

## El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos

### The functioning of the listener's responses in conversation between Italian students of Spanish

#### Resumen

El papel del oyente en la interacción oral es un tema de creciente interés en el estudio de la conversación. En este trabajo nos centramos en el fenómeno específico conocido como la alternancia de turnos y, dentro de ella, de los turnos de apoyo, que se producen junto con los turnos de habla en la construcción misma de la interacción. Desde el marco teórico y metodológico del análisis de la conversación, combinado con las técnicas de la sociolingüística, hemos realizado un estudio sobre el funcionamiento de los turnos de apoyo verbales en conversaciones espontáneas mantenidas en español y en italiano por estudiantes italianos de dos niveles de dominio del español. Los análisis cualitativos y cuantitativos han permitido determinar la influencia del nivel de dominio de la lengua extranjera en las estrategias de emisión de los turnos de apoyo y el papel de la lengua materna en la competencia conversacional en la lengua meta y caracterizar los estilos conversacionales de los nativos italianos, en cuanto al funcionamiento de los turnos de apoyo, es decir, el papel del oyente en la co-construcción de la interacción en lengua italiana.

#### Palabras clave

Análisis de la conversación, sociolingüística, conversación espontánea, estudiantes italianos de ELE, turnos de habla, turnos de apoyo verbales.

#### Abstract

The listener's role in oral interaction is a matter of increasing interest regarding the research of conversation. In this essay we focus on the specific phenomenon known as the turn alternation and, inside it, the interactive speaking turns that are a result of constructing the same interaction as well as the speech turns. From the theoretical and methodical frame of the analysis of the conversation, combined with the sociolinguistic techniques, we have carried out a research about the functioning of the listener's responses in spontaneous conversations held in Spanish and Italian by Italian students from two levels of Spanish competence. The qualitative and quantitative analyses have allowed us to determine the influence of the foreign language competence level in the strategies to use interactive speaking turns, the role of the mother tongue in the conversational competence in the aimed language and to characterize the conversational styles of Italian natives, regarding the functioning of the interactive speaking turns, that is to say, the listener's role in the co-construction of the interaction in Italian language.

#### Key words

Conversation Analysis, Sociolinguistics, spontaneous conversation, Italian students of Spanish, speech turns, listener's responses.

## 1. Introducción

Sin duda, la interacción oral ha precedido siempre a la expresión escrita. La conversación es el medio, por excelencia y más natural, que utilizamos para relacionarnos socialmente. Es una actividad omnipresente en nuestras vidas. Así pues, la competencia conversacional desempeña un papel destacado para situarnos con eficacia en un específico contexto social y cultural.

Desde un punto de vista estructural, la conversación se caracteriza por la alternancia de turnos, mediante los cuales los interlocutores intercambian información. Los turnos desempeñan varias funciones que dependen, de forma directa, de la intención del hablante que los emite. Atendiendo al uso y a las funciones, es posible distinguir dos tipos de turnos básicos claramente diferenciados: los turnos de habla y los turnos de apoyo (Cestero 2000a, 2000b y 2005). Mediante el doble sistema de turnos, el hablante y el oyente se colocan en un mismo nivel de participación en la interacción. Por un lado, el hablante añade contenido referencial y, por otro, el oyente, mediante señales verbales y no verbales, emitidas durante el enunciado en marcha del hablante, y sin entorpecer la interacción oral, contribuye activamente en el desarrollo del acto comunicativo<sup>1</sup>.

Diferentes investigaciones han demostrado que existe una clara especificidad lingüística y cultural en los estilos conversacionales de los hablantes, según su origen, en cuanto a la estructuración de la interacción. En este trabajo presentamos los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo y cuantitativo de las estrategias de producción de los turnos de apoyo verbales de estudiantes italianos de español lengua extranjera (ELE), de dos niveles de dominio del español (B1 y C1, Consejo de Europa 2002), cuando mantienen conversaciones diádicas en español y en su lengua materna.

El análisis consiste en el estudio de las alternancias de turnos de apoyo, atendiendo a las marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales halladas en el corpus CIELE (constituido por 15 conversaciones espontáneas en español de estudiantes de segundo curso de universidad, 15 de aprendices de cuarto curso y 15 llevadas a cabo por estos últimos en italiano). En particular, clasificamos los turnos de apoyo según su caracterización semántica y funcional, su complejidad formal, su requerimiento pragmático y su localización en relación a los lugares de transición pertinentes (Cestero 2000b). También se ha analizado la existencia de superposición de habla y su relación con la producción de los turnos de apoyo. Dicho análisis nos ha permitido, por un lado, caracterizar la interlengua de nuestros informantes y cotejar su evolución a medida que aumenta su nivel de español, por otro, sopesar la influencia de la lengua materna sobre la lengua extranjera y, como consecuencia, evidenciar aquellos aspectos que más dificultan la adquisición de la competencia conversacional de los estudiantes italianos de ELE y que deberían tenerse en cuenta en las aulas.

<sup>1</sup> Se trata de esas producciones breves, emitidas por parte del oyente, (*sí, ya, ah, claro*, etc.) que son tan frecuentes en las conversaciones cotidianas (Cestero 2000b).

A continuación, recogemos el estado de la cuestión actualizado sobre los estudios llevados a cabo hasta hoy en lo que concierne al papel del oyente en la construcción de la interacción y mostramos los detalles de la metodología empleada y los resultados más relevantes obtenidos.

## 2. Marco teórico

Desde las primeras etapas de la infancia, construimos nuestra identidad, damos forma a la realidad en que vivimos y entendemos la vida mediante el intercambio de necesidades, sentimientos e ideas con las personas que nos rodean. Empezamos el proceso de socialización en el ambiente familiar, para luego ampliarlo y enriquecerlo en el ámbito de las amistades, la formación, el trabajo, etc. Por tanto, nacemos y crecemos con la necesidad de comunicar y compartir, es decir, de socializar. El aspecto distintivo que nos diferencia y caracteriza como seres humanos es que nuestro sistema fundamental de comunicación, universalmente reconocido como único en nuestra especie, es la lengua. De tal forma que, a diferencia de otros seres vivos sociales, edificamos nuestra identidad y nos adaptamos a una determinada comunidad social a través de la lengua. Así, como seres sociales, adquirimos paulatinamente, durante nuestro ciclo de vida, los elementos lingüísticos, culturales y sociales del ambiente en que crecemos, lo que nos permite adaptarnos a los modelos que regulan una cierta comunidad e integranos en la sociedad. Para garantizar la adaptación y adecuación en una determinada comunidad, es necesario adquirir y respetar las reglas del sistema lingüístico y de uso de la lengua que caracterizan un cierto entorno social y cultural. Esta capacidad de los seres humanos se denomina competencia comunicativa.

Tomamos como definición de competencia comunicativa la dada por Hymes (1971) y Gumperz y Hymes (1972). Según los investigadores, se trata de la capacidad de las personas de interactuar mediante enunciados gramaticalmente correctos y socialmente adecuados. La adquisición de dicha competencia se alcanza mediante la experiencia dentro de la sociedad, movida por las necesidades y motivaciones personales y colectivas. Se trata de un conjunto de normas que se adquieren durante el proceso de socialización y, como tal, está condicionada social y culturalmente.

La importancia de la competencia conversacional no interesa únicamente a los miembros de una misma comunidad, se extiende también a las relaciones que se establecen entre personas que pertenecen a culturas diferentes y con lenguas diversas. Para que un extranjero sea capaz de participar en una conversación en otra lengua, necesita conocer los mecanismos que regulan la conversación en ese idioma. Será muy difícil que se integre en la vida social de una comunidad si no tiene competencia conversacional de la lengua meta. En las interacciones entre personas de culturas diferentes, muchos malentendidos y fallos de comunicación se producen más por la falta de dominio de las reglas que rigen la conversación (procesos, microdestrezas, estrategias) que por falta de conocimientos gramaticales o léxicos.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Debido a la importancia que tiene en el proceso de adquisición de lenguas segundas y extranjeras, son numerosas y crecientes las investigaciones que se ocupan de la competencia conversacional en la actualidad.

Entendemos por conversación una actividad de interacción social, fundamentalmente lingüística, con unas unidades y una estructura propias e independientes (Cestero 1994: 77). Esta definición nos lleva a enmarcar nuestro estudio en el análisis de la conversación, la pragmática y la sociolingüística.

El análisis de la conversación fue pionero en definir la conversación como una interacción social comunicativa que implica conocimientos pragmáticos y socioculturales (Sacks 1974). Una de las aportaciones más importantes del análisis de la conversación ha sido el estudio de la organización estructural de la interacción y del turno conversacional como unidad básica. Esta nueva perspectiva reconoce que la conversación posee una estructura y unas unidades propias e independientes, en la que los interlocutores intercambian información mediante un doble sistema de turnos: los turnos de habla y los turnos de apoyo (Cestero 2000a: 21). Tal doble sistema de turnos permite que el hablante y el oyente se coloquen en un mismo nivel de participación en la interacción. Por un lado, el hablante añade contenido referencial y, por otro, el oyente, mediante señales verbales y no verbales, emitidas durante el enunciado en marcha del hablante, y sin entorpecer la interacción oral, contribuye activamente en el desarrollo del acto comunicativo.

En particular, el análisis de la conversación se centra en el estudio de la conversación cotidiana, no dirigida ni negociada con anterioridad y sin ningún fin establecido previamente por los interlocutores. Su principal objetivo es determinar cómo está estructurada el habla en interacción, entendida como una actividad social que sus participantes construyen de forma coordinada (Calsamiglia y Tusón 1999: 20-21), es decir, entre el hablante y el oyente.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002) identifica, además de las clásicas cuatro destrezas orales y escritas, la interacción y la mediación. Con la integración de estas dos últimas destrezas, se reconoce que la conversación es una entidad propia que va más allá de la mera alternancia entre la comprensión auditiva y la expresión oral: “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y como oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Consejo de Europa 2002: 72).

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) también otorga una gran importancia a las habilidades necesarias para que los alumnos de ELE, como agentes sociales, como hablantes interculturales y como aprendientes autónomos, se desenvuelvan en la interacción social. Así, el *Plan Curricular* (PCIC) señala que “además de producir enunciados y oraciones correctos, [...] el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático” (Instituto Cervantes 2006, Vol.1: 38).

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Por otra parte, en el módulo dedicado a los géneros discursivos y productos textuales, el PCIC (Instituto Cervantes 2006, Vol. III: 312) recoge las estructuras prototípicas de las macrofunciones narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa, pero no muestra la secuencia dialogal y justifica este vacío diciendo que, dado el carácter secuencial y jerárquico y la versatilidad en cuanto a estructura y función de la conversación informal, todavía no es posible predecir la secuencia de su desarrollo. Asimismo, insta a los especialistas del tema para que, en un futuro, el protogénero dialogal quede totalmente sistematizado y pueda ser incluido como una secuencia textual de estructura predecible en el diseño de los planes curriculares.

En la actualidad, se ha avanzado mucho en los conocimientos sobre la estructura y funcionamiento de la conversación española. Cestero (2012) nos ofrece una revisión exhaustiva que recoge el estado de la cuestión sobre el tema. Sin embargo, aún son insuficientes los estudios realizados sobre las diferencias culturales en la estructuración de la conversación y sobre las características que presenta la conversación en lengua extranjera.

Un aspecto de interés creciente en el estudio de la conversación es el papel del oyente en la interacción mediante señales verbales y no verbales. Estas aportaciones tienen una función fundamental en el desarrollo de cualquier actividad comunicativa interactiva.

En el estudio que aquí presentamos, nos hemos centrado en el fenómeno específico y básico de la conversación conocido como la alternancia de turnos y, dentro de ella, trabajamos con un tipo de turnos determinado: los turnos de apoyo (TA), que se producen junto con los turnos de habla para la construcción misma de la interacción (Cestero 2000a).

Los TA son emisiones por medio de las que el oyente participa activamente en la conversación y muestra su seguimiento del enunciado en marcha. Se trata de intervenciones colaborativas cuya función no es tomar la palabra, sino apoyar la continuación del turno del hablante (Cestero 2000b: 20).

Las primeras investigaciones que constataron la existencia de TA fueron realizadas por Fries (1952), Dittmann y Llewellyn (1967 y 1968), Kendon (1967) e Yngve (1970). Dichos autores señalaron la recurrencia de emisiones breves en las conversaciones, por parte del oyente, cuya función era apoyar el enunciado en marcha del hablante, mostrando seguimiento, sin ninguna intención de tomar la palabra.

El interés por los TA se desarrolló a partir de los trabajos realizados por Duncan y Fiske (1977 y 1985) y Oreström (1983). La observación de este fenómeno lleva, por primera vez, a considerar al oyente como un elemento activo en la conversación. El oyente, mediante estas emisiones, contribuye a dar fluidez a la conversación; como interlocutor activo, colabora y consolida la intervención del hablante (Sacks 1974, Gumperz 1982, Schegloff 1982, Erickson 1986, Gardner 2001, etc.). Estos estudios analizaron principalmente conversaciones en inglés, japonés, chino y alemán. Por su parte, en español, contamos con los estudios realizados por Cestero (1994, 2000a, 2000b y 2005), Poyatos (1994) y Vázquez Veiga (2000).

En lo que concierne al estudio de los TA en español de hablantes no nativos (HNN), son fundamentales para nosotros los trabajos realizados por Pérez (2009, 2011), Inglés (2010) y Silva (2012) con informantes taiwaneses,

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

ingleses y árabes marroquíes, respectivamente. Se trata de tres investigaciones que han analizado los TA siguiendo los mismos criterios utilizados en nuestro estudio, por lo que constituyen un punto de referencia para contrastar e interpretar los datos obtenidos en lengua italiana y en conversaciones en español mantenidas por italianos<sup>2</sup>.

