

Interrupciones con superposición y sin superposición

Sobre las diferencias entre las conversaciones mantenidas en L1 y las mantenidas en L2, encontramos diferencias significativas entre los grupos B y C en las interrupciones con superposición y en las interrupciones sin superposición. Esto significa que, cuando los alumnos taiwaneses se sienten más cómodos con la lengua que están utilizando, en este caso su lengua materna, no utilizan las pausas o silencios como señal primaria de final de turno y aprovechan otras señales para intervenir con un nuevo turno.

Además, encontramos diferencias significativas entre las conversaciones mantenidas en L1 y las sostenidas en L2 tienen que ver con el nivel de L2, grupos A y C, según la presencia o ausencia de superposición. En los dos grupos las interrupciones con superposición tienen más media que las interrupciones sin superposición, pero es en las conversaciones mantenidas en chino donde la media de interrupciones sin superposición es significativamente más alta.

Si, además, tenemos en cuenta el nivel de la lengua meta y comparamos las conversaciones mantenidas en chino (Grupo C) con las sostenidas en español de nivel inicial (Grupo A), los resultados señalan que cuando los alumnos taiwaneses conversan más fluidamente y con mayor naturalidad, tienden a interrumpir cuando el turno del hablante no ha finalizado. Es decir, no utilizan las pausas o silencios como señal primaria de final de turno y aprovechan otras señales para intervenir con un nuevo turno. Estas señales aún no han sido descritas para el chino, pero sospechamos que pueden ser diferentes de las del español, así que resulta prioritario enseñar las marcas en español de cambio de turno en la clase de ELE para que el alumno identifique con claridad los LTP cuando conversa en su lengua meta.

Resolución de las interrupciones con superposición

Cuando los grupos B y C concluyen o suspenden el turno que se emite con superposición, encontramos diferencias significativas. En cambio, el modo de resolver la superposición mediante corte es similar. Estos resultados se traducen en que los alumnos taiwaneses finalizan su turno cuando se ve superpuesto, ya que, a pesar de que es la forma más utilizada de resolver la superposición cuando conversan en español, en las conversaciones mantenidas en chino se recurre a la conclusión del mensaje con mucha más frecuencia. En cuanto a la resolución por suspensión, si bien en ambos casos la media es relativamente baja, en las conversaciones mantenidas con mayor naturalidad este recurso apenas se utiliza, lo que puede significar que el contenido del turno interruptor tiene poco que ver con el turno en marcha que se ve interrumpido, puesto que no hay posibilidad de volver a él.

La comparación entre el Grupo A y el Grupo C nos servirá para averiguar si el nivel de la L2 interviene en la diferencia que hemos encontrado entre conversaciones mantenidas en L1 o en L2 en el modo de resolver las superposiciones de habla. Así, al igual que sucedía con la comparación entre el Grupo B y el Grupo C, encontramos una diferencia significativa en las resoluciones por conclusión y por suspensión, de modo que las observaciones que hicimos a partir de la comparación de los grupos B y C son las mismas que en este caso. Los resultados señalan que el nivel en la L2 no modifica las diferencias encontradas en el modo de resolver las superposiciones en conversaciones mantenidas en L1 o en L2.

Por lo tanto, en primer lugar, encontramos que sí hay diferencias en las medias de las distintas formas de resolver la superposición. En segundo lugar, vemos que, independientemente de estas formas de resolver la superposición, la media de ambos grupos es distinta, siendo la del Grupo C mayor. En tercer lugar, encontramos que las diferencias entre las medias de los grupos B y C en los distintos tipos de resolución no son iguales. Así, podemos decir que los estudiantes taiwaneses de ELE que mantienen conversaciones en su lengua meta finalizan su turno cuando se ve superpuesto, pero con menos frecuencia que cuando conversan en su lengua materna.

Todo esto indica que, cuanto mayor es la fluidez conversacional, menos atención se presta al turno interruptivo, puesto que se tiende a finalizar el turno en marcha. Lo más importante para los taiwaneses es, por lo tanto, completar el turno que han iniciado. Esto indica una gran necesidad de trabajar el modo de resolver las superposiciones en la clase de ELE. El modo de hacerlo se verá en el siguiente apartado, donde compararemos estos resultados con los del grupo de españoles.

Si, al mismo tiempo, incluimos en el análisis la influencia del nivel lingüístico en la lengua meta, los resultados nos dicen que el Grupo C también presenta medias más altas que el Grupo A. El modo de resolver superposiciones de habla en las conversaciones en chino presenta, así, más diferencias con las conversaciones en español inicial que con las conversaciones en español intermedio, lo que señala, de nuevo, que la transferencia aumenta a medida que aumenta el nivel en la lengua meta.

