



*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas – UC  
Año académico 2015-2016

## **LA ALTERNANCIA DE TURNOS CONVERSACIONALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE**

Trabajo realizado por: Olaia Andaluz Pinedo

Dirigido por: Marta Albelda Marco

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO .....	3
1.1. Conceptos básicos sobre la conversación.....	3
1.1.1. La naturaleza de la conversación.....	3
1.1.2. Estructura y unidades de la conversación.....	7
1.1.3. La competencia conversacional.....	10
1.2. La alternancia de turnos conversacionales .....	12
1.2.1. La alternancia de turnos de habla .....	12
1.2.2. La alternancia de turnos de apoyo .....	17
1.3. La didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE .....	21
1.3.1. La alternancia de turnos en los documentos de referencia vigentes....	21
1.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación .....	23
1.3.3. Uso de corpus discursivos .....	24
1.3.4. Propuestas didácticas.....	26
2. PILOTAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	30
2.1. Metodología del pilotaje.....	30
2.1.1. Contexto institucional e informantes.....	30
2.1.2. Instrumentos de recogida de datos .....	32
2.2. Diseño de la secuencia didáctica .....	33
2.2.1. Metodología de la secuencia didáctica .....	33
2.2.2. Análisis de corpus .....	34
2.2.3. Desarrollo de la secuencia didáctica .....	37
2.3. Resultados del pilotaje.....	42
2.3.1. Resultados del desarrollo de la secuencia didáctica .....	42
2.3.2. Resultados del cuestionario .....	52
3. CONCLUSIONES.....	56
BIBLIOGRAFÍA .....	59
ANEXOS.....	64
Anexo I: Datos de los informantes .....	64
Anexo II: Cuestionario .....	65
Anexo III: Análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. y COGILA.....	66
Anexo IV: Secuencia de actividades para C1 y B1+.....	73

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Estructura de la conversación (Cestero 2005: 24) .....	8
Figura 2: Respuestas cuantitativas del cuestionario .....	52

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1: Sistema de unidades (Val.Es.Co. 2014: 16).....	9
Tabla 2: Propuestas didácticas .....	28
Tabla 3: Sesiones e informantes .....	32
Tabla 4: Turnos de apoyo identificados .....	49
Tabla 5: Tácticas de conclusión identificadas .....	50
Tabla 6: Indicaciones de toma de turno identificadas .....	50
Tabla 7: Características de la propuesta didáctica.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análisis de la conversación
ELE	español como lengua extranjera
HN	hablante nativo
HNN	hablante no nativo
LE	lengua extranjera
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
SFL	Spanish as a foreign language
Val.Es.Co.	Valencia, Español Coloquial

## RESUMEN

Este trabajo se propone facilitar la toma de conciencia y la reflexión de estudiantes de ELE sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo. Para ello, se ha diseñado y pilotado una propuesta didáctica. En diversas investigaciones anteriores ya se ha puesto de manifiesto la necesidad de trabajar la estructura de la conversación española en el aula de ELE para desarrollar la parte de la competencia comunicativa denominada *competencia conversacional*. Dado que los materiales de ELE apenas tratan estos aspectos, se ha destacado la importancia de aportar propuestas didácticas para la enseñanza de los fenómenos conversacionales. Sin embargo, las propuestas de actividades con este fin aún son escasas y gran parte de ellas no se han pilotado. Por estos motivos, creemos que la creación y el pilotaje de una secuencia didáctica contribuyen al desarrollo de esta vía de investigación.

El estudio parte de una revisión bibliográfica sobre la naturaleza y la estructura de la conversación, la competencia conversacional, los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales, su representación en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa 2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), las principales recomendaciones para su enseñanza y las propuestas didácticas actuales. Una vez asentadas las bases teóricas, se diseña una secuencia didáctica, que combina el enfoque indirecto y directo e integra fragmentos de conversaciones reales procedentes de los corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002) y COGILA (Barros 2012). Esta secuencia se pone en práctica con estudiantes británicos de nivel C1 y B1+ en la University of Bristol para verificar su eficacia. Los resultados de este pilotaje muestran que, a través de la propuesta didáctica, los estudiantes toman conciencia y reflexionan sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.

**Palabras clave:** ELE, competencia conversacional, alternancia de turnos conversacionales, marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno, turnos de apoyo, corpus, pilotaje, propuesta didáctica.

## ABSTRACT

The focus of this research is to facilitate SFL students' awareness-raising and reflection about elements involved in conversational turn-taking: turn-yielding signals, interruptions, turn initiators and backchannel items. For that purpose, a didactic proposal has been designed and piloted. Various studies have pointed out the need to teach conversation structure in the SFL classroom in order to develop a part of communicative competence called *conversational competence*. Since materials for SFL hardly deal with those aspects, the importance of providing didactic proposals to teach conversational phenomena has been emphasised. The proposals are still scarce and most of them have not been piloted. Consequently, the creation and the piloting of a didactic sequence would contribute to developing this research path.

This study was founded on a literature review about the nature and structure of conversation, conversational competence, elements involved in conversational turn-taking, their presence in the *European framework of reference* (Consejo de Europa 2002), as well as the *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006), the main recommendations for teaching those elements and current didactic proposals. Once the theoretical framework was established, a didactic sequence was designed which combines the direct and indirect approaches and includes extracts of real conversations from Val.Es.Co (Briz and Grupo Val.Es.Co. 2002) and COGILA (Barros 2012) corpora. This sequence was implemented with British students of levels C1 and B1+ at the University of Bristol in order to verify its effectiveness. The results of the pilot show that the didactic sequence helped students raise their awareness and reflect on elements involved in conversational turn-taking.

**Keywords:** SFL, conversational competence, conversational turn-taking, turn-yielding signals, interruptions, turn initiators, backchannel items, corpora, pilot, didactic proposal.

## INTRODUCCIÓN

La conversación es la forma de comunicación interactiva más natural y habitual (Cestero 2005: 11). Levinson (1989: 271) se refiere a ella como «ese tipo de hablar predominante con el que estamos familiarizados». Dada su importancia, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado diversas investigaciones que destacan la parcela de la competencia comunicativa llamada *competencia conversacional* (Cestero 2012: 33).

En las últimas décadas, varios de estos estudios han apuntado la necesidad de tratar la estructura conversacional en el aula (García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016). Esto se debe, por ejemplo, a que se han identificado dificultades en la alternancia de turnos de habla en conversaciones entre alumnos alemanes (García García 2009: 296) y transferencias de la lengua materna en la alternancia de turnos de apoyo en conversaciones entre estudiantes ingleses (Inglés 2016: 22). En este sentido, Cestero (2005: 15-16) señala:

Aunque existen tendencias universales para muchos aspectos de la conversación (...), existen otros que no lo son, y, dado que los alumnos no comienzan la empresa de adquirir una lengua segunda o extranjera equipados con el conocimiento de las normas y reglas conversacionales de la lengua objeto de estudio, sino con el de su lengua materna, generalmente experimentan dificultades al interactuar con nativos, que, en muchas ocasiones, dificultan o impiden la intercomunicación.

Sin embargo, apenas se dispone de materiales para trabajar la estructura de la conversación en el aula de ELE (Cestero 2012: 55). Con el fin de cubrir este vacío, en la actualidad se está desarrollando una línea de investigación dedicada a ofrecer propuestas didácticas basadas en las aportaciones del Análisis de la Conversación, así como en estudios sobre las características de la conversación en ELE (Cestero 2016b: 18). En el monográfico *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, publicado este año en la revista *Lingüística en Red*, se subraya la importancia de aportar más propuestas para avanzar en este campo (Cestero 2016b: 21).

El presente trabajo se enmarca en esa vía de investigación. Nuestro objetivo general consiste en facilitar la toma de conciencia y la reflexión sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo) a través de una propuesta didáctica. Para alcanzar este objetivo general, nos propusimos cuatro objetivos

específicos. Los dos primeros corresponden a la revisión bibliográfica desarrollada en el primer capítulo del trabajo y los dos últimos, a la propuesta didáctica recogida en el segundo capítulo:

- Conocer los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.
- Valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales.
- Diseñar una secuencia didáctica.
- Verificar la eficacia de la secuencia diseñada mediante un pilotaje.

Así pues, el presente estudio contribuye al ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE y, en concreto, a la línea de investigación que ofrece propuestas didácticas para trabajar la estructura de la conversación en ELE principalmente de dos maneras. En primer lugar, aporta una propuesta didáctica nueva y detallada. Además, esta secuencia de actividades se pone en práctica con estudiantes de ELE de la University of Bristol. Los resultados de este pilotaje se analizan, de manera que se puede comprobar el funcionamiento de la secuencia didáctica. Esto resulta importante debido a que aún son escasas las investigaciones dedicadas a la necesidad de llevar estos aspectos al aula de ELE. Consideramos que estas aportaciones favorecen el avance de la vía de investigación mencionada, dado que exploran posibilidades de trabajar elementos estructurales de la conversación en el aula.

El trabajo se estructura en tres capítulos. En el primero se presenta el marco teórico, articulado en torno a tres temas: la conversación, la alternancia de turnos conversacionales y su didáctica en ELE. De este modo, se pretende alcanzar un conocimiento adecuado del objeto de enseñanza y examinar distintas opciones para su didáctica. En el segundo capítulo, el estudio de campo, se exponen cuestiones metodológicas del pilotaje, el diseño de la secuencia didáctica y los resultados del pilotaje, con el fin de aportar una propuesta didáctica. Las conclusiones extraídas del estudio constituyen el último capítulo.

## 1. MARCO TEÓRICO

En este primer capítulo presentamos las bases teóricas sobre las que hemos construido el trabajo. Coincidimos con Cestero (2016a: 1) en que, para incluir fenómenos estructurales de la conversación en la enseñanza de ELE,

ha de conocerse previamente qué es [la conversación], cómo se produce, cómo funciona y cómo se estructura, es decir, ha de contarse con contenidos básicos sobre fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación, teniendo en cuenta que gran parte de tales elementos, fenómenos y mecanismos son culturales o están sujetos a cierta variación sociocultural.

Así pues, comenzamos el marco teórico con una revisión de estudios sobre la naturaleza y la estructura de la conversación española. Después, examinamos con más detalle los elementos estructurales en los que se centra nuestra propuesta didáctica, prestando especial atención a aspectos en los que se diferencian el español peninsular y el inglés británico, la lengua materna de nuestros estudiantes. Finalmente, analizamos el estado de la cuestión en cuanto a la didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE para conocer cómo se puede avanzar en este ámbito.

### 1.1. Conceptos básicos sobre la conversación

#### 1.1.1. La naturaleza de la conversación

En la enseñanza de LE el término *conversación* se ha empleado con diferentes significados. En este sentido, Cestero (2005: 17) observa que se ha utilizado para «aludir a cualquier actividad comunicativa en la que varios participantes alternan al hablar o en la que los aprendices sencillamente hablan». Por ello, las clases de conversación generalmente se han dedicado a distintos ejercicios de interacción oral y expresión oral, tales como debates, presentaciones o simulaciones de compra-venta (Cestero 2005: 17). Asimismo, Thornbury y Slade (2006: 5) señalan que *conversación* también se ha utilizado como sinónimo de *comunicación*. Consideramos que esta disparidad de usos del término revela la importancia de entender la naturaleza de la conversación.

Entre la bibliografía especializada, se han propuesto varias descripciones de la naturaleza de la conversación. Sin olvidarnos de aportaciones como Beinhauer (1963) o Levinson (1989), hemos decidido centrar nuestra mirada en investigaciones sobre la conversación española que destacan por razones tanto de actualidad como de profundidad, dada la gran relevancia que tienen para nuestro estudio. De este modo,

revisaremos la caracterización de Gallardo (1994, 1996), la de Briz (1998) y la de Cestero (2000a, 2005).

Gallardo (1994: 27, 1996: 25-26) propone una caracterización pragmática que se basa en el funcionamiento interno de la conversación y no tiene en cuenta aspectos sociolingüísticos como la relación entre los participantes o la situación (Gallardo 1996: 25). Los rasgos que propone son los siguientes (Gallardo 1996: 25-26):

1. Rasgos previos o interactivos: el dinamismo dialógico.
  - sistema dual de la toma de turno;
  - carácter actual e inmediatez;
  - estructura triple básica.
2. Rasgos conversacionales.
  - toma de turno libre;
  - retroalimentación.

De las dos características que se proponen como definatorias de la conversación, solo la toma de turno libre es específica de este tipo de interacción, puesto que otras interacciones (el debate, la tertulia, etc.) también presentan retroalimentación (Cestero 2000: 18). Sin embargo, en esta descripción se considera que la toma de turno es libre también en interacciones en las que no hay igualdad funcional entre los participantes, como en la «conversación transaccional» o la «conversación didáctica» (Gallardo 1994: 28), y, por tanto, creemos que alguno de ellos ejercería un mayor control sobre la distribución de los turnos, es decir, que la toma de turno estaría «preestablecida de alguna manera» (Cestero 2000: 18). En suma, aunque consideramos que la toma de turno libre es un rasgo fundamental de la naturaleza y la estructura de la conversación, el objeto de estudio de Gallardo diverge de lo que entendemos por conversación en el presente trabajo.

Por su parte, Briz (1998: 40-43) estudia el español coloquial en la conversación. Para ello, establece una distinción entre, por un lado, la variedad diafásica, el registro, y, por otro lado, la variedad textual, el género (Briz 2010: 2). Respecto al registro, Briz identifica «rasgos situacionales o coloquializadores», características de una situación comunicativa que facilitan el uso del registro coloquial, y «rasgos primarios» que caracterizan al registro coloquial (Briz 1998: 41). En cuanto al género, señala ciertos «rasgos identificadores» de la conversación, características necesarias para considerar que un determinado discurso es una conversación (Briz 1998: 42). Tanto el registro como el género se encuentran en una gradación que va desde lo prototípico a lo periférico en función del grado en el que presenten los rasgos (Briz 2010: 11-12). Estas características que propone Briz (1998: 41-42) son las siguientes:

Rasgos situacionales o coloquializadores:

- la *relación de igualdad* social o funcional entre los interlocutores;
- la *relación vivencial de proximidad*;
- el *marco discursivo familiar*;
- la *temática no especializada*.

Rasgos primarios del registro coloquial:

- la *ausencia de planificación* o, más exactamente, planificación sobre la marcha, que favorece la espontaneidad;
- la finalidad *interpersonal*: la comunicación por la comunicación, el fin comunicativo socializador, la *comunidad fática*;
- el tono *informal*, que es, en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial.

Rasgos identificadores de la conversación:

- una interlocución *en presencia*, conversación cara-a-cara;
- *inmediata*, actual (aquí y ahora);
- con *toma de turno no predeterminada*;
- *dinámica*, con alternancia de turnos inmediata, que favorece la mayor o menor tensión dialógica (la relación hablante-oyente es simultánea y/o sucesiva, es decir, supone una conversación más o menos prolongada, y no pares mínimos de intervenciones (rituales));
- *cooperativa* en relación con el tema de la conversación y la intervención del otro.

Una conversación prototípica como la sugerida por Briz (2010: 12) —entre amigos en un bar hablando de un tema cotidiano— está sujeta a rasgos situacionales que conducen a un registro coloquial. En este trabajo, cuando usamos el término *conversación*, nos referiremos a lo que Briz denomina conversaciones coloquiales prototípicas, que se caracterizan por presentar los rasgos de la conversación y del registro coloquial descritos (Briz 1998: 42).

Cestero (2000a: 17-19, 2005: 17-20) parte de una «unidad máxima», la actividad comunicativa, para desglosarla hasta llegar a la «unidad mínima» que nos ocupa, la conversación (Cestero 2000a: 17). Así pues, una actividad comunicativa puede ser escrita u oral, y las actividades comunicativas orales, entre las que figura la conversación, pueden ser monológicas, en las que la comunicación es unilateral, o dialógicas o interactivas, en las que la comunicación es bilateral o multilateral y se da un sistema dual de toma de turno y una retroalimentación (Cestero 2000a: 17-18). Cestero propone tres rasgos caracterizadores —grado de convencionalización y de estructuración interna, objetivo social y categoría de los interlocutores— para identificar los tipos de interacciones: institucionalizadas, transaccionales y conversacionales. Las características específicas de las interacciones conversacionales que propone Cestero (2005: 19) son las siguientes:

- presentan un bajo grado de convencionalización y planificación;
- no están predeterminadas en cuanto a su objetivo social;
- ninguno de los participantes controla, individualmente, la distribución de los turnos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En contraste, las interacciones institucionalizadas (debate, mesa redonda...) «presentan un alto grado de convencionalización y planificación, están predeterminadas en cuanto a su un objetivo social y cuentan con un moderador o con un participante que tiene la función de controlar la distribución de los

Esta caracterización diferencia claramente la conversación de los otros tipos de actividades comunicativas interactivas. El primer rasgo implica que la organización general y pormenorizada de la conversación no suelen estar programadas, como en los debates, las entrevistas o en las clases, si bien esto no significa que la conversación no presente una estructura en ambos niveles (Cestero 2005: 18). La segunda característica distingue a la conversación de las interacciones que tienen un objetivo social específico que siempre es el mismo, como las transacciones compra-venta, médico-paciente, profesor-alumno, etc. (Cestero 2005: 19). En tercer lugar, la alternancia de turnos en la conversación se realiza de forma coordinada y negociada entre los interlocutores, ya que ninguno de ellos tiene una categoría o un papel funcional que le permita dirigir la distribución de los turnos (Cestero 2005: 19).

Consideramos que las tres características expuestas identifican como conversación el mismo tipo de interacción que los rasgos de la conversación coloquial prototípica propuestos por Briz (1998: 41-42). Por ello, se pueden tomar ambas descripciones como referencia de lo que se entiende por conversación en este trabajo.

Las características específicas de la conversación tienen diferentes consecuencias lingüísticas. En este sentido, según la clasificación de Fernández y Albelda (2008: 67), se pueden enseñar aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos, paralingüístico-gestuales y socioculturales, así como estrategias interaccionales. El presente trabajo se centra en lo que Fernández y Albelda (2008: 82) denominan estrategias interaccionales, es decir, en los fenómenos estructurales de la conversación. La decisión de tratar estos elementos deriva del contraste observado entre la necesidad de su inclusión en la enseñanza de ELE (Cestero 2005, 2012, 2016b, García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016) y el hecho de que su presencia en los materiales aún es escasa, probablemente debido a que no se ha contado con los conocimientos necesarios hasta hace poco (Cestero 2005: 64).

En efecto, durante muchos años la conversación se ha considerado una forma «libre» de comunicación; sin embargo, la naturaleza no planificada de la conversación no implica que este tipo de interacción no se pueda sistematizar (Cestero 2005: 20). Levinson (1989: 282) afirma que «la conversación posee de hecho una elaborada y detallada

---

turnos de palabra» y las interacciones transaccionales (consultas didácticas, consultas médicas...) «presentan un grado medio de convencionalización y planificación, están predeterminadas en cuanto a su un objetivo social y, en ellas, uno de los participantes, por su función o valor social, controla la distribución de turnos de palabra» (Cestero 2005: 19).

arquitectura». En este sentido, entre las diversas corrientes que han estudiado la conversación<sup>2</sup>, destaca el Análisis de la conversación (Levinson: 1989: 274). El AC se origina a mediados de los años sesenta en la tradición etnometodológica (Cestero 2000a: 28-31). Los analistas de la conversación, como Sacks, Schegloff y Jefferson, examinan diferentes conversaciones espontáneas de forma rigurosamente empírica para «descubrir las propiedades sistemáticas de la organización secuencial del hablar y cómo se conciben los enunciados para manejar tales secuencias» (Levinson 1989: 273-274), en otras palabras, estudian conversaciones

con el objeto de descubrir y describir los mecanismos de producción empleados por los hablantes oyentes para tratar aspectos técnicos en la conducta de conversación, tales como la entrada coordinada en conversación (...), bajo la asunción de que la organización social del intercambio está en el propio intercambio y ahí es donde debe descubrirse (Cestero 2000a: 30).

El AC, de acuerdo con Levinson (1989: 274), ha proporcionado «las ideas más substanciales que han llegado a obtenerse acerca de la organización de la conversación». Las bases teóricas y metodológicas que proporciona el AC subyacen en gran medida a las investigaciones que conforman nuestro marco teórico, más centrado en la conversación española.

### ***1.1.2. Estructura y unidades de la conversación***

La conversación tiene una estructura específica que la diferencia de otras actividades comunicativas (Cestero 2005: 22). A continuación, se presenta una síntesis de las unidades de la conversación española propuestas por el grupo Val.Es.Co. (2014) y por Cestero (2000a, 2005), ya que ambos son coherentes en cuanto a su objeto de estudio con lo que entendemos por conversación en este trabajo. De este modo, pretendemos situar los fenómenos estructurales y valorar qué sistema conviene tomar como referencia para diseñar nuestras actividades.

Cestero (2005: 24) distingue dos niveles estructurales en la conversación: «un nivel local o pormenorizado, que conforma su microestructura, (...) y un nivel global, que conforma su macroestructura». Las unidades en la estructura pormenorizada de la conversación son los turnos, los intercambios y las secuencias, mientras que la estructura general concibe la conversación como unidad (Cestero 2005: 24). El sistema se esquematiza de la siguiente manera:

---

<sup>2</sup> En Thornbury y Slade (2006: 27-37) se puede consultar un resumen de las aproximaciones al estudio de la conversación desde la sociología, la sociolingüística, la filosofía y la lingüística.

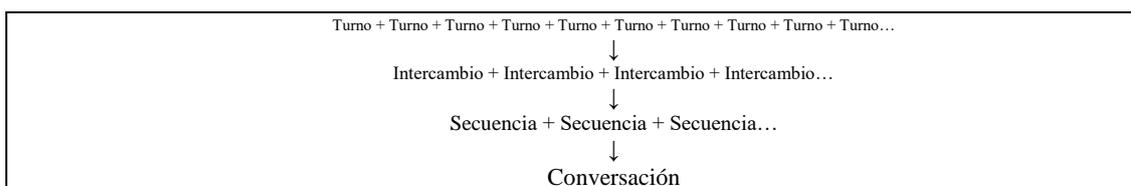


Figura 1: Estructura de la conversación (Cestero 2005: 24)

Respecto a la estructura pormenorizada, el *turno* es la unidad básica estructural y se define como «un periodo de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; en ese periodo de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo» (Cestero 2005: 23). En un turno puede emitirse una o más de una *unidad de turno*, que es un enunciado completo (Cestero 2005: 25). Se distinguen dos tipos de turnos: los *turnos de habla* son «los turnos que hacen que la conversación tenga un contenido» (Cestero 2005: 26); los *turnos de apoyo* son «aquellos a través de los que el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en la actividad conversacional» (Cestero 2005: 26). El *intercambio* es «la sucesión de dos turnos de habla, producidos por participantes diferentes» (Cestero 2005: 48). Por último, la *secuencia*, es la «sucesión de tres o más turnos con coherencia y cohesión temática o funcional» (Cestero 2005: 23). Las secuencias se pueden clasificar en dos grupos: *secuencias marco*, que inician o marcan el final de una conversación, y *secuencias nucleares o temáticas*, que desarrollan un tema principal (Cestero 2005: 52-53).

En cuanto a la macroestructura, la *conversación* se entiende como una unidad dividida en tres partes: la *apertura*, una secuencia marco que consiste en saludos y preliminares tales como preguntas por la salud; el *núcleo*, una o más secuencias temáticas en las que se introduce, se desarrolla y se concluye el tema; el *cierre*, una secuencia marco en la que tiene lugar una preparación del cierre y una despedida final (Moreno Fernández 1998: 166; *apud* Cestero 2005: 58). A veces, la apertura puede ir precedida de una presentación, cuya función consiste en establecer la comunicación (Cestero 2005: 59).

Por otro lado, el sistema de unidades de la conversación (coloquial) española de Val.Es.Co. (2014) consta de ocho unidades (discurso, diálogo, intercambio/alternancia de turnos, intervención/turno, acto y subacto)<sup>3</sup> que se articulan en tres dimensiones

<sup>3</sup> Dentro de estas unidades se establecen subtipos atendiendo a varios criterios (Val.Es.Co. 2014); sin embargo, aquí no entraremos en detalle, puesto que para nuestros propósitos es suficiente con trazar un esquema general del modelo.

(estructural, social e informativo) y dos niveles (monológico y dialógico). El siguiente cuadro muestra las unidades en relación con las dimensiones y el nivel al que pertenecen:

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
DIALÓGICO	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
MONOLÓGICO	intervención acto	turno	subacto

Tabla 1: Sistema de unidades (Val.Es.Co. 2014: 16)

La *intervención* es la «unidad máxima monológica estructural, generalmente asociada al cambio de emisor, que se caracteriza por ser o provocar una reacción, prototípicamente lingüística» (Val.Es.Co. 2014: 19). En contraste, el *turno*, pertenece a la dimensión social y se define como una «intervención reconocida o aceptada por el interlocutor» (Val.Es.Co. 2014: 27), es decir, para que una intervención sea un turno, debe contribuir a que avance la conversación, de manera que no puede ser «ignorada o no atendida» (Val.Es.Co. 2014: 28). Cabe indicar que las *intervenciones de paso*, «con las que el hablante demuestra en general su atención o interés»<sup>4</sup>, no se convierten en turnos porque no hacen progresar la conversación (Val.Es.Co. 2014: 22). Esta distinción basada en las dimensiones se extrapola a las unidades mínimas del nivel dialógico: «dos intervenciones sucesivas de distintos emisores, una de inicio y una de reacción» son un *intercambio* y «dos turnos sucesivos y, por tanto, emitidos por interlocutores/hablantes distintos» constituyen una *alternancia de turno* (Val.Es.Co. 2014: 25).

Además de las cuatro unidades descritas, se definen otras cuatro unidades más alejadas de «la frontera que marca el carácter dialógico o monológico de una unidad» (Val.Es.Co. 2014: 38). Las «unidades superiores» de la conversación son estructurales: el *diálogo* es «el resultado de la combinación de intercambios sucesivos» y está limitado de forma prototípica por una intervención-turno que provoca una reacción al principio y por una intervención-turno que es una reacción al final (Val.Es.Co. 2014: 33) y el *discurso* es la unidad dialógica superior» y está «delimitada por un cambio en el contexto interactivo particular» (Val.Es.Co. 2014: 36). Las «unidades mínimas» son el *acto*, que es «una unidad estructural monológica, (...) la mínima unidad de acción e intención», que se distingue por su fuerza ilocutiva, su contorno melódico y su contenido proposicional (Val.Es.Co. 2014: 39-43) y el *subacto*, «un segmento informativo identificable, habitualmente, mediante marcas semánticas y prosódicas» (Val.Es.Co. 2014: 55).

<sup>4</sup> Estas intervenciones coinciden en gran medida con los turnos de apoyo de Cestero (2005: 26).

Los dos modelos de unidades de la conversación aquí presentados son muy cercanos. Para nuestros fines didácticos optaremos por el propuesto por Cestero (2005) por dos razones. En primer lugar, es un modelo más sencillo para ofrecer a los estudiantes de ELE, para los que quizá no sea tan relevante considerar distinciones como las que establecen las dimensiones estructural y social entre *intervenciones* y *turnos* o *intercambios* y *alternancias*. Además, la autora ha realizado aportaciones sobre los fenómenos que se estudian en la presente investigación, la alternancia de los turnos de habla (Cestero 2000a) y los turnos de apoyo (Cestero 2000b), así como sobre su didáctica en ELE (Cestero 2005). Dado que nos parece razonable la recomendación de comenzar la enseñanza de la conversación con fenómenos de la microestructura (Cestero 2005: 24), nos basaremos en los estudios mencionados para el pilotaje.

Además, es destacable que, en los últimos años, se han tomado como referencia las contribuciones de Cestero en diversos estudios empíricos sobre los fenómenos y recursos conversacionales en la interlengua de los estudiantes de ELE (García García 2009 y 2014, Rubio 2007 y 2012, Pérez 2009 y 2011, Inglés 2010, Silva 2012, Pascual 2011 y 2014; *apud* Cestero 2016b: 11-14), así como en distintos diseños de propuestas didácticas para incluir los fenómenos estructurales en el aula de ELE (García Castro 2003, García García 2004, 2009 y 2014, Mingo Gala 2008, López Sáez de Burgo 2009, Sanz 2010, López de Lerma 2011, Rubio 2012; *apud* Cestero 2016b: 18-20). De acuerdo con Cestero (2016b: 21), creemos que la utilización de unas bases teóricas comunes puede facilitar la comparación de datos y el avance en este campo.