Cestero (2000b) analiza y clasifica los TA según su función (apoyos de acuerdo, apoyos de entendimiento, apoyos de seguimiento, apoyos de conclusión, apoyos de recapitulación, apoyos de conocimiento, apoyos de reafirmación y apoyos combinados), la influencia del contexto (TA voluntarios, exigidos pragmáticamente, requeridos y obligados por la interacción), la complejidad, estructura lingüística y duración de los TA (TA simples, complejos y compuestos), las condiciones en que se producen las alternancias de TA (tras una conclusión gramatical, tras un tono descendente, tras un tono ascendente interrogativo, tras un alargamiento de un sonido final, motivados por la velocidad de emisión y la aparición de pausas o titubeos) y, por último, la influencia del sexo y la edad en la producción, duración y complejidad de los TA.

La citada autora (Cestero 2000a) también estudia los mecanismos que regulan los intercambios de los turnos de habla en la conversación española. Con este trabajo nos ofrece una caracterización muy exhaustiva del funcionamiento de la toma y cesión de turnos y de algunos fenómenos conversacionales como las interrupciones y la superposición de habla. Asimismo, proporciona una clasificación de intercambios y secuencias especiales recurrentes en las conversaciones de nativos españoles; algunas de tales secuencias incluyen uno o más turnos de apoyo, por lo que las hemos tenido en cuenta en nuestra investigación.

Los dos trabajos que acabamos de mencionar de Cestero (2000a y 2000b) ofrecen datos muy significativos relativos al estilo conversacional de los hablantes nativos (HN) españoles y, además, presentan un modelo de inestimable valor para quien quiera estudiar el funcionamiento de los TA en otras lenguas y culturas, razón por la que constituyen una fuente de referencia indispensable en nuestro estudio.

Un aspecto relevante del fenómeno que nos ocupa es que todas las lenguas y culturas estudiadas hasta ahora utilizan los TA (Levinson 1983). Esto hace que su presencia sea una característica universal de la comunicación interactiva humana. Sin embargo, numerosos estudios revelan que dicha universalidad está marcada por claras especificidades culturales y lingüísticas (Clancy 1996, Heinz 2003, Cutrone 2005, entre otros), en particular, en lo relativo a la frecuencia de producción, los tipos, las funciones que cumplen y su relación y localización en los lugares de transición pertinentes (LTP). Estas diferencias aún no han sido recogidas completa y adecuadamente (Clancy 1996, Krause-Ono 2004) y, sin embargo, se reconoce su importancia en la interacción

<sup>2</sup> En italiano, disponemos solo del trabajo exploratorio llevado a cabo por nosotros con cuatro conversaciones en ELE de estudiantes universitarios de nivel C1 (Pascual 2011). Tras una la revisión de la bibliografía, hemos encontrado algunos estudios que se han ocupado de la producción de TA no verbales, como los gestos u otros aspectos de la conversación, que incluyen indirectamente el uso de algunos TA, pero que no son objeto de investigación en nuestro trabajo (Kendon 1994, Contento 1999, Stame 1998, Roberts, Margutti y Takano 2011, por citar algunos).

intercultural y, por tanto, en la actuación de los HNN cuando mantienen conversaciones en lengua extranjera (LoCastro 1987).

Disponemos de algunos trabajos que muestran los resultados obtenidos en investigaciones sobre el funcionamiento de los TA verbales en distintas lenguas y culturas. A continuación, revisamos los estudios llevados a cabo hasta ahora sobre aquellos aspectos que son de nuestro interés, a saber: frecuencia de producción de los TA, relación entre TH y TA, TA en superposición de habla, funciones de los TA, complejidad y estructura lingüística de los TA, TH introducidos por un apoyo, influencia del contexto en los TA, localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinentes y TA en las secuencias especiales.

## 2.1. Frecuencia de producción de turnos de apoyo

Atendiendo a la producción de los TA, hay toda una serie de investigaciones que, desde el marco teórico y metodológico del análisis de la conversación, prueban la existencia de notables diferencias según sean la lengua y la cultura de los informantes (Oreström 1983 y White 1989). A continuación, resumimos los datos ofrecidos en algunos estudios llevados a cabo con HN de diferentes lenguas maternas y en lengua extranjera en conversaciones entre HN/HN, HN/HNN y HNN/HNN.

Estudios contrastivos, realizados con HN japoneses, ingleses y chinos, documentan que los japoneses son los que producen mayor número de TA, seguidos de los ingleses (Clancy 1996, Cutrone 2005). Por su parte, los ingleses emiten más TA que los alemanes (Heinz 2003) y menos que los españoles y los franceses (Berry 1994).

Maynard (1986) comparó la emisión de TA en japonés con la del inglés americano y también obtuvo que los japoneses, en su lengua materna, presentan una mayor proporción de TA que los americanos.

En otro trabajo realizado por Jurafsky (1997), se indagó sobre el número de TA en relación a los TH emitidos por americanos y resultó que de 205.000 turnos totales, el 19% fueron TA (37.096), lo que equivale a 1 TA cada 4,5 TH.

En las conversaciones de nativos españoles, Cestero (2000a, 2000b) nos informa de que, en 180 minutos de conversación, se contabilizaron 1599 TH y 517 TA, lo que corresponde a 2,8 TA por minuto y a una proporción de 1 TA cada 3,1 TH.

El análisis de conversaciones entre americanos de origen africano y caucásico de Turkstra (2003) indica que la relación entre TA y TH es de 1 TA cada 5 TH, muy cercana a la obtenida por Jurafsky.

En chino, Pérez (2011) estudió 15 conversaciones de chinos taiwaneses y obtuvo que en esta lengua se emiten más TA que en español, en inglés y en japonés.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Un estudio llevado a cabo con australianos y neozelandeses por Wong y Peters (2007) mostró que en las conversaciones de los primeros hay más TA que en las de los segundos. Sus resultados ponen en evidencia un patrón conversacional muy diferente al exhibido por los japoneses, pero, al mismo tiempo, refleja una mayor proximidad entre los americanos y los australianos.

También se ha constatado que la frecuencia de producción de TA cambia según la variedad del inglés. Tottie (1991) analizó la emisión de TA por minuto de conversación en británicos y americanos, resultando que los primeros producen menos TA que los segundos.

Por su parte, las investigaciones de las que disponemos sobre interacciones entre HN/HNN nos proporcionan dos hechos significativos. Por un lado, una vez más, los japoneses son los que más TA producen y, por otro, cuando se habla en lengua extranjera, hay tendencia a acercarse a los patrones conversacionales de la lengua y cultura del otro.

White (1989) comparó la producción de TA de hablantes japoneses y americanos, hablando en inglés, en relación al número de palabras emitidas y computó una mayor producción de TA en los japoneses. En su estudio, White constató que los japoneses emitieron menos TA en sus conversaciones en inglés con los americanos que cuando hablaban en su lengua materna con otros japoneses. Este comportamiento llevó al autor a descubrir que los japoneses, para asegurar la comunicación con nativos ingleses, adaptaban sus patrones de emisión de TA al estilo conversacional americano, que producía menos TA. Asimismo, White constató que, en este contexto conversacional intercultural, también los americanos modificaron su manera de interactuar emitiendo más TA que en las conversaciones con nativos americanos.

En conversaciones mantenidas en inglés entre japoneses y americanos, también Maynard (1997) obtuvo que los japoneses emitieron más TA que los americanos.

Cutrone (2005) analizó los TA verbales y no verbales en 8 conversaciones mantenidas en inglés entre ingleses nativos y japoneses, resultando, una vez más, que estos últimos emitieron más TA.

Inglés (2010), en 4 conversaciones entre estudiantes ingleses de ELE de nivel B2/C1, comparó la producción de TA de sus informantes ingleses con la de los españoles nativos, en atención a los datos ofrecidos por Cestero (2000a), y halló que sus estudiantes HNN, cuando mantienen conversaciones en español, emiten más TA; por otra parte, la autora comparó sus resultados con los hallados en otros trabajos llevados a cabo con corpus de hablantes nativos de diferentes variedades de inglés y encontró una gran diversidad en los resultados (Inglés 2010: 209-213).

Estudios llevados a cabo con conversaciones en español por HNN, estudiantes de ELE (Pérez 2009 y 2011) han constatado que los aprendices de español taiwaneses de nivel B1 emiten menos TA que los de nivel C1. Sus resultados indican que los chinos producen más TA que los españoles nativos y que los ingleses de ELE pero, al mismo tiempo, emiten menos TA que cuando hablan en su lengua materna, lo que refleja que han modificado su patrón en las conversaciones en español, acercándose al estilo del español nativo.



Silva (2012) analizó cuatro conversaciones en español entre estudiantes marroquíes de nivel B1 y recogió una menor producción de TA que los chinos y mayor que los ingleses.

Por último, en cuatro conversaciones de estudiantes italianos de ELE de nivel C1, encontramos una media de 3,55 TA por minuto (Pascual 2011). La comparación de este valor con los resultados obtenidos por otros autores con nativos españoles (Cestero 2000b) y no nativos taiwaneses (Pérez 2009) e ingleses (Inglés 2010) mostraron que, aunque con diferencias según la lengua y la cultura de los informantes, la producción de TA era superior a la de los españoles.

De los estudios mencionados, se desprende que la frecuencia de emisión de TA es diferente según las lenguas y las culturas, y según el tipo de interacción. En conversaciones entre HN, se producen más TA en lengua china, seguida de las lenguas japonesa, inglesa y española. Por otra parte, los analistas que se han ocupado de interacciones HN/HNN, han abordado el tema de manera muy diferente (número de TA en función del tiempo y del número de palabras) y, además, ofrecen resultados discordantes, lo que no nos permite hacer comparaciones. Por último, en conversaciones entre HNN, se ha evidenciado la mayor producción de TA de los chinos, seguidos de los árabes marroquíes, los italianos y los ingleses.

## 2.2. Relación entre turno de habla y turno de apoyo

El estudio de los TA ha mostrado un considerable interés por el papel del oyente en la conversación en función de la relación entre TH y TA. Varias investigaciones interesadas en indagar sobre lo que acontece en diferentes lenguas han constatado que existe una relación estrecha entre la participación del oyente y la producción del hablante y que la contribución del oyente es fundamental para dar fluidez y continuidad a la conversación (Gumperz 1982, Oreström 1983, White 1989, Clancy 1996).

Trabajos más recientes llevados a cabo con conversaciones en español de estudiantes de ELE de diferentes lenguas y culturas también demuestran que los TA juegan un papel muy importante en la interacción oral (Pérez 2009 y 2011, Inglés 2010, Pascual 2011 y Silva 2012). Todos ellos obtuvieron como resultado que, al aumentar la producción y la variedad de los TA, aumentaba la interacción. Sin embargo, al analizar cada conversación separadamente, apuntaron que existían variaciones en la correlación de estas dos variables.

Los trabajos en el marco de ELE mencionados (Pérez 2009 y 2011, Inglés 2010, Pascual 2011 y Silva 2012) han llegado a la misma conclusión respecto a la relación entre TA y TH: el papel del oyente repercute en la interacción oral, lo que consolida al oyente como elemento activo en la comunicación. Sin embargo, la comparación de los estudios mencionados también refleja claras diferencias en los estilos conversacionales según las culturas de origen de los participantes en cada investigación. La diferente relación entre TA y TH, además de evidenciar patrones culturales diferentes, refleja una mayor similitud entre culturas de contacto (españoles, italianos y marroquíes), que es muy significativa, como también lo es el alejamiento de la de los ingleses y más aún de la de los taiwaneses.

Por último, consideramos importante señalar que, si bien todos los investigadores han llegado a la misma conclusión, este tema ha sido abordado de muy diferentes maneras. Por citar algunos, Oreström (1983), en inglés, estableció la relación entre TA y número de palabras emitidas en los TH; Fletcher (2010), en un estudio contrastivo entre italiano, inglés y japonés, valoró los TH en términos del número de sílabas emitidas por minuto de conversación, considerando el factor velocidad una variable importante. Solo las investigaciones realizadas por Inglés, Pérez, Pascual y Silva han llegado a sus resultados sobre la base de los mismos presupuestos teóricos y metodológicos, contribuyendo así a uniformar los criterios de análisis, caracterización y clasificación de los TA propuestos por Cestero. Por este motivo, consideramos que sus datos son susceptibles de ser comparados con los nuestros para llegar a conclusiones fiables.

### 2.3. Los turnos de apoyo en superposición de habla

Una característica teórica de la conversación es que cada participante habla en su turno, de uno en uno, sin dar prácticamente posibilidades a la aparición de superposición de habla (Sacks 1974). Sin embargo, la superposición de habla es una particularidad bastante recurrente en las conversaciones. Dicho fenómeno y, en concreto, los solapamientos que tienen lugar entre el turno en marcha del hablante y los TA emitidos por el oyente ha sido objeto de varios estudios en diferentes lenguas (Oreström 1983 y Clancy 1996).

Un resultado significativo de la mayoría de las investigaciones sobre el tema es que la relación entre la producción de TA y las superposiciones de habla es diferente según la lengua y la cultura del hablante (Pöhaker 1998). Más controvertidas son las posturas relativas a la función de las superposiciones de los TA en la conversación. Hay autores que le reconocen un valor colaborativo (Rubio 2008), frente a Pérez (2009) e Inglés (2010), que le atribuyen un papel intrusivo en el acto conversacional.