Duración de las interrupciones con superposición

El análisis señala que las superposiciones cortas tienen una media muy parecida en los dos grupos. Sin embargo, encontramos una diferencia significativa en la comparación de las superposiciones largas de los grupos B y C. El hecho de que el Grupo C presente un mayor número de superposiciones y, sin embargo, no haya diferencia significativa en la media de superposiciones cortas significa que, cuando los alumnos hablan en su lengua materna, tienden a alargar las superposiciones. Esto podría significar que los interlocutores que mantienen conversaciones en chino no le conceden importancia al hecho de hablar al mismo tiempo, lo que podría tener consecuencias negativas en un encuentro conversacional con españoles. Para evitar un posible conflicto conversacional es imprescindible tener en cuenta esta cuestión en el aula de ELE.

Para saber si el nivel en L2 influye en la duración de la superposición en conversaciones mantenidas en L1 o en L2, se ha realizado una comparación entre los grupos A y C, cuyos resultados nos dicen que solamente encontramos diferencias significativas entre los grupos A y C cuando las superposiciones son largas. Una vez más, destacamos que hemos de prestar especial atención al hecho de que las superposiciones producidas en las conversaciones sostenidas en chino duren más de un segundo.

Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE hablan en su lengua meta, manifiestan comportamientos diferentes en cuanto a la duración de las superposiciones de habla que aparecen en sus conversaciones. La diferencia más importante que encontramos es que los alumnos que conversan en su lengua materna tienden a alargar las superposiciones, como ocurría con la comparación entre los grupos B y C.

Cuando combinamos el modo de resolver la superposición de habla con la duración de la misma, encontramos algunas conclusiones relevantes. Principalmente, que los grupos A y B siguen un patrón similar a la hora de resolver una superposición de habla. Sin embargo, el Grupo C presenta un valor de la media de conclusiones largas muy elevado con respecto a los otros dos grupos, lo cual parece señalar que los alumnos taiwaneses que mantienen conversaciones en chino no se sienten molestos durante una superposición de habla, puesto que tienden a finalizar el mensaje solapado, sin importar que la superposición dure más de un segundo. Esto confirma, una vez más, que es muy probable que las conversaciones mantenidas entre españoles y alumnos taiwaneses presenten problemas comunicativos graves que han de ser prevenidos gracias a la intervención, en este sentido, del profesor en el aula de ELE.

Los resultados que hemos recogido nos permiten responder, de la siguiente forma, a nuestra segunda pregunta de investigación:

Cuando los estudiantes taiwaneses de ELE mantienen conversaciones en su lengua meta, siguen un patrón diferente en la producción de las interrupciones al utilizado cuando conversan en su lengua materna.

A esta afirmación podemos añadir que esta diferencia no se ve afectada por el nivel de los alumnos en la lengua meta, puesto que la comparación entre el Grupo A y el Grupo C ha revelado que también los alumnos con un nivel inicial en su L2 manifiestan diferencias con respecto a los alumnos taiwaneses que conversan en su L1.

5.3. Producción de interrupciones de turno de habla en conversaciones entre españoles y en conversaciones entre taiwaneses

En este subapartado, daremos respuesta a las dos hipótesis planteadas en nuestra investigación. En ellas, nos cuestionábamos si los alumnos taiwaneses experimentan una mejora o aprendizaje en las estrategias de producción de interrupciones cuando conversan en español. Para responder a esta cuestión, será necesario comparar, en primer lugar, el grupo de estudiantes taiwaneses de nivel inicial con el grupo de hablantes nativos

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

de español. En segundo lugar, compararemos el grupo de nivel intermedio con el de españoles. De esta forma, sabremos si gracias a un avance del nivel lingüístico se ha producido algún tipo de acercamiento al modelo de producción de interrupciones de la lengua meta. Para ello, tomamos como base el estudio de Cestero (2000), por ser el único en el que se facilitan datos cuantitativos susceptibles de ser comparados.

Las alternancias de turnos de habla

En el siguiente gráfico, compararemos el porcentaje de alternancias de los grupos A, B, C y D. En concreto, la comparación entre los grupos A y D, por un lado, y los grupos B y D, por otro, nos permitirá descubrir si hay un progreso en el modo general de producir alternancias propias e impropias, de forma que el patrón general de las conversaciones del grupo intermedio se acerque al de la conversación de hablantes nativos de español. El Grupo C nos servirá para ilustrar las posibles diferencias que haya entre las conversaciones en chino y las conversaciones en español, si bien no es este el objeto de nuestra investigación.