### ***1.1.3. La competencia conversacional***

La *competencia conversacional* consiste en la «habilidad de participar en una conversación» (García García 2005: 94), partiendo de que participar en una conversación «requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además, y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción» (Cestero 2005: 9). En esta línea, García García (2009: 17) apunta:

Conversar implica hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada (...); en definitiva, todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad.

Y a este compendio de recursos necesarios para establecer y mantener una conversación nos referimos (...) con el nombre general de competencia conversacional.

La competencia conversacional es una parcela de la competencia comunicativa (Cestero 2016b: 2), puesto que la capacidad de participar en una conversación forma parte de la capacidad de comunicarse de una persona (García García 2009: 94). Llegados a este punto es importante entender el concepto de competencia comunicativa para identificar el lugar que ocupa en él la competencia conversacional (García García 2009: 94). Si bien no es este el lugar para hacer una revisión exhaustiva del concepto, nos referiremos brevemente a su origen, su primera aplicación a la enseñanza de segundas lenguas y su aplicación a la estructura conversacional.

Como es sabido, Hymes (1972) propone el término *competencia comunicativa* como reacción a la noción de *competencia lingüística* de la gramática generativa. La *competencia lingüística* se refiere al conocimiento tácito de la estructura de la lengua que posee un hablante-oyente ideal y que subyace a su actuación lingüística (Hymes 1972: 271). Hymes (1972: 282) entiende que la *competencia comunicativa* no solo consiste en el conocimiento tácito de la lengua sino también en la habilidad de uso de ese conocimiento: «Competence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability for) *use*».

Canale (1983: 6-12) reflexiona sobre la aplicación del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de segundas lenguas y propone un modelo en el que la competencia comunicativa se divide en cuatro componentes en función de si subyace a ellos un conocimiento y una habilidad centrados en la corrección, en la adecuación al contexto sociolingüístico, en la cohesión y la coherencia o en la compensación de fallos comunicativos debidos a las limitaciones de la comunicación real: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, respectivamente. En este modelo aún no se menciona explícitamente la conversación.

Por su parte, el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) es el primero que hace referencia específica a la estructura conversacional (García García 2009: 96). En este modelo la competencia comunicativa está formada por la competencia lingüística, la competencia estratégica, la competencia sociocultural, la competencia accional y la competencia discursiva, y la organización conversacional se incluye en esta última (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 9-16). Los autores destacan la importancia de

la estructura conversacional de la siguiente forma: «This area is highly relevant for communicative competence and language teaching (...), since conversation is the most fundamental means of conducting human affairs» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 16). Asimismo, explican que el sistema de toma de turno que tiene lugar en la conversación implica fenómenos como cesiones de turno, interrupciones o turnos de apoyo (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995: 16).

En la actualidad, contamos con un documento que proporciona una base común para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa 2002), que también diferencia componentes dentro de la competencia comunicativa. Estos componentes son la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Los aspectos estructurales de la conversación se incluyen especialmente en la competencia pragmática, dispersos entre las competencias que la componen, la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa (Cestero 2005: 64-65). En el apartado 1.3.1. se analiza con más detalle la presencia de elementos de la competencia conversacional en el *MCER* (Consejo de Europa 2002), así como en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006).

## **1.2. La alternancia de turnos conversacionales**

### ***1.2.1. La alternancia de turnos de habla***

En el mecanismo de alternancia de turnos de habla está implicada la unidad mínima estructural que comunica un contenido, el turno de habla, y una «acción recurrente o reiterativa estructuradora», la alternancia de esa unidad básica (Cestero 2000a: 19). La alternancia de turnos de habla «se rige por dos principios básicos de cooperación y de secuenciación» (Cestero 2005: 42). El primero «obliga a los interlocutores (...) a proyectar y marcar el final de un turno y a respetar las señales ofrecidas, y el segundo exige que los turnos se sucedan con coherencia y cohesión» (Cestero 2005: 42).

De acuerdo con Cestero (2000a: 223-224), los interlocutores se van coordinando durante la conversación para manejar la alternancia de turnos de habla a través de un mecanismo que consta de «dos tiempos», el primero es el tiempo del hablante que finaliza su turno, y el segundo corresponde al hablante potencial que toma el siguiente turno:

- 1º El hablante señala, mediante la utilización de ciertos elementos lingüísticos o no verbales, cuál es el lugar apropiado para la toma de turno de su interlocutor, es decir, el final de su mensaje.

- 2º Un interlocutor toma la palabra en el momento exacto en el que el hablante finaliza su turno, pero ateniéndose a una de estas tres posibilidades:
- a) Si el hablante asigna el turno a su interlocutor, éste debe tomar la palabra en el lugar apropiado para la transición. En este caso, no hay opcionalidad, sino obligación de tomar la palabra, forzada por la distribución del turno que hace el hablante mediante distintos procedimientos (una pregunta dirigida a un interlocutor concreto, una forma de tratamiento, etc.).
  - b) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor, éste puede tomar la palabra, aunque no tiene la obligación de hacerlo, en el lugar apropiado para la transición.
  - c) Si el hablante no asigna el turno a su interlocutor y éste no toma la palabra en el lugar apropiado para la transición, el hablante primero puede retomar la palabra y emitir una nueva unidad de turno (Cestero 2005: 29)<sup>5</sup>.

Este mecanismo, a pesar de no ser universal, se puede encontrar en varias lenguas (español, inglés, alemán, italiano...); sin embargo, las señales que marcan el final de un turno y la frecuencia y forma de violación del mecanismo (interrupción) difieren de una lengua a otra (Cestero 2005: 29). Si no se entienden estas diferencias, se pueden formar creencias y actitudes hacia los hablantes, por tanto, es recomendable el tratamiento de esos fenómenos conversacionales en el aula (Cestero 2005: 30). Por otro lado, en la toma de turno, debido al principio de secuenciación de la conversación, se utilizan recursos lingüísticos para marcar una relación con el turno anterior que también varían en cada lengua. Así pues, las señales que marcan el final de turno, la interrupción y las indicaciones de toma de turno son aspectos que conviene trabajar en el aula de ELE.

#### *Marcas de final de turno de habla*

Según Cestero (2000a: 115), «el momento apropiado para el cambio de hablante es cuando el conversador que tiene la palabra concluye su mensaje» y, dado que el emisor es el único que sabe el momento en el que termina el mensaje que quiere transmitir, debe señalárselo a su interlocutor, de modo que este pueda tomar el turno en un lugar apropiado para el cambio de hablante, es decir, realizar una alternancia *propia o apropiada*. Esta señalización se puede hacer a través de dos tipos de marcas: componentes inferenciales de determinados elementos lingüísticos, las más frecuentes, y expresiones que reafirman la conclusión del turno (Cestero 2005: 30).

Respecto a las marcas inferenciales, pueden proyectar el final del mensaje y del turno, indicar el final mediato o finalizar el mensaje y el turno (Cestero 2000a: 117).

---

<sup>5</sup> El mecanismo que sugiere Cestero es una reelaboración del modelo propuesto por Wilson, Wiemann y Zimmerman (1984; *apud* Cestero 2000a: 52), que combina las principales contribuciones del modelo basado en la secuencialidad de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, 1978; *apud* Cestero 2000a: 52) y del modelo basado en las señales de Duncan y sus colaboradores (Duncan 1972, 1973 1983, Duncan, Brunner y Fiske 1979, Duncan y Fiske 1985; *apud* Cestero 2000a: 56).

Asimismo, las marcas se organizan en primarias, que son las más significativas, y en secundarias, que refuerzan las marcas primarias, neutralizan su no aparición o cambian su significado (Cestero 2000a: 116-117). Las siguientes son las más frecuentes en la conversación española (Cestero 2005: 31):

1. Marcas que proyectan el final del mensaje y del turno:  
Primaria: Movimiento tonal descendente  
Secundarias: Rapidez en la velocidad de emisión  
Curva melódica interrogativa  
Marcas de distribución
2. Marca que indica el final mediato del turno: Tonema descendente o ascendente
3. Marcas que finalizan mensaje y turno:  
Primaria: Conclusión gramatical  
Secundarias: Alargamiento de sonidos finales  
Marcas de distribución  
Pausas

Como se ha apuntado, estas marcas están sujetas a cierta variación cultural. Por ejemplo, en otras lenguas la pausa es una marca primaria de finalización, junto con la conclusión gramatical, de manera que es probable que un hablante no nativo (HNN) espere a que se produzca una pausa para hablar, pero que un español, en esa situación, entienda que su interlocutor no quiere tomar la palabra y, aplicando la tercera opción del mecanismo, siga hablando (Cestero 2005: 32). En inglés británico, tres de cada cuatro alternancias de turnos de habla se producen cuando, además de la conclusión gramatical, hay una disminución del volumen de emisión o una pausa o ambas (Oreström 1983: 77-78).

En cuanto a las expresiones que reafirman la conclusión del turno, también llamadas *tácticas de conclusión*, son menos frecuentes, pero son más fáciles de identificar. Por ello, Cestero (2005: 33) sugiere que se trabajen antes que las marcas inferenciales. Por ejemplo, se puede señalar el final con elementos no verbales como la risa, con un breve resumen o una repetición del enunciado anterior o con elementos como *dentro de lo que cabe*, *y ya está*, *o una cosa así*, *y todo eso* o *no sé*. Asimismo, se puede proyectar el final a partir del comienzo de la última o últimas cláusulas con expresiones como *total que* o *y al final* o con conjunciones seguidas de palabras que marquen oposiciones temporales, como *antes... y ahora...* (Cestero 2005: 33).

### *Interrupciones*

Una interrupción es «la acción de impedir el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje» (Cestero 2005: 34). De este modo, se incumple el mecanismo

de alternancia de turnos de habla, ya que el hablante es desposeído de la palabra sin que haya terminado su mensaje y, por tanto, sin que haya presentado la combinación de marcas primarias o de marcas primarias y secundarias de las alternancias apropiadas (Cestero 2005: 34). El tipo de alternancias que producen las interrupciones se denominan *impropias o no apropiadas* (Cestero 2005: 34). Por otro lado, cabe señalar que las interrupciones producen sistemáticamente, con algunas excepciones, la aparición de superposición de habla (Cestero 2005: 43).

Cestero (2005: 35-37) realiza una clasificación de los distintos tipos de interrupciones en la que se puede ver cuáles consideran no disruptivas los españoles. Esta tipología se puede resumir de la siguiente manera (Cestero 2005: 35-37):

1. Interrupciones involuntarias. Se producen cuando los conversadores no interpretan bien las marcas.
2. Interrupciones voluntarias. Se producen cuando los conversadores no atienden, conscientemente, a las marcas.
  - 2.1. Interrupciones justificadas. No son disruptivas y no suponen un problema para el desarrollo de la conversación porque se producen en una de las tres condiciones que figuran a continuación.
    - 2.1.1. Interrupciones neutras. El final del turno anterior es inminente y el contenido la última parte es predecible.
    - 2.1.2. Interrupciones pertinentes. El mensaje de esta interrupción es pertinente en ese momento concreto de la conversación y es necesario producirlo entonces porque, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado. Generalmente son breves y se emiten rápido y con tono bajo para indicar que no pretenden arrebatarse el turno de palabra.
    - 2.1.3. Interrupciones cooperativas. El mensaje de este turno interruptor es pertinente en ese momento concreto y, además, completa el mensaje del turno en marcha sintáctico-semánticamente, pragmáticamente o de las dos formas.
  - 2.2. Interrupciones no justificadas. Resultan disruptivas y suponen un problema para continuación de la conversación, ya que no hay razones aparentes que excusen esta acción.

2.2.1. Interrupciones explicables. Estas interrupciones se pueden explicar por el contexto lingüístico en el que se pronuncian, pues, por ejemplo, buscan continuar o finalizar un mensaje propio cortado previamente.

2.2.2. Interrupciones inexplicables. No hay una explicación aparente para ellas.

La frecuencia y el valor de las interrupciones varían entre las lenguas. En la conversación española, la proporción de interrupciones es muy alta. Según los datos de Cestero (2005: 37-38), en una conversación española prácticamente la mitad de las alternancias de turnos de habla son interruptivas, mientras que en las conversaciones entre británicos las interrupciones son alrededor del 20 % de las alternancias. Sin embargo, los españoles generalmente interrumpimos «de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2005: 38), de hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251). En contraste, en varias lenguas solo se justifica la interrupción neutra y, en general, las interrupciones se conciben como disruptivas (Cestero 2005: 38). Este parece ser el caso del inglés británico, ya que Oreström (1983: 168), cuando habla de interrupciones legítimas, solo menciona las interrupciones neutras, que considera «an example of cooperation (...) rather than a competition and blatant interruption».

#### *Indicaciones de toma de turno*

El principio de secuenciación determina que en la toma de turno a menudo se utilicen recursos lingüísticos para marcar una relación entre el turno que inician y el que lo precede (Cestero 2005: 40). Estos recursos se pueden utilizar cuando la toma de turno se produce en lugares apropiados para el cambio de hablante, de manera que, o bien indican una relación real entre los turnos, o bien encubren de forma estratégica un fallo de secuenciación. Por otro lado, cuando la toma de turno se da en lugares no apropiados (interrupción), la relación que marcan estos recursos convierte a las interrupciones en justificadas pertinentes o cooperativas (Cestero 2005: 42).

Los recursos lingüísticos a los que nos referimos son elementos introductores (como interjecciones, adverbios de afirmación o negación, expletivos, vocativos o llamadas de atención), elementos conectores (como *es que*, *pues*, *y* o *y además*), palabras clave emitidas en el turno o los turnos anteriores, deícticos cuyos referentes están en el turno o los turnos anteriores o apoyos introductores (Cestero 2005: 40-41). En inglés también se

utilizan apoyos al inicio de turnos de habla (Oreström 1983: 126), lo que puede facilitar la comprensión de este recurso. Sin embargo, las indicaciones de toma de turno concretas que se utilizan en cada lengua son diferentes, por tanto, su tratamiento en el aula puede resultar de ayuda a los estudiantes.

### ***1.2.2. La alternancia de turnos de apoyo***

Además de las alternancias entre turnos de habla, en la conversación también se producen alternancias entre un turno de habla y un turno de apoyo. Sin embargo, los mecanismos y elementos implicados en la producción de estos dos tipos de turnos son diferentes (Cestero 2005: 26). Como se ha apuntado, los turnos de apoyo son emisiones breves a través de las que el hablante «expresa seguimiento de la comunicación en marcha y participación activa en la interacción» (Cestero 2000b: 89). Es importante tener en cuenta que el hablante que los emite «no desea tomar un turno de habla, ni desposeer al hablante que lo tiene de él, lo que pretende es reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e, incluso, en algunas ocasiones, renunciar a la toma de palabra» (Cestero 2005: 43). En coherencia con esta función, los turnos de apoyo se caracterizan formalmente por ser cortos y emitirse de forma rápida y en un tono más bajo (Cestero 2005: 43). La función de los turnos de apoyo constituye una diferencia fundamental respecto a los turnos de habla que repercute en que las alternancias de turnos de apoyo también sean diferentes.

Cestero (2005) analiza varios aspectos de la producción de turnos de apoyo que considera que requieren un tratamiento específico en la enseñanza de LE. Entre ellos se encuentran las estructuras lingüísticas, los significados añadidos y los tipos de alternancias. A continuación, se recoge una síntesis de estas cuestiones, puesto que creemos que permiten entender el funcionamiento de los turnos de apoyo en español y pueden resultar útiles para los estudiantes de ELE, especialmente teniendo en cuenta que este fenómeno estructural también está sujeto a variación cultural (Cestero 2005: 48). En este sentido, la investigación de Oreström (1983) sobre los turnos de apoyo en inglés británico permite vislumbrar algunas diferencias en la lengua materna de nuestros estudiantes respecto a la española. La influencia de estas diferencias queda patente en el estudio de Inglés (2010; *apud* Cestero 2012: 39, 42) sobre los turnos de apoyo producidos por estudiantes de ELE británicos, en el que concluye que parece que se produce una transferencia del inglés al español en los tres aspectos mencionados.

## *Estructuras lingüísticas de los apoyos*

Respecto a la estructura lingüística, los apoyos se clasifican en apoyos simples, complejos y compuestos (Cestero 2005: 43-45):

1. Apoyos simples: expresados a través de un elemento paralingüístico o una palabra. Son los más frecuentes en conversación (...):
  - Adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación: *sí, no*
  - Elementos cuasi-léxicos<sup>6</sup>: *hm, pf, aha...*
  - Otros adverbios de afirmación: *claro, exactamente* o de identificación: *ya*
  - Interjecciones: *ah, joder...* y vocativos: *hombre, hija...*
  - Repeticiones de palabras claves del turno de habla
  - Palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla
  - Llamadas de atención: *fíjate, mira*
2. Apoyos complejos: emitidos a través de una secuencia de dos o más palabras que forman una única unidad sintáctica y semántica. Siguen en frecuencia de aparición (...):
  - Repetición de un apoyo simple, generalmente un adverbio de afirmación o de identificación: *sí, sí; ya, ya*
  - Repetición de un sintagma clave del turno de habla
  - Repetición de una oración clave del turno de habla
  - Sintagmas pertinentes
  - Oración pertinente
  - Locuciones adverbiales con valor enfático: *muy bien; qué bien; bueno, claro...* y expresiones interjectivas: *¡madre mía!*
  - Atribuciones veritativas: *es verdad, es cierto, ahí está...*
3. Apoyos compuestos: formados por más de una unidad sintáctica y semántica. Son, dada su mayor duración, los menos frecuentes (...):
  - Combinación de apoyo simple y complejo: *claro, es así; claro, muy bien, sí, es verdad...*
  - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples: *sí, claro; ah ya; ah sí...*
  - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos: *sí, sí, así es; ya, ya, madre mía.*

Cestero (2000b: 57-66) también aporta los porcentajes de cada tipo de apoyo en su corpus. Los más frecuentes son el adverbio de afirmación *sí* y el de negación con valor de confirmación *no* (30,6 %), la repetición de un apoyo simple (13 %), los elementos cuasi-léxicos como *hm, pf, aha* y la risa (12,3 %) y otros adverbios de afirmación o de identificación como *claro, exactamente, ya* (9,1 %). También son relativamente frecuentes las oraciones o partes de oraciones pertinentes (5,6 %) y la combinación de apoyo simple y complejo (7,8 %). Los demás tipos de apoyos no superan el 5 % respecto al total de apoyos registrados.

Según los datos de Oreström (1983: 121), los apoyos formados por un elemento también son los más frecuentes en inglés británico. Entre ellos, los más habituales son los elementos cuasi-léxicos y adverbios *m, yes, mhm, yeah* y *no* (Oreström 1983: 122). También se registran apoyos complejos que consisten en la repetición de los apoyos simples *m, yes, yeah* o *no*, atribuciones veritativas del tipo de *that's right*, partes de

---

<sup>6</sup> Cestero (2000b: 59) indica que también se utiliza el signo paralingüístico de la risa.

oraciones pertinentes y expresiones interjectivas como *good God* (Oreström 1983: 123-126). Asimismo, hay apoyos compuestos, formados por distintos tipos de apoyos, como *m yes, that's right yes, oh yes o oh good* (Oreström 1983: 123). De esta breve comparación entre los apoyos españoles y los británicos se puede concluir que la existencia de distintas estructuras no constituye una diferencia entre las lenguas; sin embargo, parece necesario que los aprendientes conozcan los recursos lingüísticos concretos para producir apoyos en español.

En esta línea, Inglés (2016: 15) destaca que los aprendientes de ELE británicos que participaron en su estudio produjeron una escasa variedad de apoyos y utilizaron turnos de apoyo ingleses. Para evitar esta situación, la autora considera necesario incluir el uso y la forma de los apoyos en la enseñanza de ELE (Inglés 2016: 15).

#### *Significados añadidos de los turnos de apoyo*

Junto a su función principal, la mayoría de los turnos de apoyo poseen significados pragmáticos añadidos que justifican su aparición: los apoyos de acuerdo «expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso»; los apoyos de entendimiento «comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algún referente mencionado en él»; los apoyos de seguimiento marcan «el seguimiento puntual del enunciado que se está emitiendo (...), sin significados añadidos»; los apoyos de conclusión terminan el enunciado en marcha para expresar «conocimiento o entendimiento del contenido del mensaje o acuerdo con él»; los apoyos de conocimiento dan a conocer al hablante que «se intuye el contenido de la parte del mensaje que se emitirá a continuación»; los apoyos de recapitulación contienen un resumen del enunciado del turno de habla; los apoyos de reafirmación formulan «una pregunta de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha, instando así al hablante a continuar en posesión de la palabra y a ampliar la información que ofrece»; los apoyos combinados contienen dos de los apoyos anteriores (Cestero 2000b: 33-45). Los apoyos más habituales son los de acuerdo, entendimiento y seguimiento, que representan el 45 %, 19,5 % y 15,8 % de los apoyos registrados, respectivamente (Cestero 2000b: 33-45).

Oreström (1983: 121-126), por su parte, utiliza una clasificación de los turnos de apoyo diferente a la ofrecida por Cestero (2005), por tanto, no es posible realizar una comparación detallada. Sin embargo, en su trabajo se deja constancia de que la categoría

más frecuente en inglés británico también son los apoyos de acuerdo y entendimiento, aunque el porcentaje es mayor en el caso del inglés, un 90 %.

En cuanto al estudio de Inglés (2016), la autora muestra un uso de los turnos de apoyo en inglés diferente al de los españoles. En su corpus, los apoyos más frecuentes no son los de acuerdo, como en el estudio de Cestero (2000b), sino los de entendimiento, con un porcentaje del 41,4 % respecto a la totalidad de apoyos registrados. Según Inglés (2016: 13), esto se puede deber a que, para los estudiantes, lo más importante es mostrar que comprenden los enunciados. Los siguientes apoyos más habituales son los de acuerdo y seguimiento, que representan el 25 % cada uno. Otra diferencia que se señala Inglés (2016) es que los estudiantes británicos producen más turnos de apoyo de reafirmación que los españoles. El resto de los tipos de apoyos se emiten con menor frecuencia en el corpus de Inglés (2016: 14) que en el de Cestero (2000b: 33-45).

#### *Tipos de alternancias de turnos de apoyo*

El tipo de alternancia entre turno de habla y turno de apoyo más habitual en la conversación española es la denominada *impropia o no apropiada* en la que el turno de apoyo se emite dentro de una cláusula, «tras la finalización del fragmento del turno de habla» al que se refiere (Cestero 2000b: 82-84). Su proporción es de 53,4 %. Estas alternancias son «impropias formalmente, pero siempre están justificadas» (Cestero 2005: 47). Además, nunca constituyen una interrupción, debido a su función (Cestero 2005: 47).

El 46,6 % restante de las alternancias entre turno de habla y turno de apoyo registradas por Cestero (2000b: 81) son alternancias *propias o apropiadas*, en las que el hablante emite un apoyo tras una conclusión gramatical marcada como no final de turno o tras una conclusión gramatical marcada como final de turno. En el estudio de Cestero (2000b: 81), los apoyos que se producen en un lugar apropiado para el cambio de hablante constituyen el 42,3 % de las alternancias apropiadas. En este caso, el apoyo se utiliza para rechazar un posible cambio de hablante (Cestero 2000b: 77).

En las conversaciones en inglés británico estudiadas por Oreström (1983: 127), el porcentaje de turnos de apoyo emitidos tras conclusión gramatical es del 77,2 %. Inglés (2016: 18) observa que los aprendientes tienden a usar la estrategia de su lengua materna cuando conversan en español.

### **1.3. La didáctica de la alternancia de turnos conversacionales en ELE**

Tras el olvido de la conversación espontánea en el método de gramática y traducción, el método directo y los métodos estructurales (García García 2009: 264-269), el enfoque comunicativo ofrece un marco más apropiado para el aprendizaje de este tipo de interacción. En esta sección, se situarán los fenómenos relacionados con la alternancia de turnos en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) con el objetivo de conocer cómo se representan estos aspectos en los documentos de referencia vigentes del enfoque comunicativo. También se valorarán dos aspectos fundamentales que se han investigado en relación con la didáctica de la conversación y, por tanto, de la alternancia de turnos: los principales enfoques de enseñanza de la conversación y el uso de corpus discursivos (Cestero 2005: 72). Finalmente, revisaremos los materiales que existen para la enseñanza de la alternancia de turnos conversacionales.

#### ***1.3.1. La alternancia de turnos en los documentos de referencia vigentes***

##### *El Marco común europeo de referencia*

En la sección dedicada a la competencia conversacional se mencionaron las competencias del *MCER* (Consejo de Europa 2002) que hacían referencia a aspectos estructurales de la conversación. En este apartado pretendemos ofrecer una imagen más concreta de cómo se representan en este documento los elementos conversacionales que nos ocupan: las marcas de finalización de turno, las interrupciones, las indicaciones de toma de turno y los turnos de apoyo. Para ello, nos centraremos en las referencias explícitas a estos fenómenos en las explicaciones de las competencias pragmática y sociolingüística, así como de las actividades comunicativas de la lengua y estrategias.

Respecto a las competencias pragmáticas, la competencia discursiva comprende «la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática» (Consejo de Europa 2002: 120). Como indica la escala *Turnos de palabra*, esto se relaciona con la utilización de la expresión apropiada para tomar la palabra (Consejo de Europa 2002: 121). En la competencia funcional, Cestero (2005: 66) destaca las microfunciones que se clasifican en la categoría de estructuración del discurso por su relación con la estructura de la conversación. En este caso, lo que atañe a este estudio son las microfunciones «mostrar que se está siguiendo el discurso de una persona», «interrumpir» e «indicar que se está terminando de hablar» (Van Ek y Trim 1991: 42-45).

Por otra parte, la competencia sociolingüística también estaría presente, por ejemplo, en la capacidad de reconocer cuando es adecuado utilizar un registro informal y en las «convenciones para los turnos de palabra» (Consejo de Europa 2002: 116-117).

En cuanto a las actividades comunicativas y a las estrategias de comunicación, el *MCER* (Consejo de Europa 2002) incluye entre las actividades de interacción oral la conversación casual y ofrece escalas ilustrativas denominadas *Conversación* y *Conversación informal*. Sus descriptores aluden a la capacidad de participar en conversaciones con mayor o menor facilidad dependiendo del nivel, pero sin mencionar aspectos estructurales (Consejo de Europa 2002: 76-77). En las estrategias de interacción se incluyen, además de estrategias relacionadas con la comprensión y la expresión, estrategias específicas del discurso y de cooperación (Consejo de Europa 2002: 75). En relación con esto se recogen escalas ilustrativas para *Tomar la palabra*, que coincide con la escala *Turnos de palabra*, y *Cooperar*, en la que se menciona la capacidad de relacionar las contribuciones y contribuir a mantener la conversación confirmando la comprensión o resumiendo lo dicho (Consejo de Europa 2002: 84).

#### *El Plan curricular del Instituto Cervantes*

El *PCIC* (Instituto Cervantes 2006) ofrece un desarrollo de los niveles comunes de referencia establecidos por el *MCER* (Consejo de Europa 2002). Como indica Cestero (2012: 45), los aspectos relativos a la organización de la conversación se recogen en los inventarios 5. *Funciones*, 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* y 7. *Géneros discursivos y productos textuales*. Dentro del inventario 5, los contenidos que más se relacionan con la alternancia de turnos conversacionales se refieren a la función *Estructurar el discurso* y consisten en indicar que se sigue el relato con interés, conectar elementos, interrumpir y concluir el relato. Los exponentes lingüísticos que aparecen para el primer contenido se corresponden en gran medida con los recursos de los turnos de apoyo que hemos expuesto (por ejemplo, *Sí, sí, claro*); sin embargo, varios de los que ejemplifican los demás contenidos no se suelen encontrar en una conversación coloquial para tomar el turno, interrumpir o señalar que se termina un turno de habla (por ejemplo, *Más aún; Lamento interrumpir, pero...; A modo de conclusión*). Por otro lado, en el inventario 6, los contenidos más relevantes se agrupan en la categoría *Construcción e interpretación del discurso* y son los marcadores del discurso, que coinciden con el

contenido de conectar elementos, y el mantenimiento del referente y del hilo discursivo. En el inventario 7 no se incluye una muestra de una conversación cara a cara informal.

En relación con el tratamiento de los aspectos estructurales de la conversación en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006), Cestero (2012: 45) observa que su dispersión por los distintos contenidos y la ausencia de un mayor desarrollo y detalle de cada fenómeno no favorece su enseñanza. Por esta razón, Cestero (2012: 46-49) propone una serie de elementos estructurales de la conversación que requieren una enseñanza específica y los organiza por niveles, de forma que puedan completar los contenidos que aparecen en el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). En el esquema mencionado, se recogen los aspectos en los que nos centramos: marcas inferenciales y tácticas de conclusión de turno, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo (Cestero 2012: 45-49).

