

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*

CIESE-Comillas – UC

2014-2015

# EL VÍDEO COMO RECURSO DINAMIZADOR EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL DE ESTUDIANTES DE E/LE

Trabajo realizado por: Sandra Cabanes Pérez

Dirigido por: Marta Albelda Marco

## Índice

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Capítulo I: Introducción.....                                                                         | 1  |
| PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....                                                                     | 2  |
| Capítulo II: La conversación y la competencia conversacional.....                                     | 2  |
| II.1. La conversación.....                                                                            | 2  |
| II.2. La competencia conversacional.....                                                              | 4  |
| Capítulo III: Mecanismos de la conversación.....                                                      | 7  |
| III.1. La estructura de la conversación.....                                                          | 7  |
| III.2. Los turnos de habla.....                                                                       | 9  |
| III.3. La interrupción y los solapamientos.....                                                       | 13 |
| III.3.1. Los elementos introductores de turno.....                                                    | 15 |
| III.4. Los turnos de apoyo.....                                                                       | 17 |
| III.5. La comunicación no verbal.....                                                                 | 20 |
| Capítulo IV: Metodología didáctica.....                                                               | 21 |
| Capítulo V: El vídeo en el aula de E/LE y el material auténtico.....                                  | 25 |
| SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO.....                                                                  | 29 |
| Capítulo VI: Objetivos del experimento.....                                                           | 29 |
| Capítulo VII: Metodología y diseño del estudio de campo.....                                          | 30 |
| VII.1. Diseño de los materiales de análisis.....                                                      | 30 |
| VII.2. Corpus y método de campo.....                                                                  | 31 |
| VII.3. Secuenciación de la actividad.....                                                             | 32 |
| Capítulo VIII: Resultados y conclusiones del estudio de campo.....                                    | 37 |
| VIII. 1. Primera sesión.....                                                                          | 37 |
| VIII. 2. Segunda sesión.....                                                                          | 44 |
| VIII. 3. Evaluación de las sesiones.....                                                              | 51 |
| Capítulo IX: Hacia una propuesta didáctica de la enseñanza de fenómenos conversacionales en E/LE..... | 61 |
| Capítulo X: Conclusiones.....                                                                         | 62 |
| Bibliografía consultada .....                                                                         | 64 |
| Anexos.....                                                                                           | 67 |
| Anexo 1: Transliteración para el docente.....                                                         | 68 |
| Anexo 2: Transliteración para el estudiante.....                                                      | 73 |

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| Anexo 3: Ficha de actividades.....                       | 78 |
| Anexo 4: Respuestas clasificadas de los informantes..... | 87 |
| Anexo 5: Conceptos resumidos para los estudiantes.....   | 92 |
| Anexo 6: Apelaciones al oyente.....                      | 93 |

## Índice de figuras, cuadros y gráficos

|                                                                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Clasificación de actividades comunicativas (Cestero, 2005: 20).....                                                                                                                                                           | 3  |
| Cuadro 1. Turnos de palabra según el nivel en el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2001: 121).....                                                                                                                                        | 6  |
| Cuadro 2. Marcas de proyección, indicación y señalización de final más frecuentes en la conversación española (Cestero, 2005: 31).....                                                                                                  | 11 |
| Cuadro 3. Tácticas de conclusión de turno de habla, a partir de Cestero (2015: 32-33).....                                                                                                                                              | 12 |
| Cuadro 4. Tipos de turno de apoyo (Cestero, 2005: 43-45).....                                                                                                                                                                           | 18 |
| Cuadro 5. Elementos de apoyo del Fragmento 1.....                                                                                                                                                                                       | 40 |
| Cuadro 6. Elementos introductores de turno del Fragmento 1.....                                                                                                                                                                         | 41 |
| Cuadro 7. Elementos de apoyo del Fragmento 2.....                                                                                                                                                                                       | 44 |
| Cuadro 8. Elementos introductores en solapamientos del Fragmento 2.....                                                                                                                                                                 | 45 |
| Cuadro 9. Elementos introductores sin solapamiento y errores del Fragmento 2.....                                                                                                                                                       | 46 |
| Cuadro 10. Elementos de apoyo del Fragmento 3.....                                                                                                                                                                                      | 49 |
| Cuadro 11. Elementos introductores de turno del Fragmento 3.....                                                                                                                                                                        | 50 |
| Cuadro 12. Resultados de la rúbrica de evaluación.....                                                                                                                                                                                  | 52 |
| Gráfica 1. 1) ¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?; 2) ¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española?; 3) Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?..... | 53 |
| Gráfica 2. 5) ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?; 6) ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?; 7) ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?.....                                                | 54 |
| Gráfica 3. 8) ¿Sueles hacer solapamientos en español?; 9) ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?.....                                                                                                                          | 55 |
| Cuadro 13. Cambios de actitud hacia los solapamientos tras el visionado del programa.....                                                                                                                                               | 55 |

|                                                                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfica 4. 10) ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?; 11) ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?; 12) ¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?..... | 56 |
| Gráfica 5. 4) ¿En tu cultura puede haber solapamientos?.....                                                                                                                                                   | 57 |
| Gráfica 6. 5) ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?.....                                                                                                                              | 57 |
| Gráfica 7. 6) ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?.....                                                                                                                                        | 58 |
| Gráfica 8. 7) ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?.....                                                                                                                                                   | 58 |
| Gráfica 9. 8) ¿Sueles hacer solapamientos en español?.....                                                                                                                                                     | 58 |
| Gráfica 10. 9) ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?.....                                                                                                                                            | 59 |
| Gráfica 11. 10) ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?.....                                                                                                                           | 59 |
| Gráfica 12. 11) ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?.....                                                                                                                                      | 59 |

**Resumen:** El objetivo principal de este trabajo es mejorar la competencia conversacional de los estudiantes de E/LE mediante un enfoque directo o explícito y a través del uso de conversaciones auténticas grabadas en vídeo (fragmentos del *reality show* Gran Hermano). La competencia conversacional no se suele trabajar de forma explícita en el aula de E/LE, el primer paso en el desarrollo de esta competencia es la toma de conciencia del funcionamiento de la conversación, que no se produce con la mera exposición al input. La nuestra se trata de una investigación cualitativa con un estudio piloto, en el que se produce la sensibilización de un grupo de estudiantes de nivel B1 hacia fenómenos como los solapamientos, las interrupciones y los turnos de apoyo tan comunes en la conversación coloquial española. Además, abordamos todos los niveles que están implicados, el verbal y el no verbal.

**Summary:** The main focus of this study is to improve the conversational competence of E/LE students by means of a direct method by using authentic recorded conversations (such as fragments from the reality show, Big Brother). Usually conversational competences are not taught explicitly in the E/LE classroom. The first step in the development of this competence is the awareness of conversation devices, since exposure to input is not enough. This is a pilot study based on a qualitative investigation in which students that are working toward their B1 level of Spanish aware of conversational Spanish devices as overlapping, interruptions or collaboration turns – including the implications of non verbal communication.

**Palabras clave:** competencia conversacional, conversación, turno de habla, turno de apoyo, solapamiento, interrupción, elementos de apoyo, elementos introductores de turno, lenguaje no verbal, vídeo, material auténtico, enfoque directo.

**Key words:** conversational competence, conversation, speech turn, collaboration turn, overlapping, interruption, collaboration elements, turn-entry elements, non verbal communication, video, authentic material, direct method.

## Capítulo I: Introducción

El objetivo principal de este trabajo es mejorar la competencia conversacional de los estudiantes de ELE mediante un enfoque directo o explícito y mediante el uso de conversaciones reales grabadas en vídeo.

El primer paso en el desarrollo de esta competencia en nuestra propuesta es la sensibilización hacia fenómenos como los solapamientos, las interrupciones y los turnos de apoyo tan comunes en la conversación coloquial española. Se trata de mecanismos interaccionales plenamente contextuales, pues cada turno de habla viene determinado por el anterior y por la interacción con los interlocutores, y plenamente culturales, ya que en cada lengua las reglas de interacción pueden ser totalmente distintas y si no se muestran explícitamente puede haber una interferencia con la lengua materna.

Para llevar a cabo nuestro objetivo proponemos una enseñanza con y a través de conversaciones auténticas, pues en la enseñanza de toda lengua la conversación es el tipo de interacción más útil para desarrollar la competencia comunicativa del hablante. Se trata de interacciones en su contexto con voz e imagen para poder abordar todos los niveles que están implicados, el verbal y el no verbal, por lo que el formato del vídeo es el idóneo para este objetivo.

A diferencia de otros contenidos lingüísticos, los estudios sobre la interacción comunicativa y los turnos de habla son muy tardíos, a partir de los años 70 del siglo XX. Y, aunque el Análisis de la Conversación ha sido un campo de la Lingüística bastante trabajado desde entonces, no lo ha sido tanto desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La competencia conversacional no se suele trabajar de forma explícita en el aula de ELE, por lo que muchas veces podemos ver que los alumnos tienen una alta corrección léxica y gramatical pero no llegan a desenvolverse con eficacia en una interacción conversacional.

Este trabajo no es el único que trata este tema y ni el único que hace una propuesta didáctica para llevar al aula, pero pretende aportar el recurso del vídeo como herramienta y material de análisis de la conducta de interacción de los hablantes nativos. De esta forma, los alumnos tendrán la oportunidad de observar conversaciones reales para comprender sus mecanismos. Los vídeos que hemos utilizado en nuestra propuesta didáctica representan fielmente una conversación cotidiana real; nuestro pequeño corpus proviene de fragmentos del *reality show* Gran Hermano, donde los concursantes

mantienen conversaciones entre ellos sin que el hecho de ser grabados influya en su naturalidad.

La nuestra se trata de una investigación cualitativa con un estudio piloto. Llevaremos una serie de actividades sobre los solapamientos, los elementos de apoyo, los elementos introductores de turno y el lenguaje no verbal a una clase multicultural de B1 de español en la academia de E/LE Enforex de Valencia, con el objetivo de que la competencia conversacional de estos alumnos mejore.

Aunque en la propuesta no se trabaje la producción de los elementos aprendidos por los alumnos, esto forma parte de sus objetivos; pues antes de producir, el alumnado tendrá que ser consciente de la importancia de las unidades estructuradoras de la interacción y de las diferencias que se producen entre su cultura propia y la española. Se trata de una toma de conciencia del funcionamiento de la conversación que no se produce con la mera exposición al input.