Estudios llevados a cabo con conversaciones de nativos de diferentes culturas señalan que los chinos son los que emiten menos TA en superposición de habla (Tao y Thompson 1991); Krause-Ono (2004) publicó que los alemanes emiten menos TA en superposición que los japoneses; por último, en español, cabe destacar el trabajo contrastivo realizado por Berry (1994), quien encontró que en las conversaciones de españoles hay más superposición que en las de los ingleses<sup>3</sup>.

Las investigaciones sobre conversaciones de HNN hablando en español muestran que los estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez 2011) son los que emiten menos TA en superposición, seguidos de los ingleses (Inglés 2010), de los italianos (Pascual 2011) y de los marroquíes (Silva 2012).

A la luz de los datos ofrecidos en la bibliografía consultada, podemos concluir que hay diferencias en la producción de TA en superposición, tanto en las conversaciones entre HN, como en las de HNN. Asimismo, el

<sup>3</sup> El autor encontró que el 48,8% de los TA en español fueron emitidos en superposición de habla.

estudio de los TA en superposición refleja afinidades entre culturas más cercanas y de contacto (marroquíes e italianos), por un lado, y entre culturas de menos contacto y más lejanas (ingleses y taiwaneses), por otro.

## 2.4. Las funciones de los turnos de apoyo

La emisión de TA tiene como principal función comunicar al hablante que se está participando activamente en la conversación mostrando seguimiento del enunciado en marcha. Junto a esta función principal, los TA poseen significados pragmáticos o funciones cooperativas añadidos que justifica su presencia durante el turno del hablante (Cestero 2000b: 30-31). Esta podría ser la razón por la cual muchos autores han abordado el tema distinguiendo funciones diferentes y utilizando terminologías muy variadas para aludir a tales funciones (Oreström 1983, Clancy 1996, Heinz 2003, entre muchos otros)<sup>4</sup>.

Si bien son numerosos los estudios que han analizado este fenómeno, cuando se revisa la bibliografía relativa a la clasificación de los TA según su función, consideramos obligatorio citar los trabajos de Cestero para el español peninsular (2000b, 2005). A continuación, describiremos detalladamente los ocho tipos de turnos de apoyo identificados por Cestero en atención a la función complementaria que cumplen en el momento de la interacción en que son emitidos, a saber: apoyos de acuerdo, apoyos de entendimiento, apoyos de seguimiento, apoyos de conclusión, apoyos de recapitulación, apoyos de conocimiento, apoyos de reafirmación y apoyos combinados. La autora los caracterizó de la siguiente manera (Cestero 2000b):

- 1) Apoyos de acuerdo. Indican acuerdo con el contenido del mensaje en marcha y son los más frecuentes en la conversación en español LM. Dependiendo del tipo de enunciado que se emite en el TH cuando se produce el apoyo, se distinguen 12 subtipos de TA de acuerdo: (1) apoyos que confirman una aseveración sobre la existencia o no de un evento o un elemento, del aspecto formal de un elemento o de las características de un hecho, así como los apoyos que expresan acuerdo con un juicio sobre la manera de ser o de suceder hechos, comportamientos o pensamientos; (2) apoyos que expresan acuerdo con una aseveración o un juicio sobre la causa o consecuencia de un evento o un comportamiento; (3) apoyos que atribuyen el valor de "normal" a eventos y comportamientos narrados o descritos en el TH; (4) apoyos que comunican acuerdo con un juicio sobre la cualidad de un elemento; (5) apoyos que confirman hechos a los que se hace referencia en una aseveración y no la aseveración misma; (6) apoyos que muestran acuerdo con un juicio sobre el carácter de un evento; (7) apoyos que expresan similitud de experiencias respecto a eventos, actos o costumbres mencionados en el TH; (8) apoyos que muestran conformidad o desacuerdo con la conclusión, un resumen o una resolución de duda del hablante; (9) apoyos que expresan acuerdo con un juicio sobre la consecuencia que puede producir la cualidad de un elemento o un hecho; (10) apoyos que confirman un juicio respecto a la ocurrencia de un hecho, pensamiento o sentimiento; (11) apoyos que muestran acuerdo con un propósito o la posibilidad de ocurrencia de

<sup>4</sup> Para una revisión detallada del estudio de las funciones de los TA, véase Pérez (2011: 129-145).

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

un comportamiento o hecho mencionados en el TH y, por último, (12) apoyos que confirman la ocurrencia de eventos (Cestero 2000b: 33-37).

- 2) Apoyos de entendimiento. Su función es hacer saber al hablante que se comprende el enunciado en marcha o que se identifica algún referente que aparece en él. Son los segundos en frecuencia de uso en español. Cestero (2000b: 38-40) los clasificó en 4 subtipos, según expresaran entendimiento de una explicación dada, identificación de un objeto, lugar o hecho mencionado, comprensión del motivo de un hecho e identificación de un enunciado previo.
- 3) Apoyos de seguimiento. Son TA que muestran un seguimiento del mensaje que se está emitiendo sin que aparezca otro valor añadido. Cestero (2000b: 31-32) los define como apoyos puros. Suelen ser simples y aparecen habitualmente en el relato de una historia o anécdota. Un subtipo son los apoyos de seguimiento enfático, que remarcan un fragmento enfatizado del enunciado en marcha. Son los terceros en frecuencia de aparición.
- 4) Apoyos de conclusión. Su función es concluir el enunciado en marcha o una parte de él. Unidos al turno de habla, suelen formar una secuencia cooperativa cuyo segundo turno es un TA y no un turno de habla. Según su función, Cestero (2000b: 40-42) los clasifica en 3 subtipos, conforme expresen conocimiento, acuerdo o entendimiento del contenido del enunciado en marcha. En su estudio, fueron los cuartos en frecuencia de uso.
- 5) Apoyos de recapitulación. Son TA que tienen como función resumir el contenido del enunciado del hablante. Mediante repeticiones de palabras o estructuras clave contenidas en dicho enunciado, el oyente expresa entendimiento o seguimiento. Son TA poco frecuentes en la conversación espontánea en español nativo (Cestero 2000b: 43).
- 6) Apoyos de conocimiento. Se trata de TA que el oyente, a partir de los conocimientos compartidos de los interlocutores o del contexto en que se realiza el acto conversacional, emite para comunicar al hablante que intuye el contenido del mensaje que el hablante producirá seguidamente. Este tipo de TA es muy poco frecuente en español (Cestero 2000b: 44).
- 7) Apoyos de reafirmación. Son TA con los que el oyente demanda, mediante preguntas o interjecciones, confirmación y más información sobre el contenido del turno en marcha del hablante. Son los menos frecuentes en las conversaciones entre nativos españoles (Cestero 2000b: 44).
- 8) Apoyos combinados. Son el resultado de la combinación de algunos de los TA que acabamos de mencionar. Dentro de los apoyos combinados, Cestero (2000b: 45-48) distingue, en orden de frecuencia de aparición en su estudio, los siguientes subtipos: apoyos de acuerdo más apoyos de conclusión, apoyos de acuerdo con apoyos de entendimiento, apoyos de acuerdo con apoyos de

recapitulación, apoyos de entendimiento con apoyos de recapitulación, apoyo de entendimiento más apoyos de conocimiento y, por último, apoyos de entendimiento con apoyos de conclusión.

En nuestra investigación, debido a la minuciosidad de esta clasificación, y teniendo en cuenta, además, que ya se han llevado a cabo otros estudios de conversaciones en español de HNN y en otras lenguas siguiendo los mismos criterios (Pérez 2009 y 2011, Inglés 2010, Pascual 2011 y Silva 2012), adoptamos como referencia la tipología de Cestero (2000b) con el fin de poder comparar nuestros resultados con los de estudios previos.

En los trabajos llevados a cabo por Pérez (2009 y 2011), Inglés (2010), Pascual (2011) y Silva (2012) con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes, respectivamente, se obtuvo que los informantes utilizan, en sus conversaciones en español, estrategias de producción de TA diferentes a las de los nativos españoles. En las cuatro investigaciones se atribuyeron dichas variaciones a una posible transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera.

En la conversación de nativos españoles, la función añadida con la que se emplean más frecuentemente los TA documentada por Cestero es la de mostrar acuerdo con el mensaje emitido (Cestero 2000b: 33). A los apoyos de acuerdo, les siguen, en orden de frecuencia, los de entendimiento, de seguimiento, de conclusión, de conocimiento, de recapitulación y de reafirmación.

Los trabajos llevados a cabo en el marco de ELE nos informan de que las funciones predominantes, independientemente de la lengua y la cultura de los informantes, son mostrar acuerdo, seguimiento y entendimiento. Sin embargo, en cada estudio, cambia considerablemente el orden de frecuencia de aparición. Inglés (2010) halló que los estudiantes ingleses emiten más TA de entendimiento, como los italianos (Pascual 2011). Por su parte, los taiwaneses muestran preferencia por los TA de acuerdo, seguidos de los TA de entendimiento y reafirmación (Pérez 2011). Por último, los marroquíes producen más TA con función de expresar seguimiento del turno en marcha (Silva 2012).

Como apuntábamos más arriba, se atribuyeron las diferencias encontradas a la influencia de la lengua materna, pero solo en el estudio de Pérez (2011) hay evidencia empírica de que fuera realmente así, ya que en las demás investigaciones aún no están estudiadas las funciones de los TA en lengua materna y, además, son trabajos llevados a cabo con corpus pequeños, no representativos de la población.

## 2.5. La complejidad y estructura lingüística de los turnos de apoyo

En el desarrollo histórico del estudio de los TA, la comunidad científica también se ha interesado por el análisis de la complejidad y estructura lingüística de los TA. Diferentes trabajos documentan que existe una especificidad lingüística y cultural en este fenómeno (Oreström 1983, White 1989, Tottie 1991, Gardner 2001, Young y Lee 2004).

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Una vez más, la diversidad de forma de los TA y la falta de uniformidad en los criterios empleados para analizarlos dieron lugar a una gran variedad de clasificaciones que tuvieron en cuenta la complejidad y la estructura de los TA de manera diferente.

Con objeto de limitar la diversidad y de poder comparar resultados, recogemos aquí la clasificación ofrecida por Cestero (2000b), que ha sido tomada como base en los estudios realizados hasta el momento en el ámbito de ELE.

Para nuestra autora, los turnos de apoyo presentan tres tipos diferentes de estructuración sintáctico-semántica, lo que permite clasificarlos como apoyos simples, complejos y compuestos (Cestero 2000b: 57-66).

- 1) Apoyos simples. Están constituidos por una palabra o un elemento paralingüístico. En las conversaciones españolas, en orden de frecuencia de aparición, se han documentado siete subtipos (Cestero 2000b: 58-64): adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación, elementos cuasi-léxicos, otros adverbios de afirmación o de identificación, interjecciones y vocativos, repeticiones de palabras claves del turno de habla, palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla, llamadas de atención.
- 2) Apoyos complejos. Están formados por dos o más palabras que presentan una única unidad sintáctica y semántica. Son los segundos en frecuencia de aparición en la conversación española y Cestero (2000b: 62-65) los subdivide en: repetición de apoyo simple, normalmente de un adverbio de afirmación, repetición de un sintagma clave del turno de habla, repetición de una oración o parte de una oración clave del turno de habla, sintagmas pertinentes, oraciones o partes de oraciones pertinentes, locuciones adverbiales enfáticas, atribuciones veritativas.
- 3) Apoyos compuestos. Son los formados por más de una unidad sintáctica y semántica. Tienen mayor extensión y son los menos frecuentes en las conversaciones de los españoles. Cestero distingue tres subtipos diferentes (2000b: 65-66): combinación de apoyo simple y complejo, combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples, combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos.

Cestero (2000b) nos informa de que los españoles nativos emiten más TA simples, seguidos de los apoyos complejos y compuestos.

En los cuatro estudios que han aplicado la clasificación de Cestero, se obtuvo que los estudiantes de ELE taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes también utilizaron con mayor frecuencia los apoyos simples, seguidos de los apoyos complejos y compuestos, pero con diferencias significativas. También otros trabajos interesados por la complejidad de los TA, aunque siguiendo criterios de clasificación muy diferentes, llegaron a la misma conclusión.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

En la revisión bibliográfica que hemos realizado, también son los apoyos simples los más frecuentes en otras lenguas y culturas, a saber: en inglés, británico, según los estudios realizados por Oreström (1983), en francés, según Gaulmyn (1987), en inglés americano y japonés (White 1989), con británicos y americanos (Tottie 1991), con americanos, japoneses y chinos (Clancy 1996) con americanos (Jurafsky 1997, Gardner 2001), en japonés, según los estudios realizados por Ward y Tsukahara (2000) y, por último, en chino mandarín (Pérez 2011). A la luz de todas estas investigaciones, podemos concluir que la mayor emisión de TA simples es una característica universal de la conversación.

Por otro lado, los patrones conversacionales, en cuanto a la complejidad de los TA, difieren según las lenguas y las culturas de los hablantes. Los datos disponibles nos permiten distinguir, una vez más, las culturas de contacto de la de no contacto: los estudiantes italianos presentan un patrón muy similar al de los españoles y al de los marroquíes, que dista significativamente del empleado por los estudiantes de ELE taiwaneses e ingleses, pertenecientes a culturas mucho menos próximas.

En lo que respecta al estudio de la estructura lingüística de los TA, las investigaciones consultadas también ofrecen estilos conversacionales diferentes según el origen de los participantes. Si bien predominan siempre las estructuras simples, el estudio pormenorizado de los diferentes subtipos propuestos por Cestero muestra especificidades culturales significativas.