### ***1.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación***

De acuerdo con Richards (1990: 76), las dos formas principales de enseñar la conversación son el enfoque indirecto y el enfoque directo. El *enfoque indirecto* considera que no es posible enseñar la competencia conversacional, sino que esta es producto de la práctica, por lo que se deben dar oportunidades para que los estudiantes conversen (Richards 1990: 78). Por otro lado, el *enfoque directo* se centra en la enseñanza explícita de los fenómenos estructurales de la conversación (Richards 1990: 79). Esta postura «consiste en explotar didácticamente las aportaciones provenientes del análisis teórico» (García García 2009: 275). Cestero (2012: 51) explica que el enfoque directo distingue tres fases: ilustración (sensibilización mediante muestras reales de cómo se producen los fenómenos), interacción (intercambio de opiniones sobre los fenómenos y comparación con la lengua materna) e inducción (búsqueda de las reglas). Carter y McCarthy (1995) se refieren a esta secuencia como las «tres íes». Cestero (2012: 52) resume claramente los dos enfoques mencionados: «la primera de las posturas se basa en la importancia de la práctica y la segunda en la necesidad de entendimiento, observación y comparación».

Creemos, con Richards (1990), García García (2009) y Cestero (2012), que lo más acertado es una combinación de los dos enfoques, ya que la práctica es fundamental y la enseñanza explícita ofrece, como sugiere García García, «un atajo en el largo camino del aprendizaje» (van Lier 1988: 178; *apud* García García 2009: 275). La necesidad de ir más allá de la práctica se puede notar, por ejemplo, en la investigación de García García (2009:

274), que revela carencias de los aprendientes en el nivel pragmático-discursivo. Además, García García (2009: 274) señala que algunos estudios experimentales muestran que la enseñanza explícita generalmente reporta buenos resultados (House 1996, Sayer 2005, Liddicoat y Crozet 2001, Yoshimi 2001; *apud* García García 2009: 274). Por consiguiente, las «actividades de toma de conciencia, explicaciones metalingüísticas y *feedback* correctivo son un medio válido y valioso para favorecer la competencia conversacional» (García García 2009: 279).

Por estos motivos, coincidimos con Cestero (2005) y García García (2009) en que la opción más acertada para la enseñanza de fenómenos conversacionales es la combinación de los enfoques indirecto y directo. Estas autoras proponen distintas fases que tienen en cuenta esta combinación de los enfoques. Cestero (2005: 73-74) sugiere que se sigan los cuatro pasos propios de las metodologías comunicativas:

- Presentación de las características conversacionales. Aquí se trabajan los tres pasos del enfoque directo, ilustración, interacción e inducción.
- Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de las características conversacionales.
- Realización de actividades para reforzar el aprendizaje.
- Realización de actividades para conseguir la adquisición.

Por su parte, García García (2009: 280-283) propone un modelo de tres fases:

- Práctica. En esta fase se puede provocar una conversación, por ejemplo.
- Sensibilización. Esta fase puede aparecer en primer o segundo lugar y comprende la secuencia de las «tres íes».
- Reflexión o revisión. Esta es la última fase, en la que los alumnos comparan sus producciones con conversaciones de hablantes nativos.

Para conseguir el objetivo de nuestro pilotaje decidimos seguir la secuenciación de García García (2009), como se explicará más adelante.

### ***1.3.3. Uso de corpus discursivos***

La necesidad de utilizar materiales auténticos en la enseñanza de la conversación es clara, ya que «solo a partir de datos lingüísticos reales pueden los HNN extraer hipótesis correctas acerca del funcionamiento de la lengua meta, de las reglas que siguen

(o rompen) los HN y de los recursos que emplean» (Kasper 1997: 125; *apud* García García 2009: 280). Así, la mayoría de los diálogos de los libros de texto no son apropiados porque a menudo se basan en intuiciones de los autores<sup>7</sup>, y los diálogos basados en guiones cinematográficos, televisivos o teatrales tampoco contienen todas las características de una conversación (García García 2009: 280). Frente a estos materiales, varias investigaciones han señalado ya la rentabilidad de los corpus discursivos de conversaciones reales (Cestero 2005, 2012, 2016b, Fernández y Albelda 2008, García García 2009, 2014).

De acuerdo con Fernández y Albelda (2008: 40), el instrumento más «válido y eficaz» para trabajar la conversación en el aula de ELE son las conversaciones reales, porque en ellas «encontramos con seguridad los fenómenos con los que se enfrentan nuestros estudiantes en sus intercambios comunicativos reales». En efecto, como explica Albelda (2010), los corpus discursivos, entre otras cosas, facilitan el desarrollo de la gestión de la interacción, dado que permiten al estudiante observar y aprender mecanismos de conducta interaccional, entre los que se encuentran los «recursos para robar, tomar o ceder el turno, y la concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones» y la «emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho» (Albelda 2010: 88-89).

Además, «trabajar con una conversación es trabajar con un contexto. La conversación se realiza en un marco físico y temporal concreto en el que se reconocen (...) los factores que rodean la situación comunicativa» (Fernández y Albelda 2008: 39), lo que permite que los estudiantes asocien sus particularidades lingüísticas con un tipo de rasgos situacionales (Fernández y Albelda 2008: 43). De este modo, los corpus favorecen que los alumnos aprendan a ser adecuados a la situación comunicativa (Albelda 2010: 87).

Finalmente, conviene señalar, de acuerdo con Albelda y Fernández (2006: 2), que especialmente parece oportuno contar con estos materiales en los casos en que el proceso de aprendizaje se desarrolla en países donde no se habla la lengua meta y, por tanto, resulta más improbable que los estudiantes se desenvuelvan en contextos reales de habla del español.

En un artículo reciente, Cestero (2016b: 17) indica que existen numerosos corpus discursivos orales, entre los que destacan el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del

---

<sup>7</sup> A modo de ejemplo, se puede destacar el estudio de Padilla (2012) sobre la presencia de la conversación coloquial en manuales, en el que concluye que los diálogos de ELE suelen ser «encorsetados, estáticos y poco reales» (Padilla 2012: 101).

Español de España y América (PRESEA), el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) y el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI); sin embargo, no contamos con suficientes corpus específicamente de conversaciones disponibles. Se pueden, no obstante, citar algunos casos de corpus discursivos de conversaciones, como el corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002), C-Oral-Rom (Cresti y Moneglia 2005) y COGILA (Barros 2012). Aún no hay un corpus discursivo de conversaciones de acceso libre para ELE (Cestero 2016b: 18).

#### ***1.3.4. Propuestas didácticas***

Como se ha apuntado, diversas investigaciones ponen de relieve la necesidad de incluir fenómenos estructurales de la conversación en la enseñanza de ELE (Cestero 2005, 2012, 2016b, García García 2005, 2009, 2014, Pérez 2010, Rubio 2012, Pascual 2012, Inglés 2016). Sin embargo, se ha observado que la presencia de esos fenómenos en los materiales de este ámbito es escasa; generalmente la conversación se utiliza solo para trabajar la competencia lingüística o las funciones comunicativas, pero no se tratan de forma específica los aspectos estructurales (Cestero: 2005: 68). En este sentido, Cestero (2012: 55) señala:

Es el momento de ofrecer aportes didácticos. Los manuales y materiales especializados prácticamente no trabajan con las características conversacionales, por lo que resulta imprescindible que los profesionales en ELE hagan propuestas válidas para la enseñanza de los fenómenos, mecanismos y elementos conversacionales.

La autora menciona que apenas recientemente ha comenzado a desarrollarse esta línea de investigación sobre el diseño de propuestas didácticas que «toman como base los hallazgos procedentes del Análisis de la conversación y de estudios realizados de forma específica con estudiantes de ELE de distintas lenguas y culturas» para incluir los fenómenos estructurales de la conversación en el aula (García Castro 2003, García García 2004, 2009, Mingo Gala 2008, Ambjoern 2008, López Sáez de Burgo 2009, Sanz 2010, López de Lerma 2011; *apud* Cestero 2012: 52-54). La actualidad de esta vía de investigación se ha puesto de relieve con la publicación de un monográfico en mayo de 2016 en *Lingüística en Red* sobre la investigación y la didáctica de la competencia conversacional en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. En este trabajo se destaca como «imprescindible» el diseño de propuestas válidas para avanzar en esta vía de investigación, a la que se añade la propuesta de Rubio (2012) y la de Hernández (2016). Asimismo, consideramos que contribuyen también a esta vía la

secuencia didáctica de Cabanes (2015) y las actividades relacionadas con la gestión de la interacción sugeridas por Albelda (2006).

Podemos agrupar las propuestas didácticas mencionadas de la siguiente forma:

- Programaciones de un curso de conversación: Mingo Gala (2008) y Hernández (2016). Se ha de mencionar que Mingo Gala (2008) se centra en los contenidos, mientras que Hernández (2016), en el marco de una investigación de mayor envergadura, su tesis doctoral, realiza una programación más detallada en la que se incluye un esquema de las tareas.
- Secuencias de actividades diseñadas para trabajar fenómenos conversacionales: García Castro (2003; *apud* García Castro 2016), García García (2004, 2009, 2014), López Sáez de Burgo (2009; *apud* Cestero 2016b), Sanz (2010; *apud* Sanz 2016), López de Lerma (2011; *apud* López de Lerma 2016), Rubio (2012) y Cabanes (2015)<sup>8</sup>.
- Actividades: Albelda y Fernández (2006). En esta contribución se describen posibles actividades relacionadas con la estructura conversacional.
- Tipología de actividades: Ambjoern (2008). En este artículo no se proponen ejercicios concretos, pero se aporta una tipología de actividades para favorecer la concienciación de los estudiantes que, junto con actividades orientadas a la producción y actividades libres interactivas, servirían para desarrollar la competencia conversacional, según Ambjoern (2008).

Con el objetivo de entender qué podemos aportar en este ámbito, se ha creado una tabla comparativa (Tabla 2) en la que se revisa el modo en el que se tratan en los diferentes tipos de propuestas los temas principales relacionados con la didáctica que se han expuesto en este marco teórico (los elementos estructurales, el enfoque elegido, las fases metodológicas y el uso de corpus) y si se han llevado al aula. Los datos que no se encuentren recogidos en los trabajos de origen se marcarán como «No esp.» (no especificado):

---

<sup>8</sup> Cabe mencionar que algunas de las propuestas didácticas se han presentado como trabajos de investigación de másteres y, antes de la publicación del monográfico, estaban inéditas, por lo que solo podíamos acceder a ellas indirectamente a través de las referencias de Cestero (2012: 53-54). En el monográfico, se han publicado artículos en los que varias autoras de esas propuestas explican sus trabajos (García Castro 2016, Sanz 2016, López de Lerma 2016), aunque seguimos sin poder consultar la propuesta de López Sáez de Burgo (2009; *apud* Cestero 2012). Otras propuestas constituyen capítulos de tesis doctorales a las que hemos podido acceder directamente: García García (2009) y Rubio (2012).

Trabajo	Elementos estructurales	Enfoque	Fases	Corpus	Pilotaje
<b>Mingo Gala (2008)</b>	Conectores, estructura de la anécdota y del chiste, gestos, saludos y despedidas, interrupciones (Mingo Gala 2008: 35).	Combinación de los enfoques directo e indirecto (Mingo Gala 2008: 14).	Tres fases propuestas por Thornbury (2005): toma de conciencia, apropiación y desarrollo de la autonomía (Mingo Gala 2008: 16-17).	No esp.	Sí (Mingo Gala 2008: 40), pero no se analiza en el trabajo.
<b>Hernández (2016)</b>	Turnos de apoyo, elementos para introducir, retomar y terminar un tema, elementos para iniciar, mantener y terminar el turno de palabra, marcadores discursivos <i>bueno, pues, pero, o sea, vamos, vale, venga</i> (Hernández 2016: 17-24).	Combinación de los enfoques directo e indirecto (Hernández 2016: 11).	Tres fases propuestas por García García (2009): sensibilización, práctica y revisión (Hernández 2016: 13).	Sí, uno recogido por la autora, otros grabados para otras propuestas y C-Oral-Rom (Hernández 2016: 15).	Sí, pero los resultados aún no están disponibles (Hernández 2016: 25).
<b>García Castro (2003)</b>	Tipos de turnos de habla, señales de final y de continuación del turno, elementos para iniciar turnos, interrupciones justificadas (García Castro 2016: 13-28).	No esp.	No esp.	No esp.	No esp.
<b>García García (2004, 2009, 2014)</b>	Turnos de apoyo (García García 2004: 108), interrupción, solapamiento, pausas entre turnos, introducción de un nuevo tema (García García 2009: 285-289, García García 2014: 251-259).	Combinación del enfoque directo e indirecto (García García 2004: 107, García García 2009: 280, García García 2014: 244).	Tres fases: sensibilización, práctica y revisión (García García 2004: 108, García García 2009: 280-289, García García 2014: 245-259).	Sí, de Esgueva y Cantarero (1981; <i>apud</i> García García 2004: 108) y grabado para el trabajo (García García 2009: 286, García García 2014: 253).	No (García García 2004, García García 2009, García García 2014).
<b>López Sáez de Burgo (2009)</b>	Intercambio de turnos (Cestero 2016b: 20)	Enfoque directo (Cestero 2016b: 19).	Tres fases: análisis de la percepción, concienciación y evaluación del efecto del conocimiento en la percepción (Cestero 2016b: 19).	Sí (Cestero 2016b: 20).	No esp.
<b>Sanz (2010)</b>	Turnos de apoyo: tipos, requerimiento pragmático, exponentes lingüísticos y paralingüísticos, alternancia entre turno de habla y turno de apoyo (Sanz 2016: 8-24).	Combinación del enfoque directo e indirecto (Sanz 2016: 5).	Cuatro fases: presentación, práctica controlada, práctica libre y evaluación (Sanz 2016: 8-24).	Sí, grabado por la autora. También utiliza entrevistas televisivas (Sanz 2016: 8-9).	No esp.
<b>López de Lerma (2011)</b>	Intercambio de turnos de habla: tipos de turnos, toma de turno, tácticas de conclusión, interrupción. Turnos de apoyo, tipos de secuencias, estructura general de la conversación (López de Lerma 2016: 4-14).	Combinación del enfoque directo e indirecto (López de Lerma 2016: 4).	Cuatro fases: presentación, sensibilización, repertorio y práctica (López de Lerma 2016: 4).	Sí, grabado para el estudio (López de Lerma 2016: 4)	No (López de Lerma 2016: 15)
<b>Rubio (2012)</b>	Conclusión de turno e interrupción (Rubio 2012: 431).	Enfoque directo (Rubio 2012: 432).	Sensibilización, presentación, aprendizaje, refuerzo, adquisición (Rubio 2012: 434-440)	Sí, CREA, PRESEEA, C-Oral-Rom, Albayzín y CORLEC (Rubio 2012: 432).	No (Rubio 2012).
<b>Cabanes (2015)</b>	Solapamiento, elementos introductores de turno, turnos de apoyo, comunicación no verbal (Cabanes 2015: 29).	Enfoque directo (Cabanes 2015: 25).	Tres fases del enfoque directo: ilustración, interacción e inducción (Cabanes 2015: 25)	Sí, del programa televisivo <i>Gran Hermano</i> (Cabanes 2015: 30).	Sí, con alumnos de B1 de distintas nacionalidades (Cabanes 2015: 31-60).
<b>Albelda y Fernández (2006)</b>	Interrupción, pausas entre turnos, recursos para tomar el turno, turnos de apoyo (Albelda y Fernández 2006: 25-27).	No esp.	No esp.	Sí, Val.Es.Co. (Albelda y Fernández 2006: 17).	No esp.
<b>Ambjoern (2008)</b>	No esp.	No esp.	No esp.	No esp.	Sí, con alumnos daneses (Ambjoern 2008).

Tabla 2: Propuestas didácticas

En tanto que este trabajo se centra en la microestructura de la conversación (Cestero 2005: 24), nos referiremos a tales fenómenos en lo relativo a la Tabla 2. Como se puede observar, en varias propuestas se incluyen elementos de la microestructura, sin embargo, los fenómenos tratados coinciden parcialmente con los seleccionados para trabajar en esta investigación, esto es, la alternancia de turnos de habla (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno) y la alternancia de turnos de apoyo (estructuras lingüísticas, significados añadidos y tipos de alternancias).

En cuanto al enfoque de enseñanza de la conversación, se puede observar que la mayoría de las propuestas presentan un enfoque directo o una combinación de los enfoques directo e indirecto. La elección de las fases metodológicas para la secuenciación de las actividades también varía ligeramente en este trabajo respecto a las propuestas de la Tabla 2. Como se puede observar, García García (2004, 2009, 2014), Sanz (2010), Mingo Gala (2008) y Hernández (2016) presentan la combinación de enfoques que seguimos en este trabajo, pero solo García García (2004, 2009, 2014) y Hernández (2016) secuencian sus actividades según las tres fases que hemos elegido.

Respecto al uso de corpus de conversaciones, la mayoría de las propuestas parten, o bien de corpus ya disponibles, o bien de corpus grabados para la investigación que llevan a cabo. En definitiva, se percibe un acuerdo en la importancia de utilizar conversaciones reales en el aula.

Finalmente, en cuanto al pilotaje de las propuestas, apenas tenemos evidencias en los trabajos anteriores, solo en la investigación de Cabanes (2015), las programaciones de Mingo Gala (2008) y Hernández (2016) y el trabajo de Ambjoern (2008). En este sentido, es necesario conocer el efecto de la puesta en práctica de propuestas, especialmente de secuencias de actividades, para comprobar su realismo y eficacia.

En suma, en este último apartado del marco teórico hemos dirigido nuestros esfuerzos a entender con mayor profundidad el estado de la cuestión de la línea de investigación en la que se enmarca nuestro estudio. Las siguientes páginas se dedicarán a un intento de avanzar en esta vía que, a nuestro modo de ver, constituye un puente esencial entre la investigación y la práctica docente en la actualidad.

## **2. PILOTAJE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

En este capítulo se presenta el pilotaje de nuestra propuesta didáctica. Como observamos en el apartado anterior, la mayor parte de las secuencias didácticas dedicadas a la enseñanza de la conversación no se han llevado al aula. Sin embargo, creemos, en coincidencia con Hernández (2016: 1), que es necesario dar un paso más y pilotar las actividades diseñadas para verificar su eficacia. Así pues, en primer lugar, se recogen aspectos metodológicos del estudio de campo. A continuación, se presenta el diseño de la secuencia didáctica y se analizan los resultados de su implementación.

### **2.1. Metodología del pilotaje**

#### ***2.1.1. Contexto institucional e informantes***

El estudio de campo se llevó a cabo durante las clases opcionales de destrezas orales que impartimos en nuestras prácticas en la University of Bristol, concretamente entre el 1 y el 17 de marzo de 2016. Esto fue posible gracias al permiso de nuestra tutora de prácticas, así como a la participación voluntaria de los estudiantes. El pilotaje se integró en nuestro horario de clases, ya que solo teníamos disponibilidad de aulas en esos momentos. Este horario consistía en varias franjas de 50 minutos en las que los aprendientes podían apuntarse una vez a la semana.

El carácter opcional de las clases tuvo como consecuencia ciertas ventajas y desventajas para la realización del pilotaje. En primer lugar, conllevó el inconveniente de que cada semana variaban los estudiantes apuntados, puesto que no era habitual asistir a las clases todas las semanas. Debido a la disponibilidad de los estudiantes para asistir a las clases en semanas consecutivas, se limitó el número de sesiones a dos. Con todo, empezaron veinte estudiantes, pero dos de cuarto y dos de segundo no pudieron acudir a la segunda sesión. Para contar con los mismos datos de cada informante, solo se han tenido en cuenta a los dieciséis estudiantes que participaron en el pilotaje completo.

Por otro lado, una ventaja de la asistencia voluntaria a las sesiones era que los participantes sentían motivación por mejorar sus destrezas orales en español. Además, las clases opcionales nos brindaban la posibilidad de tener grupos reducidos de un máximo de cuatro estudiantes, lo que permitía unas clases más centradas en cada alumno.

Respecto a los informantes, se distinguen dos grupos: doce de ellos cursaban el cuarto año de su grado y cuatro estaban en el segundo curso. Nos referiremos a cada informante de cuarto con el número cuatro y una letra (4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4G, 4H, 4I, 4J, 4K y 4L) y a los de segundo, con un dos y una letra (2A, 2B, 2C y 2D).

La mayoría de los estudiantes que participaron en el pilotaje estaban en el cuarto y último año de grados que combinaban el español y otra lengua (francés, ruso, alemán, italiano o portugués) u otra materia (historia del arte, filosofía o política). Durante el curso anterior, todos ellos habían vivido uno o dos periodos de entre dos y diez meses en los países hispanohablantes Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y España. Diez de los integrantes de este grupo eran mujeres y dos, hombres. Este grupo era homogéneo en cuanto al nivel, un C1 según el *MCER* (Consejo de Europa 2002), y la edad, entre veintiún y veintitrés años. Asimismo, compartían como lengua materna el inglés británico, si bien dos de los informantes también tenían otra lengua materna (el turco y el polaco). El número de años que habían estudiado español oscilaba entre seis y once. La mayoría de los aprendientes afirmaron que conversaban en español una, dos o tres veces a la semana y uno de ellos, que lo hacía todos los días. Algunos indicaron que estas conversaciones tenían lugar en las clases de español oral o con amigos hispanohablantes. También estaban en contacto con el español, y quizá con conversaciones más o menos reales, a través de películas, series, libros y, especialmente, redes sociales y mensajería móvil.

Por otro lado, contamos con la participación de cuatro estudiantes de segundo curso de grados en español y francés o español e italiano. Ninguno de ellos había vivido en un país hispanohablante, pero en el tercer año todos iban a realizar estancias similares a las descritas para el grupo anterior. Entre los informantes había tres mujeres y un hombre. Los estudiantes tenían un nivel B1+ y una experiencia similar en cuanto a su enseñanza formal: todos ellos habían empezado a estudiar español el año anterior en la universidad, hacía un año y medio. También era un grupo homogéneo en cuanto a la edad, diecinueve y veinte años, y su lengua materna, el inglés británico. Expresaron que conversaban en español entre dos y cuatro veces a la semana y también que veían películas o series y leían libros en español, además de utilizarlo en las redes sociales.

La información de los aprendientes se recogió antes del pilotaje mediante las preguntas del Anexo I. Para el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta el nivel de los estudiantes según el *MCER* (Consejo de Europa 2002). Los demás datos se han usado para comprender su perfil en cuanto a la experiencia con el español y, en concreto, con la

conversación española, con el fin, por ejemplo, de formular preguntas más adecuadas a su formación y a sus experiencias.

En el estudio de campo impartimos un total de catorce clases, dos de segundo y cinco de cuarto para la primera sesión y una de segundo y seis de cuarto para la segunda. La siguiente tabla refleja estas clases y los informantes de cada una a través de celdas:

Primera sesión	4A, 4B	4C, 4D	4E, 4F	4G, 4H, 4I (y otro)		4J, 4K, 4L (y otro)		2A (y otro)	2B, 2C, 2D (y otro)
Segunda sesión	4A, 4B	4C, 4D	4E, 4F	4G,	4H, 4I	4J, 4K, 4L		2A, 2B, 2C, 2D	

Tabla 3: Sesiones e informantes

### **2.1.2. Instrumentos de recogida de datos**

En el pilotaje nos interesaba recoger datos cualitativos sobre cómo funcionaba la secuencia didáctica para comprobar si se conseguía el objetivo, la toma de conciencia y la reflexión sobre los fenómenos implicados en la alternancia de turnos conversacionales. Para ello, decidimos registrar las respuestas tanto escritas como orales de los estudiantes, ya que estas mostrarían el efecto de las actividades en su proceso de aprendizaje. Las hojas con las respuestas de algunas actividades y las grabaciones de voz nos parecieron formas adecuadas de recoger estos datos porque permitían el desarrollo de las sesiones en unas condiciones muy parecidas a las de una clase habitual. Por otro lado, consideramos oportuno recoger nuestra valoración sobre cómo fueron llevando a cabo las actividades los aprendientes con el fin de reflejar una imagen más completa del funcionamiento de la secuencia didáctica en el aula. Así pues, realizamos un diario de las clases, en el que anotamos información relativa a su comprensión de las actividades, a la dificultad o facilidad con la que las realizaron y a aspectos afectivos percibidos, tales como el interés en las actividades.

Además, nos pareció vital conocer las opiniones de los estudiantes acerca de las actividades concretas, así como de las sesiones en general. Con el fin de obtener estos datos, estimamos apropiado utilizar un cuestionario, dado que permitía integrar preguntas cerradas y abiertas. Esto nos pareció interesante para clasificar las valoraciones de los alumnos sobre ciertas cuestiones y, asimismo, dar la opción de que se expresaran con libertad. Además, la respuesta anónima podía facilitar que los estudiantes expresaran sus verdaderas opiniones. De esta forma, elaboramos un cuestionario anónimo con dos partes, una cuantitativa y otra cualitativa (Anexo II). La primera parte incluía preguntas basadas

en escalas Likert que aludían a los aspectos principales de las actividades, así como a una valoración general. La segunda consistía en dos preguntas abiertas sobre los aspectos que consideraban más destacables y aquellos que pensaban que se podían mejorar.

## **2.2. Diseño de la secuencia didáctica**

En esta sección se explican decisiones metodológicas tomadas para el diseño de la secuencia didáctica. Asimismo, se expone el análisis de corpus a partir del que se han creado las actividades. Finalmente, se narra el desarrollo de secuencia didáctica en el aula.

### ***2.2.1. Metodología de la secuencia didáctica***

Como se ha apuntado en la sección 1.1.2., de acuerdo con Cestero (2005: 24), consideramos que la enseñanza de la conversación debe partir de los fenómenos de la microestructura. Por ello, decidimos centrarnos en elementos de la alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo.

Para establecer el objetivo de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta las posibilidades temporales del pilotaje. Así, nos propusimos la toma de conciencia y la reflexión sobre los elementos conversacionales mencionados, un primer paso que consideramos fundamental por nuestra propia experiencia como aprendientes.

La opción metodológica para la enseñanza de ELE en la que enmarcamos la secuencia didáctica fue el enfoque comunicativo; pretendíamos que los alumnos desarrollaran su competencia comunicativa, en concreto su competencia conversacional. En coherencia con este enfoque, el papel del profesor era facilitar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos eran el centro de este proceso (Richards y Rodgers 2014: 98). Además, como se ha indicado en el apartado 1.3.2., consideramos, con Richards (1990), García García (2009) y Cestero (2012), que para la didáctica de la conversación era adecuado combinar los enfoques indirecto y directo, es decir, proporcionar oportunidades para que los estudiantes conversaran y también tratar explícitamente los fenómenos conversacionales.

Valoramos que la secuenciación en tres fases propuesta por García García (2009: 285-286) era coherente con la combinación del enfoque directo e indirecto y se adaptaba

a nuestro objetivo, dado que se basaba en la reflexión sobre conversaciones de hablantes nativos (HN) y de los propios estudiantes. Por estos motivos, articulamos las actividades en torno a estas tres fases: la práctica, en la que los estudiantes produjeron conversaciones para utilizarlas en la tercera fase, la sensibilización, en la que se fomentó la toma de conciencia a través de preguntas y materiales reales, y la revisión, en la que se comparó la producción propia con la nativa (García García 2009: 285-286).

### ***2.2.2. Análisis de corpus***

Como se indicó en el apartado 1.3.3., para enseñar fenómenos conversacionales es fundamental utilizar conversaciones reales, especialmente cuando las clases tienen lugar en países donde no se habla la lengua estudiada, como en nuestro caso. Por ello, elegimos fragmentos de corpus conversacionales, los analizamos en cuanto a la alternancia de turnos conversacionales y elaboramos un documento explicativo para los estudiantes.