Este trabajo consta de dos partes bien diferenciadas, por un lado, el marco teórico y, por otro, el estudio de campo. En la primera, incluimos los datos teóricos necesarios para fundamentar nuestra investigación, que giran en torno a dos temas: la competencia conversacional y el uso de vídeos en el aula de ELE. El que más extensión ocupa es el primero porque en él se encuentran los fenómenos lingüísticos que debemos conocer en profundidad para enseñárselos a nuestros alumnos. En este sentido, en los tres primeros capítulos hablaremos de la competencia conversacional, de los mecanismos de la conversación y de la metodología que se ha utilizado para llevar esto al aula de ELE. En cuanto al vídeo, este será el recurso mediante el cual serán adquiridos los contenidos. Ya dentro del estudio de campo, explicamos nuestros objetivos, la metodología utilizada y el diseño realizado -incluyendo la secuenciación-, mostramos los resultados del estudio, proponemos una unidad didáctica y expresamos las conclusiones a las que hemos llegado.

## **PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **Capítulo II: La conversación y la competencia conversacional**

#### **II. 1. La conversación**

La conversación es la forma prototípica de uso de la lengua, la más básica y natural de la comunicación humana (Givón, 1979). En la enseñanza de lenguas extranjeras se

considera que la conversación se produce cuando los aprendientes interactúan oralmente, pero debemos plantearnos si lo que hacen es conversar o realizar otro tipo de discurso dialógico oral. El Análisis del Discurso diferencia tres tipos de interacciones orales: institucionales, transaccionales y conversacionales.

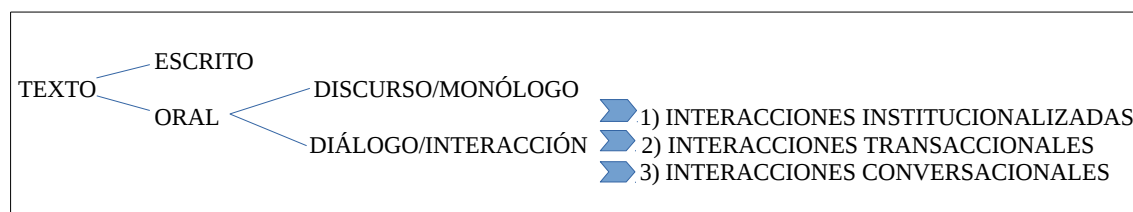


Figura 1. Clasificación de actividades comunicativas (Cestero, 2005: 20)

Todos los tipos de modalidad discursiva oral se caracterizan por la presencia, la inmediatez comunicativa, la cooperación y el dinamismo (el continuo cambio de papeles de hablante a oyente y de oyente a hablante<sup>1</sup>). Pero se diferencian según tres factores: 1) el grado de convencionalización y de estructuración interna, 2) el objetivo social y 3) la categoría de los interlocutores (Cestero, 2005: 18).

En actividades comunicativas interactivas como el debate, el juicio, la mesa redonda o la entrevista existe un alto grado de convencionalización y planificación; lo mismo ocurre en menor grado en las interacciones transaccionales que podemos encontrar en una compra-venta o en diálogo médico-paciente o profesor-alumno. Estos dos tipos de interacción tienen un objetivo social y hay desigualdad jerárquica entre los interlocutores: en las interacciones institucionales existe un moderador que controla la distribución de los turnos de palabra y en las interacciones transaccionales uno de los participantes tiene mayor poder para dirigir el diálogo (en los casos anteriores: el vendedor, el médico y el profesor).

En contraste con estos discursos, la conversación puede definirse como:

una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación (Cestero, 2005: 20).

Los rasgos que Briz atribuye a la conversación coloquial (el registro más común en ella)

1 El Grupo Val.Es.Co. (2014: 30) diferencia entre hablante/oyente y emisor/receptor, dependiendo de si las intervenciones son consideradas como turnos que permiten avanzar en la conversación o no.



son: mayor relación de proximidad, más saber compartido, mayor cotidianidad, menor grado de planificación y mayor finalidad interpersonal (Briz, 2000a: 226).

Muchos han considerado que la conversación es una interacción demasiado “libre” y “espontánea” como para sistematizarla y explicarla de forma explícita en una clase. Otro tipo de interacciones como el debate o la compra-venta parecen tener una estructuración más clara, pero las investigaciones dentro del Análisis de la Conversación han demostrado que la conversación “está sujeta a las reglas textuales básicas, a los principios de interacción y a las reglas, principios y mecanismos que rigen su propia estructuración” (Cestero, 2005: 21). Es decir, que presenta coherencia y cohesión, cumple los principios de cooperación y cortesía, respeta un doble sistema de turnos y precisa de retroalimentación.

## II. 2. Competencia conversacional

Han sido muy numerosas las clasificaciones de las competencias necesarias para hablar una lengua, pero entre las más famosas no encontramos la *competencia conversacional* como tal. Esto hace que los conocimientos necesarios para llevar a cabo una conversación estén dispersados entre otras competencias.

El primero en definir el concepto de *competencia comunicativa*<sup>2</sup> fue D. Hymes, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. Esta competencia se basa en “respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (Martín Peris *et alii*, 2008: *Competencia comunicativa*); es decir, que además de correctos gramaticalmente, los enunciados deben ser apropiados en ese momento, en ese lugar, con esos interlocutores, para ese tema y de esa forma. Es M. Canale (1983), quien relaciona la competencia comunicativa con la enseñanza de segundas lenguas y la subdivide en: competencia gramatical (expresiones en su sentido literal), competencia discursiva (capacidad de producir e interpretar los textos y sus géneros discursivos), competencia sociolingüística (adecuación de las funciones comunicativas y adecuación

---

2 Existía el término competencia lingüística de mano de Chomsky y la gramática generativista, que no la relacionaba con el uso de la lengua.

de la forma lingüística al contexto) y competencia estratégica<sup>3</sup> (capacidad de compensar fallos que puedan producirse en la comunicación) (Martín Peris, E. *et alii*, 2008: *Competencia gramatical, Competencia sociolingüística, Competencia estratégica*).

Por su parte, Bachman (1990) incluye la competencia pragmática y organizativa dentro de la competencia de la lengua (equivalente a la competencia lingüística); dentro de la pragmática distingue la competencia ilocutiva y la sociolingüística (Martín Peris, E. *et alii*, 2008: *Competencia pragmática*).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Consejo de Europa, 2001) establece unas competencias generales del usuario y unas competencias comunicativas; entre estas últimas (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática) ni entre sus subdivisiones encontramos explícitamente la competencia conversacional, sino que los fenómenos conversacionales se distribuyen por el documento en distintos apartados “sin el detalle y la profundidad que una planificación específica requiere” (Cestero, 2005: 66). Así que podemos encontrar parte de la competencia conversacional en la competencia sociolingüística por incluir las convenciones para los turnos de palabra (Consejo de Europa, 2001: 116) y, sobre todo, en la competencia pragmática.

Según Cestero (2005), de la competencia discursiva del *MCER* podemos tomar “la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática y la organización del texto (estructuración de la información en la realización de las distintas secuencias)”; de la competencia funcional, “la estructuración del discurso: función 1.5., con sus 28 microfunciones: comienzo, turnos de habla, conclusión...”; y de la competencia organizativa “los esquemas modelos de interacción” (Cestero, 2005: 65-66).

Dentro de la competencia discursiva, el *MCER* propone una división por niveles de cómo debe utilizar el alumno los turnos de palabra en esta escala ilustrativa:

---

3 No todos los investigadores la incluyen, Canale y Van Ek sí, pero Bachman la excluye de las competencias comunicativas y la considera una habilidad general de las personas (Martín Peris, E. *et alii*, 2008: *Competencia estratégica*).

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

Cuadro 1. Turnos de palabra según el nivel en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001: 121).

En el inventario de funciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) se dedica un apartado para la estructuración del discurso, que incluye: establecer la comunicación y reaccionar; saludar y responder a un saludo; preguntar por una persona y responder; pedir una extensión o habitación y responder; preguntar si se puede dejar un recado; preguntar por el estado general de las cosas y responder; solicitar que comience un relato y reaccionar; solicitar al interlocutor que comience; introducir el tema del relato y reaccionar; indicar que se sigue el relato con interés; controlar la atención del interlocutor; introducir un hecho; organizar la información; conectar elementos; reformular lo dicho; destacar un elemento; introducir palabras de otros; citar; abrir una digresión; cerrar una digresión; rechazar un tema o aspecto del tema; interrumpir; indicar que se puede reanudar el discurso; pedir a alguien que guarde silencio; conceder la palabra; indicar que se desea continuar el discurso; concluir el relato; introducir un nuevo tema; proponer el cierre; aceptar el cierre; rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema; despedirse y responder a las despedidas.

Pero algunos de estos son exponentes muy explícitos, no los que utilizaríamos en una conversación natural; por ejemplo, para interrumpir en un nivel B1: *Disculpe la interrupción, pero... / Lamento interrumpir, pero...* Esta fórmula solo valdría en un contexto formal. “Al contrario que sucede con otros géneros textuales (carta,

conversación transaccional...) el PCIC no nos proporciona una estructura típica de este género, seguramente por la dificultad que esto conllevaría” (De Mingo Gala, 2010: 33).

El Análisis de la Conversación (AC, en adelante), acuñado con esta nomenclatura por H. Sacks, se inicia también a partir de esta visión comunicativa de las lenguas y de los estudios sociológicos y etnográficos, “una corriente sociolingüística que rompió con el punto de vista chomskiano dominante del momento que sostenía que la conversación no podía ser objeto de estudio por los lingüistas por ser demasiado desordenada” (Hutchby, 1998: 22 *apud* Pérez Ruiz, 1999). A partir de lo postulado por el AC, en la enseñanza de lenguas no nos basta con el discurso oral monológico sino que es necesario que los alumnos dominen el dialógico. Esto se ve en las siguientes definiciones de la competencia conversacional: para García García (2005: 1) es la “capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso”; y en la de Ambjoern (2008) “la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra” (3). Es necesario familiarizar a nuestros alumnos con el mecanismo de alternancia de turnos de la conversación, porque si no los nativos tienen “una sensación de falta de naturalidad molesta, causada por el predominio de intercambio limpio de turnos, intervenciones largas y práctica ausencia de solapamientos o interrupciones” (García García, 2005: 13). Estos errores pragmáticos pueden afectar más negativamente al proceso comunicativo que otros errores gramaticales, léxicos o sintácticos. De ahí que los nativos entienden que están hablando con alguien que no domina su lengua y se adaptan a esa circunstancia, pero algunos errores en el manejo de los elementos conversacionales se pueden considerar una falta de respeto o pueden dar una imagen errónea del hablante.

### **Capítulo III: Mecanismos de la conversación**

#### **III. 1. La estructura de la conversación**

A partir de los años 70 el AC estudia los mecanismos y reglas de interacción y estructuración que rigen la conversación. Los fenómenos fundamentales son: el turno, el cambio de turno, el par adyacente, la secuencia, la reparación, las superposiciones, las interrupciones y los turnos de apoyo. Ahora definiremos dos de ellos, el turno, que es la unidad básica, y la alternancia, que es la acción estructuradora de esas unidades; el resto de fenómenos serán definidos en los próximos apartados (cambio de turno,

superposiciones, interrupciones, turnos de apoyo) o no lo serán porque no los trataremos en este trabajo (par adyacente, secuencia, reparación).