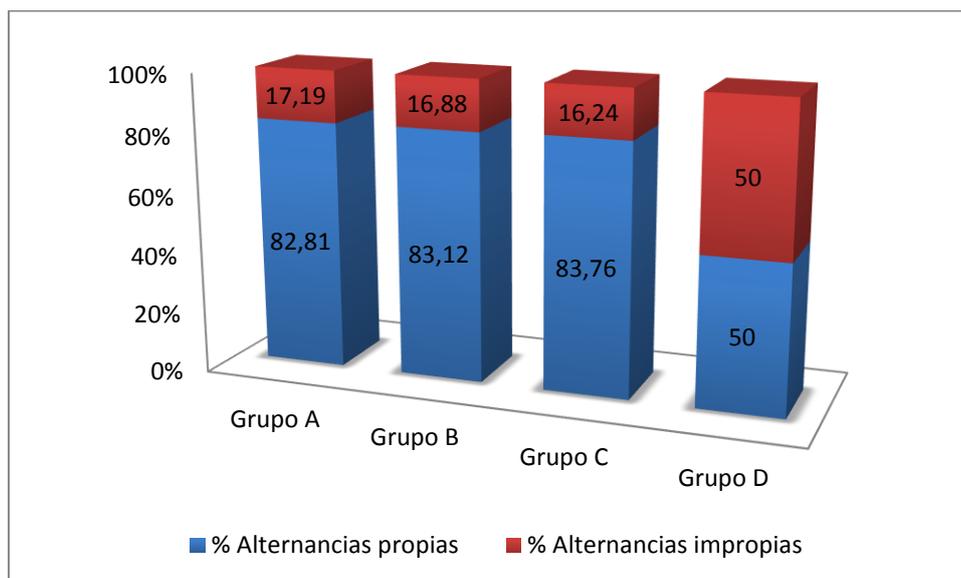


Gráfico 1. Grupos A, B, C y D. Porcentaje de alternancias propias e impropias

Del gráfico anterior destacamos que, en el contexto cultural español, la proporción de interrupciones o alternancias impropias es muy alta, mientras que en el grupo de estudiantes de cuarto año, la proporción es mucho más baja. Podríamos pensar que los alumnos con un nivel comunicativo mayor en L2 producirían un porcentaje mayor de alternancias impropias, de tal forma que la proporción con respecto al total de alternancias se acercase más al modelo de las conversaciones en español como lengua materna. Sin embargo, no ocurre así, ya que el grupo de estudiantes con un nivel intermedio de español presenta un 16,88% de alternancias impropias.

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

Esto nos permite deducir que no hay un progreso de los estudiantes taiwaneses en el aprendizaje de uno de los aspectos más importantes de la cooperación en conversación, que es la producción de interrupción en español. Además, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos del análisis del Grupo C, observamos que los modelos de los grupos A y B se acercan más al modelo de producción de alternancias de su lengua materna debido, en principio, a una transferencia del patrón de comportamiento en la producción de alternancias propias e impropias. También podría deberse al desconocimiento de la lengua meta y, sobre todo, de cómo se interactúa en ella, lo que implica la necesidad de una instrucción específica en este sentido en la clase de ELE.

Interrupciones voluntarias e involuntarias

Veamos, en el siguiente gráfico, una comparación del porcentaje de interrupciones según el motivo de aparición en los cuatro grupos.