#### *Elección de los fragmentos*

El primer paso para la integración de material real en nuestra secuencia didáctica fue la elección de los corpus, las conversaciones y los fragmentos concretos. Decidimos utilizar los corpus Val.Es.Co. (2002) y COGILA (2012), ya que, además de contar con las transcripciones de cada corpus (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002, Barros 2012), se nos facilitó el acceso a las grabaciones orales de Val.Es.Co. y audiovisuales de COGILA. Tras consultar las fichas técnicas de los corpus, elegimos la conversación MT.97.A1 de Val.Es.Co. y la número 4 de COGILA. Estas conversaciones se produjeron en situaciones comunicativas que se acercaban a la experiencia de nuestros estudiantes: la primera es una conversación entre profesores de secundaria (gran parte de los aprendientes trabajó en un instituto el año anterior o iba a hacerlo el año siguiente); la segunda tiene lugar entre estudiantes universitarias. Posteriormente, para el nivel C1 tomamos 2 min 18 s de la conversación de Val.Es.Co. en la que se conversa sobre la educación secundaria y sobre expresiones coloquiales de los jóvenes; para el B1+, 1 min 1 s correspondiente al segundo tema. Del vídeo de COGILA, para los alumnos de C1 seleccionamos 1 min 47 s y para los de B1+, 1 min 1 s, en el que se habla de la Semana Santa. Consideramos que estos temas podrían ser del interés de los alumnos y, por tanto, contribuir a su motivación.

### *Análisis de los fragmentos*

El análisis cualitativo de los fragmentos (Anexo III) tuvo como finalidad encontrar muestras de los fenómenos conversacionales para desarrollar las explicaciones y las actividades. Asimismo, se valoró la dificultad de su identificación.

Respecto a las marcas inferenciales de final de turno de habla, consideramos más sencillo identificar las marcas de finalización que las de proyección e indicación. También se encontraron tácticas de conclusión (línea 61 de COGILA).

En relación con las interrupciones, la mayoría eran justificadas, como se anuncia en Cestero (2005: 38). Se han identificado los tres tipos de interrupciones justificadas: neutras, pertinentes y cooperativas, por ejemplo, en las líneas 58-59, 44-45 y 40 de Val.Es.Co., respectivamente. No se han encontrado interrupciones no justificadas, pero sí interrupciones que se pueden entender como involuntarias debidas a un problema de interpretación de las marcas, como en las líneas 23-24 de COGILA.

Por otra parte, la toma de turno se realiza principalmente con conectores, como *pues es que* (línea 1 de COGILA), y apoyos, como *ya* (línea 9 de Val.Es.Co.). También se usan déicticos, como *este* (línea 36 de Val.Es.Co.). Además, en el análisis hemos encontrado varios casos en los que se utiliza el pronombre *yo* para tomar el turno, marcando que el turno que comienza va a expresar la visión del hablante, como en la línea 18 de COGILA.

En cuanto a los turnos de apoyo, se documentan estructuras lingüísticas simples, complejas y compuestas, como *exactamente* (línea 21 de Val.Es.Co.), *hm hm* (línea 58 de COGILA) y *sí sí no* (línea 10 de Val.Es.Co.), respectivamente. También se registran los tres tipos de apoyos más habituales en español, los de acuerdo (línea 40 de COGILA), entendimiento (línea 7 de COGILA) y seguimiento (línea 3 de COGILA), así como otro tipo menos frecuente, el de reafirmación (línea 50 de COGILA). Estos dos aspectos pueden ser más sencillos de identificar que las alternancias apropiadas (línea 4 de Val.Es.Co.) y no apropiadas (línea 58 de COGILA).

### *Elaboración de un documento explicativo de la alternancia de turnos*

Para explicar los fenómenos en el aula, además de su función, es necesario presentar su forma de realización y recursos lingüísticos (Cestero 2012: 56). Aplicamos tres criterios para decidir en qué aspectos incidir: la frecuencia con que se producen en la

conversación española según los estudios de Cestero (2000a, 2000b), la aparición en los fragmentos y la facilidad de identificación. También se tuvo en cuenta la sugerencia de presentar más recursos lingüísticos en el nivel C1 que en el B1+ (Cestero 2012: 46-48). Así, elaboramos un documento explicativo, que se puede consultar en el Anexo IV.

En este documento para los estudiantes, respecto a los fenómenos relacionados con la alternancia de turnos de habla, en primer lugar, aclaramos qué son los turnos de habla. A continuación, tratamos las marcas inferenciales de finalización porque son frecuentes en la conversación española y en los fragmentos y son las marcas inferenciales más sencillas de reconocer. También incluimos tácticas de conclusión, ya que son más evidentes (Cestero 2005: 33) y en los corpus aparecen algunas. Ofrecimos otras tácticas registradas por Cestero (2005: 33) para facilitar su comprensión, como *total que*.

En cuanto a las interrupciones, nos centramos en las presentes en los fragmentos: las involuntarias y los tres tipos de interrupciones justificadas. Con el fin de reducir la terminología, suprimimos los términos «interrupciones neutras», «interrupciones pertinentes» e «interrupciones cooperativas» y nos centramos en sus definiciones. Asimismo, resultaba esencial recalcar el valor de la interrupción en la conversación española. Por ello, seleccionamos citas de Cestero que expresan que, aunque en la conversación española haya una alta proporción de interrupciones, la mayoría no son disruptivas y funcionan como «señales de cooperación activa» (Cestero 2000a: 38, 251).

Por otro lado, incidimos en los recursos lingüísticos que se pueden utilizar para marcar una relación con el turno de habla anterior, concretamente en los elementos conectores, deícticos y apoyos introductores, que cumplen los tres criterios mencionados. Para los alumnos de cuarto añadimos algunos recursos registrados por Cestero (2005: 40-41), como *pero bueno*, con el fin de que pudieran aprender algún elemento nuevo. Asimismo, se integró el uso del pronombre *yo* para la toma de turno a partir del análisis. Para facilitar la comprensión, denominamos esta sección *inicio de un turno de habla*.

En cuanto a las alternancias de turnos de apoyo, primero, presentamos los rasgos de los turnos de apoyo y mencionamos que pueden aparecer después de una cláusula o dentro de ella. Por otro lado, seleccionamos las funciones más frecuentes de los apoyos, acuerdo, entendimiento y seguimiento, y otra función que también aparece en los corpus, reafirmación (Cestero 2000b: 30-48). Finalmente, reflejamos las estructuras lingüísticas más frecuentes en español y las que aparecen en los fragmentos (Cestero 2000b: 57-66).

### ***2.2.3. Desarrollo de la secuencia didáctica***

En este apartado se describen y justifican las actividades que llevamos al aula en cada sesión del pilotaje. En el Anexo IV se pueden consultar los materiales.

#### *Actividad 1: Conversaciones entre los estudiantes*

En esta primera actividad, que constituyó la fase de práctica conversacional, se grabaron conversaciones diádicas entre los estudiantes con el fin de que practicasen y pudieran analizar sus conversaciones más adelante. Esta actividad duró 15-20 minutos en cada grupo.

En primer lugar, dibujamos en la pizarra un mapa conceptual, indicamos que la primera actividad iba a ser una conversación sobre un tema, la palabra central del mapa conceptual, y preguntamos quién sabía cuál era. De este modo pretendíamos centrar la atención de los estudiantes. Cuando acertaron que la palabra era *turismo*, indicamos que las conversaciones podían ser sobre cualquier tema relacionado con el turismo o los viajes. Apuntamos que, por ejemplo, podían conversar sobre algún aspecto como el alojamiento y preguntamos qué tipos de alojamientos conocían y cuáles eran sus preferidos. Una vez habíamos captado el interés de los estudiantes, repartimos unos fragmentos breves de noticias. Sugerimos que leyeran los textos por si les servían de inspiración, pero recordamos que tenían libertad de conversar sobre lo que quisieran. Cuando acabaron de leer los textos, no se les dejó tiempo para planificar de qué conversar, sino que se trató de que se percibiera como una conversación natural.

Por otro lado, destacamos que era importante que estuvieran relajados, como si estuvieran conversando en su vida cotidiana, por ejemplo, mientras tomaban un café o estaban en su piso. Aunque ya sabían que la conversación se iba a grabar, se lo recordamos y dejamos la grabadora en un lugar visible<sup>9</sup>. Asimismo, decidimos no situarnos enfrente de los estudiantes, con el fin de que se centraran en su conversación. Grabamos en torno a tres minutos de cada pareja, ya que pensamos que sería difícil trabajar con grabaciones más largas.

---

<sup>9</sup> La decisión de grabar solo el sonido en lugar de un vídeo se debe a que los alumnos estaban acostumbrados a que se grabara su voz en otras clases, sobre todo en aquellas dedicadas a las exposiciones orales, y habíamos observado que generalmente hablaban con naturalidad en esas situaciones. La grabadora de voz que utilizamos fue una Olympus Digital Voice Recorder WS-831.

### *Actividad 2: Reflexiones iniciales*

La segunda actividad introdujo la fase de sensibilización y duró 10-15 minutos. En primer lugar, propusimos a los estudiantes que contestaran a una serie de preguntas individualmente. A continuación, pusieron en común las respuestas en grupo-clase y realizamos comentarios que dieron lugar a nuevas reflexiones.

Tras conocer las opiniones de los alumnos sobre las dos primeras preguntas, indicamos que nosotros habíamos percibido la importancia de trabajar la conversación en el aula cuando residimos en Londres un año durante nuestro grado, dado que nos resultaba mucho más difícil participar en conversaciones cotidianas en inglés que, por ejemplo, hacer exposiciones orales en clase. Preguntamos si les había ocurrido algo similar. De este modo, tratamos de que los estudiantes valoraran la importancia que podía tener tratar la conversación en clase para cada uno.

La siguiente pregunta pretendía que los estudiantes reflexionaran sobre la frecuencia y el valor de la interrupción española. Tras conocer sus impresiones, adelantamos que en español el 50 % de los turnos son interrupciones y en inglés, el 20 %, pero que, para los españoles, la mayoría de estas interrupciones son de un tipo que se considera justificado y que explicaríamos en la siguiente actividad.

En la última pregunta se presentaron fragmentos de conversaciones de Berlitz (1912: 58) y de COGILA (Barros 2012: 62-63) y se planteó cuál de ellas era real y por qué. De este modo, pretendíamos que los estudiantes indujeran algunos de los fenómenos estructurales que se tratarían en la siguiente actividad. Tras escuchar sus respuestas, explicamos que el texto *b*, el de Berlitz, era una conversación artificial cuyo objetivo era la presentación del futuro simple. Por otro lado, indicamos que el texto *a*, el de COGILA, era una conversación real que escucharíamos a continuación y, si no se había mencionado antes, les dirigimos para que descubrieran la ausencia de pausas entre los turnos, el inicio de algunos turnos con palabras que los relacionan con los anteriores, como *sí* o *eh que yo*, y otras palabras como *¿hm?* o *¿ah sí?* que veríamos que son turnos de apoyo.

### *Actividad 3: Presentación de los fenómenos*

Esta actividad pertenece a la fase de sensibilización. Partió de la conversación de COGILA para la toma de conciencia sobre los fenómenos conversacionales. La duración fue de 20 minutos y se distinguieron dos partes: antes y después de la visualización.

Antes de la visualización, propusimos a los alumnos que se fijaran en el lugar y en la relación entre los hablantes e imaginaran el tema, para lo que mostramos unos segundos del vídeo sin voz. Después, preguntamos qué registro se utilizaría, teniendo en cuenta esos factores. A continuación, repartimos la transcripción y aclaramos en la pizarra los símbolos que habíamos mantenido para facilitar la lectura: § (no hay pausa entre los dos turnos), / (pausa), [ ] (solapamiento, es decir, dos personas hablan a la vez), - (reinicio), aa (se alarga un sonido), cursiva (se reproducen las palabras de otras personas), (( )) (palabras que no se entienden). Leímos la transcripción en voz alta y preguntamos si tenían dudas, con el fin de que durante la visualización siguieran más fácilmente la conversación y, así, pudieran prestar atención a los fenómenos.

El siguiente paso fue explicar que la conversación está formada por turnos, que son el «periodo de tiempo desde que un hablante empieza a hablar hasta que deja de hacerlo» (Cestero 2005: 23). Señalamos los turnos de los hablantes A y B en la transcripción, de forma que quedaran claros. A continuación, explicamos que hay dos tipos de turnos: los turnos que estaban sin color en la transcripción, los turnos de habla, que generalmente son más largos y dan contenido a la conversación, y los turnos que estaban destacados en naranja, que se denominan turnos de apoyo y son más cortos. En ese momento sugerimos que se fijaran en qué expresaban los turnos de apoyo cuando proyectáramos el vídeo. Para los estudiantes del nivel B1+ escribimos tres opciones en la pizarra: El hablante expresa a) nada, b) que sigue el mensaje de la otra persona, c) que se aburre.

Después de ver el vídeo, preguntamos qué expresaban los turnos de apoyo. Después, repartimos el documento explicativo y presentamos los fenómenos basándonos en él. Explicamos que el paso de un turno de habla a otro turno de habla puede ocurrir después de que se ha terminado el mensaje o con una interrupción. Mostramos la segunda página del documento y transmitimos que algunas marcas que señalan que se ha terminado el mensaje son la conclusión gramatical, el alargamiento de sonidos finales, las preguntas y las pausas. Leímos los ejemplos e indicamos que, en español, las pausas son menos habituales que en inglés. Después, mencionamos que, además, existen algunas expresiones que reafirman el final de un turno de habla, como *total que*.

Respecto a las interrupciones, mostramos la siguiente página del documento y señalamos que existen distintos tipos de interrupciones. Mencionamos que, por un lado, pueden ser involuntarias, si los hablantes no interpretan bien las marcas, como en el ejemplo del documento, en el que quizá A pensó que B no iba a seguir hablando. Después

explicamos que, dentro de las voluntarias, hay tres tipos que no se consideran disruptivos en español. También leímos los ejemplos para que se entendieran mejor las definiciones. Comentamos que un estudio señala que en inglés también está justificado el primer tipo (Oreström 1983: 168). Por último, incidimos en que el valor de la interrupción es diferente en cada lengua y pedimos a los alumnos que leyeran en voz alta las citas.

Posteriormente, doblamos nuestro documento de manera que se vieran solo los recursos para la toma de turno de la cuarta página, sin la explicación inicial, y preguntamos a los aprendientes para qué creían que servían las expresiones destacadas en amarillo. Después, leímos los ejemplos de recursos.

Por último, tratamos los turnos de apoyo. Recordamos sus características y apuntamos que se pueden producir dentro de una cláusula o después de conclusión gramatical y que en español es más frecuente que aparezcan dentro de una cláusula que en inglés. Después, explicamos que los apoyos, además de seguimiento, pueden expresar acuerdo o entendimiento o formular una pregunta de confirmación. En cuanto a los recursos lingüísticos, leímos los que figuran en el documento e indicamos que algunos se asemejan a los apoyos ingleses.

Finalmente, preguntamos si comprendían todo o tenían alguna duda. Asimismo, destacamos que lo que más nos interesaba era que tomaran conciencia de estos fenómenos y conocieran los recursos concretos, ya que, si los alumnos no cuentan con recursos para señalar ciertos fenómenos conversacionales, también pueden presentar dificultades para realizar la función que marcan esos recursos (García García 2005: 22). Esta fue la última actividad de la primera sesión.

#### *Actividad 4: Asimilación de los contenidos*

Consideramos conveniente que los estudiantes repasaran el documento explicativo con atención. Para ello, propusimos que, después de la clase, respondieran a algunas preguntas que hacían referencia a los recursos lingüísticos para reafirmar el final de un turno de habla, iniciar un turno de habla y producir turnos de apoyo. No incluimos las interrupciones porque ya habían reflexionado sobre ellas en la actividad anterior. Creímos que centrar su atención en estos aspectos concretos podía ayudarles en el proceso de interiorización de los fenómenos, a la vez que observaban que esto les permitía conocer estructuras que contribuían a la naturalidad y la fluidez de sus conversaciones.

### *Actividad 5: Repaso*

Decidimos comenzar la segunda sesión con un breve repaso de los contenidos principales que habíamos tratado en la clase anterior para asegurarnos de que los habían asimilado. Con ese fin, utilizamos un test de cinco preguntas sobre los siguientes puntos: la diferencia entre los turnos de habla y los turnos de apoyo, la función de recursos que marcan el final de un turno de habla, el valor de la interrupción en la conversación española, la función de recursos que toman el turno y la forma de algunos turnos de apoyo. Para el desarrollo de la actividad, pedimos a los estudiantes que leyeran las preguntas en voz alta. Nosotros leímos las posibles respuestas y preguntamos a los aprendientes cuál creían que era correcta. La duración de este ejercicio inicial fue de 5 minutos.

### *Actividad 6: Identificación de los fenómenos*

Esta actividad sigue en la fase de sensibilización. Duró 15-20 minutos. En primer lugar, preguntamos a los estudiantes si se acordaban de las tres características de una situación que facilitan el uso de un registro coloquial y utilizamos sus respuestas para esbozar la situación en la que se produce la conversación: el lugar es la sala de profesores, la relación entre los hablantes es de compañeros de trabajo y los temas son la educación secundaria y las expresiones coloquiales de los jóvenes. A continuación, repartimos la transcripción de Val.Es.Co., la leímos, preguntamos si tenían dudas y las explicamos.

Posteriormente, propusimos a los alumnos que marcaran en la transcripción los turnos de apoyo mientras escuchaban la conversación. Tras la audición, les dimos unos minutos para que escribieran esos recursos en las tablas del documento. Después, repetimos este procedimiento para las expresiones que reafirman el final de un turno de habla y las que inician un turno de habla. En todos los casos se proporcionó un ejemplo para facilitar el ejercicio. Destacamos que esa capacidad de identificar los fenómenos podía ayudarles a aprender nuevos recursos en las conversaciones que tuvieran en el futuro. Finalmente, trabajamos las interrupciones de un modo diferente para evitar que resultara repetitivo. Reproducimos las tres interrupciones justificadas y preguntamos si creían que estaban justificadas en español y si las entenderían como algo negativo.

### *Actividad 7: Análisis de la conversación propia*

Esta actividad es la última de la secuencia didáctica y corresponde a la fase de revisión. Esta fase pretende permitir a los estudiantes «tomar conciencia de la presencia o ausencia de determinados fenómenos en sus producciones y comentar con el profesor las áreas de su competencia conversacional que tienen (todavía) que mejorar» (García García 2009: 283). Para ello, entre la primera y la segunda sesión transcribimos las conversaciones de los alumnos, dejando huecos en los momentos en los que producían los fenómenos para focalizar su atención en esos puntos. Esta actividad duró 15-20 minutos. Después de esto, los últimos 10 minutos de la clase se dedicaron al cuestionario.

En el aula, en primer lugar, indicamos a los estudiantes que íbamos a oír sus conversaciones para conocer cómo producían los fenómenos en ellas y repartimos a cada pareja su transcripción. Propusimos que, mientras escuchaban las grabaciones, completaran los huecos de forma cooperativa. A continuación, reflexionamos con los estudiantes sobre cómo habían marcado el final de los turnos de habla, si habían interrumpido de forma justificada en algún momento, qué palabras habían utilizado para iniciar los turnos de habla y qué palabras habían utilizado como turnos de apoyo. Asimismo, les preguntamos qué similitudes y diferencias encontraban con lo que habían observado en las conversaciones entre nativos.

## **2.3. Resultados del pilotaje**

En esta sección se presentan y analizan los resultados del pilotaje. En aras a una mayor claridad, examinamos, en primer lugar, los resultados del desarrollo de la secuencia didáctica y, posteriormente, los resultados de los cuestionarios.

### ***2.3.1. Resultados del desarrollo de la secuencia didáctica***

Los resultados reflejados en este apartado son cualitativos y se basan en las respuestas escritas y orales de los estudiantes en cada actividad. Asimismo, en determinados momentos recogemos nuestra valoración de cómo llevaron a cabo las actividades. Los instrumentos que nos proporcionaron estos datos fueron las hojas con las respuestas de los alumnos (actividades 2, 4, 6 y 7), grabaciones de voz (actividades 1, 2 y 3) y un diario de clase (todas las actividades).

### *Actividad 1: Conversaciones entre los estudiantes*

Percibimos que el comienzo de la sesión con la propuesta de encontrar la palabra del mapa conceptual llamó la atención de los estudiantes. Todos los grupos acertaron la palabra, si bien en uno de segundo necesitamos dar ejemplos de lugares turísticos. Cuando preguntamos a los alumnos qué tipos de alojamientos conocían, se mostraron participativos y aportaron ejemplos, activando sus conocimientos previos y mostrando que el tema les resultaba familiar. Asimismo, leyeron los textos sin dificultades.

Parecía que los aprendientes entendieron la actividad y se sentían cómodos ante la idea de conversar con un compañero. Los de segundo se pusieron un poco nerviosos en el momento en el que vieron la grabadora, pero mostraron una buena disposición por realizar la actividad. Por otro lado, los estudiantes de cuarto parecían relajados, quizá porque para ellos resultaba más natural mantener una conversación. Durante las grabaciones, todos hablaron bastante en poco tiempo y pudimos observar que, en general, también disfrutaron de la conversación. En suma, la experiencia de que los estudiantes conversaran libremente fue positiva.

### *Actividad 2: Reflexiones iniciales*

En esta actividad, los estudiantes completaron las preguntas correspondientes de manera individual y, después, pusieron en común sus ideas. Los comentarios que realizamos posteriormente suscitaban reflexiones entre los estudiantes de cuarto, que se involucraron contando sus propias opiniones y experiencias. Por su parte, los alumnos de segundo expresaron que no habían vivido en un país hispano y no desarrollaron más ideas.

En la primera pregunta, todos los informantes, salvo uno, pensaron que la conversación coloquial era una actividad comunicativa muy frecuente en la vida cotidiana. Para el estudiante restante era bastante frecuente. El objetivo de este punto simplemente fue que tomaran conciencia de que es una actividad comunicativa habitual.

En la segunda pregunta, hubo unanimidad en considerar que trabajar la conversación en clase era muy importante. Los motivos que escribieron los alumnos se pueden clasificar en tres grupos: porque ayudaría a mejorar la naturalidad, porque es más difícil conversar fuera de clase y porque la conversación es muy frecuente y útil, especialmente cuando se viaja a un país hispanohablante. Se pueden tomar como

ejemplos las siguientes reflexiones<sup>10</sup>: «Para hablar en una manera más natural» (4B), «No existe muchas oportunidades para practicar la conversación en una ciudad inglesa» (4L), «Durante los años extranjeros los estudiantes van a pasar la mayoría del tiempo en una forma de conversación coloquial, es más útil» (4D), «Porque en otro país no puedes hacer amigos sin poder hablar coloquialmente» (4E).

Cuando comentamos nuestra experiencia en Londres, varios estudiantes de cuarto se animaron a compartir sus propias vivencias. Al igual que en la parte escrita, surgieron temas recurrentes. Por un lado, varios informantes expresaron haber encontrado dificultades para participar en conversaciones con HN. Uno de ellos incluso aludió al impacto emocional de esta situación: «Es muy frustrante, porque no pienso que yo soy una persona muy tímida» (4F). En relación con esto, los alumnos destacaron la diferencia entre el español del aula y el de la vida cotidiana: «Cuando vamos a España o Sudamérica para nuestros años extranjeros y pues parece como que hallamos un idioma completamente distinta que aprendimos en el colegio, en la universidad» (4D). Algunos alumnos añadieron que la conversación apenas está presente en el aula: «No se hace mucho, es más solo una conversación formal como un debate o una presentación, que también es importante, pero sí no se hace mucho la conversación coloquial» (4A). Y otros apuntaron la utilidad de aprender a conversar: «También se te puede hacer más cómodo cuando vas al extranjero porque ya tú sabes cómo normalmente la gente hablar o charlar de manera específica no con los verbos muy técnicos que aprendemos en la clase de oral o en las clases generales» (4B). Finalmente, nos gustaría recoger un comentario que transmite la importancia que concedieron los estudiantes a la conversación: «Estamos estudiando español para comunicarnos en español, entonces, si no vas a comunicarte como una española, para qué estudias español» (4E).

En suma, en esta segunda pregunta los estudiantes reflexionaron sobre las ventajas de trabajar la conversación, así como sobre las dificultades encontradas para conversar en países de habla hispana y la presencia de la conversación en el aula. De este modo, ellos mismos señalaron la necesidad de la enseñanza de la conversación en clase. Además, pareció que esta toma de conciencia repercutió positivamente en su motivación, ya que se mostraron participativos e interesados en el tema.

---

<sup>10</sup> Las respuestas de los estudiantes se reproducen sin modificaciones.

En la tercera pregunta, la mayor parte de los informantes consideraron que los españoles se interrumpían mucho al conversar. Algunos estudiantes opinaron que las interrupciones dificultaban la comunicación, otros, que no lo hacía y otros, que dependía del caso concreto. Dentro del primer grupo, la idea predominante fue que las interrupciones suponían una dificultad para los aprendientes (4D, 4E, 4F). En el segundo grupo, la mayoría pensó que era algo cultural a lo que uno se podía acostumbrar (4A, 4J, 4K). Por otro lado, uno de los casos en los que se indicó que una interrupción conllevaría un problema fue si se cambiaba de tema (4C). Se puede notar que, a partir de la pregunta, los estudiantes mencionaron temas tan importantes como la variación cultural o la existencia de distintos tipos de interrupciones.

En la puesta en común, 4F expresó lo siguiente: «Se considera muy maleducado interrumpir a una persona en inglés y eso lo encuentro muy difícil en mi año al extranjero porque si no quieres interrumpir a alguien no vas a hablar, pero no quiero ser maleducada». En este caso, le adelantamos que hay diferentes tipos de interrupciones y que algunos de esos tipos en español no son disruptivos, como veríamos más adelante.

Uno de los informantes aportó un punto de vista diferente. Manifestó que había notado la variación cultural sobre el valor de la interrupción, aunque, en su caso, era él quien interrumpía y eso molestaba a su interlocutor, de nacionalidad alemana. El estudiante expresó que, cuando esa persona se quejaba porque la interrumpía, él respondía «Estoy escuchándote, pero no es un monólogo o un ensayo» (4B). Para este estudiante, «Los españoles lo entienden muy bien, es muy fluido, a veces tienes que interrumpir, es más interesante» (4B). Resulta significativo que este alumno intentó que su interlocutor entendiera su concepción de la interrupción con el fin de evitar malentendidos.

Finalmente, dos informantes realizaron apreciaciones que conectaban este tema con el anterior, la importancia de trabajar la conversación en clase. En primer lugar, 4L indicó lo siguiente: «No tenemos la experiencia de interrupciones con un profesor y un estudiante, porque el profesor no va a interrumpir». Esta reflexión nos parece de sumo interés, porque pone de manifiesto la necesidad de buscar oportunidades para tratar la interrupción en el aula. Por otra parte, 4H realiza la siguiente apreciación: «En nuestras clases de oral, somos ingleses hablando español y así no es como una conversación española». Consideramos que este comentario puede apuntar a la necesidad de contar con algo más que la práctica conversacional entre estudiantes.

Respecto a la última pregunta, todos los estudiantes identificaron la conversación real y reflexionaron sobre algunas de sus características. A partir de los elementos que extrajeron los informantes, pudimos introducir los fenómenos que íbamos a tratar. Así pues, varios estudiantes recogieron que las pausas son menores entre los turnos, que se interrumpe (interpretaron las superposiciones de los turnos de apoyo como interrupciones) y que se emiten palabras como *eh que* y *ah*. Como se puede notar, los propios alumnos indujeron el fenómeno de marcar el final de un turno de habla, de tomar el turno y de emitir turnos de apoyo. Otras características que identificaron en la conversación real fueron que se reflejaba la variedad diatópica, se cometían errores gramaticales y los turnos eran más cortos. En general esta conversación se percibió como más natural e informal, frente al diálogo *b*, que se describió como poco natural y formal.

En la puesta en común, dos estudiantes transmitieron otras características de los diálogos: la «rigidez» de *b* (4B) y la ausencia de planificación de *a*, en la que «Se cambian las preposiciones, es claro que están pensando cuando hablan» (4E). Por otra parte, una estudiante expresó que notaba una falta de recursos para producir turnos de apoyo en español: «Lo que quería decir con lo de los turnos de apoyo (...) es como no sabes cómo expresar cosas como en inglés decimos *wow* o como palabras así que no sabes, como que no son palabras que buscas en el diccionario» (4C). Asimismo, esta aprendiente comentó que estas palabras no se suelen tratar en el aula: «No son palabras que estarán en tu lista de vocabulario de A1, que son intervenciones como lenguaje natural que no se enseñan, pero es muy difícil expresar, porque en inglés normalmente yo digo como muchas palabras muy cortas como estas y no sabía cómo decir porque nunca sé» (4C). Parece que 4C se refiere específicamente a los turnos de apoyo formados por interjecciones, pero nos parece significativo que, al leer dos turnos de apoyo en la transcripción, haya reflexionado sobre esta necesidad de aprendizaje.