En lo que concierne a la complejidad de la estructura lingüística de los TA simples, los españoles nativos producen más adverbios, seguidos de elementos cuasi-léxicos y de otros adverbios de afirmación y son muy poco frecuentes las palabras pertinentes, las repeticiones y las interjecciones (Cestero 2000b). También los ingleses (Inglés 2010) y los marroquíes (Silva 2012), hablando en español, emiten con más frecuencia adverbios y elementos cuasi-léxicos. Sin embargo, los estudiantes taiwaneses e italianos de ELE producen con mayor frecuencia elementos cuasi-léxicos, seguidos de los adverbios de afirmación.

En lo relativo a la complejidad de la estructura lingüística de los TA complejos, en todas las investigaciones consultadas son más frecuentes las repeticiones de un apoyo simple, independientemente de la lengua materna de los informantes, de la cultura a la que pertenecen y, en el caso de los estudiantes HNN, del nivel de conocimiento de la lengua. Podríamos vislumbrar la posibilidad de que la repetición de apoyos simples tiene un carácter general. Sin embargo, si atendemos a los tipos de apoyos complejos, minoritarios en frecuencia de uso, la complejidad de los TA sigue patrones muy diferentes, según sea la lengua y la cultura de los interlocutores.

Por último, de los tres subtipos de TA compuestos propuestos por Cestero (2000b), en los estudios llevados a cabo con estudiantes de ELE se obtuvieron estilos conversacionales diferentes dependiendo de la cultura de origen de los participantes en las conversaciones. Los ingleses, los marroquíes y los italianos, aunque en proporciones muy diversas, tienen preferencia por la combinación de dos apoyos simples, frente a los españoles nativos y los taiwaneses de nivel C1 que emplean más la combinación de un apoyo simple con otro complejo. Sin embargo, Pérez (2011) confirmó que los taiwaneses nativos producen con más frecuencia las emisiones de dos apoyos simples.

Para resumir, podemos decir que tanto en la conversación de estudiantes de ELE, como en la de nativos españoles y taiwaneses son más frecuentes las emisiones de apoyos simples, frente a las de apoyos complejos y compuestos, las verbalizaciones simples (elementos cuasi-léxicos y adverbios de afirmación) en los TA simples y las repeticiones de apoyos simples y de sintagmas pertinentes en los TA complejos. Asimismo, los HNN producen más TA complejos formados por elementos simples que los españoles.

## 2.6. Los turnos de habla introducidos por un apoyo

En la conversación en español, Cestero (2000a: 173) documentó un tipo de turnos de habla especial que comienzan con un apoyo. Se trata de una estrategia de toma de turno con la que el oyente, tras emitir el apoyo, mantiene la posesión de la palabra de manera justificada. Los TH iniciados por apoyo están relacionados pragmáticamente con el turno de palabra anterior mediante el apoyo. Sin embargo, el mensaje que sigue al apoyo puede relacionarse semánticamente con el turno precedente, relacionarse sintáctica y semánticamente con él, conectarse pragmáticamente con él o ser independiente de él (Cestero 2000a: 176).

La autora analizó la forma de los turnos de habla iniciados por apoyo y obtuvo que, como los TA, son turnos que normalmente se realizan tras un final marcado, cuando la cláusula del turno anterior está completa.

Asimismo, la función y la complejidad lingüística de los apoyos que introducen un TH son muy parecidas a las encontradas por la autora en los TA. Por un lado, pueden desempeñar las mismas funciones que los TA y, por otro, aunque pueden ser simples, compuestos y complejos, la mayor parte están formados por una palabra o un elemento paralingüístico.

Antes de que se desarrollara la línea de investigación que aplica los criterios teóricos y metodológicos propuestos por nuestra autora de referencia, hemos encontrado solo un estudio que informa del uso de este tipo especial de turnos en conversaciones de ingleses británicos. Oreström (1983) halló, aunque siguiendo una clasificación diferente, que el 13,9% de los TH empiezan con un apoyo. Por su parte, Inglés (2010) documentó un porcentaje de TA que inician un TH inferior al de las conversaciones entre hablantes nativos españoles y similar al de los nativos ingleses proporcionado por Oreström. Por último, el taiwanés es la lengua en la que parece producirse un mayor número de este tipo de turnos (Pérez 2011).

Las investigaciones llevadas a cabo con HNN informan de que los estudiantes marroquíes de ELE (Silva 2012) son los que emiten más TH introducidos por apoyo, seguidos de los italianos (Pascual 2011), los taiwaneses (Pérez 2011) y los ingleses (Inglés 2010).

La revisión de los estudios que se han ocupado del análisis de los turnos de habla iniciados por apoyo evidencian, por un lado, las características particulares de cada cultura y, por otro, el acercamiento de los estilos conversacionales en lengua extranjera y en español nativo en las culturas de mayor contacto (españoles, italianos y marroquíes), respecto a las de no contacto (ingleses y taiwaneses).



## 2.7. Influencia del contexto en la emisión de los turnos de apoyo

Otro tema de interés en el estudio de los TA es el análisis de su requerimiento pragmático en la interacción. Cestero (2000b: 49-56), atendiendo a la influencia del contexto, distingue dos tipos de apoyos: voluntarios y requeridos.

Los apoyos voluntarios son aquellos que, sin ser exigidos por la interacción, el oyente emite libremente para mostrar que participa activamente en la conversación; tienen como función expresar seguimiento, conclusión, conocimiento, recapitulación o reafirmación. A diferencia de los anteriores, los apoyos requeridos son exigidos por el contexto conversacional. Dentro de los apoyos requeridos la autora distingue tres tipos (Cestero 2000b: 49-53):

- 1) Apoyos requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado. Son apoyos que están conectados pragmáticamente con el TH anterior formando pares del tipo TH con emisión de juicio/ TA acuerdo, TH explicativo/TA entendimiento, TH narrativo/ TA conocimiento o ampliación de información.
- 2) Apoyos exigidos pragmáticamente. Son aquellos que son exigidos por el hablante a través de elementos lingüísticos y paralingüísticos. Estos elementos se clasifican en: intensificadores: tono elevado, partículas exclamativas (*¡eh!*), locuciones enfatizadas (*que conste*), llamadas de atención (*mira, fijate*), marcadores de explicación (*quiero decirte, o sea*), marcadores de duda (*a lo mejor, quizás*), verbos de pensamiento (*creo que, me parece que*).
- 3) Apoyos obligados por la interacción. Son apoyos obligados ante la presencia de titubeos, suspensiones, pausas reflexivas, alargamientos, reorganizaciones, etc. en las emisiones del hablante.

En los estudios consultados, los apoyos más frecuentes son los requeridos pragmáticamente. En español, Cestero (2000b) documentó que los apoyos son, fundamentalmente, requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado, seguidos en frecuencia de aparición de los apoyos voluntarios, obligados y exigidos pragmáticamente. Aunque con porcentajes diferentes, también los taiwaneses (Pérez 2011) exhiben un patrón muy similar al de los españoles.

Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo en ELE indican que los taiwaneses son los que emiten más TA requeridos, seguidos de los italianos, los ingleses y los marroquíes. Respecto a los TA voluntarios, son muy frecuentes en las conversaciones de los marroquíes, menos en las de los taiwaneses e italianos y muy poco frecuentes en las de los ingleses. También en la emisión de TA obligados se aprecian estrategias de interacción comunicativa diferentes según la lengua y la cultura de los informantes. Los estudiantes de español ingleses son los que más TA obligados producen, seguidos de los italianos; en contraposición, los informantes taiwaneses y marroquíes emiten en menor medida este tipo de apoyos. Por último, los TA exigidos pragmáticamente presentan frecuencias muy similares en todos los trabajos consultados.

La revisión de la biografía disponible confirma, pues, que los TA no son simples contribuciones voluntarias del oyente a la interacción oral. Es más, en todos los estudios llevados a cabo sobre el tema, se evidencia que, excepto en la conversación de estudiantes de ELE marroquíes, los TA son, fundamentalmente, requeridos por la interacción.

## 2.8. Localización de los turnos de apoyo en relación a los lugares de transición pertinentes

En el estudio de los TA, también se han analizado las condiciones en que se producen las alternancias de los TA. Como hemos mencionado con anterioridad en este apartado, los apoyos tienen como función comunicar al hablante que se está escuchando y que deseamos que continúe con su turno en marcha, y se emiten sin ninguna intención de tomar la palabra. Por esta razón, los apoyos suelen producirse durante la emisión de un turno de habla, pero respetando sus unidades sintácticas y LTP. Es habitual que el oyente, tras un posible final de turno del hablante, elija el lugar de corte del turno en marcha con el objeto de rechazar la toma de turno (Cestero 2000b: 77).

En español, Cestero (2000b: 75-80) analizó la colocación de los TA y demostró que, en las conversaciones cotidianas de los HN, la emisión de los TA no es casual. En función de los lugares en los que se emiten los apoyos, la autora clasificó las alternancias entre TH y TA en propias e impropias.

- 1) Las alternancias propias son aquellas en las que el TA se emite cuando se ha producido una conclusión gramatical en el turno en marcha o un final de turno marcado; en este tipo de alternancias no hay superposición de habla y el apoyo tiene como función expresar acuerdo, entendimiento o seguimiento. Se trata de intercambios de turno justificados (Cestero 2000b: 81).
- 2) Las alternancias impropias son aquellos intercambios en los que el TA se produce cuando no ha habido una conclusión gramatical en el turno en marcha. Cestero las divide en justificadas y no justificadas. Por otra parte, la investigadora distingue 5 lugares concretos en los que los apoyos tienen lugar de manera justificada: tras la conclusión de la oración que contiene el mensaje que se apoya, tras la conclusión de una parte de la oración que contiene el mensaje o hecho que se apoya, en un lugar en que es requerido por la interacción (dudas, pausas, etc.), cuando se intuye el contenido del mensaje en marcha y cuando se aprecia un avance temático sobre el contenido del mensaje apoyado (Cestero 2000b: 82-83).

La revisión de los estilos conversacionales en las diferentes lenguas y culturas en las que se han analizado los lugares en los que se producen las alternancias de los TA indica que estos no se emiten de forma casual sino que tiene lugar, principalmente, tras una conclusión gramatical en el turno en marcha o tras un final de turno marcado. Sin embargo, los patrones exhibidos en los diferentes estudios muestran diferencias importantes según el origen de los hablantes.

De los resultados obtenidos en los estudios realizados sobre conversaciones entre nativos, se puede asegurar que los taiwaneses (Pérez 2011) ofrecen un patrón conversacional mucho más respetuoso en las alternancias de turnos que los españoles (Cestero 2000b).

En el marco de ELE, los marroquíes (Silva 2012), seguidos de los taiwaneses (Pérez 2011), son los que registran un mayor porcentaje de TA en los LTP como alternancias propias; les siguen en frecuencia los italianos (Pascual 2011), y los más intrusivos son los ingleses (Inglés 2010).

## 2.9. Secuencias especiales con turnos de apoyo

Por último, hemos de mencionar que, en la conversación espontánea, tiene lugar un tipo especial de secuencias constituidas por tres o más turnos.

Las secuencias especiales se reconocen porque todos los turnos que la conforman están relacionados pragmáticamente y por no avanzar el tema de la conversación (Cestero 2000a: 201-202).

Cestero describe y analiza tres tipos diferentes de secuencias especiales con TA:

- 1) Secuencias de dos alternancias con apoyo. Son el tipo de secuencia más frecuente en español, constan de tres turnos y contienen al menos un TA. En las conversaciones en español, Cestero (2000a: 202-206) recoge 4 subtipos diferentes de este tipo de secuencias:
  - Secuencias de dos alternancias con apoyo 1. Son las formadas por un primer TH que contiene una aseveración o juicio, un segundo TA de conclusión o acuerdo más conclusión y un tercer TH iniciado por un apoyo que expresa acuerdo o desacuerdo.
  - Secuencias de dos alternancias con apoyo 2. Están formadas por un TH que contiene una explicación, un TA de entendimiento, entendimiento más acuerdo, entendimiento más recapitulación o entendimiento más conclusión y un TH iniciado por un apoyo que reafirma la explicación.
  - Secuencias de dos alternancias con apoyo 3. Son secuencias formadas por un TH que contiene una aseveración o un juicio, un TA de acuerdo o acuerdo más recapitulación y un TH iniciado por un apoyo de acuerdo.
  - Secuencias de dos alternancias con apoyo 4. Están formadas por un TH que contiene una explicación, un TA de entendimiento más acuerdo que funciona como pregunta de confirmación y un TH en el que se ofrece la respuesta requerida.
- 2) Secuencias de tres alternancias con apoyo. Están formadas por cuatro turnos de los que, al menos uno, es un turno de apoyo. Cestero (2000a: 209-212) ha identificado tres subtipos diferentes de secuencias de tres alternancias en conversaciones españolas:

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

- Secuencias de tres alternancias con apoyo 1. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH iniciado por un apoyo de acuerdo, recapitulación o acuerdo más conclusión, un TA de acuerdo y un TH continuación del anterior.
  - Secuencias de tres alternancias con apoyo 2. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio (con o sin expresión de duda), un TH iniciado por un apoyo de conclusión, un TA de confirmación de la conclusión y un TH continuación del previo a la confirmación.
  - Secuencias de tres alternancias con apoyo 3. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH que expresa entendimiento, un TA de acuerdo y un TH continuación del turno previo al apoyo.
- 3) Secuencias de cuatro alternancias con apoyo. Están compuestas por cinco turnos de palabra y contienen por lo menos un apoyo. En español, Cestero (2000a: 217-219) ha documentado y descrito dos subtipos de estas secuencias, que son las menos frecuentes:
- Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 1. Son secuencias formadas por un TH que expresa duda, un TA de conclusión, un turno de habla continuación del primero, que presenta, nuevamente, incertidumbre, un TA de conclusión y un TH iniciado por un apoyo de acuerdo.
  - Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 2. Son secuencias formadas por un TH en el que se formula una pregunta, un TH que contiene la respuesta, un TH en el que se reafirma la pregunta, un TA que confirma la respuesta y un TH que reafirma la respuesta.