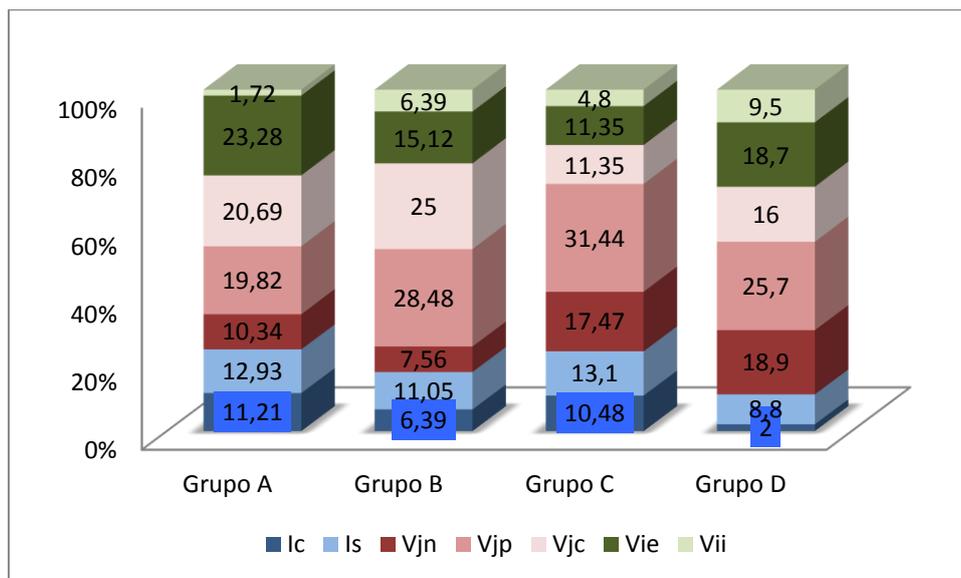


Gráfico 2. Grupos A, B, C y D. Porcentaje de interrupciones según su motivo de aparición

En este gráfico destacan algunos datos que pueden resultar relevantes. Por ejemplo, las interrupciones que más presencia tienen en la conversación son aquellas que no suponen conflictos en la organización interna de la misma porque su contenido es pertinente en el momento de su producción. En el Grupo A, sin embargo, el porcentaje más alto corresponde a las *interrupciones injustificadas explicables*. Encontramos excusa a estas interrupciones en las características propias de las conversaciones con niveles bajos de L2. Así, muchas de estas interrupciones aparecen cuando el hablante corrige lo que él mismo ha dicho en el turno que acaba de terminar. La mayoría de estas interrupciones injustificadas se explica por la necesidad de comprender lo dicho por el

hablante o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente; son, por tanto, características de la interlengua en estadios iniciales.

Dentro de las interrupciones justificadas, las más frecuentes en las conversaciones del Grupo A son las *interrupciones cooperativas* (Vjc) que, en la mayoría de los casos, son intervenciones condicionadas en las que el oyente ayuda a construir gramaticalmente el enunciado o apunta una palabra que el hablante no conoce o no es capaz de recordar. Se trata, pues, de un tipo de interrupción típica del contexto en el que están inmersos, el aprendizaje de ELE, pues los alumnos con un mayor nivel en L2 (Grupo B) también presentan un alto porcentaje en el uso de este tipo de interrupciones. La conversación coloquial entre españoles, sin embargo, se caracteriza por una mayor presencia de interrupciones pertinentes. El motivo puede buscarse en las características generales de los turnos de ambos grupos. En los españoles, una interrupción pertinente está justificada porque el turno del hablante es largo y está formado por la sucesión de pequeños temas. Por esta razón, en principio, esperar al final del turno en marcha supondría que la intervención del oyente no tendría relación con la última parte del turno del hablante y, por lo tanto, carecería de coherencia. En cambio, hemos visto que los turnos de habla de los taiwaneses no suelen ser largos ni estar formados por un encadenamiento de pequeños temas, así que no es tan necesaria una intervención de este tipo.

El bajo porcentaje de *interrupciones neutras* en el Grupo A y en el Grupo B señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante, así que no se atreven a intervenir. Esta explicación encuentra su justificación en el hecho de que, en las conversaciones en chino, estos mismos informantes sí producen este tipo de interrupciones, acercándose, por lo tanto, al porcentaje de los hablantes del grupo de españoles.

El porcentaje de las *interrupciones injustificadas inexplicables* no es significativo en el Grupo A, mientras que en el Grupo B se acerca al del grupo de hablantes nativos de español (9,5%). Esto no supone una mejoría o un aprendizaje, pues de todas las interrupciones posibles, las inexplicables son, sin duda, las que generan un mayor conflicto en la conversación debido a que no conocemos su motivo. Además, cabe señalar que cuando los estudiantes taiwaneses conversan en chino, el porcentaje se sitúa en un 4,8%, confirmando, así, que este tipo de interrupciones tampoco es frecuente en la lengua materna de los taiwaneses.

Por último, las interrupciones involuntarias, tanto las que aparecen por *fallos de coordinación* como las que se dan por *fallos de secuenciación*, tienen un porcentaje alto en los grupos A y B en relación con las que encontramos en las conversaciones del Grupo D. Apreciamos un descenso en los porcentajes de ambos tipos de interrupción en las conversaciones entre taiwaneses de séptimo año, lo que podría indicarnos que la mejora en el nivel lingüístico de los alumnos ayuda a que estos identifiquen con mayor éxito las señales de final de turno. Sin embargo, al observar lo que sucede en las conversaciones en chino, sorprende que haya un 10,48% de interrupciones por fallos de coordinación y un 13,1% por fallos de secuenciación, lo que supone unos porcentajes aún mayores. A la vista de estos datos, tal como decíamos anteriormente, podríamos pensar en el uso de un mecanismo de alternancia de turnos diferente del que hemos descrito, propuesto para las lenguas y culturas occidentales estudiadas.