### *Actividad 3: Presentación de los fenómenos*

En primer lugar, los estudiantes, a partir de unos segundos del vídeo sin voz, pudieron identificar fácilmente el lugar y la relación entre las interlocutoras, aportaron ideas sobre posibles temas y pensaron que el registro sería coloquial. Además, esta forma de contextualizar la conversación captó la atención de los alumnos. Después de leer la transcripción, los estudiantes preguntaron por el significado de *bonico* y *no llevo muchos*

*años con esta afición.* Aparte de estas dudas, no encontraron más problemas para comprender la conversación.

Respecto a la explicación sobre los dos tipos de turnos que forman la conversación, los estudiantes indicaron que entendían la caracterización de los turnos de habla e indujeron la función de los turnos de apoyo a partir de la escucha de la conversación y la lectura de la transcripción, en la que estaban marcados estos turnos. En todos los grupos de cuarto, se reconoció que estos turnos mostraban que se estaba escuchando o expresaban interés. En varias clases se dijo que también señalaban acuerdo. Una de las estudiantes incluso indujo que en general se indica que se está escuchando y en algunos casos hay significados añadidos: «Cuando solo dice como *hm* es solo para mostrar que está escuchando, pero en algunas parece que está añadiendo un poco de información» (4A). Para algunos estudiantes de segundo no fue tan sencillo extraer la función de los turnos de apoyo. Aunque en un grupo se comprendió sin problemas, en el otro al principio se pensaba que no expresaban nada. Finalmente, después de dar otros ejemplos, también indujeron la respuesta. Así, comprobamos que era posible que los estudiantes extrajeran la diferencia entre los dos tipos de turnos a partir de una conversación. En cuanto a la presentación de los elementos conversacionales basada en el documento explicativo, los estudiantes la siguieron adecuadamente y nos confirmaron que iban entendiendo los fenómenos.

Finalmente, registramos un comentario de una estudiante que nos parece importante tener en cuenta, dado que refleja el beneficio de promover la participación oral de los alumnos para construir el aprendizaje: «Esto es que lo prefiero porque lo hacemos de una manera oral, y eso suele estar más fácil porque estamos siempre escribiendo y siempre leyendo en nuestros clases» (4J).

#### *Actividad 4: Asimilación de los contenidos*

En esta actividad, los estudiantes reflexionaron sobre las formas lingüísticas que conocían, utilizaban y tenían intención de usar para reafirmar el final de un turno de habla, iniciar un turno de habla y producir turnos de apoyo. Cabe mencionar que, cuando señalamos que habíamos mantenido el código de colores utilizado en el documento de la actividad anterior, varios estudiantes nos trasladaron que les resultaba de ayuda.

Respecto a los recursos para reafirmar el final de un turno de habla, todos los estudiantes indicaron que conocían o eran conscientes de algunos y aprendieron otros. La mayor parte de los alumnos de cuarto y la mitad de los de segundo expresó que solía utilizar alguno. Respecto al uso de estas tácticas en futuras conversaciones, todos plantearon su intención de utilizarlas. 4H añadió que la toma de conciencia sobre estas expresiones facilita su uso: «Sí, ya que sé que existen». Otros estudiantes reflexionaron sobre que habían ampliado sus recursos y que estas expresiones podían aportar naturalidad a su discurso: «Sí, porque ahora tengo mas opciones» (4K), «Sí, creo que me ayudará a hablar de forma más natural» (4C).

En cuanto a las indicaciones de toma de turno, la mayor parte de los aprendientes conocían ciertos recursos y algunos de cuarto, todos. Es posible que algunas de estas expresiones fueran más conocidas porque coincidían con marcadores del discurso que se usan para trabar textos escritos. Todos los alumnos expresaron que solían producir algunos de los recursos y que los usarían más después de la explicación explícita.

En relación con los turnos de apoyo, la mayor parte de los alumnos de cuarto nos informaron de que los conocían. Algunos apuntaron que, sin embargo, nunca se habían parado a pensar en ellos o no los habían estudiado en clase: «Sí, siempre los entendía más o menos, pero nunca me había parado a analizarlos- ahora los entiendo mucho mejor y me ha ayudado a comprender sus funciones dentro de una conversación» (4C), «Lo sabía más o menos pero nunca lo hemos estudiado en clase» (4A). Otros aprendientes indican que han aprendido recursos. Todos los estudiantes consideran que suelen usar algunos turnos de apoyo y creen que van a producir más a partir de ahora.

En definitiva, los estudiantes repasaron el documento explicativo y reflexionaron sobre los fenómenos conversacionales. Asimismo, valoraron la utilidad de los recursos para aportar naturalidad a sus conversaciones.

#### *Actividad 5: Repaso*

Esta breve actividad introdujo la segunda sesión con una revisión de los contenidos principales de la clase anterior. Los grupos de cuarto contestaron correctamente a las preguntas. El grupo de segundo tuvo dificultades con la primera cuestión, quizá debido a la terminología. Por ello, volvimos a explicar la diferencia entre los dos turnos conversacionales con la transcripción de COGILA e indicaron que lo comprendieron.

### Actividad 6: Identificación de los fenómenos

En esta actividad, antes de la audición de la conversación de Val.Es.Co., todos los grupos recuperaron la información sobre los rasgos situacionales de forma cooperativa. Cuando leímos la transcripción, varios grupos nos preguntaron por el significado de *serena*, *raciocinio*, *eslan* y *en todas partes cuecen habas*.

Durante de la audición, los alumnos identificaron distintos fenómenos. Respecto a la diferenciación de los turnos de apoyo, se resumen los resultados en la siguiente tabla:

	(RISAS) sin cuidao	sí sí no	(RISAS) es importante	es importante	exactamente	no no/ eso es importante	se ejercita-se ejercita la memoria	no o en un momento determinao	sí	Otros
	línea 4	l. 10	l. 15	l. 16	l. 21	l. 23	l. 25	l. 34	l. 48	
4A		x	x	x	x	x			x	
4B	Ejemplo	x	x	x		x			x	digo así que (l. 26), es que además (l. 46), se- se pierde (l.24)
4C		x	x	x	x	x			x	
4D		x	x	x	x	x			x	no te interesa (l. 8)
4E		x	x	x	x	x			x	
4F		x	x	x	x	x			x	¿no? (l. 57), ¿eh? (l. 8)
4G		x				x	x		x	
4H		x	x	x	x	x	x		x	ya ¡pam! allá van (l. 41)
4I		x	x	x	x	x	x		x	las usas (l. 40), no te interesa (l. 8)
4J		x	x	x	x	x	x		x	
4K		x	x	x	x	x			x	las usas (l. 40)
4L		x	x	x	x	x	x		x	las usas (l. 40)
2A		Estos turnos de apoyo no aparecen en el fragmento de segundo.								
2B										x
2C										x
2D										x

Tabla 4: Turnos de apoyo identificados

Todos los alumnos de cuarto identificaron *sí sí no* (línea 10) y *sí* (línea 48). Todos salvo uno señalaron *exactamente* (línea 21), *(RISAS) es importante* y *es importante* (línea 16) y *no no eso es importante* (línea 23). Estos apoyos constituidos por un adverbio, la repetición de adverbios, la repetición de una oración o la combinación de adverbios y una oración pertinente fueron más fáciles de reconocer que las oraciones pertinentes *no o en un momento determinao* (línea 34) y *se ejercita la memoria* (línea 25). En general, se identificaron entre siete y cuatro de los ocho turnos de apoyo. También se registraron equivocaciones. Por ejemplo, en dos o tres casos marcaron *no te interesa* (línea 8) y *las usas* (línea 40). La primera expresión es un apoyo que funciona como introductor de turno de habla, en lugar de como turno de apoyo. La segunda es una interrupción cooperativa, pero podría considerarse un turno de apoyo de conclusión si se hubiera producido alguna muestra de duda en el turno anterior (Cestero 2000b: 41). Por su parte, los alumnos de segundo identificaron el único turno de apoyo de sus fragmentos, *sí* (línea 48).

En cuanto a las tácticas de conclusión, se registraron las siguientes:

	y bueno	y entonces	bueno	bueno pues sí o sea que	Otros
línea 38	l. 49		l. 56	l. 61	
4A	x				luego (l. 30)
4B				x	
4C	x				
4D	x			x	
4E					¿eh? (l. 8)
4F	x				
4G					
4H	x				
4I	x		x	x	
4J			x		allá van (l. 41)
4K			x		¿eh? (l. 8)
4L	x		x	x	
2A					
2B	x			x	
2C	x				
2D	x		x		

Tabla 5: Tácticas de conclusión identificadas

Más de la mitad de los estudiantes de cuarto y de segundo incluyeron *y entonces* (línea 49) y, menos de la mitad, *bueno* (línea 57) y *bueno pues sí o sea que* (línea 61). Un informante de cuarto recogió todas las tácticas y uno de segundo, ninguna. Los demás alumnos de cuarto y de segundo identificaron algunas de ellas. Aparecieron otras respuestas, como *¿eh?* (línea 8), que también es una marca de final de turno de habla.

En relación con las indicaciones de toma de turno, se ha de mencionar que algunos estudiantes inicialmente asociaron estos recursos a elementos conectores en general, también dentro de los turnos de habla, en lugar de fijarse específicamente en las palabras que relacionaban el comienzo de un turno de habla con el anterior. Por ello, consideramos oportuno aclarar lo que buscaba el ejercicio y los estudiantes corrigieron esta cuestión. Los resultados se recogen a continuación:

	no te interesa pero	ya pero	este	sobre todo	no cuando me dirijo a ellos	es que además	yo	y sobre todo	la connotación	Otros
línea 8	l. 9	l. 36	l. 42	l. 44	l. 46	l. 50	l. 58	l. 60		
4A	x	x	x			x	x			
4B	x	x	x			x				
4C	x		x	x	x	x	x			
4D						x	x			
4E		x	x				x			
4F	x					x		x		
4G			x			x		x		
4H	x	x	x	x	x	x	x		x	
4I	x	x	x	x	x	x	x		x	
4J	x	x	x		x			x		
4K			x			x	x			
4L	x	x				x	x			
2A						x				
2B	Estos turnos de apoyo no aparecen en el fragmento de segundo.			Ejemplo		x		x		ya (l. 41)
2C						x				
2D						x		x		

Tabla 6: Indicaciones de toma de turno identificadas

Más de la mitad de los alumnos de cuarto identificaron *ya pero* (línea 9), el déictico *este* (línea 36), *sobre todo* (línea 42), *es que además* (línea 46), el pronombre *yo* (línea 50) y *y sobre todo* (línea 58). Los recursos menos presentes en los análisis son los apoyos introductores formados por la repetición de palabras del turno anterior, *no cuando me dirijo a ellos* (línea 44) y *la connotación* (línea 60). Algunos alumnos identificaron todos los recursos, y otros, entre seis y tres recursos de ocho. Una respuesta diferente fue *no o* (línea 34), que podría introducir un turno de habla, pero aquí está en un turno de apoyo.

En cuanto a los estudiantes de segundo, todos reconocieron *es que además* (línea 46) y la mitad, y *sobre todo* (línea 58). Todos ellos identificaron entre uno y dos recursos de cinco.

Finalmente, respecto a las interrupciones, todos los estudiantes consideraron que eran justificadas. Por otro lado, casi todos los estudiantes indicaron que no entenderían como algo negativo que un español les interrumpiera de esa forma, aunque dos mencionaron que dependería del contexto concreto.

En suma, los estudiantes fueron capaces de identificar los fenómenos, en mayor o menor medida. Por esta razón, parece que habían tomado conciencia de ellos en las actividades anteriores.

#### *Actividad 7: Análisis de la conversación propia*

Los alumnos realizaron sin dificultades el primer paso de la actividad, completar los huecos de la transcripción mientras escuchaban su conversación. A continuación, les guiamos a través de preguntas para que, en grupo-clase, reflexionaran sobre su producción de los fenómenos. De esta forma, los estudiantes señalaron que habían terminado los turnos de habla principalmente con preguntas y oraciones completas y, en algunos casos, también con recursos para reafirmar el final, como *todo eso* (4E). También observaron que no habían interrumpido de forma justificada. Asimismo, mencionaron algunos recursos que habían utilizado en cada conversación para tomar el turno, como *entonces, bueno sí pero, sí entonces* (4A) y para emitir turnos de apoyo, como *ah okey* y *hm* (4H). Esto también parece indicar que tomaron conciencia de los fenómenos.

Por último, al proponer a los estudiantes que compararan la presencia de los fenómenos en sus conversaciones y en las conversaciones de HN analizadas, expresaron que la principal diferencia fue la variedad y frecuencia con las que los produjeron: «En las otras conversaciones hay más diferentes turnos de apoyo y en esta repetimos» (4F), «No hay tantas interrupciones» (4I), «Usamos menos [recursos] que el otro conversaciones» (2B). De este modo, los estudiantes reflexionaron sobre cómo podían desarrollar su competencia conversacional. Además, varios alumnos manifestaron su interés por esta actividad.

### 2.3.2. Resultados del cuestionario

En este apartado, se analizan las opiniones de los informantes sobre la secuencia didáctica. Como se apuntó en la sección 2.1.2., el cuestionario con el que recogimos los datos constaba de preguntas cuantitativas basadas en escalas Likert y en preguntas cualitativas. El siguiente gráfico resume las respuestas cuantitativas:

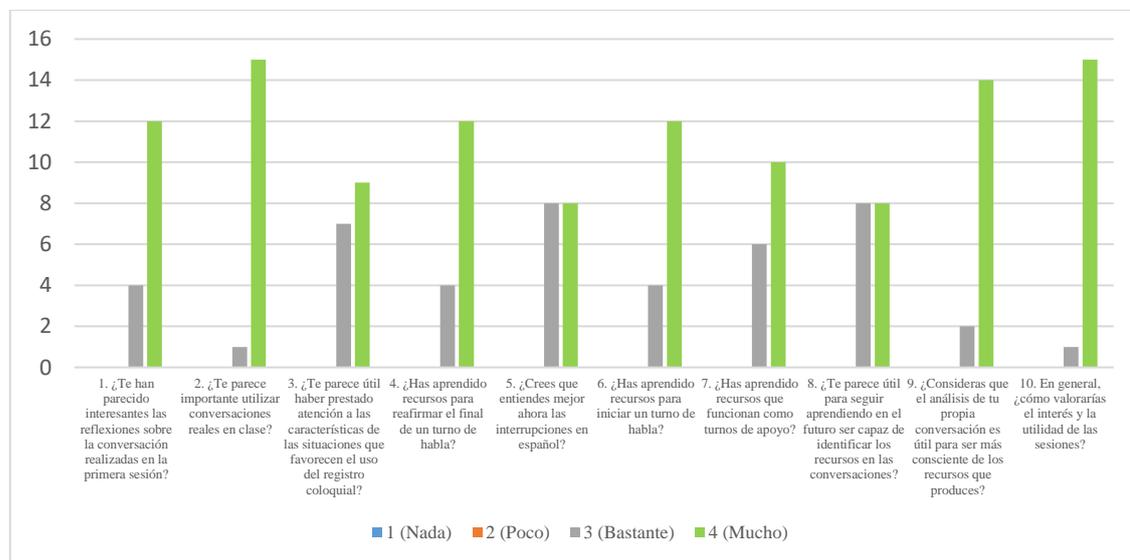


Figura 2: Respuestas cuantitativas del cuestionario

Los informantes reflejaron valoraciones positivas en todas las preguntas, seleccionando las puntuaciones 3 (Bastante) y 4 (Mucho). En general, parece que funcionaron bien los distintos pasos de la secuencia didáctica dirigidos a la reflexión y la toma de conciencia: las reflexiones iniciales, el uso de conversaciones reales, la atención a los rasgos situacionales, el tratamiento de los fenómenos y la identificación de estos fenómenos en conversaciones entre nativos y entre ellos mismos. Asimismo, la comprensión de preguntas tan específicas indica que los estudiantes tomaron conciencia metalingüística de los fenómenos.

En el gráfico se puede observar que destacan las preguntas 2 y 10, en las que el 93,7 % de los estudiantes consideró muy importante el trabajo con conversaciones reales en clase y muy interesantes y útiles las sesiones en general. Sin duda, se debe favorecer el uso de conversaciones reales en el aula y estos datos muestran que los estudiantes perciben los beneficios de esos materiales. Respecto al interés y la utilidad en general de las sesiones, las opiniones de los informantes reafirman nuestra convicción de que se han de dedicar esfuerzos para desarrollar la vía de la enseñanza de la conversación en ELE.

Por otro lado, las puntuaciones más bajas corresponden a las preguntas 5 y 8, en las que el 50 % de los informantes ha valorado que entiende mucho mejor las interrupciones

ahora y que la capacidad de identificar los elementos conversacionales es muy útil para seguir aprendiendo en el futuro. Respecto las interrupciones quizá la diferencia cultural requiere un tratamiento más prolongado. En cuanto a la capacidad de identificar los fenómenos, creemos que puede ayudarles a seguir aprendiendo de forma autónoma, pero es posible que necesiten practicar más esta habilidad.

A continuación, pasamos a presentar las respuestas cualitativas del cuestionario, correspondientes a las preguntas 11 y 12. Estas respuestas se refieren a los aspectos que los informantes consideraron más positivos y a los que pensaron que se podrían mejorar. Aunque se distinguen las respuestas de los alumnos de cuarto y de segundo, el número de estudiantes impide realizar generalizaciones.

Respecto a los aspectos más positivos, ocho informantes de cuarto incluyeron el análisis de sus propias conversaciones. Se pueden tomar como muestra las siguientes respuestas: «Escuchando a nuestras transcripciones fue muy interesante y muy útil para entender nuestras habilidades», «Cuando hicimos nuestras conversaciones y después escuchamos al audio y miramos el transcripción, porque así puedes reflexionar que recursos usas», «Creo que es muy útil escuchar y analizar nuestras conversaciones para mejorar y identificar problemas o errores». Asimismo, un estudiante de segundo y dos de cuarto destacaron la audición y el análisis de las conversaciones reales entre españoles: «El analysis de las conversaciones entre los nativos». Otra cuestión que pusieron de relieve un alumno de segundo y dos de cuarto fue el aprendizaje de recursos para producir los fenómenos: «También, siempre he tenido problemas para expresar los ‘turnos de apoyo’ y ‘muletillas’ en español, los cuales son una parte integral de la conversación natural en todos los idiomas. En las sesiones hemos analizado distintas maneras de expresar tales cosas». Estas tres ideas guardan una estrecha relación con la toma de conciencia sobre los fenómenos, que otro informante resumió de la siguiente manera: «Es importante hacerte consciente de las interrupciones y los turnos de apoyo - para entender que son una grande parte de la conversación española y deberíamos usarlos para parecer más naturales».

Dos aprendientes de segundo expresaron que la mayor ventaja de las clases fue que hablaron en español, aunque no sabemos si se refieren a la práctica conversacional o a la posibilidad de practicar la lengua en general: «Hablar más en español». Un estudiante de cuarto recogió la práctica conversacional: «Me ha gustado la práctica de conversación coloquial». Por otro lado, dos informantes de cuarto incluyeron entre los aspectos más

positivos el ambiente de trabajo: «El ambiente de las sesiones es muy relajado y entonces estamos muy listas a hablar y tener una conversación natural».

Otras cuestiones que se han incluido en una ocasión como las más positivas son los comentarios sobre las diferencias culturales, la estructura de las sesiones, los temas tratados y los materiales: «La explicación de los diferencias culturales en cuanto a las conversaciones», «También hablamos de temas completamente diferentes de las otras clases que tenemos», «Para mí, los aspectos más positivos eran la estructura clara de las sesiones (...)», «El material extra en las clases».

Creemos que estas opiniones son esenciales para conocer las actividades o actuaciones que mejor funcionaron desde el punto de vista de los estudiantes. Nos parece fundamental que les hayan interesado los análisis de conversaciones entre nativos, el análisis de su propia conversación y la ampliación de recursos lingüísticos para producir los fenómenos, ya que constituían una parte central de nuestra secuencia didáctica. Además, la mención del ambiente de trabajo nos recuerda la importancia de tener en cuenta los factores afectivos para el buen desarrollo de las actividades. Asimismo, nos anima a mantener ciertas decisiones de la secuencia didáctica saber que han suscitado interés en algunos estudiantes la práctica conversacional, la explicación de diferencias culturales, los temas, la estructura de las sesiones y los materiales.

En cuanto a los aspectos mejorables, se observa una menor recurrencia de temas. La respuesta más repetida, en cinco estudiantes de cuarto, fue no escribir nada o indicar que no se les ocurrió ninguna cuestión que mejorar: «No puedo pensar en ninguno en el momento». Otro estudiante de cuarto escribió algo positivo en esta pregunta. Por otra parte, tres alumnos de segundo y uno de cuarto expresaron que algo que se podría mejorar sería dedicar más tiempo a hablar: «Más tiempo para hablar», «Mucho más tiempo para hablar porque un hora no es mucho tiempo, especialmente porque me gustan las clases!».

Por otro lado, encontramos cuestiones que se mencionaron en un solo caso. En primer lugar, tres aprendientes propusieron una mayor presencia de los aspectos más destacados en la pregunta anterior, es decir, las conversaciones entre nativos, el análisis de la conversación propia y la ampliación de recursos lingüísticos: «Quizas escuchando a más transcripciones de hablantes nativos», «Es difícil decir, como hemos tenido poco tiempo, pero supongo que hacer comparaciones entre las conversaciones de nativos y no nativos podría resultar interesante», «Más diversidad de turnos de apoyo». En segundo lugar, un estudiante de cuarto expresó su deseo de aprender expresiones coloquiales: «Tal

vez podemos aprender más frases coloquiales, como eslan o algo así». Otra cuestión fue la presentación del documento explicativo: «Quizas la presentación de la teoría en el papel podría ser mas sencillo y clara». Un informante de segundo sugirió que las conversaciones de los estudiantes y los HN trataran los mismos temas: «Quizás que las conversaciones hubieran podido hablar de las mismas cosas para hacer comparaciones más eficaces». Por último, un alumno fijó la mirada en un posible siguiente paso, que estaría más centrado en la incorporación de los recursos en la producción de los estudiantes: «Quizas podemos trabajar más para incorporar más recursos en nuestras conversaciones».

Respecto a estas propuestas de mejora, observamos que las únicas respuestas recurrentes consisten en no apuntar ningún aspecto mejorable o en mencionar un deseo de hablar más. La primera respuesta muestra que para algunos estudiantes no hubo ningún punto que fuera importante cambiar. En cuanto a la segunda, es cierto que la combinación del enfoque indirecto con el directo reduce el tiempo de práctica, pero también aumenta la conciencia sobre la competencia conversacional: «El alumno habla menos, pero trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor (...) y, en definitiva, aprende a conversar» (García García 2009: 289).

En relación con los temas que solo surgieron en un caso, sin duda, sería beneficioso trabajar más conversaciones reales, analizar con más detalle la conversación propia y ampliar los recursos lingüísticos en otras clases, aunque consideramos que en dos sesiones de 50 minutos, si se aumentara el material, se podría abrumar a los estudiantes. No obstante, nos parece positivo que quieran realizar más actividades como las propuestas. En cuanto a las expresiones coloquiales, en este estudio decidimos centrarnos en elementos estructurales; sin embargo, creemos que, efectivamente, sería de gran utilidad explotar las conversaciones reales a otros niveles como sugieren Fernández y Abelda (2008: 67). En cuanto al documento explicativo, dado que, hasta donde nosotros conocemos, no existen descripciones pedagógicas de los fenómenos seleccionados, este documento constituye una exploración de formas de conectar las investigaciones sobre estos aspectos (Cestero 2000a, 2000b, 2005) y su enseñanza en el aula. Por otro lado, la coincidencia de temas no nos parece necesaria para reflexionar sobre los fenómenos estructurales, ya que están presentes en cualquier conversación. Respecto al último punto, alude a una posible continuación de esta secuencia didáctica.

### 3. CONCLUSIONES

Este trabajo ha respondido a la necesidad de realizar aportes didácticos para que, «en un futuro mediato, se posibilite y favorezca el desarrollo de la enseñanza de la conversación en ELE» (Cestero 2012: 57). En concreto, el estudio se ha centrado en facilitar la toma de conciencia y la reflexión sobre elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales (marcas de final de turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno y turnos de apoyo) a través de una propuesta didáctica. Para alcanzar ese objetivo general, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales.
- Valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales.
- Diseñar una secuencia didáctica.
- Verificar la eficacia de la secuencia diseñada mediante un pilotaje.

Respecto al primer objetivo específico, el conocimiento de los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales, realizamos una revisión bibliográfica que permitió delimitar el tipo de actividad comunicativa que entendíamos por conversación, así como trazar un esquema de su estructura. De este modo, se situó el objeto de enseñanza. A continuación, se examinó el concepto de competencia conversacional y su lugar en distintos modelos de competencia comunicativa. Una vez aclaradas estas nociones básicas, analizamos en profundidad los elementos involucrados en la alternancia de turnos de habla y la alternancia de turnos de apoyo en español peninsular y los comparamos con los del inglés británico. De esta forma, entendimos las marcas de final de turno de habla, las interrupciones, las indicaciones de toma de turno y los turnos de apoyo e identificamos diferencias culturales que se debían tratar en el aula. Asimismo, localizamos estos elementos en el *MCER* (Consejo de Europa 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes 2006). En esta primera parte del estudio, la conclusión principal fue que los conocimientos sobre la alternancia de turnos en la conversación española eran bastante completos, lo que posibilitaba su enseñanza. En este sentido, el resumen de los hallazgos sobre la alternancia de turnos conversacionales desde la perspectiva de su aplicación a la enseñanza de ELE presentado por Cestero (2005) constituyó una guía importante para comprender qué se podía enseñar de estos fenómenos.

En cuanto al segundo objetivo, valorar distintas opciones para la didáctica de elementos conversacionales, nos centramos en dos cuestiones que se destacaban como fundamentales para la didáctica de la conversación en Cestero (2005: 72): la elección del

enfoque directo o indirecto y el uso de corpus de conversaciones reales. A partir de una revisión bibliográfica sobre estos temas, llegamos a la conclusión de que lo más acertado era la combinación de los dos enfoques y examinamos sugerencias de secuenciación de actividades coherentes con esta combinación. Asimismo, nos pareció necesario el uso de conversaciones reales en el aula. Por último, comparamos las propuestas didácticas existentes en cuanto a los principales temas estudiados (los elementos estructurales, el enfoque de enseñanza de la conversación, las fases de secuenciación y el uso de corpus) y consultamos si estas propuestas se habían implementado. Así, observamos similitudes y diferencias y advertimos que la mayor parte de las secuencias didácticas no se habían llevado al aula. La conclusión de esta revisión fue, por tanto, que podíamos contribuir a la vía de investigación con el diseño y el pilotaje de una secuencia didáctica.

Para diseñar nuestra secuencia didáctica, el tercer objetivo específico, se tuvieron en cuenta los conocimientos adquiridos sobre la alternancia de turnos conversacionales, así como la valoración de las opciones para la didáctica de estos fenómenos. En primer lugar, realizamos un análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 361-363) y COGILA (Barros 2012: 62-63), con el fin de identificar ejemplos de los fenómenos para elaborar un documento explicativo, así como para desarrollar las actividades. Una conclusión de esta etapa fue que la ausencia de descripciones pedagógicas de los fenómenos para los estudiantes suponía un reto, ya que tuvimos que explorar la manera de presentar los fenómenos en el documento explicativo. Creemos que en los próximos años se podría avanzar en la vía de investigación desarrollando explicaciones pedagógicas que se puedan utilizar directamente en el aula. Después del análisis de las conversaciones, creamos las actividades concretas de acuerdo con una secuenciación que combinaba el enfoque directo y el indirecto y se ajustaba a nuestro objetivo (García García 2009: 285-286). Las características generales de la secuencia de actividades diseñada se pueden resumir de la siguiente forma:

Elementos estructurales	Enfoque	Fases	Corpus	Pilotaje
Alternancia de turnos conversacionales: marcas de final de un turno de habla, interrupciones, indicaciones de toma de turno, estructuras lingüísticas de los apoyos, significados añadidos de los turnos de apoyo y tipos de alternancias de turnos de apoyo.	Combinación del enfoque directo e indirecto.	Tres fases propuestas por García García (2009: 285-286): práctica, sensibilización y revisión.	Sí, Val.Es.Co. y COGILA.	Sí, con estudiantes universitarios británicos de niveles B1+ y C1.