Utilizaremos la definición de *turno* de Briz *et alii*: “un lugar de habla relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea” (Briz, 2004: 69). Es decir, que si uno interviene pero nadie reconoce y acepta esa emisión, no se considera un turno (esto suele ocurrir en los solapamientos): “si bien el cambio de emisor puede delimitar un tipo de unidades, no todas las contribuciones de los emisores tienen la misma incidencia, puesto que unas hacen avanzar y progresar la conversación y otras no”<sup>4</sup> (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2014: 17). El turno efectúa una contribución positiva al desarrollo de la conversación y cuando otro participante toma la palabra para comenzar otro turno se produce la alternancia, cuyas normas pueden no coincidir en las distintas culturas. La definición de la unidad *alternancia de turno* por Briz es la siguiente: “se entiende como el hecho de favorecer o aceptar a otro como hablante (hablar y dejar hablar) y de ejercer ese papel o aceptarlo (ser cooperativo cuando te lo solicitan)” (Briz, 2004: 69).

Tal y como explican estos autores, un turno no tiene por qué estar formado por una única intervención (desde que se empieza a hablar hasta que hay un cambio de emisor), sino de varias para transmitir el mensaje. En el proceso de la conversación pueden surgir nuevas necesidades a las que el interlocutor debe responder de manera que la unidad de turno puede extenderse o completarse con otra u otras intervenciones; por ejemplo, si al terminar el turno ningún otro participante toma la palabra el primero puede continuar el turno para evitar el silencio.

La segunda unidad de la estructura conversacional a la que nos referimos aquí es el *intercambio*, formado por la sucesión de dos turnos (provenientes de participantes diferentes). A su vez, varios intercambios con coherencia y cohesión temática o funcional forman una secuencia<sup>5</sup>; y la secuencia de apertura, la secuencia o las secuencias temáticas y la secuencia de cierre conformarían la estructura general de la conversación (Cestero, 2005: 23).

Lo que hemos descrito hasta ahora formaría parte del nivel local o

---

4 Para el Grupo Val.Es.Co. (2014), la intervención es la unidad monológica máxima en la dimensión estructural y el turno es la unidad monológica máxima en el nivel social.

5 Esta clasificación basada en criterios temáticos y de coherencia y cohesión viene del Análisis de la Conversación americano. El Grupo Val.Es.Co (2014) propone como unidad superior al turno el *diálogo*: “Unidad dialógica definible en términos estructurales, limitada prototípicamente por una intervención-turno iniciativa al inicio y por una intervención-turno reactiva al final de la misma” (2014: 33). A su vez, el *discurso* es la unidad dialógica superior y el *acto* y el *subacto* son unidades estructurales monológicas jerárquicamente inferiores a la intervención.

microestructura del texto; el nivel global o macroestructura está condicionado por los cambios temáticos. Para la enseñanza explícita del funcionamiento de la conversación en la clase de LE, Cestero recomienda seguir esta progresión gradual: desde los mecanismos, fenómenos y elementos de la microestructura hasta la macroestructura (2005: 24).

### III. 2. Los turnos de habla

Existen dos tipos de turno dependiendo de su función (Cestero, 2005: 26):

1. Los turnos de habla son los que portan el contenido semántico de la conversación, responden a su objetivo último de comunicar información.
2. Los turnos de apoyo<sup>6</sup> son los que utiliza el interlocutor que recibe la información para expresar que está siguiendo la comunicación en marcha, se muestra como un participante activo en la interacción. No pretende tomar el turno, sino apoyar y reafirmar su continuación.

Como ya hemos visto, una de las singularidades de la conversación es que la toma y la cesión del turno no están predeterminadas, frente a otros géneros más convencionalizados, “se van coordinando y van negociando sus movimientos o sus acciones en el desarrollo mismo de la interacción de forma adecuada, sin vacíos [...] ni superposiciones de habla” (Cestero, 2015: 28). Por esto su análisis puede ser más complejo, pero el mecanismo de alternancia es claro para los hablantes porque estos son capaces de negociar la gestión de los turnos correctamente, es decir, dar a conocer el *lugar apropiado para la transición* (LAT)<sup>7</sup> y coordinar el cambio de hablante.

Uno de los modelos clásicos de funcionamiento de la alternancia en el AC y aún válido es el de Sacks. Estas son las reglas del modelo de la secuencialidad:

- (a) El hablante actual selecciona al hablante siguiente, por ejemplo, por medio de una pregunta. Si el hablante actual hace uso de esta posibilidad, la persona seleccionada tiene el derecho y la obligación de tomar el turno. Si, por cualquier razón no lo hace, opera la regla (b):
- (b) Si el hablante actual no selecciona al hablante siguiente, cualquier otro hablante puede autoseleccionarse<sup>8</sup> y tomar el turno. En caso de que nadie lo haga, entra en juego la regla (c):
- (c) El hablante actual puede continuar.

---

6 El Grupo Val.Es.Co (2014) los denomina *intervención de paso*.

7 Abreviatura propuesta por García García (2009). Otros autores lo denominan *lugar de transición pertinente* (LTP).

8 Calsamiglia y Tusón (1999) distinguen así los dos tipos de selección: heteroselección (quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante) y autoselección (una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado).

Si, en aplicación de la regla 1c, el hablante actual ha continuado, en el siguiente LAT se volverán a aplicar las tres posibilidades de forma recursiva hasta que la cesión de turno tenga lugar. (Sacks et alii, 1974 *apud* García García, 2009: 137).

Este modelo tiene la ventaja de que por su sencillez y flexibilidad “es aplicable a cualquier conversación independientemente de la situación en que se produzca y, a la vez, se amolda a todas las posibles variaciones existentes y a las exigencias peculiares de cada conversación” (García, 2005: 138). Pero precisamente por esas cualidades siempre le ha faltado una descripción y una especificación del funcionamiento de las *unidades estructuradoras de turno*.

García (2005: 140) hace un resumen de las mejoras aportadas por los investigadores posteriores en un modelo de la construcción interactiva:

- La transición de turnos en un lugar de conclusión de mensaje (LAT) se realiza de forma coordinada, eligiendo una de entre las varias opciones de acción, de aplicación escalonada, sugeridas por Sacks et al (1974).
- El oyente, a través de los componentes de inferencia de determinadas marcas lingüísticas, analiza el discurso de su interlocutor y realiza hipótesis acerca de la conclusión (o no) del mensaje en curso y, con ello, de la oportunidad para tomar la palabra.
- El hablante, mediante la producción, directa o indirecta, de señales, proporciona al oyente recursos para proyectar la localización del siguiente LAT.
- Dichas marcas o señales son eventos conversacionales de variada naturaleza: lingüística (conclusión sintáctica, entonativa, semántica y pragmática), paralingüística (risas, cambios de tono, volumen o velocidad) y quinésica (gestos, miradas) pero, ante todo, no son convenciones fijas, sino potenciales recursos para el manejo de la interacción que se pueden comportar de forma distinta en diferentes conversaciones y en distintos momentos de la misma conversación, es decir, son sensibles al contexto.

Por supuesto, las señales para marcar un LAT y coordinar y negociar el cambio de turno también cambian en forma, uso y frecuencia entre culturas. Esto puede provocar malentendidos interculturales y por ello es necesaria su enseñanza en el aula de LE.

Los investigadores enumeran algunas señales como las pausas, las preguntas, el tono descendente, el alargamiento vocálico o el final gramatical; pero a continuación mostraremos la categorización que hace Cestero (2005: 31), que identifica una serie de marcas lingüísticas, paralingüísticas y gestuales que le sirven al emisor para proyectar un final de turno, indicar que la conclusión se acerca y señalar el final real del turno. Para que la alternancia sea apropiada, el siguiente participante que tome la palabra deberá haber detectado el uso de estas marcas.

|                                                                                 |                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| a) 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 (forma de tratamiento o gesto de cesión de turno) |
| b) Marca que indica el final mediato del turno: Tonema descendente o ascendente |                                                                          |
| c) Marcas que finalizan mensaje y turno:                                        |                                                                          |
| Primaria:                                                                       | Conclusión gramatical                                                    |
| Secundarias:                                                                    | Alargamiento de sonidos finales                                          |
|                                                                                 | Marcas de distribución                                                   |
|                                                                                 | Pausas                                                                   |

Cuadro 2. Marcas de proyección, indicación y señalización de final más frecuentes en la conversación española, tomado de Cestero (2005: 31)

La división entre marcas primarias y secundarias se debe a que las segundas potencian o neutralizan a las primeras. Es decir, si se produce una marca primaria (como la conclusión gramatical) y también otra secundaria (como el alargamiento de sonidos finales), la segunda potencia a la primera. Pero si no se produce la marca primaria (como el movimiento tonal descendente), la secundaria (como la curva melódica interrogativa) neutraliza la inferencia de que el turno continúa. Puede que en un turno no exista una marca primaria de final y, por tanto, el mensaje parezca fragmentario o sin concluir, pero con las marcas secundarias el hablante indicará que para él sí está terminado.

Estas marcas corresponden a las de la conversación española, en cambio, en otras lenguas estudiadas la pausa, por ejemplo, no es una marca secundaria sino primaria. Los hablantes no nativos (HNN, en adelante) en general suelen utilizar más las “pausas en detrimento de otras marcas de finalización de turno, lo que propicia una mayor duración y frecuencia de los intervalos en nuestro corpus que en las conversaciones en LM” (García García, 2009: 205). Por eso el aprediente cuyo sistema difiera en esto con el español esperará una pausa para poder intervenir en la conversación con un nativo de español; el nativo habrá utilizado otras marcas y al ver que el otro no ha tomado el turno, continuará hablando. Esto provocará un conflicto porque el no nativo pensará que no le están dando la oportunidad de hablar. Igualmente, las marcas de distribución pueden ser distintas entre lenguas (formas de tratamiento, signos paralingüísticos y gestuales) y otras marcas pueden significar funciones distintas en otra lengua (la velocidad de emisión, por ejemplo).



Cestero (2005: 32-33) recomienda trabajar, antes de estas marcas de finalización de turno, una serie de tácticas de conclusión que son más fáciles de identificar para los aprendientes de ELE. Las marcas son inferenciales y suponen menor esfuerzo y mayor economía comunicativa para los nativos, pero para los estudiantes estas tácticas que reafirman la conclusión serán más perceptibles y entendibles. Una vez aprendidas, podemos reducir su uso e incrementar el de las marcas primarias y secundarias.