En resumen, el análisis detallado de un segundo nivel de clasificación de las interrupciones según su motivo nos permite confirmar lo dicho anteriormente al comparar las interrupciones voluntarias e involuntarias de los grupos A y D y de los grupos B y D. Esto es, a pesar de que entre los grupos B y D parece haber cierta similitud en la frecuencia de algunos tipos de interrupción, no se produce un aprendizaje que acerque a los estudiantes taiwaneses al modelo de producción de interrupciones en las conversaciones en español como lengua materna y, por tanto, no hay avance de nivel al respecto en la enseñanza programada.

Superposiciones de habla e interrupciones

En español, el porcentaje de interrupciones con superposición es tres veces mayor que sin ella. También en los grupos B y C el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor.

En primer lugar, si comparamos el Grupo A con el Grupo D observamos que, aunque en ambos grupos el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor, los taiwaneses de cuarto año de español producen cinco veces más interrupciones con superposición que sin ella.

El Grupo B, sin embargo, se acerca más al patrón seguido por los españoles, puesto que las interrupciones con superposición suponen el 79,65%. Estos datos pueden hacernos pensar que el mayor nivel de competencia comunicativa hace que los alumnos taiwaneses reproduzcan un modelo de producción de interrupciones según la presencia o ausencia de superposición más similar al de los hablantes de español. Sin embargo, nosotros creemos que las diferencias entre los grupos A y B se deben, más bien, a las características de cada grupo. En el Grupo A, cuando la suspensión del turno es menor de dos segundos, aparecen las pausas, que suelen ser aprovechadas por el interlocutor para producir una interrupción sin superposición. En el Grupo B, estas suspensiones breves también son aprovechadas por el interlocutor para introducir un turno nuevo. El hecho de que en el grupo de estudiantes con mayor nivel comunicativo aparezcan más interrupciones sin superposición obedece a que estos alumnos se atreven a utilizar estructuras sintácticas más complejas, provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes del mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa.

Además, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos a partir del análisis del Grupo C, observamos que hay tan solo un 4,8% de interrupciones sin superposición, lo que puede indicar que las pausas se consideran como señales primarias de final de turno, pero no siempre indican conclusión gramatical.

Resolución de las interrupciones con superposición

Lo primero que cabe destacar en una comparación de estos tres grupos con el modo de resolver la superposición en chino es el elevado porcentaje de suspensiones del mensaje en las conversaciones en español de los dos grupos de taiwaneses respecto a las conversaciones de los españoles. Esto muestra que el hablante acepta la interrupción y continúa más adelante el turno suspendido. Esto revela una prioridad por la finalización semántica sobre lo formal. Es decir, se prioriza la coherencia del contenido, aunque ello impida la cohesión del

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

discurso. Este rasgo, característico de las conversaciones en español de los taiwaneses, no se repite cuando los estudiantes mantienen conversaciones en chino, ya que el porcentaje de superposiciones resueltas por suspensión del mensaje disminuye a un 6,11%. Del mismo modo, los españoles presentan un bajo porcentaje de suspensiones y suelen cortar o concluir el mensaje para enlazar el siguiente turno con lo dicho por su interlocutor.

Además, encontramos un bajo porcentaje de conclusiones en las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de cuarto año en comparación con los datos que tenemos del mismo fenómeno en la conversación entre españoles. Cabe decir, al mismo tiempo, que muchas de las superposiciones se dan al principio o en el medio del turno del hablante, cuya reacción es, generalmente, cortar el mensaje. Que las superposiciones no se produzcan generalmente cerca de un LTP viene a apoyar los numerosos casos de interrupciones involuntarias y confirma que el oyente no parece prestar atención a los LTP del hablante.

Vemos, por lo tanto, que, cuanto mayor es la naturalidad con la que los estudiantes taiwaneses hablan, mayor es el porcentaje de veces que no admiten la intervención del interlocutor. De todas formas, este rechazo es más bien pasivo, pues así queda demostrado en el hecho de que muchas de las superposiciones sean largas y, además, no aparezca una lucha por el turno. La persona interrumpida concluye su mensaje sin más, permitiendo que los solapamientos se alarguen más de lo que cabría suponer. Así lo corrobora el altísimo porcentaje de resoluciones por conclusión en el grupo de taiwaneses que conversan en chino.