Tabla 7: Características de la propuesta didáctica

Finalmente, el cuarto objetivo específico consistía en verificar la eficacia de la secuencia diseñada a través de un pilotaje. Así pues, pusimos en práctica la secuencia

didáctica en las clases opcionales de destrezas orales que impartimos en la University of Bristol, concretamente en dos sesiones de 50 minutos para cada grupo. Los informantes fueron doce estudiantes de nivel C1 y cuatro de nivel B1+. Recogimos datos sobre el funcionamiento de la secuencia didáctica mediante las hojas con las respuestas a las actividades, grabaciones de voz, un diario de clase y cuestionarios. Posteriormente, analizamos los resultados y comprobamos que, a través de la secuencia didáctica, los aprendientes tomaron conciencia y reflexionaron sobre los distintos elementos de la alternancia de turnos. Además, los informantes valoraron positivamente las actividades. Por estos motivos, nuestra conclusión principal fue que la secuencia didáctica funcionó. Asimismo, extrajimos otras tres conclusiones que nos parece importante destacar:

- Los estudiantes realizaron contribuciones muy interesantes y relevantes. Por ejemplo, ellos mismos apuntaron temas fundamentales como las diferencias culturales en el valor de la interrupción o la falta de recursos para producir turnos de apoyo. Consideramos esencial que el profesor suscite reflexiones para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos conversacionales.
- Creemos que queda patente la rentabilidad de trabajar con conversaciones reales en el aula. Además, los estudiantes son conscientes de la utilidad de este material, como se puede comprobar en los cuestionarios, en los que el 93,7 % de los informantes concede mucha importancia a esta cuestión.
- La actividad en la que los informantes analizaron sus conversaciones (actividad 7) fue la mejor valorada en los cuestionarios. El descubrimiento de la propia competencia conversacional resultó motivador para los estudiantes, por lo que recomendamos la utilización de este tipo de actividades en ELE.

En definitiva, podemos afirmar que hemos cumplido los objetivos específicos de este trabajo. Con ellos, también hemos cumplido el objetivo general, dado que, a través de nuestra propuesta didáctica, hemos facilitado que estudiantes de ELE británicos tomaran conciencia y reflexionaran sobre los elementos implicados en la alternancia de turnos conversacionales. Sería interesante que futuras investigaciones continuaran este estudio centrándose en la incorporación de los recursos trabajados en la producción de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de propuestas didácticas pilotadas sobre otros fenómenos estructurales, como las secuencias, contribuiría a la enseñanza de la competencia conversacional en ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBELDA, M. Y M. J. FERNÁNDEZ (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial», en *MarcoELE. Revista de Didáctica*. Núm. 3, p. 1-31. Disponible en <http://marcoele.com/> [Consulta: 24/05/2016].
- ALBELDA, M. (2010). «Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras», en J. De Santiago (ed.). *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, p. 83-95. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- AMBJOERN, L. (2008). «Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución», en *Revista RedELE*. Núm. 13, p. 1-15. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/> [Consulta: 24/05/2016].
- BARROS, P. (ed.) (2012). *COGILA. Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- BEINHAUER, W. (1963). *El español coloquial*. Madrid: Gredos. Obra original de 1929 traducida al español por F. Huarte.
- BERLITZ, M. D. (1912). *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos: parte española*. New York: M. D. Berlitz. Disponible en <https://babel.hathitrust.org/> [Consulta: 24/05/2016].
- BRIZ, A. (1998). «La conversación coloquial», en *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel, p. 35-66.
- (2010). «El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas», en I. Fonte y L. Rodríguez (coord.). *Perspectivas dialógicas en estudios del Lenguaje*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana de México-Iztapalapa.
- BRIZ, A. Y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros
- CABANES, S. (2015). «El vídeo como recurso dinamizador en la adquisición de la competencia conversacional de estudiantes de E/LE». Trabajo de fin de máster. Disponible en <http://repositorio.unican.es/> [Consulta: 24/05/2016].

- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R.W. Schmidt. *Language and Communication*. Nueva York: Routledge, p. 2-27.
- CARTER, R. Y M. MCCARTHY (1995). «Grammar and the spoken language», en *Applied Linguistics*. Vol. 2, núm. 16, p. 141-158.
- CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI Y S. THURRELL (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications», en *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, núm. 2, p. 5-35. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/> [Consulta: 24/05/2016].
- CESTERO, 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.
- (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», en *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. Núm. 1, p. 31-62. Disponible en <http://www.raco.cat/> [Consulta: 24/05/2016].
- (2016a). «Presentación», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-2. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- (2016b). «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-25. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. Obra original de 2001 traducida

- al español por el Instituto Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 24/05/2016].
- CRESTI, E. Y M. MONEGLIA (ed.) (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Ámsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- EK, J.A. VAN Y J. L. M. TRIM, (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, M. J. Y M. ALBELDA (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco Libros.
- GALLARDO, B. (1994). «Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles», en *Pragmalingüística*. Núm. 2, p. 151-194.
- (1996). «Los datos conversacionales: ¿cuáles?», en *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme, p. 19-29.
- GARCÍA CASTRO, E. (2016). «El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-30. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- GARCÍA GARCÍA, M. (2004). «La conversación en clase: una propuesta didáctica del discurso conversacional para el aula de E/LE», en *Glosas Didácticas*. Núm. 12, p. 105-112. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/> [Consulta: 24/05/2016].
- (2005). «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera», en *Lingüística en la Red*. Núm. 2, p. 1-26. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Disponible en <http://dspace.uah.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- HERNÁNDEZ, B. (2016). «Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-28. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- HYMES, D. H. (1972). «On communicative competence», en J. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books, p. 269-293.
- INGLÉS, B. (2016). «El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-24. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- LEVINSON, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide. Obra original de 1983 traducida al español por A. Rubiés.
- LÓPEZ DE LERMA, A. M. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el Aula de ELE», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-24. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- MINGO GALA, J. A. (2008). «La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul», en *MarcoELE. Revista de Didáctica*. Núm. 10, p. 1-46. Disponible en <http://marcoele.com/> [Consulta: 24/05/2016].
- ORESTRÖM, B. (1983). *Turn-taking in English Conversation*. Lund: LiberFörlang Lund.
- PADILLA, X. A. (2012). «¿Qué tienen de ‘conversación coloquial’ los diálogos que aparecen en los libros de ELE?», en *Verba*. Vol. 39, p. 83-106.
- PASCUAL, C. (2012). «La producción de turnos de apoyo verbales en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Estudio preliminar», en *Revista Nebrija de*

- Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Núm. 11. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/> [Consulta: 24/05/2016].
- PÉREZ, J. (2010). «Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Núm. 8. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/> [Consulta: 24/05/2016].
- RICHARDS, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIO, M. (2012). *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Disponible en <http://dspace.uah.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- SANZ, R. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación en español», en *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, en *Lingüística en la Red*. Núm. XIV, p. 1-27. Disponible en <http://www.linred.es/> [Consulta: 24/05/2016].
- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- THORNBURY, S. Y D. SLADE (2006). *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAL.ES.CO. (2014). «Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)», en *Estudios de Lingüística del Español*. Núm. 35, p. 13-73. Disponible en <http://www.raco.cat/> [Consulta: 24/05/2016].

## ANEXOS

### Anexo I: Datos de los informantes

#### DATOS DE LOS INFORMANTES

Nombre y apellido: _____
Edad: _____
Lengua materna: _____
Otras lenguas: _____
Grado y curso: _____

1. ¿Cuál es tu nivel de español?

---

2. ¿Cuántos años llevas estudiando español?

---

3. ¿Has vivido en algún país hispanohablante?

País: \_\_\_\_\_

Duración de la estancia: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Duración de la estancia: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Duración de la estancia: \_\_\_\_\_

4. ¿Con qué frecuencia conversas en español?

---

---

5. ¿Sueles ver películas o series en español, leer libros en español o utilizas el español en las redes sociales o Whatsapp? \_\_\_\_\_

---

## Anexo II: Cuestionario

### CUESTIONARIO

Con el objetivo de conocer tu opinión sobre las dos sesiones dedicadas a la conversación coloquial española, te agradecería que completaras este cuestionario final.

1. ¿Te han parecido interesantes las reflexiones sobre la conversación realizadas en la primera sesión?

1	2	3	4
No	Poco interesantes	Bastante interesantes	Muy interesantes

2. ¿Te parece importante utilizar conversaciones reales en clase?

1	2	3	4
No	Poco importante	Bastante importante	Muy importante

3. ¿Te parece útil haber prestado atención a las características de las situaciones que favorecen el uso del registro coloquial?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

4. ¿Has aprendido<sup>1</sup> recursos para reafirmar el final de un turno de habla?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

5. ¿Crees que entiendes mejor ahora las interrupciones en español?

1	2	3	4
No	Poco mejor	Bastante mejor	Mucho mejor

6. ¿Has aprendido<sup>1</sup> recursos para iniciar un turno de habla?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

7. ¿Has aprendido<sup>1</sup> recursos que funcionan como turnos de apoyo?

1	2	3	4
No	Pocos	Bastantes	Muchos

8. ¿Te parece útil para seguir aprendiendo en el futuro ser capaz de identificar los recursos en las conversaciones?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

9. ¿Consideras que el análisis de tu propia conversación es útil para ser más consciente de los recursos que produces?

1	2	3	4
No	Poco útil	Bastante útil	Muy útil

10. En general, ¿cómo valorarías el interés y la utilidad de las sesiones?

1	2	3	4
Nada interesantes o útiles	Poco interesantes y útiles	Bastante interesantes y útiles	Muy interesantes y útiles

11. ¿Qué aspectos consideras más positivos de las sesiones?

---

---

---

12. ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorarse?

---

---

---

<sup>1</sup> Se considera que has aprendido también si conocías las palabras, pero no eras consciente de que se utilizaban para eso (no lo sabías o no te habías parado a pensarlo).

### Anexo III: Análisis de fragmentos de los corpus Val.Es.Co. y COGILA<sup>11</sup>

Fragmento de la conversación MT.97.A1 de Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 361-363)	
1 A: necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo 2 comprendo que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los 3 asirios/ le tenga completamente a la serena	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
4 B: (RISAS) sin cuidao§	Este turno de apoyo combina la risa con un sintagma pertinente y expresa acuerdo. Es una alternancia apropiada.
5 A: § porque yo por la mañana cuando me despierto y están 6 dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me 7 in[teresa]	
8 C: no te interesa pero luego se cambia ¿eh?	Esta interrupción justificada neutra comienza con un apoyo que consiste en repetir palabras del turno anterior, <i>no te interesa</i> , y con el conector <i>pero</i> . Se marca la finalización del turno de habla con una marca de distribución, la pregunta <i>¿eh?</i> .

<sup>11</sup> Con el fin de facilitar la comprensión de las transcripciones por parte de los estudiantes, se han mantenido los siguientes signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002: 31-35):

A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
§	Sucesión inmediata entre dos emisiones de distintos interlocutores.
/	Pausa.
[ ]	Solapamiento.
-	Reinicio.
aa	Alargamiento.
<i>Cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones.
¿ ?	Interrogaciones.
¡ !	Exclamaciones.
(( ))	Fragmento indescifrable.

Asimismo, en el análisis se ha utilizado un código de colores. El fondo de los turnos de habla se ha dejado en blanco y el de los turnos de apoyo, en naranja. Se han destacado en azul las posibles marcas de final de turno de habla, en verde las interrupciones justificadas, en gris las interrupciones que consideramos involuntarias y en amarillo las indicaciones de toma de turno de habla. También hemos explicitado el análisis en las celdas situadas a la derecha de la transcripción. Por otro lado, por razones de claridad, se han separado los turnos en celdas, se han distinguido los momentos en los que tiene la palabra cada hablante con bordes más gruesos y se han numerado las líneas.

9	<b>A:</b> ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo	La toma de turno se realiza con el apoyo <i>ya</i> y el conector <i>pero</i> para marcar una relación con el turno anterior. La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
10	<b>C:</b> sí sí no	Este turno de apoyo es compuesto, está formado por el apoyo complejo <i>sí sí</i> y el apoyo simple <i>no</i> . Expresa acuerdo. Es una alternancia apropiada.
11 12 13 14	<b>A:</b> y- y solamente cuando les digo algo les digo eso les digo <i>mirad tenéis que pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la aprobáis no pasáis el curso</i>	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
15	<b>B:</b> (RISAS) es importante§	Este turno de apoyo consiste en la risa y en la repetición de una parte de la oración del turno de habla. Marca acuerdo. Es una alternancia apropiada.
16	<b>C:</b> § es importante§	Este turno de apoyo también repite la misma parte de la oración del turno de habla. Marca acuerdo. Es una alternancia apropiada.
17 18 19 20	<b>A:</b> § digo por otra parte estáis en una edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es una gimnasia mental	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
21	<b>D:</b> exactamente	El adverbio de afirmación <i>exactamente</i> aquí es un turno de apoyo que muestra acuerdo. Es una alternancia apropiada.
22	<b>A:</b> y- y lo que no se [utiliza]	
23	<b>B:</b> [no no/ eso es importante]	Este turno de apoyo compuesto está formado por el apoyo complejo <i>no no</i> y el apoyo complejo <i>eso es importante</i> , una oración pertinente. Expresa acuerdo. Apoya las líneas 19-20, por lo que es una alternancia apropiada.
24	<b>A:</b> [se- se pierde/ se pierde]	
25	<b>D:</b> [se ejercita- se ejercita] la memoria§	Esta oración pertinente funciona como un turno de apoyo. Expresa acuerdo. Apoya las líneas 19-20, por lo que es una alternancia apropiada.
26 27 28 29 30 31	<b>A:</b> § digo así que si vosotros aprendéis ahora pues eso/ ell quee hubo una batalla que se llamaba las Navas de Tolosa y que allí pues see- se hizo un reparto de la España de aquel momento y todo eso/ pues a lo mejor eso ya no lo recordáis/ pero vosotros habéis ejercido un raciocinio una memoria y luego pues ya recordaréis otra cosa el día de [pasao mañana]	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.

32	C:	[(())]	
33	A:	y [además aprendéis]	
34	B:	[no o en un] momento determinao	Este apoyo compuesto contiene el apoyo simple <i>no</i> y el apoyo complejo del sintagma pertinente <i>en un momento determinao</i> . Expresa acuerdo. Se refiere a las líneas 26-31, por lo que es una alternancia apropiada.
35	A:	aprendéis unas palabras/ algo os [queda de los sitios]	
36	C:	[el- el problema] es este/ porque se pierde	Este turno de habla es una interrupción pertinente que se produce en ese momento porque se refiere a <i>aprendéis unas palabras</i> y, si se espera al final del turno de habla anterior, probablemente el tema cambie. El déctico <i>este</i> relaciona este turno de habla con el anterior. El comienzo de la última cláusula con <i>y bueno</i> permite a B deducir un final inminente, es una táctica de conclusión. Sin embargo, B no espera al final del mensaje, lo interrumpe.
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces	
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las	
39		oyes que hay veces que§	
40	B:	§ las usas [claro las usas]	B emite una interrupción cooperativa, puesto que completa el mensaje del enunciado en marcha sintáctico-semánticamente.
41	C:	[ya ¡pam! allá van]§	Esta interrupción resulta pertinente en este momento y, por ello, justificada. Se termina el turno de habla con una conclusión gramatical.
42	D:	§ sobre todo- sobre	El conector <i>sobre todo</i> marca una relación del turno de habla que empieza con el anterior.
43		todo cuando te diriges a ellos [cuando (())]	
44	C:	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/	Esta interrupción está justificada, es pertinente en el momento de su emisión. Se toma el turno con el apoyo simple <i>no</i> y la repetición de palabras del turno anterior <i>cuando me dirijo a ellos</i> .
45		entonces ya es muy- muy normalito [que (())]	
46	B:	[es que además] la lengua es algo vivo	Esta interrupción puede ser involuntaria si B ha entendido que C iba a terminar el mensaje en <i>es muy- muy normalito</i> . Se toma el turno con los conectores <i>es que</i> y <i>además</i> . La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
47		totalmente vivo§	
48	C:	§sí	Este turno de apoyo formado por el adverbio <i>sí</i> muestra acuerdo y rechaza un posible cambio de hablante. Es una alternancia apropiada.
49	B:	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando	Se proyecta el final del turno con una táctica de conclusión que consiste en empezar la última cláusula con una expresión que permite deducir un

		final inminente, y <i>entonces</i> , y se marca la finalización del turno con la conclusión gramatical.
50	<b>C:</b> yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea	La toma de turno se realiza con el pronombre <i>yo</i> , que marca que C va a hablar desde su perspectiva. El turno de habla iba a terminar con la táctica de conclusión <i>bueno</i> y la marca de distribución <i>¿no?</i> , pero B interrumpe el turno de habla antes de que se termine.
51	hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto	
52	<i>¿qué? ¿cómo va el inglés? ¿no?</i> o sea porque él lo había estudiado aquí pero	
53	no se había movido y nada/ y dice <i>mira en clase muy bien con los profesores</i>	
54	<i>muy bien/ mm el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice ahora con la gente</i>	
55	<i>joven dice es el eslan/ o sea que es como aquí el oye tío oye no sé qué</i>	
56	pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que	
57	dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]	
58	<b>B:</b> [y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que	Esta interrupción puede ser neutra, porque se podía entender que el turno de habla anterior iba a terminar inminentemente y B quizá predijo el contenido. Se toma el turno con los conectores <i>y</i> y <i>sobre todo</i> .
59	[le dicen]	
60	<b>C:</b> [la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo	Esta interrupción se justifica porque es pertinente en este momento, dado que se refiere a <i>la connotación</i> , palabras que se repiten para tomar el turno. Se proyecta el final del turno al principio de la última cláusula con <i>bueno pues sí o sea que</i> , lo que constituye una técnica de conclusión.
61	a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes	
62	<b>D:</b> {entonces}	
63	<b>C:</b> [cuecen habas]	

<b>Fragmento de la conversación número 4 de COGILA (Barros 2012: 62-63)</b>		
1	<b>A:</b> pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?	El elemento conector <i>pueh eh que</i> y el pronombre <i>yo</i> relacionan este turno que empiezan con el anterior, que no se incluye en la transcripción. La conclusión gramatical y la marca de distribución que constituye la pregunta <i>¿tú tieneh planeh?</i> señalan la finalización del turno de habla y asignan el siguiente turno de habla al interlocutor, que debe tomar la palabra en este lugar apropiado para la transición.
2	<b>B:</b> pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§	La partícula conectiva <i>pueh</i> y el pronombre <i>yo</i> se usan para la toma de turno.

3	A:	§hm§	Este es un turno de apoyo de seguimiento formado por el elemento cuasi-léxico <i>hm</i> . Es una alternancia apropiada.
4	B:	§quizá/	Aquí aparece un lugar apropiado para la transición marcado por una conclusión gramatical, pero A reafirma este turno de habla con un turno de apoyo y B continúa el turno de habla en la línea 8.
5	suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/		
6	lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§		
7	A:	§ah§	Este turno de apoyo es simple, una interjección. Es un apoyo de entendimiento que probablemente identifica el elemento <i>Granada</i> . Es una alternancia apropiada.
8	B:	§eso eh muy	Aquí aparece un lugar apropiado para la transición marcado por una conclusión gramatical, pero A reafirma este turno de habla con un turno de apoyo y B continúa el turno de habla en la línea 11.
9	seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§		
10	A:	§hm§	Este es un turno de apoyo de seguimiento formado por el elemento cuasi-léxico <i>hm</i> . Es una alternancia apropiada.
11	B:	§así que tengo	La conclusión gramatical <i>me guhta ir a verla</i> marca un lugar apropiado para la transición.
12	quee- me guhta ir a verla		
13	A:	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (()]?)	
14	B:	[pueh seguro-] seguramente que con mi	Este turno de habla se podría clasificar como una interrupción justificada neutra; el final del turno anterior era inminente y B probablemente predijo que la conjunción <i>o</i> indicaba que se iba a mencionar a otras personas. Como se puede comprobar por la reacción de A, esta interrupción no es disruptiva. El elemento conector <i>pueh</i> toma el turno. Se produce un alargamiento de sonidos finales en <i>me guhtaa</i> , una marca de la finalización del turno.
15	madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con		
16	mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el		
17	Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa		
18	A:	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]	El pronombre <i>yo</i> y el conector <i>eh que</i> sirven para tomar el turno.
19	B:	[¡oy!/ ¡cómo tú!]	Este turno de apoyo está formado por una expresión interjectiva y constituye una alternancia no apropiada.
20	A:	yo he quedao con ella pa/ digo mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a	La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.
21	ver§		
22	B:	§ sí/ [eh también una]	El apoyo <i>sí</i> se utiliza en este caso para intentar tomar el turno.
23	A:	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella	Esta interrupción podría ser involuntaria porque A podría haber interpretado que <i>sí</i> era un turno de apoyo. La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.
24	le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§		

25	<b>B:</b>	§sí/ la verdad eh	Este turno de apoyo de acuerdo compuesto está formado por el adverbio de afirmación <i>sí</i> y una oración pertinente. No pretende desposeer de la palabra a A. Es una alternancia apropiada.
26		que ehtá bien§	
27	<b>A:</b>	§ eel olor/ el incienso/ [eel]	
28	<b>B:</b>	[eh verdad]/ [eh como un]	Esta interrupción también puede ser involuntaria, ya que B puede pensar que A ha terminado su mensaje. El apoyo <i>eh verdad</i> introduce la toma de turno disminuyendo el efecto interruptivo.
29	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una	Esta interrupción podría ser involuntaria porque A podría haber interpretado que <i>eh verdad</i> era un turno de apoyo. La toma de turno se realiza con el pronombre <i>yo</i> .
30		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah	
31		floreh]	
32	<b>B:</b>	[claro/	Esta interrupción es justificada pertinente porque es necesario emitirla en este momento, antes de que se cambie de tema. El apoyo <i>claro</i> sirve para tomar el turno y disminuir el efecto interruptivo. La conclusión gramatical finaliza el turno de habla.
33		como ehtá] la virgen o el santo§	
34	<b>A:</b>	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que	Se toma el turno a través del conector <i>por eso</i> y el pronombre <i>yo</i> . La conclusión gramatical marca un lugar apropiado para la transición.
35		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna	
36	<b>B:</b>	sí/ si tenemoh- tenemoh variogh díah/ unoh para [ehtar con loh amigoh]	El apoyo <i>sí</i> se usa para tomar el turno.
37	<b>A:</b>	[eh que son variogh] díah ¿no?	Esta interrupción se puede considerar pertinente, ya que si esperara al final del turno de habla anterior parece que se cambiaría de tema. Se toma el turno con el elemento conector <i>eh que</i> . La marca de distribución que constituye la pregunta <i>¿no?</i> marca un lugar apropiado para la transición y asigna el turno a B.
38	<b>B:</b>	sí	
39	<b>A:</b>	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§	
40	<b>B:</b>	§ hay tiempo§	La repetición de parte de la oración constituye un turno de apoyo de acuerdo. Es una alternancia no apropiada.
41	<b>A:</b>	§ pa hacer todah [esah	
42		cosah]	
43	<b>B:</b>	[a mí el	Esta interrupción puede ser neutra, porque el final del turno anterior es inmediato y B puede predecir el final. Se toma el turno con <i>a mí</i> , que marca la visión del hablante.
44		día] que más me guhta eh el Jueveh Santo	

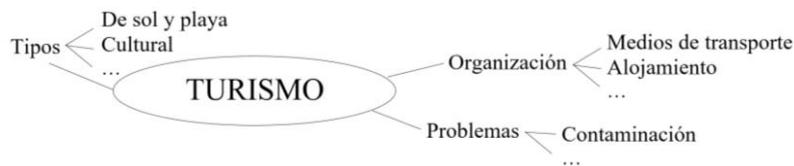
		La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
45	A: ¿hm?	Este turno de apoyo de reafirmación consiste en el elemento cuasi-léxico <i>hm</i> e insta a B a seguir hablando. Es una alternancia apropiada.
46 47 48 49	B: sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/ laa- la procesión [la verdad]	La conclusión gramatical marca un posible lugar apropiado para la transición.
50	A: [¿ah sí?]	Este es otro turno de reafirmación formado por la interjección <i>ah</i> y un adverbio de afirmación. Es una alternancia apropiada.
51	B: §sí	
52	A: le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§	El pronombre <i>yo</i> se usa para tomar el turno. Se marca la finalización del turno de habla con conclusión gramatical.
53 54	B: § a lo mejor ella porque laa- le suena	El déictico <i>ella</i> relaciona este turno de habla con el anterior. Este turno de habla se finaliza también con conclusión gramatical.
55 56	A: eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber	El turno se toma en un lugar apropiado para la transición con los elementos <i>eh que</i> y <i>yo</i> . Se marca la finalización del turno de habla con conclusión gramatical.
57	B: no/ yo muchoh año h la verdad eh que tampocoo llevoo§	El adverbio de negación con valor de confirmación <i>no</i> es un apoyo que se utiliza aquí para la toma de turno, junto con el pronombre <i>yo</i> .
58	A: § hm hm§	Este turno de apoyo de seguimiento complejo está formado por la repetición del apoyo simple <i>hm</i> . Es una alternancia no apropiada.
59 60 61	B: §con ehta afición/ pero que la verdad eh que llevoo/ eel año pasado sobre todo me encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue	El final de este turno de habla se proyecta con la táctica que consiste en utilizar una conjunción seguida de un elemento que marque una oposición temporal: <i>el año pasado (...)</i> y <i>ehte año</i> . Además, se marca la finalización con la conclusión gramatical.

## Anexo IV: Secuencia de actividades para C1 y B1+

### ACTIVIDAD 1: CONVERSACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES (C1)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
Curso: \_ Y4 HISP30101 \_\_\_\_\_

Es una conversación libre, podéis dar vuestra opinión, contar experiencias, anécdotas, etc. Algunas ideas:



#### España bate un nuevo récord de turistas hasta septiembre

Madrid 22 OCT 2015



Tres turistas, en la playa de Alcudia (Mallorca). / CRISTOBAL CASTRO

El turismo exterior bate un nuevo récord. España recibió, hasta septiembre, 54,4 millones de visitantes internacionales, un 3,8% más que en el mismo periodo del año pasado, según la encuesta de Movimientos Turísticos en Fronteras (Frontur) que ha hecho pública este jueves el Ministerio de Industria, Energía y Turismo. En términos absolutos, España recibió dos millones de turistas extranjeros más que en los nueve primeros meses de 2014. La comunidad autónoma que mejor comportamiento tuvo en el periodo fue Madrid, con un aumento interanual de casi el 11%.

(...) Por comunidades autónomas destaca el repunte de llegadas de turistas extranjeros a Madrid (+10,8% hasta septiembre), hasta los 3,8 millones de visitantes. Detrás de este incremento, el Ministerio destaca el avance de los países asiáticos y Reino Unido, además de América Latina, Italia, Alemania y Estados Unidos. En Andalucía, el número de turistas extranjeros subió el 6,6%, hasta casi 7,4 millones, gracias al aumento en las llegadas de holandeses y británicos. A la cabeza de las llegadas, en cambio, siguen estando Cataluña (casi 14 millones, un 3,2% más que en el mismo periodo de 2014) y Baleares (más de 10 millones, un 2,5% más).

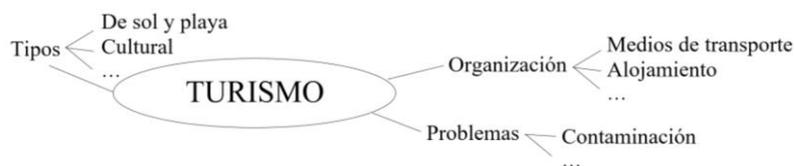
(...) Los turistas extranjeros siguen prefiriendo alojarse en establecimientos hoteleros (seis de cada 10 optan por esta forma de alojamiento), pero cada vez son más los visitantes que optan por alojamientos no hoteleros, fundamentalmente viviendas alquiladas. Donde apenas hay cambios es en la forma de organización del viaje: el 71% de los turistas que visitan España lo hacen sin paquete organizado, un 5% más que en el mismo periodo del año anterior. La facilidad de contratación a través de internet juega, en este caso, un papel clave.

Fuente: <http://elpais.com/>

## ACTIVIDAD 1: CONVERSACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES (B1+)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
Curso: \_ Y2 HISP20101 \_\_\_\_\_

Es una conversación libre, podéis dar vuestra opinión, contar experiencias, anécdotas, etc. Algunas ideas:



### España bate un nuevo récord de turistas hasta septiembre

Madrid 22 OCT 2015



Tres turistas, en la playa de Alcudia (Mallorca). / CRISTOBAL CASTRO

El turismo exterior bate un nuevo récord. España recibió, hasta septiembre, 54,4 millones de visitantes internacionales, un 3,8% más que en el mismo periodo del año pasado, según la encuesta de Movimientos Turísticos en Fronteras (Frontur) que ha hecho pública este jueves el Ministerio de Industria, Energía y Turismo.