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Señalización de final con elementos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos | Risa<br>Fenómenos retardativos (arrastre de sílabas, titubeos y reflexiones <i>e:, m:, a:</i> )<br>Dirección de la mirada hacia el interlocutor<br>Reorganización y aproximación al interlocutor |                                                                                                                                                                               |
| Proyección de final a partir del comienzo de la última o últimas cláusulas    | Formulas conclusivas que comienzan un resumen                                                                                                                                                    | <i>Total que..., resumiendo..., en pocas palabras..., para abreviar...</i>                                                                                                    |
|                                                                               | Expresiones o partículas que permiten al interlocutor deducir un final inminente                                                                                                                 | <i>Pero vamos..., y al final..., y, o</i>                                                                                                                                     |
|                                                                               | Conjunciones seguidas de elementos que marquen oposiciones temporales o referenciales                                                                                                            | <i>Aquella... y esta...<br/>Antes... y ahora...</i>                                                                                                                           |
| Señalización de conclusión                                                    | Finalización de cláusulas con locuciones y marcadores conclusivos                                                                                                                                | <i>Un lío de la leche; dentro de lo que cabe; ni leches; claro, a ver, vamos; hombre, por supuesto; me parece a mí ¡eh!; y ya está; y cuatro cosas más; de todo eso; nada</i> |
|                                                                               | Codas copulativas o disyuntivas que contienen pronombre sin valor fórico                                                                                                                         | <i>Y otro también, o una cosa así, y por ahí, y de todo, y todo eso, y eso</i>                                                                                                |
|                                                                               | Vocativos e interjecciones                                                                                                                                                                       | <i>¡Jolín! ¡madre mía! Macho, tío, hija, hombre</i>                                                                                                                           |
|                                                                               | Fórmulas de expresión de conocimiento                                                                                                                                                            | <i>No sé, ya sabes, me parece a mí</i>                                                                                                                                        |
|                                                                               | Adverbios de afirmación y negación                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                               |
| Indicación de terminación realizando resúmenes finales                        | Se trata de la elaboración de un breve resumen o de la repetición de parte del enunciado anterior que tiene la función redundante de señalar el final de turno de habla.                         |                                                                                                                                                                               |

Cuadro 3. Tácticas de conclusión de turno de habla, a partir de Cestero (2015: 32-33).

Según el corpus de García García (2009) los HNN prefieren la risa como marcador de conclusión (2009: 205). Cuando los turnos son largos y con una fuerte carga de opinión se suelen utilizar las fórmulas de expresión de conocimiento, en el caso de los

aprendientes hay preferencia por *no sé* (García García, 2005: 16). Pero los HNN pocas veces “toman la iniciativa para concluir explícitamente un tema de conversación, en general parece que prefieren que el tema se agote o que se produzca un cambio por medio de una pregunta” (García García, 2005: 20).

#### **II.4.1.2. La interrupción y los solapamientos**

A pesar de lo visto hasta ahora, no siempre en la conversación se respeta este mecanismo de alternancia de turnos en el que un interlocutor toma la palabra cuando otro interlocutor expresa un LAT. Al contrario que en otras lenguas, en la conversación en español se suelen violar estas normas creando *interrupciones*, pero esto se debe a que, en algunos casos, cumplen una función de cooperación en la construcción de la conversación: “no se trata de un fallo producido en el habla, sino de un fenómeno cuya caracterización, ya sea competitiva, colaborativa, provocadora de tensiones o indicadora de poder o de descortesía, depende de la interpretación que haga la persona interrumpida” (Rubio Lastra, 2010: 205). Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla son interruptivos en español, mientras que entre los británicos e italianos es un 20% y entre los suecos un 8% (Cestero, 2005: 38). Para que nuestros alumnos comprendan a qué se debe esto y no piensen que es una muestra de la falta de educación de los españoles, hay que explicarles el distinto concepto de interrupción entre la lengua española, al menos, la peninsular y otras lenguas. Mientras en la mayoría de las culturas estudiadas la conversación es una actividad comunicativa de intercambio de mensajes en la que cada interlocutor emite un mensaje completo, en la cultura española la conversación es una construcción conjunta de mensajes en la que hay que cooperar en la creación de la comunicación; por ello las interrupciones justificadas son convencionales y muy frecuentes. Una vez que los aprendientes sean conscientes de esto, podemos explicarles cómo funcionan las interrupciones en español y promover su práctica.

A continuación, observemos la diferencia que establece Cestero (2005: 34-37) entre interrupciones voluntarias e involutarias y entre justificadas o no justificadas:

1. Interrupciones involutarias: son las que se producen por un fallo de percepción o comprensión en el mecanismo de alternancia. Los participantes no interpretan bien o no reconocen el valor de las marcas que se emiten, por lo que hay un error de coordinación entre ellos. Por ejemplo, el hablante marca un LAT pero el interlocutor no toma la palabra, el hablante continúa entonces el turno y a los pocos instantes el interlocutor comienza su turno.

2. Interrupciones voluntarias: se trata de una violación consciente del mecanismo de intercambio de turno, los conversadores no atienden a las marcas de proyección, indicación y señalización de final de turno del interlocutor y toman la palabra sin esperarlas.
  1. Justificadas o permitidas: Este tipo de interrupciones voluntarias pueden estar permitidas porque no resultan disruptivas:
    1. Neutras: El contenido del último tramo del turno es predecible para el oyente por los conocimientos lingüísticos generales, el contexto lingüístico inmediato de pronunciación, por los conocimientos generales del contexto extralingüístico o por el conocimiento del mundo que comparten los conversadores; por lo que ambos entienden que el turno ha terminado.
    2. Pertinentes: son turnos breves, rápidos y momentáneos que enriquecen con información el mensaje del primer turno o hacen un comentario del mismo; solo se puede emitir en ese momento porque si el primer turno continuara su marcha seguramente ya no sería pertinente por una derivación del tema.
    3. Cooperativas: al igual que las anteriores, son breves porque no pretenden arrebatar la palabra, sino completar el mensaje sintáctico-semánticamente o pragmáticamente o de ambas formas. Ya no sería un comentario sino una continuación, el interlocutor muestra su interés por la emisión del hablante al ayudarlo a completar el mensaje.
  2. No justificadas o no permitidas: Se producen cuando la interrupción ya supone una toma abrupta de la palabra porque no aparece ninguna marca de proyección, indicación o señalización de final de turno ni existe ninguna de las razones anteriores que justifiquen la interrupción. Las razones para su existencia están en el contexto lingüístico inmediato de pronunciación; quizás un participante fue interrumpido previamente y quiere intervenir, puede que sus avisos de demanda de palabra hayan sido ignorados o a lo mejor es quien tiene la palabra quien no cede el turno en ningún momento.

En las investigaciones de García García (2009) se señala que los HNN utilizan “un elevado porcentaje de alternancias propias (74% del total) y, en consecuencia, por un reducido número de alternancias interruptivas o en solapamiento” (2009: 204), al

contrario que en español. Sí aparece un elevado número de interrupciones involuntarias en su corpus (García García, 2005: 12), pero ninguno de interrupciones neutras:

No podemos deducir si esto se debe a que para los HNN es más difícil reconocer posibles finales de turno, o más bien a que muestran una preferencia por las alternancias propias, sin interrupciones, o a ambos factores. (García García, 2005: 13)

La clasificación de Cestero de arriba nos parece extensa y acertada porque aclara en qué casos los hablantes españoles consideran apropiada una interrupción y en cuales son una falta de respeto; esto es necesario ya que los alumnos tampoco deben quedarse con la idea de que la interrupción siempre es positiva. También podemos comentar otras clasificaciones como la de L. Cortés Rodríguez y M.<sup>a</sup> M. Camacho Adarve (2003), según el éxito de la interrupción:

1. solapamientos, si habla más de un interlocutor al mismo tiempo, en un lugar de transición relevante y no se roban el turno, aunque sí se lo disputen;
2. interrupciones forzadas, si el hablante al que corresponde el turno acaba cediéndolo;
3. intentos de interrupciones, que suceden cerca de un lugar de transición relevante; con ellas, lo que se resalta es la intrusión del segundo hablante, y lo que se consigue es reforzar más la posesión del turno del hablante que lo ocupa. (Martín Peris et alii, 2008, *Conversación*)

Los solapamientos siempre acaban con la cesión de alguno de los interlocutores (aunque dependiendo de su interés por mantener u obtener el turno, pueden alargarse hasta el final de cada intervención). También se pueden producir en otros turnos que no son interrupciones, como los turnos de apoyo. García García (2009: 142), muestra otros dos casos de solapamiento:

En primer lugar (...) puede ocurrir que, al finalizar un turno, dos interlocutores se autoseleccionen para tomar la palabra, sería el caso de un comienzo simultáneo. En segundo lugar, (...) después de un LAT, el interlocutor interpreta lógicamente que el turno en marcha ha finalizado, mientras que el hablante, también en su derecho, continúa hablando.

En una conversación de cuatro o más interlocutores se puede producir una *escisión conversacional* (Sacks et al. 1974 y Gallardo 1993: 188 y 1998: 41-42 *apud* Briz et alii, 2000b: 21); es decir, que otro de los interlocutores que no poseían el turno atiende a la intervención y se produce una conversación paralela.

### **III. 3. 1. Los elementos introductores de turno**

Una de las dificultades para los HNN en la conversación es que no tienen recursos para

marcar las relaciones entre los turnos (García García, 2005:14). Estos son algunos elementos que propician la cohesión de la secuencia (Cestero, 2005), se utilizan al principio de una intervención para indicar si se empieza un turno, si se continua un turno anterior o si se relacionan con lo dicho por el interlocutor:

- Los elementos introductores:

- Interjecciones: ¡Ah!, ¡Oy!, ¡Uy!, ¡Jolín!, o ¡Jo!
- Adverbios de afirmación o negación
- Algunos expletivos y vocativos
- Imperativos de percepción que sirven de llamadas de atención: *mira, oye, fíjate tú*, etc.

- Elementos que indican continuación del turno:

- Expletivos
- Vocalizaciones: *m:, e:, a:*
- Clics: *ts*
- Aspiraciones: *hh*

- Los elementos conectores:

- Expresiones del tipo: *es que, o sea que, así es que*
- Partículas conectivas solas o en combinación con expletivos: *bueno pues, pues, pues también, pero, pero bueno, que, porque*
- La conjunción copulativa *y*, sola o en combinación con otros elementos: *y en cambio, y además, y luego*, etc.
- Comenzar el enunciado con palabras claves emitidas en el turno o los turnos anteriores o con deícticos cuyos referentes se encuentran en ellos.

Durante la propuesta didáctica englobaremos estos tres tipos de elementos con el término *elementos introductores de turno* (sea este un turno o una intervención).