La revisión de los estudios realizados sobre el tema indica que la producción de secuencias especiales con apoyo es una característica general de la conversación. Sin embargo, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento han mostrado diferencias con respecto al fenómeno que nos ocupa.

Si bien en todas las lenguas y culturas analizadas se ha hallado que las secuencias de dos alternancias son las más frecuentes, seguidas de las secuencias de tres y de cuatro alternancias, los diferentes porcentajes muestran patrones conversacionales distintos.

En particular, los estudiantes de ELE marroquíes emiten muchas más secuencias de dos alternancias con apoyo que los ingleses, los españoles nativos y los italianos. Por otra parte, los italianos, en sus conversaciones en español, producen más secuencias de tres alternancias con apoyo que los ingleses, los españoles nativos y los marroquíes. Sin embargo, los ingleses emiten más secuencias de cuatro alternancias con apoyo que los italianos y que los españoles. Cabe añadir que en las conversaciones de los marroquíes no se hallaron secuencias de este último tipo, pero sí se produjeron secuencias de cinco alternancias.

### 3. Metodología

Nuestra intención, en este trabajo, es analizar las estrategias de producción de los turnos de apoyo verbales de estudiantes italianos de ELE de dos niveles de dominio del español (de segundo y cuarto curso de universidad), cuando mantienen conversaciones diádicas en español y en su lengua materna<sup>5</sup>. Para conseguir este objetivo, hemos utilizado una metodología que combina los procesos propios del análisis de la conversación con técnicas y herramientas científicas habituales en la sociolingüística variacionista. En particular, se han tomado como base teórico-metodológica los trabajos realizados sobre el español nativo por Cestero (2000a, 2000b) y los llevados a cabo por Pérez (2011) con estudiantes de ELE taiwaneses.

En primer lugar, hemos analizado y comparado las emisiones de TA de estudiantes universitarios de español con dos niveles de dominio de la LE (niveles B1 y C1), denominados grupo A y grupo B, respectivamente, con el objeto de averiguar las dinámicas y la evolución de las estrategias de producción de los TA en ELE.

En segundo lugar, hemos analizado las estrategias empleadas en las conversaciones en lengua italiana, pertenecientes al que hemos llamado grupo C, y las hemos comparado, por una parte, con las utilizadas por nativos españoles y, por otra, con las mostradas por los mismos informantes italianos, de nivel C1, en sus conversaciones en español. La finalidad de este estudio contrastivo es determinar la mayor o menor influencia de la lengua materna sobre la lengua meta en la producción de TA.

Para conocer las estrategias de producción de los TA que utilizan nuestros estudiantes italianos de ELE, en dos niveles de dominio y en su lengua materna, se han analizado y documentado en los 3 grupos que conforman nuestro corpus: (1) la frecuencia de producción de los turnos de apoyo; (2) la relación entre los turnos de habla y los turnos de apoyo producidos; (3) los turnos de apoyo emitidos en superposición de habla; (4) las funciones de los turnos de apoyo; (5) la complejidad formal de los turnos de apoyo; (6) los turnos de habla introducidos por un apoyo; (7) la influencia del contexto en los turnos de apoyo; (8) la localización de los turnos de apoyo en relación a los lugares de transición pertinentes; (9) las secuencias especiales con turnos de apoyo.

<sup>5</sup> A continuación, ofrecemos algunas informaciones que nos permiten encuadrar mejor nuestro estudio: no ha sido diseñado para aplicar sus resultados de manera inmediata, sino con el fin de incrementar el conocimiento del funcionamiento de los TA en italiano y en español como lengua extranjera, por lo que podemos caracterizarla como una investigación básica; en relación al diseño y grado de intervención en el estudio, se define como no experimental, debido a que no hemos hecho variar deliberadamente las variables (Carrasco y Calderero 2000); hemos recogido los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, hemos expuesto y resumido la información de manera cuidadosa y sucesivamente hemos analizado minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento del objeto de nuestro estudio, como consecuencia, se trata de una investigación descriptiva (Hernández Samperi 1991: 60-62); los datos recogidos proceden de grabaciones obtenidas directamente de nuestros estudiantes italianos de ELE, por lo que se enmarca dentro de las investigaciones primarias y, por último, dado que las grabaciones fueron realizadas en un determinado momento temporal, se define como una investigación transversal (Hernández Samperi 1991), y también correlacionada, porque describe relaciones entre variables y se analiza su incidencia e interrelación en un momento dado.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Tomamos como base metodológica el modelo propuesto por Cestero (2000a: 32-33), caracterizado por cuatro pasos:

1. Recogida de los materiales: grabación de conversaciones mantenidas de forma natural.
2. Transcripción de las grabaciones que se perfecciona a través del sucesivo análisis.
3. Análisis de los materiales (cualitativo y cuantitativo): descripción detallada de las conversaciones grabadas a partir de las transcripciones y audiciones y constatación de los fenómenos recurrentes.
4. Presentación de los resultados con ejemplificación.

El trabajo que aquí presentamos es el resultado del análisis del corpus oral CIELE (Corpus de conversaciones en Italiano y en Español LE)<sup>6</sup>, realizado *ad hoc* para este estudio, recogido por la investigadora en el año académico 2011/2012 en dos universidades del sur de Italia (universidad de Salerno y L'Orientale de Nápoles). El corpus oral CIELE consta de 45 conversaciones espontáneas pertenecientes a tres grupos diferentes: grupo A, grupo B y grupo C, de aproximadamente 10 minutos cada una, por un total de 460 minutos y 25 segundos de grabación.

El grupo A está constituido por 15 conversaciones diádicas en español (149 minutos y 50 segundos de grabación), mantenidas entre estudiantes italianos de segundo curso (nivel B1), procedentes de la facultad de Lenguas y literaturas extranjeras de la universidad de Salerno.

El grupo B se compone de 15 conversaciones diádicas en español (155 minutos y 1 segundo), entre estudiantes italianos de ELE (nivel C1) que han estudiado español durante 4 años en las universidades de Salerno y L'Orientale de Nápoles.

Por último, el grupo C consta de 15 conversaciones diádicas en lengua italiana (155 minutos y 34 segundos), mantenidas por los mismos interlocutores de nivel C1 que interactuaron en español.

En el corpus oral CIELE, se han controlado variables sociales y lingüísticas. En cuanto a las variables sociales, hemos tenido en cuenta la edad, el sexo y el nivel sociocultural de los informantes. Respecto a las variables lingüísticas, se ha controlado el nivel de dominio del español y el conocimiento de otras lenguas extranjeras. Asimismo, los alumnos que han conversado en español son los mismos que han hablado en italiano; de esta manera, se han podido controlar las especificidades individuales de los informantes.

Con el fin de disponer de los informantes más idóneos para nuestra investigación, fijamos los criterios de selección indicados en la tabla 1.

<sup>6</sup> Consultable en la revista LinRed, en la siguiente dirección: [http://www.linred.es/numero12\\_corpus-1.html](http://www.linred.es/numero12_corpus-1.html).

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Grupo A	Grupo B y C
Nacionalidad: italiana. Lengua materna: italiano. Edad: 19-23 años. Sexo: 29 mujeres y 1 varón Lugar de estudio: Universidad de Salerno, facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras.  Lengua objeto: español. Años de estudio de español: 2º curso (120 horas de clase). Nivel de la lengua objeto: B1.	Nacionalidad: italiana. Lengua materna: italiano. Edad: 22-33 años. Sexo: 22 mujeres y 8 varones Lugar de estudio: Universidad de Salerno, facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras y universidad L'Orientale, facultad de Lenguas y culturas extranjeras. Lengua objeto: español. Años de estudio de español: 4º (360 horas de clase). Nivel de la lengua objeto: C1.

Tabla 1. Criterios de selección de los informantes

Una vez obtenidas las grabaciones, se procedió a la transcripción de 5 minutos de cada conversación. En todas se descartó, aproximadamente, el primer minuto con el objeto de eliminar la incidencia del impacto con la grabadora. Las convenciones que empleamos en la transcripción del corpus fueron tomadas de las propuestas del Grupo Val.Es.Co. (A. Briz y Grupo Val.Es.Co 2002a) en su transcripción de conversaciones coloquiales y de las sugeridas por el grupo PRESEEA (2008). Seguidamente, se realizó el etiquetado de los fenómenos relacionados con la producción de los turnos de apoyo.

Sobre el corpus transliterado y etiquetado se ha efectuado un análisis cualitativo y un análisis cuantitativo. El análisis primero consistió en el estudio de las alternancias de turnos de apoyo, atendiendo a las marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales halladas. En particular, clasificamos los turnos de apoyo según su caracterización semántica y funcional, su complejidad formal, su requerimiento pragmático y su localización en relación a los lugares de transición pertinentes. También se analizó la existencia de superposición de habla y su relación con la producción de los turnos de apoyo.

Por su parte, el estudio cuantitativo consistió en los análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales de los datos obtenidos tras el análisis cualitativo. El procedimiento se basó en comparar las medias de las variables cuantitativas, por un lado, entre 2 grupos independientes, constituidos por informantes diferentes (grupos A y B) y, por otro, entre dos grupos constituidos por los mismos informantes (grupos B y C) utilizando la distribución de probabilidad t de Student para muestras independientes y para muestras relacionadas, respectivamente. En los casos en que no fue posible aplicar el test t de Student, por no cumplirse los criterios estadísticos mínimos, hemos optado por el análisis de la relación entre las variables objeto de estudio aplicando el modelo no paramétrico Wilcoxon-Mann-Whitney. El contraste de las medias ha sido realizado con el programa SPSS para Windows.

Mostramos, a continuación, los principales hallazgos obtenidos siguiendo la metodología que acabamos de describir.

#### **4. La producción de turnos de apoyo en conversaciones en español y en italiano de estudiantes italianos de ELE**

Para llevar a cabo la investigación que aquí presentamos, partimos de la hipótesis básica de que los estudiantes italianos de ELE con una mayor competencia comunicativa en español, conseguida, entre otras razones, gracias a un mayor contacto y a una mayor participación en conversaciones en la lengua meta, exhibirían en sus conversaciones realizadas en español estrategias comunicativas en la producción de los turnos de apoyo verbales más complejas y, probablemente, más cercanas a su lengua meta que los aprendientes con menor competencia comunicativa. Sin embargo, dado que no han recibido enseñanza específica de los turnos de apoyo en la lengua meta, el patrón de comportamiento no será el mismo que el de las personas que tienen el español como lengua materna.

Dicha hipótesis englobaba dos preguntas de investigación. La primera pregunta tenía como objetivo averiguar si niveles de competencia conversacional diferentes reflejan diferencias en las estrategias de producción de TA. La segunda pretendía explorar el papel de la lengua materna en la actuación en lengua extranjera, es decir, averiguar la transferencia de los patrones conversacionales de la lengua italiana en ELE.

Tras el análisis, a continuación, presentamos los resultados más salientes del estudio.

##### **4.1. Influencia del nivel de dominio del ELE sobre la producción de turnos de apoyo**

La primera pregunta de investigación formulada consta de dos partes. Por un lado, nos propusimos averiguar si los estudiantes italianos de ELE, con una mayor competencia comunicativa en español, exhibían en sus conversaciones en español estrategias comunicativas en la producción de los turnos de apoyo verbales más cercanas a su lengua meta que los aprendientes con menor competencia comunicativa. Por otro lado, y dado que nuestros alumnos no recibieron enseñanza de los TA en lengua española, quisimos examinar si las estrategias de los estudiantes eran diferentes o semejantes a las empleadas por los nativos españoles.

La hipótesis asociada a la pregunta anterior suponía que los informantes de nivel C1, con un mayor dominio del código lingüístico en español y una mayor competencia conversacional en general, mantendrían conversaciones más espontáneas y fluidas que los estudiantes de nivel B1, lo que quedaría reflejado en las estrategias de producción de TA. Sin embargo, puesto que no son bilingües balanceados, lo normal es que presentaran estrategias diferentes a las empleadas por los españoles.



**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

La comparación de la producción de TA de los estudiantes del grupo B, con un nivel de competencia de español C1 (360 horas de clase), con la de los informantes del grupo A, de nivel B1 (120 horas de clase), ha aportado evidencia empírica de que niveles de competencia conversacional distintos reflejan diferencias en las estrategias de producción de TA. Asimismo, hemos hallado diferencias en la producción de TA de nuestros estudiantes de ELE respecto a las utilizadas por los nativos españoles.

En lo que respecta a la influencia del nivel de dominio de ELE, hemos hallado que existen diferencias en los siguientes aspectos:

**1°** Los informantes del grupo B (nivel C1) han contribuido más a la construcción de la interacción oral en sus conversaciones mediante la emisión de más TA y más turnos de habla (TH) que los del grupo A (nivel B1). El contraste de las medias de producción de TA y TH en los dos grupos ha resultado ser estadísticamente significativo. Por tanto, hay evidencia de que los interlocutores con mayor competencia comunicativa han participado en la construcción de la conversación de manera más activa tanto en su papel de hablantes como en su papel de oyentes, manteniendo interacciones más naturales y espontáneas. Por su parte, los hablantes con menos nivel han mantenido conversaciones basadas en turnos más breves, marcados por continuos problemas de producción de comunicación (dudas, titubeos, etc.), y con una alta frecuencia de alternancias estructuradas en preguntas que requerían respuestas.