Teniendo en cuenta que el Grupo B se acerca al grupo de españoles en las superposiciones resueltas por conclusión y que el Grupo A se aproxima más en el porcentaje de utilización de la resolución por corte, observamos que los estudiantes taiwaneses que conversan en español, independientemente de su nivel en la lengua meta, siguen un patrón de resolución de superposiciones de habla completamente diferente del grupo de españoles. Además, tampoco se acercan al patrón utilizado por estos mismos estudiantes taiwaneses cuando conversan en chino. Ambos resultados muestran la pertinencia de trabajar el tema en el aula de ELE.

6. Conclusiones

En general, las conversaciones entre españoles están caracterizadas por una frecuencia muy alta de alternancias impropias o interrupciones, si bien estas no producen conflictos conversacionales y, además, son muestra de una participación activa en la conversación y una tendencia a construir cooperativamente los mensajes (Cestero 2000: 253); constituyen, así, una estrategia muy productiva de cooperación en conversación. Si queremos que los estudiantes taiwaneses de español sean capaces de mantener con total naturalidad una conversación con españoles, es necesario que utilicen un patrón similar a este en la producción de interrupciones.

Sin embargo, cuando los estudiantes taiwaneses conversan en español, hay una mayor proporción de alternancias propias. En general, los participantes parecen no prestar la atención debida al interlocutor, lo que hace suponer que la conversación no se construye solidariamente y se convierte en un intercambio de mensajes. Este intercambio tiene un carácter no competitivo, ya que las superposiciones se resuelven sin una lucha por el dominio del turno. Otro rasgo característico de estas conversaciones es la aparición de muchos titubeos, pausas y reflexiones que indican, quizás, inseguridad lingüística, bien porque no se ha entendido lo dicho o bien porque no se encuentra la palabra adecuada. Estos fenómenos suelen condicionar la aparición de interrupciones, que son las que caracterizan las conversaciones de los estudiantes taiwaneses, es decir la interlengua.

En concreto, hemos hallado un gran porcentaje de interrupciones cooperativas que buscan ayudar al hablante a completar el turno en marcha. Además, la elevada aparición de interrupciones involuntarias nos hace pensar que los taiwaneses utilizan diferentes marcas de finalización de turno. De hecho, las pausas aparecen como marca primaria para señalar el final de turno y no siempre se dan junto a la conclusión gramatical. Otro de los rasgos característicos de las conversaciones en español de los estudiantes taiwaneses es que el hablante acepta la interrupción que se solapa y tiende a finalizar su propio turno sin hacer referencia alguna al enunciado interruptor. Esto viene a confirmar las diferencias que hay entre el papel del emisor y el receptor en la cultura occidental y en la oriental. Según Ávila (1997: 15), en Occidente hay una retroalimentación, una doble dirección en la relación entre los interlocutores. Esto significa que la reacción del hablante está marcada directamente por lo que el anterior hablante ha dicho o hecho en el discurso. Los estudiantes taiwaneses, en cambio, tienden a expresar sus propias ideas sin hacer referencia al turno del interlocutor, como lo ratifican las ocasiones en las que el hablante no espera la respuesta a una pregunta hecha e inicia un nuevo turno o el enorme porcentaje de superposiciones que se resuelven por suspensión del mensaje.

Las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel inicial de español se alejan tanto del modelo de producción de interrupciones de la lengua meta como del modelo de su lengua materna. En cuanto a las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, si bien en ocasiones se aprecia un acercamiento a la producción de interrupciones de los españoles cuando estas son justificadas pertinentes, no apreciamos progresión o aprendizaje alguno que justifique una mayor cercanía al grupo de españoles, sino más bien al modelo de producción de interrupciones en conversaciones en su lengua materna. De todas formas, el análisis ha demostrado que, aunque el modelo de producción de interrupciones en las

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

conversaciones en español del Grupo B se aleja del seguido en las conversaciones entre españoles, más se aleja el patrón utilizado por los alumnos del Grupo A.