García García (2009) ha encontrado que sí es el marcador de inicio y cesión de turno más extendido y en niveles intermedios recurren a la vacilación, otros más específicos como *bueno, entonces* o *pues* aparecen de forma esporádica en hablantes de niveles altos (205). En su corpus las llamadas de atención aparecen representadas de forma aislada por estudiantes de nivel B2 y las fórmulas apelativas (implican activamente al interlocutor: *¿sabes?* y *¿entiendes?* en posición final de enunciado y con marcada entonación ascendente) se encuentran totalmente ausentes (García García, 2005: 11).

Para introducir un tema nuevo, los HNN suelen utilizar una pregunta de alguna manera relacionada con lo que se ha estado hablando antes; otro recurso frecuente es el adverbio *también*. Pero en pocas ocasiones lo intentan: “se observa que carecen de recursos para señalar o marcar el giro que se da en la conversación. (...) los cambios de tema resultan un poco violentos, ya que no aparecen conectados de ninguna manera con el turno anterior” (García García, 2005: 18-19). Lo mismo ocurre para volver a un

tema abandonando anteriormente.

Así que, por todo lo que hemos visto, existe, por un lado, un *principio de cooperación* que “se basa en que los participantes deben marcar el carácter del turno que poseen y su final, así como respetar las señales que el interlocutor les ofrece” y, por otro, un *principio de secuenciación* que “consiste en que el interlocutor debe marcar la relación que el nuevo turno puede tener con el turno anterior” (Cestero 2000 *apud* Guillén Solano, 2010: 165).

Para las interrupciones y los turnos que introducen cambios de tema se utilizan algunas estrategias para minimizar la brusquedad y que no parezca que haya un error de coordinación o de secuenciación (cohesión temática).

- Cuando se produce un turno que cambia de tema o retrocede a otro anterior se suelen utilizar los conectores vistos e introductores como *a propósito* para relacionar sintáctica, semántica o pragmáticamente el turno con el precedente.
- La combinación de un turno de apoyo con un turno de habla se puede utilizar para encubrir una interrupción; de esta forma, la función cooperativa del turno de apoyo suaviza lo abrupto de la posible interrupción y sirve de conector entre secuencias.
- Comienzo de turno con una ligera elevación de voz y la emisión de las primeras palabras con velocidad rápida.
- Comienzo de un turno en puntos estratégicos del enunciado en marcha como titubeos, pausas o alargamientos reflexivos para que no haya una superposición de habla y se encubra en parte la interrupción.

Sin embargo, la conexión que tratan de establecer a veces no es real y son solo estrategias que encubren la falta de atención prestada al principio de la secuenciación.

### **III. 4. Los turnos de apoyo**

Como hemos dicho antes, frente a los turnos de habla, los turnos de apoyo son los que utiliza el interlocutor que recibe la información para expresar que está siguiendo la comunicación en marcha y se muestra así como un participante activo en la interacción. Es decir, el participante con el papel de oyente en ese momento de la comunicación no transmite un mensaje sino que su objetivo es el mantenimiento de la cooperación. El turno de apoyo es un elemento interactivo y estructural básico de la conversación, pero existen variaciones de frecuencia, estructura y valor entre lenguas y culturas.

Podemos clasificar los turnos de apoyo en cuanto a su estructura en tres tipos de más a menos frecuencia:

|                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoyos simples.<br>Expresados a través de un elemento paralingüístico o una palabra.                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación: <i>sí, no</i></li> <li>• Elementos cuasiléxicos: <i>hm, pf, aha...</i></li> <li>• Otros adverbios de afirmación: <i>claro, exactamente</i>, o de identificación: <i>ya</i></li> <li>• Interjecciones: <i>ah, joder...</i> y vocativos: <i>hombre, hija...</i></li> <li>• Repeticiones de palabras claves del turno de habla</li> <li>• Palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla</li> <li>• Llamadas de atención: <i>fíjate, mira...</i></li> </ul> |
| Apoyos complejos.<br>Expresados a través de una secuencia de dos o más palabras que forman una única unidad sintáctica y semántica. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de apoyo simple, generalmente un adverbio de afirmación o identificación: <i>sí, sí; ya, ya</i></li> <li>• Repetición de un sintagma clave del turno de habla</li> <li>• Repetición de una oración clave del turno de habla</li> <li>• Sintagmas pertinentes</li> <li>• Oración pertinentes</li> <li>• Locuciones adverbiales con valor enfático: <i>muy bien; qué bien; bueno, claro...</i> y expresiones interjectivas ¡madre mía!</li> <li>• Atribuciones veritativas: <i>es verdad, es cierto, ahí está</i></li> </ul> |
| Apoyos compuestos.<br>Formados por más de una unidad sintáctica y semántica.                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinación de apoyo simple y complejo: <i>claro, es así; claro, muy bien; sí, es verdad...</i></li> <li>• Combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples: <i>sí, claro; ah, ya; ah, sí...</i></li> <li>• Combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos: <i>sí, sí, así es; ya, ya, madre mía...</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                      |

Cuadro 4. Tipos de turno de apoyo, tomado de Cestero (2005: 43-45)

Todos estos elementos de apoyo sirven para informar al hablante de que seguimos su mensaje, pero podemos clasificarlos también por sus valores pragmáticos o cooperativos. Los ordenamos a continuación según el orden de frecuencia (Cestero, 2005: 45-46):

1. Apoyos de acuerdo: son los más frecuentes y expresar el acuerdo con lo dicho en el turno de habla.
2. Apoyos de entendimiento: comunican que se comprende el contenido del turno de habla.
3. Apoyos de seguimiento: indican especialmente que se está siguiendo el mensaje del turno de habla, normalmente cuando se tratan de historias o narraciones.
4. Apoyos de conclusión: son turnos breves que concluyen el enunciado. Son cooperativos pero no llegan a ser un turno de habla.

5. Apoyos de recapitulación: resumen el enunciado del turno de habla o repiten palabras o estructuras claves que aparecen en él. Estos ya son más escasos.
6. Apoyos de conocimiento: indican que se intuye el contenido próximo del turno de habla.
7. Apoyos de reafirmación: son preguntas para confirmar el contenido del turno de habla.

Hay que tener cuidado con guardar un intervalo de tiempo específico entre un turno de apoyo y el siguiente. Si surge una descoordinación entre los turnos de apoyo el emisor del turno de habla puede inferir que hay un fallo de seguimiento (falta de atención, falta de interés, falta de entendimiento, deseo de que termine pronto...). Al margen de este intervalo, hay enunciados que exigen un apoyo. Como las explicaciones, las afirmaciones, las narraciones, cuando encontramos llamadas de atención o elementos que expresan enfatización o duda.

Como hemos comentado antes, el turno de apoyo se puede solapar con el turno de habla sin molestias para el hablante. En este sentido, nunca constituye una interrupción, siempre está justificado (a no ser que haya un fallo de interpretación de señales).

Según el corpus de García García (2005), los apoyos de conocimiento entre HNN son muy abundantes; sobre todo cuando se producen fallos y problemas evidentes para completar el turno de habla, ya sea por peticiones de ayuda, por vacilaciones o por malentendidos.

Pero no hemos encontrado casi ejemplos en los que el interlocutor prevea el final del enunciado y lo complete adelantándose al hablante sin que se haya dado vacilación previa, con la intención de completar, más que el enunciado, la idea expresada por el hablante (apoyos facultativos). (García García, 2005: 17)

Es decir, que en muy pocas ocasiones se produce por propia iniciativa de los interlocutores. Por supuesto, el uso de los turnos de apoyo depende también de la cultura de origen; así, por ejemplo, los finlandeses se suelen considerar un pueblo más silencioso que el español y que utiliza con menos frecuencia turnos de apoyo: “Para el finlandés es cortés callarse y no cortar al hablante” (Salo, 1999: 622). También los turnos de apoyo en lengua china son tres veces menos frecuentes que en lengua japonesa e inglesa, siendo un fenómeno de mayor complejidad en japonés, y respecto a lenguas europeas los alemanes producen menos apoyos que los ingleses y los ingleses



menos que los franceses o los españoles (Pérez Ruiz, 1999).

Según el análisis de García García (2005) de los patrones de intercambio de turnos de los HNN, estos reconocen los LAT y las interrupciones sirven para mostrar interés y colaboración con el hablante y están relacionados con lo que se viene diciendo; pero en sus conversaciones se producen menos solapamientos e interrupciones y el intercambio de turnos es demasiado lento: “El dinamismo conversacional es pues, dentro del fenómeno de la alternancia de turnos, probablemente el punto donde los HNN necesiten una instrucción específica” (García García, 2005: 16).

### **III. 5. La comunicación no verbal**

La presencialidad que caracteriza a la conversación (salvo si es por teléfono) propicia el uso de códigos kinésicos y proxémicos, es más, “contribuyen de tal forma al mantenimiento de la comunicación que esta casi sería imposible sin ellos, por lo menos entre hispanohablantes” (García García, 2009: 32). De ahí la utilidad del vídeo en el aula de ELE, que nos permite incluir entre las unidades estructuradoras de la conversación las que forman parte de la comunicación no verbal.

Los signos no verbales son plurifuncionales (Cestero, 1999), pueden comunicar independientemente, sustituyendo al lenguaje verbal, pero también pueden añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo; por ejemplo, un /sí/ gestual que acompaña y confirma a un “Claro” verbal. Además, estos signos cumplen funciones comunicativas, pueden utilizarse para realizar actos de comunicación relacionados con la interacción social (saludar, presentar, felicitar, agradecer, prometer, bautizar, etc.), con actos de habla (identificar, describir, pedir, opinar, aconsejar, expresar...) o con la regulación de la interacción, como pedir la palabra, comenzar un turno de habla, terminar un turno de habla, relacionar partes y elementos del discurso, subsanar deficiencias, etcétera.

En el capítulo anterior hemos visto que el lenguaje no verbal también regula la interacción y no de forma anecdótica, sino que gran parte de los estructuradores de la conversación eran signos no verbales. Por ejemplo, el descenso tonal, la rapidez en la emisión, la pausa o el alargamiento de sonidos finales marcan el final de un turno. La sonrisa, los asentimientos o los elementos cuasi-léxicos del tipo de *hm*, *aha*, *ah* pueden servir como turnos de apoyo. La elevación de voz y la emisión de las primeras palabras con velocidad rápida pueden ayudar a interrumpir. Los titubeos, los alargamientos de

sonidos (*m:*, *e:*, *a:*), los clics o aspiraciones permiten mantener la palabra, y la reorganización postural o la dirección de la mirada ceden el turno de habla.

El vídeo que verán nuestros informantes del nivel B1 será, en algunos aspectos, demasiado difícil para que puedan comprender el contenido verbal, por lo que los signos no verbales serán una gran fuente de información para ellos sobre el desarrollo de la conversación.