**2°** En cuanto a la superposición de habla, los estudiantes de nivel C1 emiten más TA en superposición que los de nivel B1, lo que indica que los informantes con mayor dominio del español mantienen conversaciones más fluidas y naturales, aspecto que se manifiesta mediante una menor preocupación por esperar a que el interlocutor termine su mensaje en marcha.

**3°** Los informantes con un mayor dominio del español han utilizado los TA con funciones diferentes, tanto cualitativa como cuantitativamente, respecto a la manera en que los han empleado los estudiantes de nivel inferior. Los alumnos de nivel C1, con un mayor dominio de ELE, producen más TA de acuerdo, de reafirmación y combinados que los estudiantes de nivel B1. Por el contrario, los alumnos de nivel B1, han utilizado más la estrategia de concluir el mensaje en marcha de su interlocutor y de mostrar que entienden los enunciados.

Estos hallazgos demuestran que el nivel de dominio de la lengua extranjera influye en el tipo de producción de TA verbales. Atribuimos las diferencias encontradas a la necesidad, por parte de los interlocutores menos expertos, de apoyar más al hablante, ante pausas, titubeos, alargamientos vocálicos y, en general, a la dificultad encontrada por los informantes a la hora de producir su discurso en lengua extranjera, concluyendo los turnos de sus compañeros y mostrándose más pendientes de comprender los mensajes. Sin embargo, los estudiantes que han alcanzado una mayor competencia conversacional participan y colaboran en la construcción de la interacción expresando acuerdo con el contenido de los mensajes, lo que conlleva conversaciones más naturales.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

4° En lo que concierne a la complejidad formal de los TA, los estudiantes italianos con un nivel C1 emiten TA simples con una frecuencia menor que los informantes de nivel B1 y producen más TA complejos, lo que se relaciona con el mayor dominio lingüístico, que permite el uso de estructuras más elaboradas y complejas. Respecto a los TA compuestos, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas, en nuestra muestra también hemos encontrado una mayor emisión en el grupo más experto en español, hecho que sustenta la influencia del nivel de dominio de ELE en la producción de TA, en lo que se refiere a su complejidad.

La comparación del tipo de estructuras lingüísticas simples empleadas en los dos grupos analizados también ha puesto de relieve diferencias según el nivel de dominio de ELE. Los informantes de nivel B1, por un lado, emiten menos elementos cuasi-léxicos y adverbios de afirmación que los informantes de nivel superior y, por otro, usan más palabras pertinentes y repeticiones de palabras para completar el mensaje en marcha de los interlocutores. Por tanto, el menor dominio conversacional refleja, una vez más, una menor participación de los informantes menos expertos en su papel de oyentes y una mayor colaboración en la construcción de la interacción ante las dificultades del hablante para terminar su mensaje. Estos hechos están directamente relacionados con las diferencias encontradas en las funciones de los TA empleadas por los grupos A y B: los estudiantes de segundo curso utilizaron más TA de conclusión para completar el mensaje en marcha de su compañero que los de cuarto curso, y estos últimos mostraron más acuerdo mediante adverbios de afirmación y estructuras paralingüísticas. El resultado final fue que los estudiantes de mayor nivel de ELE produjeron TA con estructuras lingüísticas que conferían a la interacción más naturalidad y espontaneidad.

En lo relativo a los apoyos complejos y compuestos no hemos hallado diferencias significativas entre los dos grupos. Los estudiantes italianos, independientemente de su nivel de dominio, en sus conversaciones en español, utilizan más las estrategias de repetir TA simples y de completar el enunciado en marcha del interlocutor con sintagmas pertinentes para manifestar su papel activo como oyentes. Con respecto a los TA compuestos, en los dos grupos ha sido más habitual el uso de la combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples, seguido de la emisión de un apoyo simple con otro complejo.

5° Los TA verbales han respondido más, en los dos grupos, a requerimientos pragmáticos o de la interacción. De hecho, más de la mitad de los TA emitidos en las conversaciones de informantes de los dos grupos han sido requeridos, seguidos en frecuencia de uso por los apoyos voluntarios, exigidos y obligados.

Los contrastes de las medias de los distintos tipos de TA, según la influencia del contexto, entre los estudiantes italianos de nivel B1 y de nivel C1, indicaron que hay diferencias estadísticas significativas en la emisión de TA requeridos, exigidos y voluntarios.

Los apoyos requeridos han sido más frecuentes en el nivel C1 debido a que los informantes han utilizado más marcas de distribución (empleadas para exigir la colaboración activa del interlocutor en la conversación) y más TA con función de manifestar acuerdo con el mensaje en marcha. También hubo un mayor porcentaje de apoyos voluntarios en las conversaciones de los estudiantes de nivel superior, lo que demuestra que una mayor competencia en ELE favorece la interacción voluntaria, sin requerimientos, y una participación más continuada

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

y activa en las conversaciones. Por otra parte, hay evidencia de que un mayor dominio de ELE hace que los estudiantes dispongan de más recursos (intensificadores verbales, marcas para llamar la atención del interlocutor, marcadores para pedir la resolución de dudas, etc.), hecho que ha quedado reflejado en la mayor emisión de TA exigidos en el grupo B. Por último, en cuanto a los TA obligados, aunque no hayamos obtenido significación estadística, hay indicios para sostener que el menor nivel de ELE puede ser un factor determinante en la mayor producción de TA obligados pragmáticamente. Un predominio de dudas, titubeos, etc. conlleva la necesidad de emitir más TA obligados por la interacción.

6° En la comparación de la localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinentes, los estudiantes de ELE con un nivel de dominio de la lengua C1 son menos intrusivos que los de nivel B1. La mayor frecuencia de TA emitidos en lugares no pertinentes en niveles de ELE inferiores son el reflejo de que los informantes de nivel B1 tienen más dificultades a la hora de concluir gramaticalmente los turnos, por lo que terminan con mayor asiduidad los turnos tras dudas, alargamientos y titubeos. Así, los oyentes menos expertos, han colaborado en la co-construcción de la interacción apoyando más en lugares inapropiados e injustificados, en el sentido de que no se han emitido tras la conclusión gramatical del mensaje de su interlocutor pero, dado que los hablantes estaban incapacitados para poderlo concluir, han sido pertinentes y muy oportunos porque intentaban subsanar las dificultades de sus compañeros.

A la luz de estas conclusiones, podemos afirmar que los estudiantes italianos con mayor nivel en español han mantenido conversaciones caracterizadas por mayor interacción y más producción de apoyos y, en general, cuentan con más recursos para interactuar de manera más fluida y espontánea que los informantes de nivel inferior, más preocupados por producir y entender los enunciados que por participar activamente como oyentes.

Por otro lado, desde la perspectiva de la enseñanza de ELE, nos preguntamos si existían diferencias en las estrategias de producción de TA entre nuestros alumnos y los nativos españoles. Tras el análisis de los datos obtenidos y su interpretación, hemos encontrado varias diferencias que ponen en evidencia, por una parte, patrones conversacionales de los alumnos italianos de ELE diferentes de los exhibidos por los nativos españoles, a pesar de la afinidad que existe entre las dos lenguas y culturas, y, por otra, algunas características significativas relacionadas con la interlengua de los estudiantes italianos:

1° Los informantes italianos de ELE de nivel C1 producen más TA que los nativos españoles. Este hecho indica que los estudiantes italianos, en sus conversaciones en lengua extranjera, son más colaborativos en la co-construcción de la interacción; es decir, utilizan como estrategia la emisión de más TA para compensar la falta de dominio lingüístico del español. Esta peculiaridad es una característica de la interlengua, corroborada por el hecho de que los mismos informantes, en las conversaciones en su lengua materna, emitieron menos TA.

2° En las conversaciones de los estudiantes italianos de ELE se emiten los TA, principalmente, sin superposición de habla y como alternancias apropiadas, en los lugares de transición pertinente. Dicha conducta refleja un estilo conversacional poco intrusivo y muy respetuoso del turno en marcha del hablante que dista

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

mucho del patrón de comportamiento utilizado por los españoles nativos. No obstante, observamos una cierta evolución en el proceso de aprendizaje de los alumnos italianos de ELE. Los informantes de nivel B1, tras dos años de estudio de español, han utilizado el mismo porcentaje de TA en superposición que los nativos italianos. Sin embargo, los estudiantes de nivel C1 han emitido más TA en superposición. Estos datos, aunque distan mucho de los proporcionados en los estudios llevados a cabo con nativos españoles, indican que, a medida que los alumnos adquieren mayor competencia comunicativa, aunque no se les hayan enseñado de manera explícita los comportamientos relacionados con la superposición de los TA en la lengua meta, van acercándose, en el desarrollo de su interlengua, a los patrones exhibidos por los nativos españoles.

3° En lo que respecta a las funciones de los TA, las estrategias de producción de los estudiantes italianos de ELE son diferentes a las utilizadas por los nativos españoles. En las conversaciones de los informantes italianos de ELE, los turnos de apoyo más frecuentes fueron los apoyos de entendimiento, seguidos de los apoyos de acuerdo, frente a los HN españoles, que emiten TA con la función principal de expresar acuerdo y entendimiento del enunciado en marcha. A tal respecto, resulta significativo señalar que los estudiantes italianos de ELE con un mayor dominio de la lengua se han acercado algo más al patrón de los españoles en lo que concierne a la emisión de TA de acuerdo.

Por otra parte, consideramos importante indicar el alto porcentaje de TA de reafirmación y conocimiento hallados en nuestros informantes, frente a los obtenidos en el estudio sobre nativos españoles.

Por tanto, hay evidencia de que los italianos utilizan, en general, los TA con funciones claramente diferentes, respecto a las empleadas por los nativos españoles.

4° Los estudiantes italianos de ELE, independientemente del dominio de español, han emitido, como los nativos españoles, más TA simples que complejos y que compuestos. Sin embargo, cabe señalar que hemos encontrado una clara evolución de la interlengua en nuestros alumnos, ya que los informantes de nivel C1 se han acercado mucho más a las frecuencias ofrecidas de los hablantes españoles que los estudiantes de nivel B1.

Por otra parte, el análisis de las estructuras lingüísticas de los TA en nuestro estudio prueba que los informantes italianos, en sus conversaciones en español, utilizan patrones diferentes de los exhibidos por los españoles. Los estudiantes italianos de ELE emplean muchos más elementos cuasi-léxicos y muchos menos adverbios de afirmación. Los elementos paralingüísticos preferidos por la muestra italiana han sido *hm* y *ah*. También hemos hallado diferencias significativas en la distribución de los TA complejos y compuestos. Los aprendices de ELE italianos, frente a los españoles, emplean más repeticiones de estructuras simples (*hm hm*) y combinaciones de dos tipos de apoyos simples.

5° En las conversaciones en ELE de los estudiantes italianos, hemos encontrado diferencias significativas con respecto a los españoles, en lo que concierne a la influencia del contexto.

En primer lugar, los aprendices italianos de los dos niveles de ELE emplearon más apoyos requeridos y voluntarios que los nativos españoles. Este hecho refleja estrategias características de la interlengua. En lo que

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

respecta a la mayor emisión de TA requeridos, en las conversaciones en lengua extranjera, se pone de manifiesto el menor dominio de los estudiantes italianos en la emisión de más apoyos con función de entendimiento del mensaje en marcha (requeridos por la interacción); en referencia a la emisión de TA voluntarios, hay una mayor propensión a apoyar al hablante voluntariamente, independientemente del nivel de dominio de ELE, que, en las conversaciones entre españoles, lo que indica que los aprendices italianos han utilizado como estrategia, para compensar su menor dominio de español, la producción de más TA que no son ni requeridos ni exigidos por el contexto conversacional.

En segundo lugar, es casi nula la emisión de marcas y estructuras que exigen la producción de TA en las conversaciones de los informantes de nivel B1, a diferencia de lo que acontece en las de los alumnos de nivel C1, que emiten TA exigidos en proporción mayor que los españoles. Atribuimos estos dos fenómenos a características de la interlengua: los hablantes menos expertos (nivel B1) no disponen aún de recursos en español como intensificadores verbales, llamadas de atención, marcadores de explicación, etc., por lo que apenas los han utilizado; sin embargo, los informantes de nivel C1 han hecho un uso incluso mayor que los nativos, empleándolos, como ocurrió con los TA voluntarios, como estrategia para dar más naturalidad a la conversación y compensar su menor dominio de la lengua meta.

Por último, los estudiantes italianos de ELE, en particular los de nivel C1, emplean mucho menos reorganizadores, alargamientos y pausas reflexivas y suspensiones que los españoles. Dicho comportamiento ha dado como resultado que, en las conversaciones en español de los italianos, se hayan producido muy pocos apoyos obligados por la interacción, sobre todo, en el nivel C1. Lo esperado era que los informantes de cuarto curso de ELE, al no ser bilingües, emitieran TA obligados con mayor frecuencia que los españoles, por lo que hemos atribuido este comportamiento a la existencia de patrones conversacionales distantes entre los estudiantes italianos de ELE y los nativos españoles.

6° En cuanto a la producción de TH introducidos por apoyos, hemos obtenido que los informantes con menor nivel de ELE han producido más de este tipo de turnos que los españoles. Sin embargo, al aumentar la competencia lingüística, en el nivel C1, las frecuencias de apoyos que inician turnos de habla se acercan a las de los españoles nativos. Por tanto, una vez más, se pone de relieve la evolución de la interlengua de los estudiantes italianos.