Fuente: <http://elpais.com/>

### Turismo en España

España es el primer destino del mundo en turismo vacacional y el segundo país más visitado del mundo.

España es uno de los principales destinos turísticos del mundo, gracias a los diversos atractivos que posee nuestro país. En este sentido es importante señalar que nuestro país es el segundo del mundo con más ciudades Patrimonio de la Humanidad, el tercero en número de espacios naturales declarados Reservas de la Biosfera o el que más playas azules posee de todo el Hemisferio Norte. Esto son sólo algunos ejemplos de los atractivos que España ofrece a sus visitantes (...)

Fuente: <http://www.exteriores.gob.es/>

### Hacer turismo contamina

El turismo, incluyendo sólo el transporte, la hotelería y los servicios, representa un 5% de las emisiones totales de CO2 (...)

Fuente: <http://www.eldiario.es/>

## ACTIVIDAD 2: REFLEXIONES INICIALES (C1 y B1+)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 \_\_\_\_\_

1. ¿En qué medida crees que la conversación coloquial es una actividad comunicativa frecuente en la vida cotidiana?

1	2	3	4
Muy poco frecuente	Poco frecuente	Bastante frecuente	Muy frecuente

2. ¿Consideras importante trabajar la conversación en clase?

1	2	3	4
Muy poco importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante

¿Por qué?

3. ¿Te parece que los españoles se interrumpen mucho al conversar? \_\_\_\_\_ ¿En general, crees que las interrupciones dificultan la comunicación? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál de las siguientes conversaciones piensas que es real y cuál artificial? \_\_\_\_\_  
 ¿Qué te lleva a pensar eso? \_\_\_\_\_

a.

<b>B:</b> a mí el día que máh me guhta eh el Jueveh Santo
<b>A:</b> ¿hm?
<b>B:</b> sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/ laa- la procesión [la verdad]
<b>A:</b> [¿ah sí?]
<b>B:</b> §sí
<b>A:</b> le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
<b>B:</b> § a lo mejor ella porque laa- le suena
<b>A:</b> eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber

b.

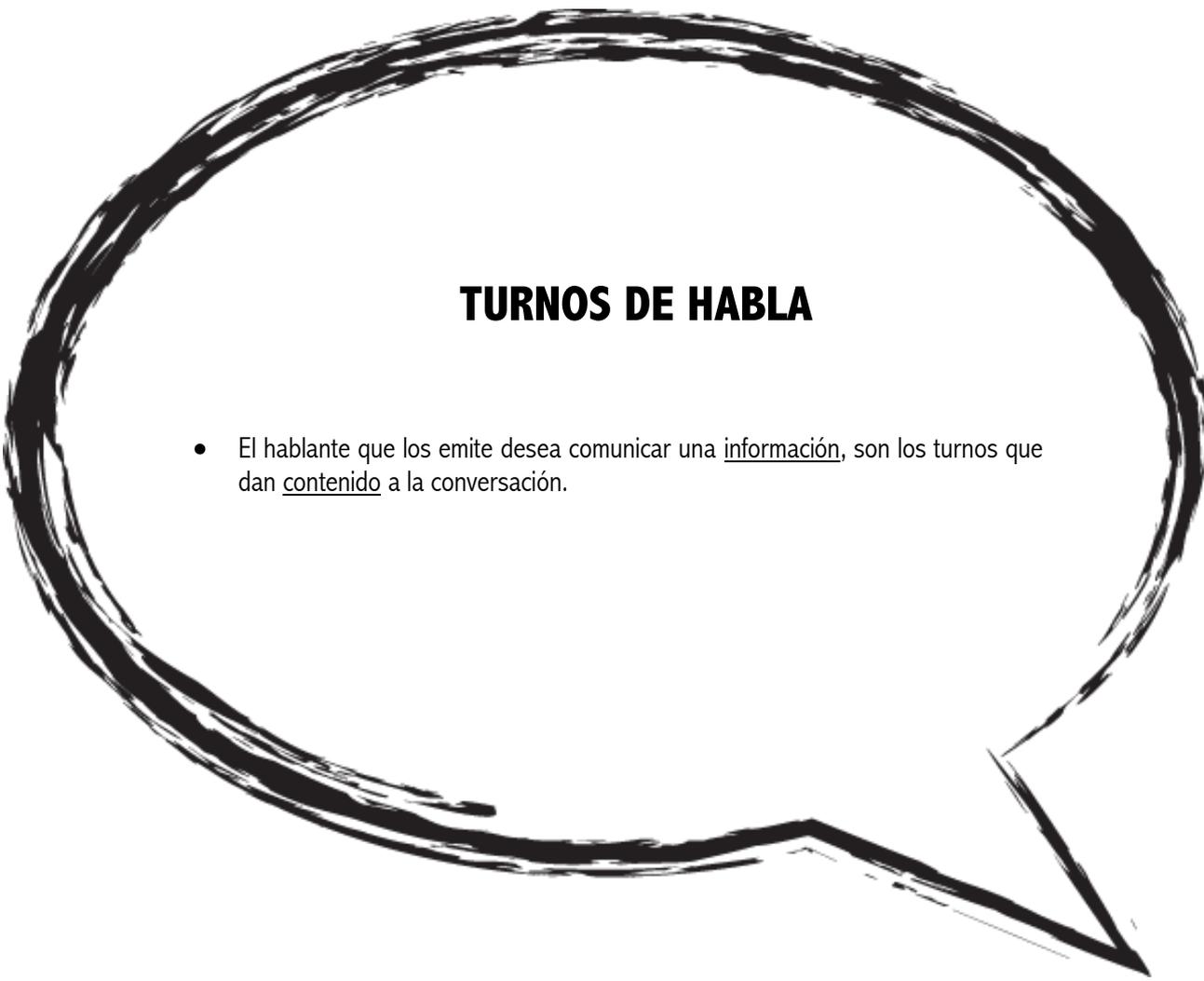
*Señor Alvarez.* — ¿Está usted muy ocupado hoy ?  
*Señor Suarez.* — Hoy no, pero mañana *tendré* mucho que hacer, *estaré* ocupado todo el día.  
*A.* — ¿Qué *tendrá* usted que hacer ?  
*S.* — Me *levantaré* temprano, á las nueve de la mañana *tomaré* la lección, luego *escribiré* unos ejercicios, y *leeré* unas páginas del libro que mi profesor me dió el otro dia.  
*A.* — ¿Y qué va Vd. hacer después? ¿Se quedará Vd. aquí ó *comerá* con nosotros?  
*S.* — A las doce *saldré* y *comeré* con ustedes, y en seguida *iré* á casa del pintor. Si usted viene conmigo, verá mi retrato comenzado; *podrá* esperarme allí, ó ir al teatro esta tarde.

### ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (C1)

1	<b>A:</b>	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	<b>A:</b>	§hm§
4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	<b>A:</b>	§ah§
8	<b>B:</b>	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§
10	<b>A:</b>	§hm§
11	<b>B:</b>	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	<b>A:</b>	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]
19	<b>B:</b>	[¡oy!/ ¡cómo tú!]
20	<b>A:</b>	yo he quedao con ella pa/ digo <i>mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a</i>
21		<i>ver</i> §
22	<b>B:</b>	§ sí/ [eh también una]
23	<b>A:</b>	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella
24		le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§
25	<b>B:</b>	§sí/ la verdad eh
26		que ehtá bien§
27	<b>A:</b>	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
28	<b>B:</b>	[eh verdad]/ [eh como un]
29	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una
30		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
31		floreh]
32	<b>B:</b>	[claro/
33		como ehtá] la virgen o el santo§
34	<b>A:</b>	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
35		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna
36	<b>B:</b>	sí/ si tenemoh- tenemoh varioh díah/ unoh para [ehtar con loh amigoh]
37	<b>A:</b>	[eh que son varioh] díah ¿no?
38	<b>B:</b>	sí
39	<b>A:</b>	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
40	<b>B:</b>	§ hay tiempo§
41	<b>A:</b>	§ pa hacer todah [esah
42		cosah]
43	<b>B:</b>	[a mí el
44		día] que más me guhta eh el Jueveh Santo
45	<b>A:</b>	¿hm?
46	<b>B:</b>	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba
47		tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no

48	pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/
49	laa- la procesión [la verdad]
50	<b>A:</b> [¿ah sí?]
51	<b>B:</b> §sí
52	<b>A:</b> le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
53	<b>B:</b> § a lo mejor ella
54	porque laa- le suena
55	<b>A:</b> eh que yo no entiendo mucho de eso/ yo voy por eso/ por acompañar a mi
56	madre/ pero mi madre sí que lo tiene que saber
57	<b>B:</b> no/ yo muchoh año la verdad eh que tampoco llevo§
58	<b>A:</b> § hm hm§
59	<b>B:</b> §con ehta
60	afición/ pero que la verdad eh que llevo/ eel año pasado sobre todo me
61	encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

### ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (Documento explicativo para C1)



## TURNOS DE HABLA

- El hablante que los emite desea comunicar una información, son los turnos que dan contenido a la conversación.

Las explicaciones se basan en los siguientes estudios:

CESTERO, 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, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

## ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: DESPUÉS DEL FINAL DEL MENSAJE

El cambio de hablante se puede producir cuando la persona que tiene la palabra concluye su mensaje.

### MARCAS INFERENCIALES QUE SEÑALAN EL FINAL DE UN TURNO DE HABLA

a) **Conclusión gramatical** (esto suele ir acompañado de una entonación final descendente)

11	B:	§así que tengo
12	quee-	me guhta ir a verla
13	A:	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]

b) **Alargamiento de sonidos finales**

14	B:	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15	madre/	tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16	mi madre/	porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17	Albaycín y la verdad eh quee/	me guhtaa
18	A:	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19	también]	

c) **Preguntas**

1	A:	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
---	----	--

d) **Pausas** (habitualmente no se producen)

### RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA (comienzo o finalización de la última cláusula con expresiones que señalan un final)

a) **Conjunciones seguidas de elementos que marcan oposiciones temporales**

60	B:	§con ehta
61	afición/	pero que la verdad eh que llevo/ eel año pasado sobre todo me
62	encantó	y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

b) **total que...**

A:	me encontré con Ricardo y empezamos a hablar de que hacía tiempo que no echábamos un partido de baloncesto/ total que hemos quedado este sábado para jugar
----	--

c) **y al final...**

A:	tanto preocuparnos y al final fue fácil
----	---

d) **... dentro de lo que cabe.**

A:	no está mal de precio dentro de lo que cabe
----	---

e) **... y ya está.**

A:	termino de escribir este correo y ya está
----	---

f) **... o una cosa así.**

A:	podemos regalarle un vestido o una cosa así
----	---

g) **... y todo eso.**

A:	hablamos con el profesor y todo eso
----	-------------------------------------

h) **... no sé.**

A:	creo que tardaríamos demasiado en bus no sé
----	---

## ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: INTERRUPCIÓN

Interrumpir es impedir que un mensaje concluya. Suele provocar que se hable al mismo tiempo.

### TIPOS DE INTERRUPCIONES

#### 1. INVOLUNTARIAS

El hablante no interpreta bien las marcas.

23	B:	§ sí/ [eh también una]
24	A:	[he quedao] con ella/ se lo he prometio que una vemos/ porque a
25		ella le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§

#### 2. VOLUNTARIAS

El hablante no atiende, conscientemente, las marcas.

##### 2.1. JUSTIFICADAS

No son disruptivas, es decir no suponen un problema para el desarrollo de la conversación.

Se producen porque:

- a) El final del turno anterior es inminente y el contenido del último tramo es predecible.

13	A:	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	B:	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycin y la verdad eh quee/ me guhtaa

- b) Su contenido es pertinente en ese momento concreto de la conversación, pero, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado.

30	A:	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	B:	[claro]
34		como ehtá] la virgen o el santo§

- c) Son mensajes pertinentes en el momento de su producción, y, además, completan el mensaje que se está produciendo.

36	C:	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	B:	§ las usas [claro las usas]

##### 2.2. OTRAS

### EL VALOR DE LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN ESPAÑOLA

«La conversación española es peculiar por la alta proporción de interrupciones que en ella se producen. (...) Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan en una conversación son interruptivos». En contraste, «en las conversaciones entre británicos (...), las interrupciones constituyen alrededor del 20% de las alternancias» (Cestero 2005: 37-38).

«Si bien es cierto que los españoles interrumpimos mucho, lo hacemos, generalmente, de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2000a: 38).

De hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251).

## INICIO DE UN TURNO DE HABLA

Al inicio de un turno de habla se puede marcar la relación con el turno anterior.

### RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

#### 1. YO (para marcar que es mi visión respecto a la de otros interlocutores)

14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

#### 2. ELEMENTOS CONECTORES

##### a) pues / pues es que

1	<b>A:</b>	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh día/ pero no- todavía no eh seguro§

##### b) es que

14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

##### c) por eso

33	<b>B:</b>	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§
35	<b>A:</b>	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
36		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

##### d) y / y además / y luego

	<b>A:</b>	pedí el libro hace unos días
	<b>B:</b>	¿y te ha llegado ya?
	<b>A:</b>	me encanta la comida de ese sitio
	<b>B:</b>	y además hay buen ambiente
	<b>A:</b>	se pasa todo el día viendo la tele
	<b>B:</b>	y luego dirá que no tiene tiempo

##### e) pero bueno

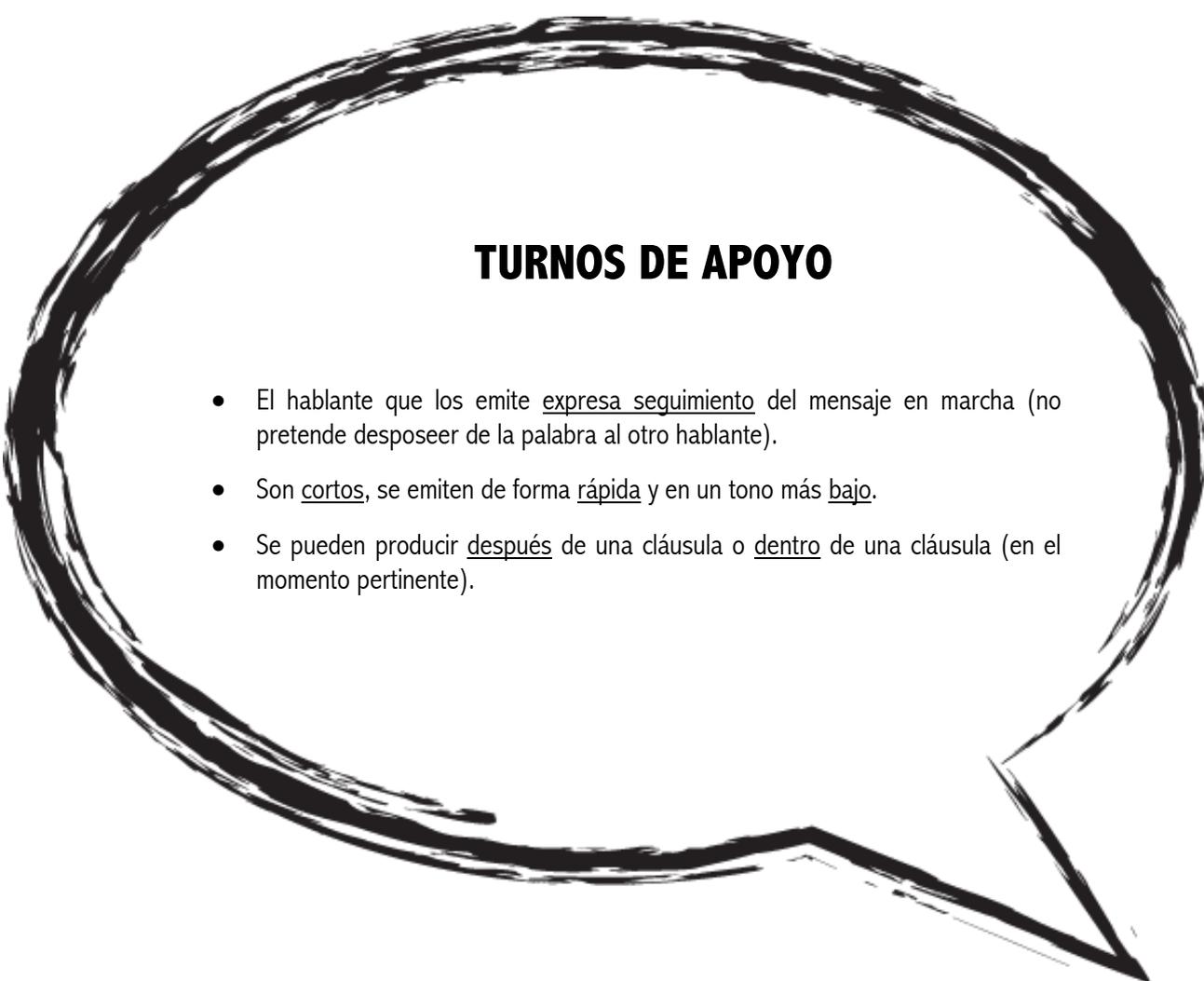
	<b>A:</b>	solo tengo tres días de vacaciones
	<b>B:</b>	pero bueno los puedes aprovechar

##### f) Deícticos

53	<b>A:</b>	le voy a decir yo a mi madre que si quiere ir a ver esa§
54	<b>B:</b>	§ a lo mejor ella
55		porque laa- le suena

#### 3. APOYOS INTRODUCTORES (ACUERDO, ENTENDIMIENTO...)

30	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	<b>B:</b>	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§



## TURNOS DE APOYO

- El hablante que los emite expresa seguimiento del mensaje en marcha (no pretende desposeer de la palabra al otro hablante).
- Son cortos, se emiten de forma rápida y en un tono más bajo.
- Se pueden producir después de una cláusula o dentro de una cláusula (en el momento pertinente).

## SIGNIFICADOS AÑADIDOS DE LOS TURNOS DE APOYO

La mayoría de los apoyos poseen significados añadidos que justifican su aparición. A continuación, aparecen 4 tipos de apoyos (los 3 primeros son bastante frecuentes y el último, menos frecuente).

**1. APOYOS DE ACUERDO:** Expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso.

40	A:	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
41	B:	§ hay tiempo§
42	A:	§ pa hacer todah [esah
43		cosah]

**2. APOYOS DE ENTENDIMIENTO:** Comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algo a lo que se hace referencia en él.

4	B:	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	A:	§ah§
8	B:	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

**3. APOYOS DE SEGUIMIENTO:** Informan del seguimiento de lo que está diciendo.

2	B:	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	A:	§hm§
4	B:	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

**4. APOYOS DE REAFIRMACIÓN:** Formulan una pregunta de confirmación sobre el contenido del mensaje que el otro hablante acaba de producir.

47	B:	sí/ tampoco- no tengo tanta experiencia porque de pequeña no me llamaba
48		tanto la atención la Semana Santa/ ahora eh cuando vooy/ un poco máh/ no
49		pero que- que la verdad eh que el Jueveh sí me encanta/ se llama La Aurora/
50		laa- la procesión [la verdad]
51	A:	[¿ah sí?]
52	B:	§sí

## RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

### 1. BASTANTE FRECUENTES

a) *sí / no* (con valor de confirmación). Se pueden repetir: *sí sí / no no* o combinar: *sí sí no / sí no no*

9	A:	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	C:	sí sí no
11	A:	y- y solamente cuando les digo algo les digo eso les digo <i>mirad tenéis que</i>
12		<i>pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia</i>
13		<i>de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la</i>
14		<i>aprobáis no pasáis el curso</i>

b) *exactamente / claro / ya*

17	A:	§ digo por otra parte estáis en una
18		<i>edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve</i>
19		<i>para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es</i>
20		<i>una gimnasia mental</i>
21	D:	exactamente
22	A:	y- y lo que no se [utiliza]

c) *hm*

2	B:	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	A:	§hm§
4	B:	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

d) *hm hm*

58	B:	no/ yo muchoh añoh la verdad eh que tampoco llevo§
59	A:	§ hm hm§
60	B:	§con ehta
61		afición/ pero que la verdad eh que llevo/ eel año pasado sobre todo me
62		encantó y ehte año/ pueh tengo ganah de que llegue

e) *Risas*

1	A:	necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo
2		comprendo que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los
3		asirios/ le tenga completamente a la serena
4	B:	(RISAS) sin cuidao§
5	A:	§ porque yo por la mañana cuando me despierto y están
6		dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me
7		in[teresa]

f) *Oraciones o partes de oraciones pertinentes (sin cuidado en el ejemplo anterior)*

### 2. MENOS FRECUENTES, PERO PRESENTES EN LAS CONVERSACIONES ANALIZADAS

a) *es verdad, es cierto* (En este ejemplo, *es verdad* se interpreta como un turno de apoyo, aunque intenta introducir un turno de habla)

28	A:	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
29	B:	[eh verdad]/ [eh como un]
30	A:	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]

b) *ah*

4	B:	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	A:	§ah§
8	B:	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

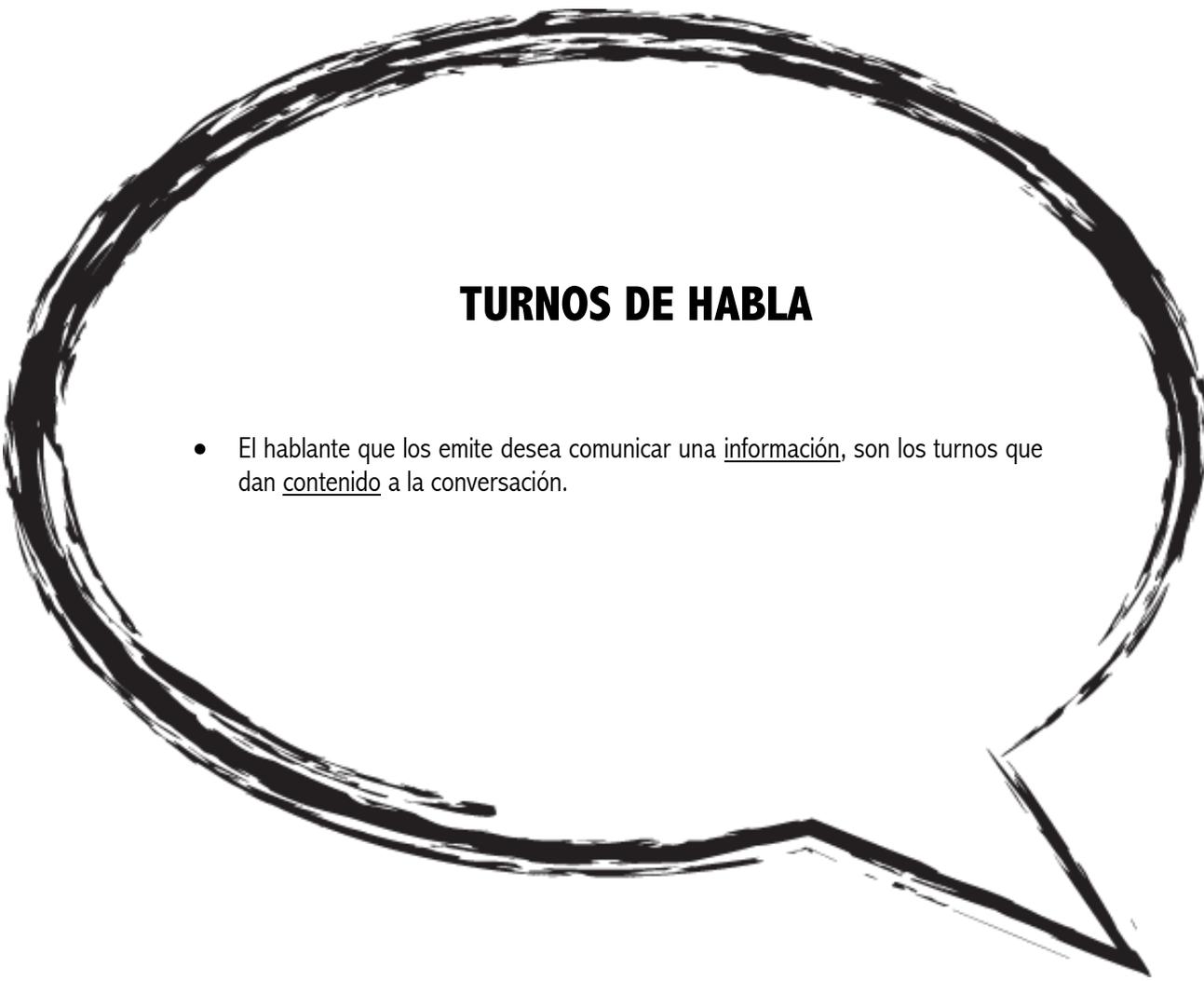
c) *Repetición de una parte de la oración*

40	A:	dee- de vacacioneh/ hay tiempo pa§
41	B:	§ hay tiempo§
42	A:	§ pa hacer todah [esah
43		cosah]

### ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (B1+)

1	<b>A:</b>	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	<b>A:</b>	§hm§
4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	<b>A:</b>	§ah§
8	<b>B:</b>	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§
10	<b>A:</b>	§hm§
11	<b>B:</b>	§así que tengo
12		quee- me guhta ir a verla
13	<b>A:</b>	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío también]
19	<b>B:</b>	[¡oy!/ ¡cómo tú!]
20	<b>A:</b>	yo he quedao con ella pa/ digo <i>mamá/ por lo menoh una procesión vamoh a</i>
21		<i>ver</i> §
22	<b>B:</b>	§ sí/ [eh también una]
23	<b>A:</b>	[he quedao] con ella/ se lo he prometío que una vemos/ porque a ella
24		le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§
25	<b>B:</b>	§sí/ la verdad eh
26		que ehtá bien§
27	<b>A:</b>	§ eel olor/ el incienso/ [eel]
28	<b>B:</b>	[eh verdad]/ [eh como un]
29	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una
30		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
31		floreh]
32	<b>B:</b>	[claro/
33		como ehtá] la virgen o el santo§
34	<b>A:</b>	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
35		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

### ACTIVIDAD 3: PRESENTACIÓN DE LOS FENÓMENOS (Documento explicativo para B1+)



## TURNOS DE HABLA

- El hablante que los emite desea comunicar una información, son los turnos que dan contenido a la conversación.

Las explicaciones se basan en los siguientes estudios:

CESTERO, 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, A. M. (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

## ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: DESPUÉS DEL FINAL DEL MENSAJE

El cambio de hablante se puede producir cuando la persona que tiene la palabra concluye su mensaje.

### MARCAS INFERENCIALES QUE SEÑALAN EL FINAL DE UN TURNO DE HABLA

a) **Conclusión gramatical** (esto suele ir acompañado de una entonación final descendente)

11	B:	§así que tengo
12	quee-	me guhta ir a verla
13	A:	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]

b) **Alargamiento de sonidos finales**

14	B:	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15	madre/	tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16	mi madre/	porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17	Albaycín y la verdad eh quee/	me guhtaa
18	A:	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19	también]	

c) **Preguntas**

1	A:	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
---	----	--

d) **Pausas** (habitualmente no se producen)

### RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA (comienzo o finalización de la última cláusula con expresiones que señalan un final)

a) **total que...**

A:	me encontré con Ricardo y empezamos a hablar de que hacía tiempo que no echábamos un partido de baloncesto/ total que hemos quedado este sábado para jugar
----	--

b) **y al final...**

A:	tanto preocuparnos y al final fue fácil
----	---

c) **... dentro de lo que cabe.**

A:	no está mal de precio dentro de lo que cabe
----	---

d) **... y ya está.**

A:	termino de escribir este correo y ya está
----	---

e) **... y todo eso.**

A:	hablamos con el profesor y todo eso
----	-------------------------------------

## ALTERNANCIA DE TURNOS DE HABLA: INTERRUPCIÓN

Interrumpir es impedir que un mensaje concluya. Suele provocar que se hable al mismo tiempo.

### TIPOS DE INTERRUPCIONES

#### 1. INVOLUNTARIAS

El hablante no interpreta bien las marcas.

23	<b>B:</b>	§ sí/ [eh también una]
24	<b>A:</b>	[he quedao] con ella/ se lo he prometio que una vemos/ porque a
25		ella le guhta mucho/ eh un espectáculo/ eso eh muy bonico§

#### 2. VOLUNTARIAS

El hablante no atiende, conscientemente, las marcas.

##### 2.1. JUSTIFICADAS

No son disruptivas, es decir no suponen un problema para el desarrollo de la conversación.

Se producen porque:

- a) El final del turno anterior es inminente y el contenido del último tramo es predecible.