#### **Capítulo IV: Metodología didáctica para una adecuada enseñanza de la conversación en LE**

Para mejorar la competencia conversacional de los aprendientes de ELE, creemos indispensable que los aprendices comprendan y utilicen el mecanismo de alternancia de los turnos de habla. En este capítulo vamos a hacer un repaso de cómo se ha abordado metodológicamente la competencia conversacional en la didáctica de E/LE.

Aunque el Enfoque Comunicativo otorgue más importancia al uso real de la lengua y en él se realicen actividades comunicativas de interacción, la conversación sigue siendo una asignatura pendiente que se adquiere fuera del aula. Evidentemente, existe una interacción entre los alumnos, intercambian información que no conocen, resuelven un problema o llegan a un acuerdo, pero siempre tienen un objetivo. También por ello es más común trabajar en clase con debates o interacciones transaccionales (compra-venta, médico-paciente, profesor-alumno), cuya estructura es más clara. En cambio, las conversaciones no tienen un objetivo, sirven para socializarse, y son más complejas estructuralmente.

Medina Soler (2009) enumera los tipos de actividades más utilizados en los cursos de conversación convencionales: los debates y los *role play*, seguidas de los juegos y las presentaciones orales. “La conversación natural o espontánea, las representaciones o dramatizaciones, así como las audiciones, seguidas de las asociación de palabras y los concursos son las menos utilizadas en la muestra” (Medina Soler, 2009: 58). Normalmente, en los niveles A se hacen juegos de vocabulario, diálogos, *role play* controlados, situaciones, tareas, etc., a partir del B1 hay más presentaciones, debates, negociaciones y *role plays* (Medina Soler, 2009: 59).

El problema de las típicas clases de conversación es que “se habla por practicar” el léxico, la gramática o las funciones comunicativas dadas en las clases estándar, pero sin utilizar los mecanismos que estructuran la conversación; fenómenos como los turnos

de apoyo y la negociación de la toma de turno.

Esta postura fue bautizada por Richards (1990) con el nombre de enfoque indirecto. Sus principales defensores, como Brown y Yule (1983b), asumen que los adultos socializados ya conocen, por su LM, las reglas de la interacción y que pueden transferirlas a la LE de manera automática, una vez que se conocen las estructuras y el léxico adecuados. (García García, 2009: 274)

Pero esto puede producir una transferencia negativa de las características conversacionales de la LM a la LE. Aunque en otras culturas existan los turnos, los apoyos y los cambios de tema, su funcionamiento no es universal.

Parecería entonces más pertinente, argumentan los defensores del enfoque indirecto, ofrecer al alumno oportunidades para practicar la transferencia a la LE de esas habilidades ya adquiridas (Thornbury 2005: 83). Sin embargo, varios estudios empíricos (Scarcella (1983a y b), Boxer (1993) y Bardovi-Harlig (2001) para el inglés, Huth y Taleghani-Nikazm (2006) para el alemán, Jaworski (1994) para el polaco y Raga Gimeno y Sánchez (1999) y García García (2005) para el español ya han puesto de manifiesto las carencias que muestran los aprendientes en el nivel pragmático-discursivo. (García García, 2009: 274)

Una postura contraria es la del enfoque directo:

Tratar los fenómenos de la interacción oral de forma explícita, resaltando en especial los mecanismos que conforman y estructuran la conversación: aperturas y cierres, el cambio de tema, el manejo del turno, los marcadores discursivos, las estrategias de facilitación y reparación, las rutinas conversacionales..., en definitiva, consiste en explotar didácticamente las aportaciones provenientes del análisis teórico de la conversación. (Richards, 1990 *apud* García García, 2009: 275)

La conversación ya no es un discurso caótico e inexplicable, sino que se puede sistematizar y así lo hace el AC. Esto significa que también se puede enseñar explícitamente en una clase.

El enfoque directo se apoya en la Hipótesis de la Atención (Schmidt 1990, 1993 *apud* García García, 2009: 276), una teoría de la adquisición de segundas lenguas según la cual solo es posible aprender aquello a lo que se atiende y de lo que se toma conciencia. La mera exposición a la lengua meta no es suficiente, hay que resaltar los fenómenos conversacionales, que no son suficientemente llamativos y deben ser perceptibles para que el alumno los tenga en cuenta.

Debemos hacer de nuestros alumnos pequeños analistas *amateurs* de la conversación, pues, si bien la conversación y sus reglas pueden constituir un ámbito

complejo que varía con el contexto, debemos darles las herramientas para hacer su propio análisis de las conversaciones que experimenten en el futuro y aprendan de ellas. Esta idea entronca con la del aprendiente autónomo.

Por supuesto, no vamos a darles una clase magistral de lingüística, pero les daremos las pautas necesarias para que sean conscientes de las peculiaridades de la conversación frente a otro tipo de discursos orales.

El enfoque directo sigue un proceso de tres fases sucesivas, enunciadas por Carter y McCarthy (1995):

ilustración (sensibilización a través de muestras reales de cómo se producen los fenómenos conversacionales), interacción (intercambio de opiniones sobre los fenómenos estudiados y su forma de producción y comparación con la lengua materna) e inducción (búsqueda de reglas o mecanismos que regulan la producción de la conversación). (Cestero, 2012: 51)

Así mismo, el uso de material auténtico “posibilita un aprendizaje crítico y reflexivo”, así los alumnos “inducen tanto las reglas del sistema lingüístico, como los significados y las licencias interaccionales permitidas en nuestra cultura conversacional” (Albelda y Fernández, 2006: 6). Los materiales creados *ad hoc* para la comprensión y expresión oral pueden ser útiles (entrevistas, diálogos, lecturas orales de textos escritos), pero con frecuencia se revelan insuficientes frente a los intercambios comunicativos reales, donde encontramos la oportunidad de tratar contenidos socioculturales y fenómenos propios de la conversación: “solapamientos de habla, variedades en la curva de entonación, entonaciones expresivas, alargamientos fonéticos, contextualización de las interjecciones, identificación de ironías, elementos paralingüísticos (risas, gritos), interrupciones, desambiguación de malentendidos, equivocaciones y reinicios, etc.” (Albelda y Fernández, 2006: 7).

En los trabajos de García García (2004, 2007, 2009) sobre la enseñanza de la conversación se propone la combinación del enfoque directo y el enfoque indirecto en una propuesta didáctica para trabajar turnos de apoyo, reformulación, cambios de tema y sincronización de turnos siguiendo tres fases: sensibilización (correspondiente al enfoque directo: ilustración, interacción, inducción), práctica y revisión. Primero, los aprendientes toman conciencia de los fenómenos conversacionales a partir de muestras de lengua reales y espontáneas (atención metalingüística). En segundo lugar, tras las explicaciones y reflexiones oportunas, se llevan a la práctica comunicativa los fenómenos trabajados para extender la toma de conciencia; por ejemplo, juegos de rol y

actividades de detectar los fallos pragmático-discursivos de un determinado fragmento. Finalmente, se lleva a cabo una revisión o feedback correctivo para que tomen conciencia de la diferencia entre su producción y la de los nativos (por ejemplo, grabando las conversaciones de los alumnos) (García García, 2009: 280-283).

De Mingo Gala (2010) ofrece una programación completa de contenidos para un curso de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Estambul. Toma como base metodológica la propuesta por Cestero (2005), como nosotros, y la secuenciación de Thornbury (2006): toma de conciencia, apropiación y desarrollo de la autonomía. Primero, el alumno descubre por sí mismo el funcionamiento de la conversación, buscando elementos característicos en el material dado, percibiéndolos y creando reglas (equivalente a ilustración-interacción-inducción). En segundo lugar, el alumno, “más que repetir una serie de estructuras como sucede en el conductismo, [va] ganando control sobre sus producciones y regulando por sí mismo lo que en un primer momento está controlado por el profesor” (De Mingo Gala, 2010: 16). En tercer lugar, para favorecer la autonomía hay que “crear en clase situaciones más o menos realistas y minimizar la ayuda del profesor para preparar al alumno a desenvolverse en la vida real” (De Mingo Gala, 2010: 16).

Ambjoern (2008) considera que, con el fin de que las técnicas conversacionales se incorporen a la producción de los estudiantes, es necesaria una práctica intensiva y específica. Apuesta por actividades productivas con atención a la forma en las que los alumnos parten de enunciados escritos auténticos para aumentar el tiempo de procesamiento y reducir la carga cognitiva de la memoria de trabajo: “simularán ser hablantes interesados formulando preguntas reveladoras de interés sobre el contenido de diferentes maneras, y oyentes interesados recurriendo a apoyos simples y complejos con la mayor variedad posible” (Ambjoern, 2008: 11).

Cestero propone esta secuenciación basada en las metodologías comunicativas (2005: 73-74):

- Presentación de las características conversacionales (forma y función) por parte del profesor.
- Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de las características conversacionales; son individuales, dirigidas totalmente por el profesor y cerradas.
- Realización de actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje de las características conversacionales; son en parejas o en grupos reducidos, dirigidas totalmente por el profesor y semicerradas.
- Realización de actividades para conseguir la adquisición de las características conversacionales; son interacciones más o menos naturales y espontáneas,

semidirigidas por el profesor y abiertas.

En nuestra propuesta didáctica no avanzaremos más allá de las actividades de aprendizaje, individuales y dirigidas, pues esta se basará en una enseñanza explícita o directa en la que el foco será la concienciación del alumnado hacia los fenómenos conversacionales; por lo que nuestra secuenciación será más parecida a la del enfoque directo original: ilustración, interacción, inducción. Además, trabajaremos la estructura de la conversación mediante el uso de materiales lingüísticos auténticos en formato vídeo.

## **Capítulo V: El vídeo en el aula de ELE y el material auténtico**

Una de las utilidades más rentables del vídeo en el aula de ELE es que aporta un contexto a la actividad comunicativa que estamos trabajando. Frente a un audio, el vídeo nos da información extra sobre el lugar, el escenario, el contexto de uso, los gestos, los interlocutores y su relación entre ellos, de manera que ya no es necesario explicar esta información contextual extensamente con anterioridad porque “se ve”. En el caso de la conversación, la imagen nos da un contexto según el cual las unidades estructuradoras de la interacción variarán; pero también nos permite incluir entre estas unidades las que forman parte de la comunicación no verbal. Los elementos gestuales y paralingüísticos se utilizan acompañando o no a los verbales en la gestión de los turnos, por lo que el material real que recojamos para nuestros alumnos deberá incluir todas las unidades estructuradoras que podemos encontrar en una conversación real, verbales o no verbales. En resumen, los vídeos nos dan la posibilidad de trabajar los aspectos lingüísticos en su contexto, no de forma aislada, incluyendo los elementos no verbales, por lo que desarrolla una comprensión mucho más próxima a la realidad y en un soporte cercano para los alumnos.