En lo que concierne a las funciones, la superposición de habla, la estructura y la complejidad formal de los apoyos que inician TH, no hemos hallado diferencias significativas respecto a los resultados del análisis de los TA independientes. Por tanto, remitimos a las diferencias expuestas en los puntos anteriores.

7° En el análisis de las secuencias especiales con apoyos, si bien los informantes italianos de ELE emiten, como los españoles, más secuencias de dos alternancias, seguidas de las de tres y de las de cuatro alternancias, hemos encontrado diferencias que es necesario destacar. En las conversaciones en español de los italianos de nivel superior, son menos frecuentes las secuencias de dos alternancias y más habituales las secuencias de tres

y cuatro alternancias que en las conversaciones de los nativos españoles. Interpretamos este hecho en el subapartado 4.2. dedicado a los resultados relacionados con la influencia de la lengua materna.

A la vista de los datos que acabamos de resumir, como conclusión final, podemos apuntar que existen diferencias muy marcadas entre los patrones conversacionales de los estudiantes italianos de ELE y de los nativos españoles que es necesario tener en cuenta a la hora de trabajar para desarrollar la competencia conversacional en español de nuestros alumnos. Los resultados obtenidos prueban la necesidad de incluir en las clases de español la enseñanza explícita de las estrategias de producción de los turnos de apoyo.

#### **4.2. Influencia de la lengua materna en la producción de turnos de apoyo**

El segundo objetivo de nuestra investigación se proponía averiguar si la lengua materna influye en la producción de TA en la conversación en lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en la comparación de las estrategias de producción de los estudiantes italianos de ELE en sus conversaciones en español y en italiano han dado como resultado que existe transferencia de los patrones conversacionales de la lengua italiana a la lengua extranjera en muchos de los aspectos estudiados relacionados con los TA. El análisis estadístico inferencial llevado a cabo ha dado respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación y confirma que hay transferencia de los estilos conversacionales de la lengua materna a la lengua española. Sin embargo, también ha puesto de manifiesto, con evidencia empírica, que los estudiantes italianos de ELE, tras cuatro años de estudio del español, han ido evolucionando en su interlengua aproximándose, en algunos aspectos, a los patrones conversacionales del español.

Los principales resultados que a continuación presentamos, indirectamente, muestran también las peculiaridades de las estrategias de producción de turnos de apoyo verbales en conversación en lengua italiana, aspecto que consideremos de gran interés, ya que no se han realizado hasta hoy estudios que revelen dichas características, por lo que los datos que proporcionamos constituyen un primer acercamiento a la caracterización de la estructura conversacional en italiano, en cuanto a la producción de turnos de apoyo se refiere. Pasamos ya a recoger los principales hallazgos:

1° Los estudiantes italianos del grupo B, en sus conversaciones en lengua materna, emitieron más TH y más palabras que en español. Sin embargo, produjeron menos TA en italiano. Aunque el análisis estadístico no nos ha permitido generalizar nuestros resultados a toda la población, hemos obtenido que, en esta muestra concreta, se ha registrado una mayor producción de TA de los mismos informantes en sus conversaciones en español. Es decir, los estudiantes italianos de ELE se han mostrado más colaborativos en la interacción en español que cuando hablan en su lengua materna. Atribuimos este hecho a una característica de la interlengua,

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

los italianos han utilizado más TA como estrategia para paliar la falta de dominio de la lengua meta y, así, lograr conversaciones más naturales en la lengua extranjera.

**2°** La comparación de los TA en superposición de habla y su localización en los LTP indica que los alumnos italianos de nivel C1 han utilizado los patrones de su lengua materna: fue muy poco frecuente la superposición y la mayor parte de los TA se emitieron tras la conclusión gramatical de los turnos de habla. De esta manera, se pone de manifiesto un estilo conversacional de los italianos muy respetuoso de los turnos del hablante. Sin embargo, hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en las alternancias injustificadas. Los informantes del grupo B han emitido más TA en lugares injustificados en las conversaciones en español que cuando hablan en su lengua materna. Este hallazgo ha sido interpretado como una particular característica de la interlengua de nuestros estudiantes.

**3°** El análisis estadístico inferencial llevado a cabo entre las medias de las diferentes funciones de los TA en los grupos B y C ha dado como resultado que no existe una relación entre las estrategias empleadas por los informantes en sus conversaciones en español y en su lengua materna, excepto en la emisión de TA de conclusión. Por ello, podemos afirmar que los estudiantes italianos, en sus conversaciones en español, han seguido un patrón muy similar al adoptado en su lengua materna y, por tanto, asumimos que se ha constatado una transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera en el empleo de todas las funciones analizadas, menos en el caso de los TA de conclusión. Atribuimos esta diferencia a la necesidad, por parte del oyente, de apoyar al hablante, concluyendo su mensaje en marcha, ante las dificultades encontradas a la hora de producir su discurso en lengua extranjera.

Si bien no hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas, nuestros informantes, en sus conversaciones en italiano, han producido más apoyos con función de entendimiento y menos TA de acuerdo y seguimiento que en español. La razón de este comportamiento es atribuible a una característica de la interlengua. Los estudiantes de nivel C1, aunque muy lejos de acercarse a los patrones conversacionales de los nativos españoles, han empezado a alejarse de las pautas características de su lengua materna.

**4°** En el análisis de la complejidad formal de los TA de los informantes del grupo B y C comprobamos que las frecuencias de producción de TA simples y compuestos en las conversaciones de los informantes de nivel C1 han sido el reflejo de lo que acontece en su lengua materna y, por ello, son debidas a una transferencia de esta sobre la LE. Sin embargo, el análisis inferencial de los apoyos complejos ha mostrado diferencias estadísticas significativas: los estudiantes de nivel C1, en sus conversaciones en español, han utilizado más TA complejos que en su lengua materna, casi el doble. Este hecho, como en el caso de la mayor producción de TA en lengua extranjera, apunta a que los estudiantes italianos de ELE de nivel C1, cuando conversan en español, son más participativos como oyentes y utilizan estrategias más complejas muy posiblemente para compensar su menor dominio de la lengua.

En lo que se refiere a la estructura lingüística de los TA, también se aprecia una clara influencia de la lengua italiana en la conversación en lengua extranjera. Los informantes italianos, tanto en su lengua materna como en

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

español, emiten más elementos paralingüísticos (*mh* y *ah*) y adverbios de afirmación (*sí*, *no*). Asimismo, han producido elementos cuasi-léxicos (como *eh*) que no han sido recogidos, hasta hoy, en español y TA simples característicos del italiano adaptados al español (como *he entendido*, *entendí*). Sin embargo, hemos hallado que son ligeramente menos frecuentes los elementos cuasi-léxicos y más habituales otros adverbios de afirmación y las interjecciones en las interacciones en italiano que en las conversaciones en ELE. Atribuimos estas diferencias a características de la interlengua, una vez más, los informantes del grupo B, en su papel de oyentes, compensan sus limitaciones en lengua extranjera emitiendo más TA con estructuras más sencillas, como son los elementos cuasi-léxicos.

5° Los estudiantes italianos utilizan más la estrategia de conectar pragmáticamente su turno con el previo mediante la emisión de apoyos en su lengua materna que cuando hablan en español. Este hallazgo nos permite afirmar que no hay transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera y, por tanto, la menor emisión de TA más continuación en las conversaciones de ELE de nivel C1 es una característica de la interlengua: la mayor competencia conversacional en español, adquirida por los estudiantes italianos tras cuatro años de estudio, se ha manifestado mediante la emisión de apoyos que introducen TH con una frecuencia que se acerca más a la exhibida en las conversaciones de nativos españoles.

Por otra parte, el análisis de las funciones nos informa de que hay transferencia de la lengua materna en el uso de apoyos de entendimiento, pero no en los apoyos que expresan acuerdo ya que los mismos informantes de nivel C1, en sus conversaciones en italiano, emitieron más apoyos de este último tipo que de entendimiento. Por último, el contraste de la complejidad formal y la estructura lingüística de los apoyos que inician TH han dado como resultado que los estudiantes italianos han utilizado los mismos patrones característicos de su lengua materna: los apoyos simples son los más frecuentes, seguidos de los apoyos compuestos y de los complejos.

6° Los informantes con un nivel C1, en sus conversaciones en español y en italiano, han seguido el mismo patrón en la emisión de TA según el contexto. Los estudiantes italianos han emitido especialmente TA requeridos pragmáticamente, seguidos en frecuencia por los TA voluntarios, los exigidos y los obligados por la interacción. A tal respecto, caben señalar algunas características conversacionales atribuibles a la interlengua: los estudiantes de nivel C1 se muestran, voluntariamente, más participativos en el acto conversacional que cuando hablan en su lengua materna, utilizando más TA que no son requeridos por la interacción; en las conversaciones en lengua extranjera, se refleja un menor dominio de los hablantes en la emisión de marcas y estructuras que exigen la producción de TA por parte del oyente y en la emisión de más TA obligados por la interacción.

7° Por último, hemos comparado las estructuras de las alternancias que constituyen secuencias especiales con apoyos según el contenido y la función de los turnos. Hemos hallado que hay transferencia de la lengua materna en las secuencias de tres y cuatro alternancias, pero no en las secuencias de dos alternancias. Los estudiantes italianos de ELE han hecho un mayor uso de este tipo de secuencias al conversar en español, resultado que hemos atribuido, una vez más, a una característica de la interlengua, ya que los porcentajes de dichas alternancias se han alejado de los exhibidos en lengua italiana para acercarse, un poco más, a los patrones conversacionales españoles.



**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

En definitiva, una vez recapitulados los principales resultados obtenidos en los diversos análisis realizados, podemos afirmar que los estudiantes italianos de ELE con una mayor competencia comunicativa en español exhiben en sus conversaciones realizadas en español estrategias comunicativas en la producción de los turnos de apoyo verbales más complejas y más cercanas a su lengua meta que los aprendientes con menor competencia comunicativa. Sin embargo, el patrón de comportamiento no es el mismo que el de los nativos españoles.

Las razones por las cuales los estudiantes italianos de ELE utilizan los TA de manera diferente a la de los españoles son muy complejas y dependen tanto de la influencia de la lengua materna como del patente proceso evolutivo de la interlengua.

Siguiendo a Cestero (2005: 48, 2012), dado que la frecuencia de emisión de apoyos, la estructura lingüística o su forma misma y el valor añadido que presentan puede cambiar de una lengua a otra, según las culturas, consideramos que es imprescindible dedicar un espacio en los diseños curriculares de ELE en Italia al tema básico de los turnos de apoyo que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio, posibilite su tratamiento específico y progresivo en el aula.

**4.3. Implicaciones didácticas**

Los nuevos hallazgos sobre las características y el funcionamiento de la conversación en español de nuestros estudiantes italianos de ELE, y sobre la influencia de la lengua materna en tales conversaciones en español, representan una prueba empírica que da más vigor a la importancia del papel del oyente en la interacción.

El uso inadecuado de los TA, cuando se mantienen conversaciones en otra lengua, puede dificultar la comunicación e, incluso, provocar malentendidos. Dado el importante papel que ejercen los TA en la adquisición de la competencia comunicativa en otra lengua consideramos, de acuerdo con los ya numerosos autores que han llamado la atención sobre la necesidad de incluir la enseñanza de algunos fenómenos conversacionales en el aula (Cestero 2005, 2007 y 2012, García 2009, López Sáez de Burgo 2009, De Mingo 2010, Sanz 2010 y López de Lerma 2011), que es necesario transferir a la enseñanza de ELE de manera explícita los conocimientos obtenidos en este estudio, sobre el funcionamiento de los TA verbales en las interacciones de los aprendices italianos.

Los resultados obtenidos indican que los alumnos con mayor competencia comunicativa en ELE hacen un uso mayor de los TA y más adecuado al estilo conversacional en español, hecho que ha dado como resultado conversaciones más fluidas y naturales. Sin embargo, a pesar del nivel avanzado de ELE, los informantes no han logrado alcanzar el estilo conversacional de la lengua meta. A continuación, detallamos los aspectos más destacables que habría que tener en cuenta:

1° Los estudiantes italianos de ELE exhiben un patrón conversacional muy respetuoso del turno en marcha, aspecto que se manifiesta a través de la emisión de TA, principalmente, sin superposición de habla y tras

conclusión gramatical de los enunciados. El diferente estilo, más intrusivo en español, debe ser tenido en cuenta para evitar la creación de estereotipos y problemas en la comunicación intercultural, y para favorecer la producción de conversaciones más fluidas.

2° Los estudiantes italianos de ELE hacen mayor uso de los TA de entendimiento y conocimiento y utilizan menos los apoyos que expresan acuerdo y seguimiento que los nativos españoles. Como consecuencia, si queremos que nuestros estudiantes conozcan y desarrollen estructuras comunicativas más afines a la española, es necesario enseñarles esta importante diferencia.

3° Los estudiantes italianos de ELE tienden a producir TH largos, con mucho contenido referencial. Una vez tomada la palabra, tienen propensión a mantenerla, por lo que el hablante presentan una actitud muy centrada en que el interlocutor reciba información y menos pendiente de la contribución como oyente.

4° Los estudiantes italianos de ELE muestran preferencia por los elementos paralingüísticos, tanto en los apoyos simples como en los complejos y los compuestos, a diferencia de lo que hacen los españoles, que usan más los adverbios afirmativos.

5° Los estudiantes italianos de ELE utilizan con muy poca frecuencia los apoyos léxicos y marcadores característicos de la conversación en español (*claro, es verdad, vale, bueno, mira, fíjate, vaya*, etc.), lo que hace que sus interacciones parezcan menos naturales.