13	<b>A:</b>	¿vah a ir con tuh padreh o con- [con loh amigoh (())?]
14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycin y la verdad eh quee/ me guhtaa

- b) Su contenido es pertinente en ese momento concreto de la conversación, pero, si se espera al final del turno, el tema probablemente habrá cambiado.

30	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	<b>B:</b>	[claro]
34		como ehtá] la virgen o el santo§

- c) Son mensajes pertinentes en el momento de su producción, y, además, completan el mensaje que se está produciendo.

36	<b>C:</b>	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	<b>B:</b>	§ las usas [claro las usas]

##### 2.2. OTRAS

### EL VALOR DE LA INTERRUPCIÓN EN LA CONVERSACIÓN ESPAÑOLA

«La conversación española es peculiar por la alta proporción de interrupciones que en ella se producen. (...) Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan en una conversación son interruptivos». En contraste, «en las conversaciones entre británicos (...), las interrupciones constituyen alrededor del 20% de las alternancias» (Cestero 2005: 37-38).

«Si bien es cierto que los españoles interrumpimos mucho, lo hacemos, generalmente, de forma justificada, no disruptiva para nosotros» (Cestero 2000a: 38).

De hecho, «la gran mayoría [de las interrupciones] funcionan como señales de cooperación activa en la interacción» (Cestero 2000a: 251).

## INICIO DE UN TURNO DE HABLA

Al inicio de un turno de habla se puede marcar la relación con el turno anterior.

### RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

#### 1. YO (para marcar que es mi visión respecto a la de otros interlocutores)

14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

#### 2. ELEMENTOS CONECTORES

##### a) *pues / pues es que*

1	<b>A:</b>	pueh eh que yo no tengo planeh/ ¿tú tieneh planeh?
2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§

##### b) *es que*

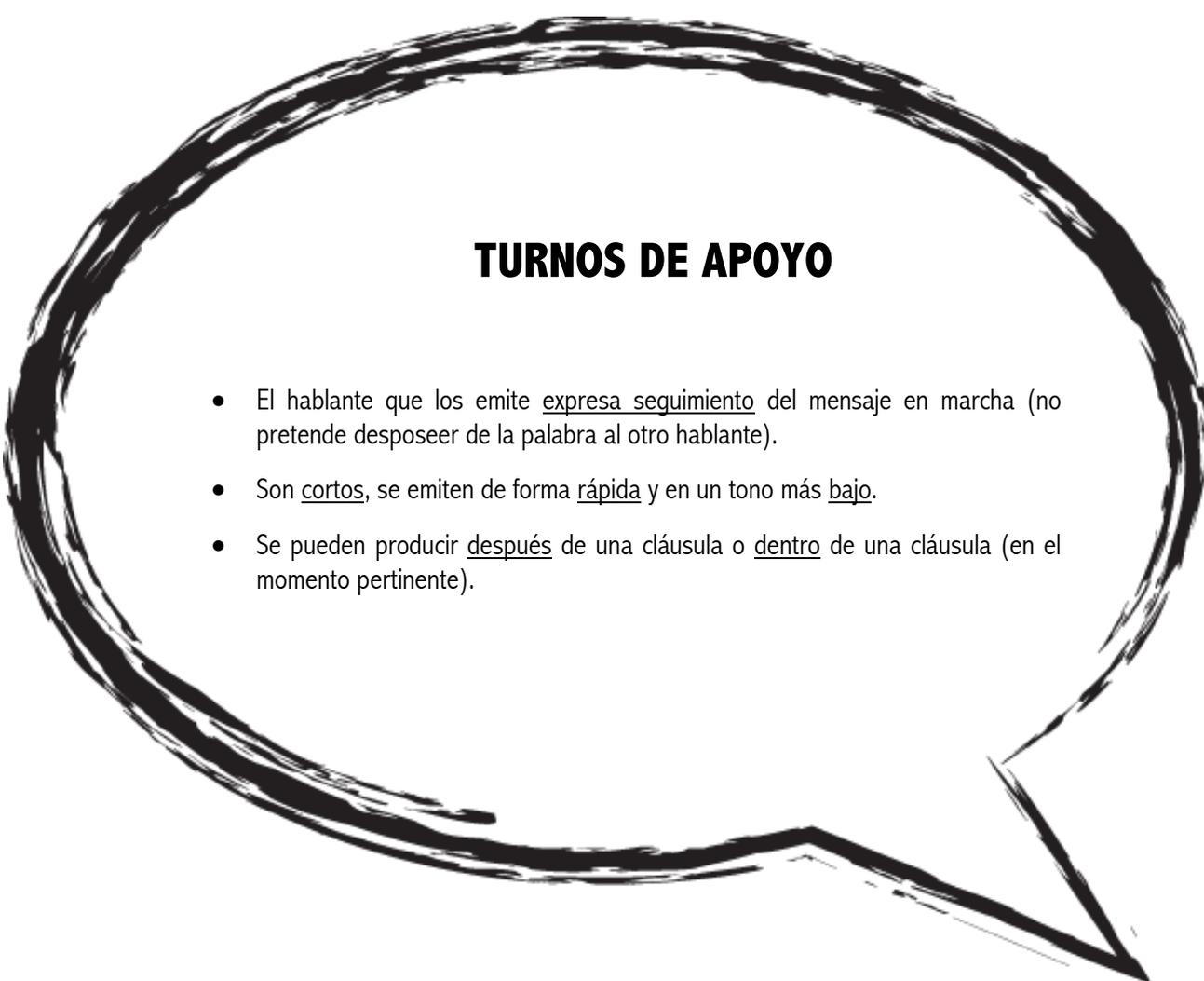
14	<b>B:</b>	[pueh seguro-] seguramente que con mi
15		madre/ tengo una amiga que le guhta muchísimo/ pero seguramente que con
16		mi madre/ porque a ella le guhtaba dehde que era joven- joven y vivía en el
17		Albaycín y la verdad eh quee/ me guhtaa
18	<b>A:</b>	yo eh que he quedao con mi madre/ eh que ehte año le he [prometío
19		también]

##### c) *por eso*

33	<b>B:</b>	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§
35	<b>A:</b>	§por eso/ yo ya se lo he dicho a mi madre que
36		sí/ quee- que me voy con ella un día a veer alguna

#### 3. APOYOS INTRODUCTORES (ACUERDO, ENTENDIMIENTO...)

30	<b>A:</b>	[yo me acuerdo que] una
31		vez ehtuve en una/ y te echaban pétaloh de rosa de loh balconeh/ [caían lah
32		floreh]
33	<b>B:</b>	[claro/
34		como ehtá] la virgen o el santo§



## TURNOS DE APOYO

- El hablante que los emite expresa seguimiento del mensaje en marcha (no pretende desposeer de la palabra al otro hablante).
- Son cortos, se emiten de forma rápida y en un tono más bajo.
- Se pueden producir después de una cláusula o dentro de una cláusula (en el momento pertinente).

## SIGNIFICADOS AÑADIDOS DE LOS TURNOS DE APOYO

La mayoría de los apoyos tienen significados añadidos que justifican su aparición. Los más frecuentes son:

**1. APOYOS DE ACUERDO:** Expresan acuerdo con el contenido del mensaje en proceso.

9	<b>A:</b>	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	<b>C:</b>	sí sí no
11	<b>A:</b>	y- y solamente <u>cuandoo</u> les digo algo les digo eso les digo <i>mirad tenéis que</i>
12		<i>pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia</i>
13		<i>de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la</i>
14		<i>aprobáis no pasáis el curso</i>

**2. APOYOS DE ENTENDIMIENTO:** Comunican que se comprende el contenido del enunciado en marcha o que se identifica algo a lo que se hace referencia en él.

4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	<b>A:</b>	§ah§
8	<b>B:</b>	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

**3. APOYOS DE SEGUIMIENTO:** Informan del seguimiento de lo que está diciendo.

2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	<b>A:</b>	§hm§
4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

## RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

**1. BASTANTE FRECUENTES**

a) *sí / no* (con valor de confirmación). Se pueden repetir: *sí sí / no no* o combinar: *sí sí no / sí no no*

9	<b>A:</b>	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	<b>C:</b>	sí sí no
11	<b>A:</b>	y- y solamente <u>cuandoo</u> les digo algo les digo eso les digo <i>mirad tenéis que</i>
12		<i>pensar eso/ que aquí hay un- cuando yo era pequeña decía la importancia</i>
13		<i>de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si no la</i>
14		<i>aprobáis no pasáis el curso</i>

b) *exactamente / claro / ya*

17	<b>A:</b>	§ digo por otra parte estáis en una
18		<i>edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve</i>
19		<i>para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es</i>
20		<i>una gimnasia mental</i>
21	<b>D:</b>	exactamente
22	<b>A:</b>	y- y lo que no se [utiliza]

d) *hm*

2	<b>B:</b>	pueh yo creo que loh primeroh díah/ pero no- todavía no eh seguro§
3	<b>A:</b>	§hm§
4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§

**2. MENOS FRECUENTE**

b) *ah*

4	<b>B:</b>	§quizá/
5		suba a Madrid/ porque mi tía la de Burgoh/ baje/ pero todavía no eh seguro/
6		lo que sí eh seguro eh que el jueveh ehtoy aquí en Granada§
7	<b>A:</b>	§ah§
8	<b>B:</b>	§eso eh muy
9		seguro/ porquee hay una procesión que me guhta mucho§

## ACTIVIDAD 4: ASIMILACIÓN DE LOS CONTENIDOS (C1 y B1+)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
Curso: \_ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 \_\_\_\_\_



### RECURSOS PARA REAFIRMAR LA CONCLUSIÓN DE UN TURNO DE HABLA

1. ¿Conocías o eras consciente de todos los recursos para reafirmar el final de un turno de habla? ¿Has aprendido alguno?

---

2. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

---

3. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

---

### RECURSOS PARA INICIAR UN TURNO DE HABLA

4. ¿Conocías o eras consciente de todos los recursos para iniciar un turno de habla? ¿Has aprendido alguno?

---

5. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

---

6. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

---



### RECURSOS QUE FUNCIONAN COMO APOYOS

7. ¿Sabías que se suelen utilizar estos recursos como apoyos o nunca te habías parado a pensarlo? ¿Has aprendido alguno?

---

8. ¿Sueles utilizar alguno de estos recursos? ¿Cuáles?

---

9. ¿Crees que los vas a usar más ahora?

---

## ACTIVIDAD 5: REPASO (C1 y B1+)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
Curso: \_ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 \_\_\_\_\_

Elige la opción que consideres correcta para cada pregunta.

1. ¿Qué tipos de turnos hay en la conversación?

- a. *Turnos de habla*, que expresan el contenido de la conversación, y *turnos de apoyo*, que expresan seguimiento del mensaje del interlocutor.
- b. *Turnos de habla*, que expresan el contenido de la conversación, y *turnos de apoyo*, que no expresan nada.
- c. *Turnos de habla*, que son cortos, y *turnos de apoyo*, que son largos.

2. ¿Para qué puedes utilizar recursos como *total que / y al final / dentro de lo que cabe / y ya está / y todo eso*?

- a. Para nada.
- b. Para reafirmar que terminas un turno de habla o para saber que tu interlocutor lo está terminando.
- c. Para indicar que aún no vas a terminar tu turno de habla.

3. ¿Qué valor tiene generalmente la interrupción en la conversación española?

- a. Es de mala educación.
- b. Significa que a la persona que interrumpe no le importa lo que está diciendo su interlocutor.
- c. La mayoría de las interrupciones son *justificadas*, no dificultan la comunicación, y se producen porque se predice el final del turno anterior, son pertinentes en ese momento o completan el mensaje.

4. ¿Para qué sirven estos recursos que se suelen utilizar al inicio de un turno de habla: *yo, pues, pues es que, es que, por eso*?

- a. Para marcar una relación con el turno anterior.
- b. Para expresar que el turno que inician no se relaciona con el anterior.
- c. Para nada.

5. ¿Cómo puedes expresar que sigues el mensaje de tu interlocutor (y, por ejemplo, expresar también acuerdo o entendimiento)?

- a. No comunicando nada de forma verbal ni de forma no verbal.
- b. Emitiendo apoyos como *sí, no, sí sí, no no, sí sí no, sí no no, claro, exactamente, ya, hm, ah*.
- c. Cambiando de tema.

## ACTIVIDAD 6: IDENTIFICACIÓN DE LOS FENÓMENOS (C1)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y4 HISP30101 _____

1. Escucha la conversación e identifica los turnos de apoyo, los recursos que reafirman el final de un turno de habla y los recursos que inician un turno de habla. Después, escríbelos en las tablas correspondientes.

1	<b>A:</b>	necesitan hacer un capital cultural para el resto de su vida/ pero yo comprendo
2		que a un niño de doce años o de catorce años lo que hicieron los asirios/ le
3		tenga completamente a la serena
4	<b>B:</b>	(RISAS) sin cuidao§
5	<b>A:</b>	§ porque yo por la mañana cuando me despierto y están
6		dando las noticias de fútbol las oigo y no retengo nada porque no me
7		in[teresa]
8	<b>C:</b>	[no te interesa] pero luego se cambia ¿eh?
9	<b>A:</b>	ya/ pero que te quiero decir que en cierto modo lo comprendo
10	<b>C:</b>	sí sí no
11	<b>A:</b>	y- y solamente cuando les digo algo les digo eso les digo <i>mirad tenéis que</i>
12		<i>pensar eso/ que aquí hay un- que cuando yo era pequeña decía la</i>
13		<i>importancia de la asignatura/ esta asignatura es importantísima/ porque si</i>
14		<i>no la aprobáis no pasáis el curso</i>
15	<b>B:</b>	(RISAS) es importante§
16	<b>C:</b>	§ es importante§
17	<b>A:</b>	§ digo por otra parte estáis en una
18		<i>edad que no podéis hacer otra cosa y aunque ahora os parezca que no sirve</i>
19		<i>para nada primero que siempre sirve y segundo pues que el aprender es una</i>
20		<i>gimnasia mental</i>
21	<b>D:</b>	exactamente
22	<b>A:</b>	y- y lo que no se [utiliza]
23	<b>B:</b>	[no no/ eso es importante]
24	<b>A:</b>	[se- se pierde/ se pierde]
25	<b>D:</b>	[se ejercita/ se ejercita] la memoria§
26	<b>A:</b>	§ digo así que <i>si vosotros aprendéis</i>
27		<i>ahora pues eso/ ell quee hubo una batalla que se llamaba las Navas de</i>
28		<i>Tolosa y que allí pues see- se hizo un reparto de la España de aquel momento</i>
29		<i>y todo eso pues a lo mejor eso ya no lo recordáis/ pero vosotros habéis</i>
30		<i>ejercido un raciocinio una memoria y luego pues ya recordaréis otra cosa el</i>
31		<i>día de [pasao mañana]</i>
32	<b>C:</b>	[(())]
33	<b>A:</b>	y además [aprendéis]
34	<b>B:</b>	[no o en un] momento determinao
35	<b>A:</b>	aprendéis unas palabras/ algo os [queda de los sitios]
36	<b>C:</b>	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	<b>B:</b>	§ las usas [(())]

41	<b>C:</b>	[ya ¡pam! allá van]§
42	<b>D:</b>	§ sobre todo- sobre
43		todo cuando te diriges a ellos [cuando (( )]
44	<b>C:</b>	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/
45		entonces ya es muy- muy normalito que [( ( )]
46	<b>B:</b>	[es que además] la lengua es algo
47		vivo totalmente vivo§
48	<b>C:</b>	§sí
49	<b>B:</b>	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando
50	<b>C:</b>	yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea
51		hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto
52		¿qué? ¿cómo va el inglés? ¿no? o sea porque él lo había estudiado aquí pero
53		no se había movido y nada/ y dice <i>mira en clase muy bien con los profesores</i>
54		<i>muy bien/ mm el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice ahora con la gente</i>
55		<i>joven dice es el eslan/ o sea que es como aquí el oye tío oye no sé que</i>
56		pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que
57		dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]
58	<b>B:</b>	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que
59		[le dicen]
60	<b>C:</b>	[la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo
61		a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes
62	<b>D:</b>	{ <del>entonces</del> }
63	<b>C:</b>	[cuecen habas]

Recursos que se utilizan como turnos de apoyo	
Líneas	Recursos
4	(RISAS) <i>sin cuidao</i> → sintagma pertinente

Recursos para reafirmar el final de un turno de habla	
Líneas	Recursos
38	<i>y bueno</i>

Recursos para iniciar un turno de habla (Se recogen, marcadas con una raya, las palabras que continúan el turno de habla después de un turno de apoyo)	
Líneas	Recursos
— 5	<i>porque</i>
8	<i>no te interesa pero</i>
— 11	<i>y</i>
— 17	<i>digo</i>
— 22	<i>y</i>
— 26	<i>digo</i>
— 33	<i>y además</i>
— 49	<i>y</i>

2. ¿Las siguientes interrupciones son *justificadas* en la conversación española?

¿Si te interrumpieran a ti de esta forma, lo entenderías como algo negativo?

36	<b>C:</b>	[el- el problema] es este/ porque se pierde
37		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
38		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
39		oyes que hay veces que§
40	<b>B:</b>	§ las usas [claro las usas]
42	<b>D:</b>	§ sobre todo- sobre
43		todo cuando te diriges a ellos [cuando (( )]
44	<b>C:</b>	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/
45		entonces ya es muy- muy normalito [que (( )]
56	<b>C:</b>	(...) aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno
57		[muchas cosas ¿no?]
58	<b>B:</b>	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que
59		[le dicen]

## ACTIVIDAD 6: IDENTIFICACIÓN DE LOS FENÓMENOS (B1+)

Nombre y apellido: _____
Curso: _ Y2 HISP20101 _____

1. Escucha la conversación e identifica los turnos de apoyo, los recursos que reafirman el final de un turno de habla y los recursos que inician un turno de habla. Después, escríbelos en las tablas correspondientes.

1	<b>A:</b>	se pierde
2		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
3		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
4		oyes que hay veces que§
5	<b>B:</b>	§ las usas [(())]
6	<b>A:</b>	[ya ¡pam! allá van]§
7	<b>C:</b>	§ sobre todo- sobre
8		todo cuando te diriges a ellos [cuando ((())]
9	<b>A:</b>	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/
10		entonces ya es muy- muy normalito que [(())]
11	<b>B:</b>	[es que además] la lengua es algo
12		vivo totalmente vivo§
13	<b>A:</b>	§sí
14	<b>B:</b>	y cambia/ es que evoluciona y entonces tú te vas adaptando
15	<b>A:</b>	yo ahora tengo un hijo que está estudiando en Irlanda y lleva tres meses o sea
16		hará todo- está terminando la carrera y está terminándola allí/ y le pregunto
17		¿qué? ¿cómo va el inglés? ¿no? o sea porque él lo había estudiado aquí pero
18		no se había movido y nada/ y dice <i>mira en clase muy bien con los profesores</i>
19		<i>muy bien/ mm el examen pues/ lo hace bien escrito/ dice <i>ahora con la gente</i></i>
20		<i>joven dice es el eslan/ o sea que es como aquí el oye tío oye no sé qué</i>
21		pues claro aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que
22		dicen/ bueno [muchas cosas ¿no?]
23	<b>B:</b>	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que
24		[le dicen]
25	<b>A:</b>	[la connotación] de que cómo se utiliza esa palabra en lo que están diciendo
26		a ver qué contexto tiene/ bueno pues sí o sea que se ve que en todas partes
27	<b>C:</b>	{ <del>entonces</del> }
28	<b>A:</b>	[cuecen habas]

Recursos que se utilizan como turnos de apoyo	
Líneas	Recursos

Recursos para reafirmar el final de un turno de habla	
Líneas	Recursos
3	<i>y bueno</i>

Recursos para iniciar un turno de habla (Se recogen, marcadas con una raya, las palabras que continúan el turno de habla después de un turno de apoyo)	
Líneas	Recursos
7	<i>sobre todo</i>
— 14	<i>y</i>

2. ¿Las siguientes interrupciones son *justificadas* en la conversación española?

Si te interrumpieran a ti de esta forma, ¿lo entenderías como algo negativo?

1	<b>A:</b>	se pierde
2		el vocabulario/ y se pierde además de contagio/ yo te lo digo muchas veces
3		que/ yo tengo hijos jóvenes y entonces/ oyes expresiones/ y bueno tanto las
4		oyes que hay veces que§
5	<b>B:</b>	§ las usas [(O)]

7	<b>C:</b>	§ sobre todo- sobre
8		todo cuando te diriges a ellos [cuando ((O))]
9	<b>A:</b>	[no cuando] me dirijo a ellos ya es total/
10		entonces ya es muy- muy normalito que [hables]

23	<b>A:</b>	(...) aquel todavía está intentando entender a ver qué es lo que dicen/ bueno
24		[muchas cosas ¿no?]
25	<b>B:</b>	[y sobre todo] como el- el- la connotación a ver qué es lo que
26		[le dicen]

## ACTIVIDAD 7: ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN PROPIA (C1 y B1+)

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Curso: \_ Y4 HISP30101/ Y2 HISP20101 \_\_\_\_\_

1. Escucha la grabación de tu conversación y completa los huecos con los recursos que has utilizado para reafirmar el final de los turnos de habla, para iniciar turnos de habla y como turnos de apoyo.

1	4E:	¿cuál es tu- tu viaje favorito?
2	4F:	(RISAS) ahm probablemente ah fue los viajes que ahm he hecho después de mi año al extranjero/
3		a México y Guatemala y Belice también/ [¿y tú?]
4	4E:	[¿ te] quedaste en hostales?
5	4F:	sí una mezcla de todo/ es que- porque el alojamiento no es muy caro ahm y también ahm viajamos-
6		vijábamos en un grupo bastante grande/ algunas veces ahm estaba- era menos ahm costoso de
7		pagar para- por un Airbnb [que quedar]
8	4E:	[ ] §
9	4F:	§ en un hostel
10	4E:	mi hermana estuvo en- estaba en Colombia/ y ella se quedó con couchsurfing
11	4F:	[ ] [ ] es una buena cosa [también]
12	4E:	[ ] [y me dijo que]
13	4F:	[ ] es un poco] menos seguro
16	4E:	[ ]
17	4F:	si viajas con chicas
18	4E:	[ ] / en Bogotá (RISAS) §
19	4F:	§ (RISAS) [ ] §
20	4E:	§ en couchsurfing/ pero me dijo que la ahm cómo se llama la-
21		la mujer de la- del couchsurfing fue muy simpática [y]
22	4F:	[ ] §
23	4E:	§ les dieron- les dio regalos (RISAS) [ ] [ ]
24	4F:	[ ] [ ]-
25		yo conozco una amiga mía ahm ha- encontró su novio mexicano a través de couchsurfing
26	4E:	[ ] (RISAS)
27	4F:	[ ] (RISAS)/ [ ] ¿a ti cuál fue tu viaje favorito?
28	4E:	ahm [ ] creo que fue cuando me fui a Cuba y ahm/ porque allí te quedas en casas particulares y/
29		es básicamente que te quedas en casas de cubanos
30	4F:	¿ [ ] es porque los hoteles no son muy [populares o son muy costosos?]
31	4E:	[sí y también porque] no hay internet o el internet es muy
32		caro/ y por eso ehm cuando te quedas en una casa y te vas para otra ciudad te dicen <i>ah tengo un</i>
33		<i>amigo allí</i> §
34	4F:	§ [ ] [ ] ¿no- no se puede reservarlo?
35	4E:	sí es difícil/ se puede pero es más caro porque tienes que conectarte al internet
36	4F:	[ ] [ ]
37	4E:	[ ] [ ] / [ ] [ ] son muy diferentes/ había- cuando estábamos en La Habana nos quedamos
38		en un apartamento y/ ehm éramos solo dos/ en todo el apartamento/ y tenía un balcón y todo eso/
39		pero en otras casas fue solo un cuarto en una casa y muy- muy básico/ pero me gustó porque
40		también puedes hablar con los locales
41	4F:	[ ] [ ] una vez nos fuimos a Antigua en Guatemala/ y ahm llegamos después de un día horrible
42		de viajar/ ahm cruzando el- la frontera entre México y Guatemala/ fue/ horrible §
43	4E:	§ (RISAS) §

44	4F:		§ pero sí
45		cuando llegamos el ahm chico XXXX/ que- el dueño de la casa ahm nos hizo una reserva a un	
46		restaurante- restaurante local	
47	4E:	█	
48	4F:	ahm sí nos- sí nos llevó- sí/ salió con nosotros y sí eso fue§	
49	4E:		§ █ §
50	4F:		§ una buena cosa/ [pienso]
51	4E:		[█]
52	4F:	después de un día/ horrible (RISAS)	
53	4E:	(RISAS) en Guatemala§	
54	4F:		§ █ §
55	4E:		§ no tan malo (RISAS)
56	4F:	(RISAS) █ █ █	

**2. Reflexiona sobre las siguientes preguntas:**

- ¿Cómo has marcado el final de los turnos de habla?
- ¿Has interrumpido de forma justificada en algún momento?
- ¿Qué palabras has utilizado para iniciar los turnos de habla?
- ¿Qué turnos de apoyo has producido?

**3. Compara estos recursos con los que has observado en las conversaciones entre nativos.**

---



---

1	4E:	¿cuál es tu- tu viaje favorito?
2	4F:	(RISAS) ahm probablemente ah fue los viajes que ahm he hecho después de mi año al extranjero/
3		a México y Guatemala y Belice también/ [¿y tú?]
4	4E:	[¿y te] quedaste en hostales?
5	4F:	sí una mezcla de todo/ es que- porque el alojamiento no es muy caro ahm y también ahm viajamos-
6		vijábamos en un grupo bastante grande/ algunas veces ahm estaba- era menos ahm costoso de
7		pagar para- por un Airbnb [que quedar]
8	4E:	[ah ok]§
9	4F:	§ en un hostel
10	4E:	mi hermana estuvo en- estaba en Colombia/ y ella se quedó con couchsurfing
11	4F:	sí eso es una buena cosa [también]
12	4E:	[sí] [y me dijo que]
13	4F:	[pero es un poco] menos seguro
16	4E:	sí
17	4F:	si viajas con chicas
18	4E:	sí/ en Bogotá (RISAS)§
19	4F:	§ (RISAS) sí§
20	4E:	§ en couchsurfing/ pero me dijo que la ahm cómo se llama la- la
21		mujer de la- del couchsurfing fue muy simpática [y]
22	4F:	[sí]§
23	4E:	§ les dieron- les dio regalos (RISAS) [todo eso]
24	4F:	[sí yo-] yo
25		conozco una amiga mía ahm ha- encontró su novio mexicano a través de couchsurfing
26	4E:	oh wow (RISAS)
27	4F:	sí (RISAS)/ pero ¿a ti cuál fue tu viaje favorito?
28	4E:	ahm yo creo que fue cuando me fui a Cuba y ahm/ porque allí te quedas en casas particulares y/ es
29		básicamente que te quedas en casas de cubanos
30	4F:	¿eso es porque los hoteles no son muy populares [o son muy costosos?]
31	4E:	[sí y también porque] no hay internet o el
32		internet es muy caro/ y por eso ehm cuando te quedas en una casa y te vas para otra ciudad te
33		dicen <i>ah tengo un amigo allí</i> §
34	4F:	§ ah pues ¿no- no se puede reservarlo?
35	4E:	sí es difícil/ se puede pero es más caro porque tienes que conectarte al internet
36	4F:	ah ok
37	4E:	sí yy/ sí pero son muy diferentes/ había- cuando estábamos en La Habana nos quedamos en un
38		apartamento y/ ehm éramos solo dos/ en todo el apartamento/ y tenía un balcón y todo eso/ pero
39		en otras casas fue solo un cuarto en una casa y muy- muy básico/ pero me gustó porque también
40		puedes hablar con los locales
41	4F:	sí es que una vez nos fuimos a Antigua en Guatemala/ y ahm llegamos después de un día horrible de viajar/
42		ahm cruzando el- la frontera entre México y Guatemala/ fue/ horrible§
43	4E:	§ (RISAS)§
44	4F:	§ pero sí cuando
45		llegamos el ahm chico XXXX/ que- el dueño de la casa ahm nos hizo una reserva a un restaurante- restaurante
46		local
47	4E:	hm
48	4F:	ahm sí nos- sí nos llevó- sí/ salió con nosotros y sí eso fue§
49	4E:	§ sí§
50	4F:	§ una buena cosa/ [pienso]
51	4E:	[sí]
52	4F:	después de un día/ horrible (RISAS)
53	4E:	(RISAS) en Guatemala§
54	4F:	§ sí§
55	4E:	§ no tan malo (RISAS)
56	4F:	(RISAS) no tan malo