Este visionado forma parte de la fase de sensibilización o concienciación, a partir de material real los alumnos inducen el funcionamiento de la conversación. Nuestra intención es que el trabajo que llevemos a cabo en clase permita a los alumnos aprender de futuras conversaciones con nativos y, para ello, hay que empezar viendo vídeos de conversaciones reales con todos sus elementos.

La necesidad de contar con materiales auténticos se debe no tanto a que el discurso nativo sea el modelo a imitar, sino a que, como remarca Kasper (1997: 125), solo a partir de datos 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. (García García, 2009: 280-281).

El AC utiliza “un método inductivo basado en grabaciones de conversaciones naturales (...) Analiza el habla en interacción, subraya la importancia del contexto y del dato real recogido en un corpus, lo que conlleva la importancia que el AC concederá a cada detalle de la interacción” (Pérez Ruiz, 1999). Pero los corpus no son solo útiles para las investigaciones lingüísticas sino también para su uso en el aula, como bien señala Marta Albelda: “La lengua se recibe, por parte del estudiante, en su propio proceso de construcción, a la vez que se encuentra detenida en la transcripción para poder reflexionar sobre el modo en que se gestiona” (Albelda, 2010: 88). Albelda observa que se pueden aprovechar tres aspectos de los corpus de conversaciones reales: la adecuación a la situación comunicativa, la gestión de la interacción y la prosodia (Albelda, 2010: 86). Para nosotros es especialmente interesante la gestión de la interacción; en ese sentido, la autora considera que estos son los mecanismos de la conversación que los alumnos pueden observar y aprender (Albelda, 2010: 88-89):

- Modos de negociación del significado en la interacción.
- Codificación ritualizada y cultural de ciertos actos de habla: pares adyacentes, rutinas conversacionales.
- Recursos para robar, tomar o ceder el turno, y concienciación sobre los lugares pertinentes para acometer estas acciones.
- Recursos para mantener el turno a pesar de la interrupción o del habla simultánea.
- Emisión de turnos colaborativos, de apoyo a lo dicho por otros, de reparación del daño a la imagen propia o a la de algún interlocutor.
- Conexión de intervenciones de forma coherente.
- Usos de los marcadores conversacionales, como llamadas de atención, apelativos, peticiones de confirmación, etc.
- Modos de gestionar los silencios en la lengua de la que se trate.
- Apreciación de la longitud aceptada o admitida de las pausas y silencios en cada cultura lingüística.
- Usos y licencias de la estructura informativa en cada lengua.

En nuestra propuesta didáctica y en nuestro estudio piloto solamente trabajaremos los recursos para robar o tomar el turno y la emisión de turnos de apoyo, pues no se puede abordar toda la competencia conversacional en dos sesiones.

Como cualquier otro material (textos y audios), un mismo vídeo se puede utilizar en grupos de distintos niveles de lengua, dependiendo de la tarea que se les encomiende. En nuestro caso, la complejidad lingüística excede el nivel de comprensión de nuestros alumnos de B1, pero no les vamos a pedir que entiendan todo sino que se fijen en

ciertos fenómenos conversacionales. Abogamos por una apropiada utilización del vídeo, pues los alumnos no solo tienen que verlo, sino que tienen que realizar actividades que desarrollan una competencia.

En el trabajo con materiales audiovisuales, orales o escritos es recomendable establecer una secuenciación de tres fases: pre-visualización (pre-audición, pre-lectura), visualización (audición, lectura) y post-visualización (post-audición, post-lectura). De esta forma los aprendientes no se enfrentan al material en total desconocimiento, sino que ya tienen una idea de la temática o el tipo de vídeo que van a trabajar; y no ven por mero entretenimiento, sino que tienen un objetivo concreto.

Estas son algunas propuestas de tipo de actividades para esta secuenciación (Mecías y Rodríguez, 2009: 9-10):

1) Pre-visualización. Actividades de conocimiento del tema, de expectativas y de hipótesis sobre el contenido. Ejemplos: comentarios de la situación presentada visualmente; discusión sobre temas o asuntos relacionados con el contenido; práctica de vocabulario; trabajo de interacción entre alumnos; comentario de las características del tipo de discurso que se va a escuchar; predicción del desarrollo de la acción.

2) Visualización. Primero se debe fijar de forma clara la tarea y el objetivo. También puede resultar apropiado proporcionar a los alumnos un modelo de lo que se quiere que hagan mientras escuchan. En segundo lugar, se reproduce el vídeo para que los alumnos realicen una comprensión global, después se ve otra vez para cumplir el objetivo.

3) Post-visualización. Existen los siguientes tipos de actividades: actividades de relación o de distinción (elegir entre varias propuestas); actividades de transferencia; actividades de transcripción; actividades de registro (buscar un dato o una serie de datos); actividades de ampliación (ej.: poner un título o continuar la conversación); actividades de respuesta; actividades de predicción.

5) Comprobación de la tarea y evaluación: efectividad de la actividad; necesidad de una nueva visualización; comprobar cómo ciertas estrategias y ciertas destrezas les ayudaron a realizarla; observar si los estudiantes pueden tomar nota de palabras nuevas o procedimientos nuevos para el estudio en el futuro.

6) Actividades derivadas. La actividad da pie a otras destrezas u otros contenidos (expresión oral o escrita, comprensión lectora, selección de vocabulario según los propios intereses, deducción de reglas gramaticales, práctica de contenidos gramaticales, reflexión sobre fenómenos gramaticales, etc.).



En esta primera parte del trabajo hemos desarrollado el marco teórico, en el que hemos hablado de la competencia conversacional, el género de la conversación y los mecanismos de esta, es decir, cómo funcionan los cambios de turno, las interrupciones y los turnos de apoyo, incluyendo los elementos no verbales que intervienen en en estos fenómenos. Así mismo, hemos buscado qué metodología puede utilizarse para enseñar la competencia conversacional en nuestro estudio piloto y cómo puede ayudarnos para esto el uso de vídeos y de corpus de muestras reales de lengua.

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO**

### **Capítulo VI: Objetivos del experimento**

Ya hemos visto en los capítulos anteriores el funcionamiento de los mecanismos conversacionales, la metodología didáctica que se ha utilizado y cómo se usan los vídeos en clase. Ahora en el estudio piloto nuestro objetivo es, sobre todo, que los alumnos -e informantes- lleven a cabo un acto de concienciación de la importancia de algunos de estos mecanismos interaccionales para desarrollar su competencia conversacional. Para ello se seguirá una metodología de enseñanza de enfoque directo, pues la interacción no es igual en todas las culturas y los aprendientes de lenguas necesitan que les demos las herramientas adecuadas. En este estudio nos centraremos en cuatro de ellas: el solapamiento, los elementos de apoyo, los elementos introductores de turno y la comunicación no verbal.

El solapamiento es un fenómeno que necesitan conocer si quieren participar en una conversación en español; claramente, si en sus culturas no suelen producirse también les costará hacerlo en español, pero es bueno que al menos sepan que el fenómeno existe para que no se creen conflictos culturales. Deben comprender que en español las interrupciones y solapamientos normalmente no suponen un acto contra la imagen del otro, sino que son mecanismos naturales de la conversación que ayudan a que esta avance.

Otros fenómenos importantes que podrán percibir fácilmente en la actividad son los elementos de apoyo y los elementos introductores de turno. El solapamiento es más propio de unas culturas que de otras, pero los apoyos y los introductores de turno existen en todas las lenguas con una frecuencia mayor o menor y son más comunes que los solapamientos en cualquier cultura comunicativa. Les será útil conocer algunos ejemplos de estos elementos para que su producción oral se perciba más natural en la conversación.

Por último, la comunicación no verbal les ayudará seguir la sucesión de turnos del vídeo pero también les servirá para reflexionar sobre algunos de los usos que esta tiene durante la conversación: complementar las ideas expresadas verbalmente, apoyar otro turno y solicitar el turno. El ámbito de la comunicación no verbal es muy amplio y complejo, pero pensamos que es suficiente con que sean conscientes de estos tres usos, sobre todo de los que influyen directamente en los turnos.

Para que este aprendizaje se lleve a cabo, les enseñaremos con y a través de las propias conversaciones: conversaciones reales de las cuales puedan escuchar las voces de los interlocutores pero también observar la escena, los gestos, las miradas, y ver que cada intervención responde a un contexto. Por ello, la herramienta ideal es el vídeo, pero un vídeo que represente fielmente una conversación cotidiana real. Nuestro pequeño corpus proviene de fragmentos del *reality show* Gran Hermano, donde los concursantes mantienen conversaciones entre ellos sin que el hecho de ser grabados influya en su naturalidad.

## **Capítulo VII: Metodología y diseño del estudio de campo**

### **VII. 1. Diseño de los materiales de análisis**

Para el diseño del experimento, lo primero era contar con un corpus adecuado para llevarlo al aula, adecuado a nuestros fines experimentales. La tarea de encontrar una conversación en formato vídeo se vio complicada puesto que es difícil encontrar una conversación real grabada en vídeo. Los corpus lingüísticos suelen registrar solo la voz, y por su parte, los programas de televisión o las películas no podían proporcionarnos el tipo de discurso que buscábamos, pues ambos están (uno más que otro) guionizados. Tampoco nos servirían, por este mismo motivo, los materiales audiovisuales que normalmente se trabajan en las clases de ELE (cortometraje, anuncio publicitario, entrevista). Podríamos haber grabado conversaciones con cámara oculta, pero ante la falta de medios físicos y la posibilidad de la baja calidad de la imagen o del audio, se decidió optar por un programa televisivo que incluía conversaciones naturales: el programa de telerrealidad Gran Hermano<sup>9</sup>.

Hemos realizado un pequeño corpus audiovisual con sus correspondientes transliteraciones. En la búsqueda de un vídeo apropiado nos hemos centrado en fragmentos en los que se produce una conversación cotidiana, sin que haya muestras de conflicto ni formen parte de una prueba. De varios vídeos descargados de la plataforma de vídeos Youtube, escogimos uno de 9:30 minutos en el que aparecen dos

---

<sup>9</sup> Gran hermano, la versión española de *Big brother*, es un concurso de telerrealidad producido por Zeppelin TV y emitido en Telecinco desde el año 2000 (el vídeo escogido pertenece a la décima edición). En este programa alrededor de una docena de personas conviven en una casa durante 100 o 150 días (dependiendo de la edición) sin posibilidad de salir de ella y cada semana los compañeros se nominan entre sí para que alguien salga de la casa, después el espectador, que observa toda la convivencia, debe votar para decidir quién sale y quién no; el último concursante que permanece en la casa recibe un premio.

conversaciones con la longitud suficiente para nuestra actividad y en el que no había ruidos ambientales, susurros o intervenciones de terceros<sup>10</sup>.