Si bien no conocemos el impacto real de las diferencias que acabamos de señalar en conversaciones en las que intervienen miembros de las dos culturas, es razonable pensar que pueden tener consecuencias negativas en el desarrollo mismo de la interacción y que, aunque el nivel de dominio de la lengua del participante extranjero sea alto, resulten menos efectivas y espontáneas.

## 5. Conclusiones finales

En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, el interés por la adquisición de la competencia comunicativa y, más concretamente, de la competencia conversacional, está creciendo considerablemente. En particular, son cada vez más numerosos los estudios, llevados a cabo en el seno del análisis de la conversación, que destacan la importancia del papel del oyente, mediante la emisión de turnos de apoyo, en la co-construcción de las interacciones espontáneas.

Si bien es cierto que la producción de turnos de apoyo es un acto universal en todos los idiomas estudiados hasta ahora, la revisión de la bibliografía sobre el tema que nos ocupa nos informa de que existen marcadas

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

especificidades lingüísticas y culturales. Este hecho nos ha llevado a considerar que es necesario ampliar su estudio y aplicarlo a la enseñanza de ELE. Así, desde el marco teórico y metodológico del análisis de la conversación, hemos realizado un estudio empírico sobre el funcionamiento de los turnos de apoyo verbales en conversaciones espontáneas mantenidas en español y en italiano por estudiantes italianos de ELE de dos niveles de dominio del español. Esta labor nos ha permitido proporcionar datos que muestran las estrategias y las estructuras conversacionales empleadas por nuestros alumnos italianos de ELE tanto en español como en su lengua materna y, como consecuencia, conocer las diferencias entre los estilos conversacionales de nuestros informantes y los de los nativos españoles, en cuanto al uso de los turnos de apoyo, lo que constituye el primer paso para evidenciar los aspectos que más entorpecen la adquisición de la competencia conversacional de los aprendices italianos de español.

Para conseguirlo, hemos analizado, cualitativa y cuantitativamente, el corpus oral CIELE, constituido por 45 conversaciones diádicas (15 de estudiantes de nivel B1, 15 de nivel C1 y 15 en italiano nativo). El análisis cualitativo consistió en el estudio de las alternancias de turnos de apoyo, atendiendo a las marcas lingüísticas, pragmáticas y contextuales halladas. Más concretamente, clasificamos los turnos de apoyo según su caracterización semántica y funcional, su complejidad formal, su requerimiento pragmático y su localización en relación a los lugares de transición pertinentes. Además se analizó la existencia de superposición de habla y su relación con la producción de los turnos de apoyo.

Los resultados obtenidos tras el análisis inferencial y contrastivo de los turnos de apoyo muestran, con evidencia empírica, por un lado, las características de la interlengua de los aprendices italianos y, por otro, la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera, lo que ha permitido corroborar también la importancia del papel del oyente en la co-construcción de la conversación.

Por lo que concierne a la interlengua de nuestros informantes, cabe destacar que los estudiantes italianos de ELE de menor dominio del español, frente a los más expertos: (1) producen menos TA y TH y sus conversaciones están caracterizadas por alternancias de turnos cortos con predominio de pares adyacentes del tipo pregunta/respuesta; (2) emiten TA con menos superposición de habla; (3) usan los TA con mayor frecuencia con la función de mostrar que entienden el contenido de los TH de su interlocutor y para concluir el mensaje en marcha del hablante, ante sus dificultades para terminarlo, (4) debido a este obstáculo, también emplean TA más simples, más palabras pertinentes, repeticiones de palabras, más TA obligados por la interacción y menos TA en los lugares de transición apropiados.

Por su parte, en la evolución de la interlengua, los informantes de nivel C1 han exhibido patrones conversacionales que, en algunos aspectos, muestran un cierto acercamiento a los de la lengua meta: (1) hay mayor superposición de habla; (2) aunque siguen siendo más frecuentes los TA de entendimiento, hacen mayor uso de los TA de acuerdo; (3) producen TA más complejos y más elementos cuasi-léxicos y adverbios de afirmación; (4) emiten más TA voluntarios y requeridos por la interacción.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

Si bien se ha constatado una cierta evolución hacia la lengua meta a medida que aumenta el nivel de dominio del español, la comparación de los patrones conversacionales de los estudiantes de ELE de nivel C1, en español y en italiano, ha evidenciado que en muchos de los aspectos analizados ha habido transferencia de los estilos conversacionales de la lengua materna a la lengua meta. En particular, se ha registrado que no ha habido diferencias en (1) las frecuencias de superposición de habla y la localización de los TA en los lugares de transición pertinente; (2) la mayor parte de las funciones de los TA, con predominio de expresar entendimiento del mensaje; (3) el uso de TA simples y compuestos; (4) el empleo de elementos paralingüísticos; (4) la producción de secuencias especiales con apoyo.

Por otra parte, la comparación de las conversaciones en español de los informantes de nivel C1 con las mantenidas en italiano y con lo que acontece en las interacciones de los españoles nativos ha puesto en evidencia el importante papel que desempeñan los TA en la co-construcción de la conversación. De hecho, los italianos de nivel C1, para compensar las dificultades que derivan del menor dominio de la lengua extranjera respecto a los nativos españoles, han adoptado como estrategia una actitud más participativa como oyentes, emitiendo más TA que en italiano y que los españoles. Así, mediante el mayor uso de apoyos simples en su estructura lingüística, producidos voluntariamente, sin ser ni exigidos ni obligados por la interacción, han conseguido interacciones más fluidas y naturales.

Por último, tras la confrontación de nuestros resultados con los ofrecidos por otros estudios llevados a cabo siguiendo la misma metodología con aprendices de ELE taiwaneses (Pérez 2009, 2011), ingleses (Inglés 2010) y marroquíes (Silva 2012), cabe destacar que existe una marcada especificidad en los estilos conversacionales, principalmente en la frecuencia de uso, en la estructura lingüística y en las funciones con las que se emplean los TA. Asimismo, se ha verificado que las estrategias de producción de los TA en culturas y lenguas consideradas de mayor contacto son más afines (español, marroquí e italiano) que las de culturas y lenguas de menor contacto (inglés y taiwanés).

Como conclusión, con este trabajo hemos tenido la oportunidad de ver que la interlengua de los estudiantes italianos de ELE presenta peculiaridades que hacen necesaria una atención determinada hacia algunos fenómenos conversacionales relacionados con el uso de los TA que deberían tenerse en cuenta en la enseñanza de ELE. Así pues, esperamos que los resultados que proporcionamos aquí sirvan de punto de partida para la creación de materiales didácticos que faciliten a los aprendices italianos de ELE la reflexión, la comprensión y el uso de los TA en español, principalmente en lo que respecta a las funciones, a la superposición de habla y a la estructura lingüística.

**Consuelo Pascual Escagedo**

Universidad L'Orientale de Nápoles

[escagedo@tiscali.it](mailto:escagedo@tiscali.it)

## Referencias bibliográficas

- Berry, A. (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study", L. F. Bouton e Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and Language Learning Monograph Series, Volumen V*. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 180-190.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co (2002a): *Corpus de conversaciones coloquiales. Anejos de Oralía*, Madrid: Arco Libros.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999, 2ª ed.): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Carrasco, J.B. y Calderero Hernández, J.F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*, Madrid: Rialp.
- Cestero Mancera, A. M. (1994): *Análisis de la conversación: alternancia de turnos en la lengua española, Tesis doctoral*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (1994): "Intercambio de Turnos de habla en la conversación en lengua española", *Revista Española de Lingüística*, 24 (1), pp. 77-99.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2007): "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras", *Frecuencia L*, 33, pp. 3-8.
- Cestero Mancera, A. M. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 31-62.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao H. (1996): "The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo Anaya.
- Contento, S. (1999): "Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione", R. Galatolo y G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 267-286.
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads", *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 237-274.
- De Mingo Gala, J. A. (2010): *La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul, Memoria de máster del Instituto Cervantes*, Madrid: MarcoELE. Puede consultarse en: [http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo\\_conversacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf) [Fecha de consulta 15 de enero de 2015].
- Dittmann, A.T. y Llewellyn, L. G. (1967): "The phonemic clause as a unit for speech decoding", *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 341-349.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

- Dittmann, A.T. y Llewellyn, L. G. (1968): "Relationship between vocalizations and head nods as listener responses", *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp. 79-84.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1977): *Face to face interaction: Research, Methods and Theory*, Hillsdale, N. L.: Laurence Erlbaum.
- Duncan, S. y Fiske, D. W. (1985): *Interaction structure and strategy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1986): "Listening and speaking", D. Tannen y J. Alatis (eds.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 294-319.
- Fletcher, J. (2010): "The Prosody of Speech: Timing and Rhythm", W.J. Hardcastle, J. Laver y F.E. Gibbon (eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences*, Malden, MA: Blackwell, pp. 523-602.
- Fries, C. (1952): *The Structure of English*, Nueva York: Harcourt Brace.
- García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*, Tesis doctoral inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Gaulmyn, M. M. (1987): "Les régulateurs verbaux: le controle des récepteurs", C. Kerbrat-Orecchioni (ed.), *Décrire la conversation*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 203-223.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. H. (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinz, B. (2003): "Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations", *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Hernández Sampieri, R. y otros (1991): *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill Interamericana. Puede consultarse en:  
<http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf> [Fecha de consulta: 10 de enero de 2015].
- Hymes, D. H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa", Llobera y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- 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 inédito, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Instituto Cervantes (2006, 3ª ed.): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jurafsky y otros (1997): "Automatic detection of discourse structure for speech recognition and understanding", *The Proceedings of the 1997 IEEE Workshop on Automatic Speech Recognition and Understanding*. [Puede consultarse en:  
[http://www.cstr.ed.ac.uk/downloads/publications/1997/Jurafsky\\_1997\\_c.pdf](http://www.cstr.ed.ac.uk/downloads/publications/1997/Jurafsky_1997_c.pdf) [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2015].
- Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction", *Acta Psychologica*, 26, pp. 22-63.
- Kendon, A. (1994): "Gestures as illocutionary and discourse structure markers in Southern Italian conversation", *Journal of Pragmatics*, 23 (1995), pp. 247-279.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

- Krause-Ono, M. (2004): "Change in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues", *Journal of Cognitive Science, Muroan Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- López de Lerma, A. (2011): *La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE*, Memoria de Máster Inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- López Sáez del Burgo, I. (2009): *La enseñanza del intercambio de turno en la conversación española*, Memoria de Máster Inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Lo Castro, V., Smith, L. E., Quirk, R. y Kachru, B. B. (1987): "Aizuchi: A Japanese conversational routine", L.E. Smith (ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 101-113.
- Maynard, S. K. (1986): "On Back-channel behavior in Japanese and English casual conversation", *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 24 (6), pp. 1079-1108.
- Maynard, S. K. (1997): "Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35 (1), pp. 37-60.
- Oreström, B. (1983): *Turn-taking in English conversation*, Lund: LiberFörlang Lund.
- Pascual Escagedo, C. (2011): *Los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes italianos de ELE*, Trabajo de investigación tutelado inédito, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. A. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. A. (2011): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pöhaker, K. (1998): *Turn taking and gambits in intercultural communication*, Tesis doctoral, Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo.
- PRESEEA (2008): *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias*. Vers. 1.2. 17-02-2008 (en línea). Puede consultarse en: <http://www.linguas.net/preseea> [Fecha de consulta 20 de diciembre de 2011].
- Roberts, F., Margutti, P. y Takano, S. (2011): "Judgments Concerning the Valence of Inter-Turn Silence Across Speakers of American English, Italian, and Japanese", *Discourse Processes*, 48, pp. 331-354. [Puede consultarse en: <http://web.ics.purdue.edu/~froberts/Page%20Proofs%20Discourse%20Processes.pdf> [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2015].
- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado Inédito para DEA, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- Sanz Escudero, R. (2010): *La enseñanza de los turnos de apoyo en la Conversación Española*, Memoria de Máster Inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

**El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos**

- Schegloff, E. (1982): "Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh, huh" and other things that come between sentences", D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk*, Washington DC: Georgetown University, pp. 71-93.
- Silva Cano, I. (2012): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE. Trabajo de investigación tutelado inédito*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Stame, S. (1999): "I marcatori della conversazione", R. Galatolo y G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 169-186.
- Tao, H. y Thompson, S. A. (1991): "English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic `interference'", *Journal of Pragmatics*, 16 (3), pp. 209-223.
- Tottie, G., Aijmer, K. y Altenberg, B. (1991): "Conversational style in British and American English: The case of Backchannels", K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman, pp. 254-271.
- Turkstra, L., Ciccía, A. y Seaton, C. (2003): "Interactive Behaviors in Adolescent Conversation Dyads", *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34 (2), pp. 117-142.
- Vázquez Veiga, N. (2000): "Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad", *Oralia: Análisis del discurso oral*, 3, pp. 221-242.
- Ward, N. y Tsukahara, W. (2000): "Prosodic features which cue Back-Channel responses in English and Japanese", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 32 (8), pp. 1177-1207.
- White, S. (1989): "Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese", *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.
- Wong, D. y Peters, P. (2007): "A study of backchannels in regional varieties of English, using corpus mark-up as the means of identification", *International Journal of Corpus Linguistics*, 12 (4), pp. 479-509.
- Yngve, V.H. (1970): "On getting a word in edgewise", *Papers from the Sixth Regional Meeting*, Chicago: Chicago Linguistic Society, IL, pp. 567-578.
- Young, R. F., y Lee, J. (2004): "Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations", *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 380-407.