Así, tras los resultados vistos en el apartado anterior y las conclusiones extraídas gracias al análisis de estadística descriptiva llevado a cabo, aceptamos nuestra primera hipótesis de trabajo, que decía así:

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

En las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio se sigue un patrón de funcionamiento de las interrupciones cercano al que se sigue en conversaciones en su lengua materna, lo que demuestra que hay una transferencia del estilo comunicativo de la L1 a la L2. La mayor naturalidad de los alumnos de nivel intermedio en la comunicación en su lengua meta hace que aparezcan con más obviedad los mecanismos que permiten el reconocimiento de las señales que marcan el intercambio de turnos en chino. Esto puede tener su razón de ser en que no han aprendido explícitamente a administrar el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones en español. Como bien hemos querido demostrar en nuestra investigación, los alumnos taiwaneses de español no podrán llegar a mantener conversaciones con españoles con total naturalidad, ni conversaciones cercanas al patrón natural español, puesto que no se les ha enseñado cómo funciona el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones. Nuestra conclusión final es, por lo tanto, que los profesores de ELE debemos enseñar en la clase de ELE a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan este mecanismo para, así, poder mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.

Por lo tanto, en cuanto a la segunda hipótesis de trabajo, también es aceptada. Recordemos que quedaba formulada del siguiente modo:

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

Los resultados que hemos obtenido confirman, al mismo tiempo, los obtenidos por Pérez (2011a: 538) en su tesis doctoral, a partir de los que afirma que los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio de español siguen un modelo más complejo en la producción de turnos de apoyo y más cercano a su lengua meta que los estudiantes taiwaneses de nivel inicial, pero diferente del patrón seguido por los españoles que conversan en su lengua materna. Además, en la segunda parte de su hipótesis de trabajo, que coincide con la nuestra en la forma de plantearse, se afirma que los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio de español desarrollan estrategias comunicativas procedentes de su lengua materna.

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

Una vez que hemos identificado las diferencias que hay entre el patrón de producción de interrupciones de los españoles y el seguido por los estudiantes taiwaneses de español, tanto de nivel inicial como de nivel intermedio, será más sencillo elaborar un plan de enseñanza específico que ayude a paliar estas diferencias.

Las conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación nos permiten conocer las dificultades que pueden aparecer en la comunicación de los estudiantes taiwaneses, independientemente de su nivel lingüístico, debido al no reconocimiento de las señales que permiten identificar la aparición de un LTP y, por lo tanto, la necesidad de aprenderlas. Así, recordamos lo señalado por Cestero (2012) y reivindicamos que las diferencias aparecidas en la producción conversacional en ELE de los alumnos taiwaneses dificultan el aprendizaje del español o, en todo caso, producen una adquisición equivocada. Por lo tanto, hoy en día debemos de ser conscientes de la necesidad de la enseñanza explícita de los mecanismos de la conversación para que los alumnos se desenvuelvan correctamente en una interacción natural.

Miguel Rubio Lastra

Assistant Professor

Department of Foreign Languages and Literature

Tunghai University

miguelrubio@thu.edu.tw

Referencias bibliográficas

- Bañón Hernández, A. M. (1997): "La interrupción conversacional. Propuestas para su análisis pragmalingüístico", *Analecta Malacitana*, Málaga: Universidad de Málaga, Anejo 12.
- Berry, A. (199): "Spanish and American turn-taking styles: a comparative study", *Pragmatic and Language Learning. Monograph Series*, 5, pp. 180-190.
- Bilmes, J. (1997): "Beeing interrupted", *Language in Society*, 26, pp. 507-531.
- Biq, Y. O. (1998): "Overlap in Mandarin conversation", H. Lin (ed.), *Proceedings of the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics*, 2, University of California, pp. 1-18.
- Brown, P. y Levinson, S.C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Camacho Adarve, M. M. (2001): "Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral", *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos* [en línea], Universidad de Murcia, 2. Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/CamachoAdarveTonos2.htm> [fecha de consulta 1 ene 2016].
- Cestero Mancera, A. M. (coord.) (1998): *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid: Edinumen.
- Cestero Mancera, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *La conversación y la 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, pp. 31-62.
- Cestero Mancera A. M. (2016): "La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza den ELE", *Lingüística en la Red (LinRed)*.
- Chui, K. (2004): "Overlapping speech in Chinese conversation", *Journal of Chinese Language and Computing*, 14 (2), pp. 139-156.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. M. (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro.
- Ferguson, N. (1977): "Simultaneous speech, interruptions and dominance", *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, pp. 295-302.

- Gallardo Paúls, B. (1993): "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones", *Contextos*, XI, 21-22, pp. 189-220. Disponible en: <http://www.uv.es/~pauls/silencios.PDF> [fecha de consulta 15 dic 2015].
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- García García, M., (2004): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera.*, Trabajo de investigación de máster (no publicado), Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred. Lingüística en la Red*. Disponible en: www.linred.es [fecha de consulta 2 dic 2015].
- García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*, Tesis Doctoral (PhD) (no publicada), Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares.
- Goldberg, J. A. (1990): "Interrupting the discourse on interruptions: an analysis in terms of relationally neutral, power- and rapport-oriented acts", *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 883-903.
- Hayashi, K. (1988): "Simultaneous talk from the perspective of floor management of English and Japanese speakers", *World Englishes*, 7 (3), pp. 269-288.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (1998): *Conversation Analysis. Principles, practices and applications*, Cambridge: Polity Press.
- Inglés Candelas, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*, Trabajo de investigación tutelado (no publicado), Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Izquierdo Merinero, S. (1998): "La comunicación no verbal en la enseñanza del español", Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de la ASELE*, Almagro, 1996. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 271-275.
- James, D. y Clarke, S. (1993): "Women, men and interruptions: A critical Review", D. Tannen (ed.), *Gender and Interactional Conversation*, New York, Oxford: Oxford University Press, pp. 231-280.
- Kurnia Larasati, C. (2014): *A Conversation Analysis of interruptions in Modern Family Season 1*, Tesis doctoral, Yogyakarta: Yogyakarta State University, Vol. III, 4. Disponible en: <http://eprints.uny.ac.id/19399/1/Chera%20Kurnia%20Larasati%2010211144035.pdf> [fecha de consulta 21 de septiembre de 2015].
- Köktürk, Şaban and Öztürk, E. (2012): "Forms and Multifunctionality of Interruptions and Simultaneous Speaking in Ordinary Talk – proposal of a Universal Model for the Evaluation of Interruptive Speech Sequences", *International Journal of Linguistics*, 4 (3), pp. 551-571.
- Lu, P. C. y Huang, C.-C. (2006): "Interruption in Mandarin Mother-child Conversation", *Concentric: Studies in Linguistics*, 32 (2), pp. 1-31.

El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE

- Li, H. Z., Yum, Y. O., Yates, R., Aguilera, L., Mao, Y. y Zheng, Y. (2005): "Interruption and involvement in discourse: Can intercultural interlocutors be trained?", *Journal of Intercultural Communication Research*, 34 (4), pp. 233-254.
- Lycan, W. G. (1977): "Conversation, politeness and interruption", *Papers in Linguistics*, 10, pp. 23-53.
- Lynch, A. (1998): "Exploring Turn at Talk in Spanish: Native and Nonnative Speaker Interactions", *Spanish Applied Linguistics*, 2, pp. 199-228.
- Moerman, M. (1988): "Finding life in dry dust", M. Moerman (ed.), *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*, Philadelphia: University of Pensilvania, pp. 19-30.
- Ng, S. H., Brook, M. y Dune, M. (1995): "Interruption and influence in discussion group", *Journal of Language and Social Psychology*, 15, pp. 369-381.
- Núñez Delgado, M. Pilar y Hernández Medina, Alejandra (2011): "La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales", *Porta Linguarum*, 16, pp. 123-136.
- Pascual Escagedo, C. (2012): "La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de ELE. Estudio preliminar", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6), pp. 144-173.
- Pérez Ruiz, J. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de taiwaneses estudiantes de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado), Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), pp. 126-159.
- Pérez Ruiz, J. (2011a): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis Doctoral (no publicada), Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2011b): "Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), pp. 27-51.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Itsmo.
- Rodríguez Muñoz, F. J. (2015): "Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de asperger", *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53 (11), pp. 13-34.
- Roger, D., Bull, P. y Smith, S. (1988): "The development of a comprehensive system for classifying interruptions", *Journal of Language and Social Psychology*, 7, pp. 27-34.
- Roger, D. y Neshoever, W. (1987): "Individual differences in dyadic conversational strategies: A further study", *British Journal of Social Psychology*, 7 (1), pp. 141-154.
- Rubio Lastra, M. (2012): *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de ELE*, Tesis Doctoral (no publicada), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Sacks, H., Schegloff, E. A. y Jefferson, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation", *Language*, 50.

Sánchez Griñán, A. *et al.* (2011): "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante", *Sinoele*. Monográficos Sinoele, 4. Disponible en: www.sinoele.org [fecha de consulta: 22 oct 2012].

West, C. y Zimmerman, D. H. (1983): "Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversation between unacquainted persons", B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (eds.), *Language, Gender and Society*, Rowley, MA: Newbury House.