En las conversaciones que hemos elegido aparecen dos o tres interlocutores, un número adecuado según las recomendaciones del Grupo Val.Es.Co. (entre dos y cuatro) para no dificultar la transcripción. La nuestra se trata de una transliteración, pues trasladamos la conversación al papel siguiendo las normas ortográficas y de puntuación de los textos convencionales. No obstante, se trata de una transliteración enriquecida, pues sin llegar a ser una transcripción, hemos añadido algunos símbolos de transcripción de lo oral, para destacar mejor los fenómenos que queríamos trabajar en el aula: marcamos con un guión (-) los reinicios y autointerrupciones, subrayamos los solapamientos, marcamos con doble paréntesis las emisiones dudosas o indescifrables, indicamos el estilo directo con cursiva y escribimos algunos alargamientos vocálicos y palabras acotadas (muy > muuu). Sin embargo, al contrario que las transcripciones del grupo Val.Es.Co. no marcamos las diferencias entre turnos e intervenciones, las pausas y los silencios, la entonación (en concreto, las inflexiones finales que influyen en el curso de la conversación y que introducen cambios respecto a la prosodia normativa), los fenómenos de énfasis, los aspectos de fonosintaxis o las preguntas retóricas (Briz y Val.Es.Co., 2002: 8).

Son muchos los fenómenos conversacionales que los alumnos podrían aprender pero no sería bueno abrumarles con una cantidad excesiva. En ese sentido, a partir de las transliteraciones (veánse Anexos 1 y 2) hemos decidido qué fenómenos podíamos mostrarles en esta actividad: elementos de apoyo, elementos introductores de turno, solapamientos y comunicación no verbal. Pensando en que estos fenómenos estuvieran siempre presentes, dividimos el vídeo original en tres fragmentos para trabajar en distintos ejercicios de la actividad: 0:32-2:47; 3:39-5:26; 7:28-9:04.

## **VII. 2. Corpus y método de campo**

Para el estudio piloto, los informantes son un grupo multicultural de nivel B1, en el que ya tienen cierta fluidez de interacción<sup>11</sup>. La directora del centro Enforex de Valencia nos

10 Se pueden encontrar los fragmentos seleccionados en el CD adjunto a este trabajo o en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=R8Mtthd1IEk&list=PLB24D94B22CBD7CBB> (Consultado en 26/08/2015)

11 “Es conveniente esperar a introducir las conversaciones coloquiales a partir del nivel B1. Nuestra experiencia docente nos ha mostrado que es factible y positiva la presencia de estas conversaciones en grupos de B1 que ya se encuentran en una fase bastante avanzada del curso” (Albelda y

dio la oportunidad de utilizar la propuesta con dos grupos de estudiantes que realizan cursos intensivos en inmersión. Se trata de grupos preexistentes y, por lo tanto, de un diseño de investigación cuasi-experimental. Se ha dado un único tratamiento a los dos grupos, 18 estudiantes en total, por lo que los resultados no son generalizables pero sirven para probar el uso de los vídeos de forma preliminar para investigaciones de mayor envergadura.

El grupo 1 está formado por jóvenes de entre 15 y 18 años que reciben tres horas diarias de clases de lunes a viernes durante su estancia en el campamento EnfoCamp de dos o cuatro semanas. Las informantes son tres italianas (que en adelante aparecerán como Ita1, Ita2, Ita3), dos hermanas brasileñas (Bra2, Bra3), una rusa (Rus1), una polaca (Pol) y una italiana que vive en Reino Unido (IngIta). En el grupo 2 hay jóvenes que rondan los 20 años y forman parte de los cursos estándar de Enforex de cuatro horas diarias de lunes a viernes, aunque su tiempo de estancia en Valencia es heterogéneo, algunos están allí semanas y otros meses. Los informantes son de Francia (Fra1, Fra2, Fra3, Fra4, Fra5), de Italia (Ita4), de Brasil (Bra1), de Rusia (Rus2), de Ucrania (Ucra) y de Japón (Jap). Jap solo estuvo en la primera parte de la propuesta. El sexo y la edad no van a ser factores que tengamos en cuenta para analizar los resultados, pero sí tendremos en cuenta la actitud hacia los solapamientos, los introductores del turno, los elementos de apoyo y el lenguaje no verbal antes y después de la actividad en función de las distintas nacionalidades, pues supuestamente hay culturas que pueden ser más parecidas a la española en el ámbito conversacional.

### **VII. 3. Secuenciación de la actividad**

La actividad diseñada para el estudio piloto se divide en dos partes que se realizan en dos sesiones diferentes de una hora u hora y media, dependiendo del tiempo que necesiten los alumnos. En la primera parte, los alumnos ven el Fragmento 1 (véase Anexo 1 y 2), con una duración de 2 minutos y 15 segundos, que, junto a unas preguntas de reflexión, sirve para que los alumnos sean conscientes de la existencia de solapamientos en la conversación española y puedan contrastarla con la de su propia cultura. Después, gracias a la transliteración del vídeo, pueden comprobar el uso de elementos de apoyo, de elementos introductores de turno y del lenguaje no verbal, que están subrayados con colores en la transliteración. De este modo, en esta primera sesión

---

Fernandez, 2006: 16).

hay dos fases, una de reflexión sobre la conversación y otra de análisis del material con las soluciones dadas. En el enfoque directo la reflexión corresponde a las fases de ilustración e interacción y el análisis a la fase de inducción.

En la segunda parte, los alumnos son más autónomos, tras la visualización de dos fragmentos más, identifican ellos mismos en la transliteración los elementos de apoyo y los elementos introductores de turno de cada uno de ellos; además, se hace un nuevo visionado para identificar el uso del lenguaje no verbal. La diferencia entre estos dos fragmentos es que el 2 es continuación del de la primera sesión, mientras que el Fragmento 3 está formado por dos interlocutoras y no tres, por lo que la interacción es distinta y ellos pueden ser conscientes de ello. Finalmente, responden a una rúbrica de evaluación de la actividad.

En el Anexo 3 está la ficha que se entrega a los alumnos<sup>12</sup>: a continuación comentaremos cómo decidimos las preguntas y cómo se llevaron a cabo los ejercicios con nuestros informantes.

## PRIMERA SESIÓN

Antes de empezar escribimos en la pizarra los tres fenómenos que vamos a ver en esta actividad: *Interrupción, turnos de apoyo y lenguaje corporal*.

Para empezar es necesaria una pregunta para poner en contexto el vídeo que van a ver: *Vamos a ver un fragmento del reality show Gran Hermano ¿Lo conocéis? ¿Habéis visto este tipo de programas?* Antes del visionado debemos explicar el contenido (también está escrito en la ficha) y adelantar las preguntas que les vamos a hacer sobre el vídeo. Estos alumnos están acostumbrados a ejercicios de audio donde se pide que comprendan todo lo posible sobre el contenido, les dejamos claro que esto no es necesario. Con estas preguntas nos focalizamos en la relación de los participantes de la conversación: *¿Quién habla más? ¿Quién habla menos? ¿Se miran a la cara? ¿Cuándo sí y cuándo no? ¿Son respetuosas con las demás? ¿Por qué?* Primero van contestando en voz alta pregunta por pregunta cada uno su opinión y después individualmente escriben la suya según lo que piensen, sin importar lo que los demás compañeros hayan dicho.

Después visualizamos por segunda vez el fragmento para que cuenten cuántas veces hay solapamientos: *Vamos a verlo otra vez ¿Cuántas veces hablan dos o tres personas a la vez?* (No utilizamos el término solapamiento aún para que quede claro lo

<sup>12</sup> En la ficha se incluye tanto la actividad como la rúbrica de evaluación de la actividad.

que les estamos pidiendo). Se pone en común pero les indicamos que cada uno escriba lo que piense. El resultado realmente no es importante para nosotros, lo importante de este ejercicio es que ellos sean conscientes del elevado número de solapamientos para contestar a las próximas preguntas de reflexión: *¿Crees que es importante que en una conversación una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno?* De la misma forma, evitamos el término interrumpir en la pregunta y ponemos en común las opiniones además de escribirlas individualmente. La siguiente pregunta puede dar unos resultados parecidos a la anterior: *¿Cómo es en tu país?* Sin embargo, nos ha parecido necesaria porque quizás no sea lo mismo lo que ellos piensen que lo que es común en sus países. Del mismo modo, puede que algunos se adelanten a la siguiente pregunta, pero esta es necesaria para la reflexión de los alumnos: *¿Crees que el contexto (lugar, hablantes) puede influir? Por ejemplo, ¿los turnos son iguales entre familiares, entre amigos, entre un profesor y un alumno, entre un médico y un paciente o entre un trabajador y un cliente?* Al principio iba a ser una sola pregunta, pero el ejemplo es útil para que los informantes sepan exactamente a qué nos referimos con contexto.

A continuación repartimos la transliteración y explicamos cómo leerla para que puedan seguirla durante la nueva visualización del Fragmento 1 (punto 5 de la ficha, en el Anexo 3). Además de estas indicaciones, les informamos de que el texto que aparece en la parte inferior del vídeo son mensajes de texto de los televidentes, no subtítulos ni nada parecido y que es mejor que los ignoren para no perderse.

Las siguientes preguntas son las que utilizaremos para analizar cada fragmento: *¿Qué frases se utilizan para apoyar una idea? ¿Qué frases utilizan para empezar a hablar cuando otra persona está hablando? ¿Puedes dar alguna explicación a cada solapamiento? ¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿ayudan a estructurar la conversación?* En este primer acercamiento tienen marcados con colores los fenómenos conversacionales por los que se les pregunta. Aunque todos los introductores de turno están en gris y ellos solo deben escribir los que se producen durante un solapamiento. Para la explicación de los solapamientos se les indica que pueden decir para qué sirve cada una de las expresiones que hay en el texto o comentar en general los motivos por los que se ha interrumpido en el texto. También les aclaro que en esta pregunta deben explicar por qué decide esa persona empezar a hablar en ese momento, qué estaba sucediendo en la conversación para empezar a hablar ahí. Primero escriben individualmente, después corregimos explicando cada caso en la transliteración y les mostramos una diapositiva en la que se resumen las principales causas de

solapamiento que aparecen en el texto:

- *Apoya la idea. En español utilizamos expresiones como “Sí”, “Claro” o “Ya” para que la persona que habla sepa que estamos entendiendo. Son necesarias en la conversación y no importa si se dicen al mismo tiempo que otra persona está hablando.*
- *Ha sido interrumpida y quiere continuar con su turno.*
- *La idea que quiere expresar la otra persona ya está clara*
- *La otra persona se está repitiendo*
- *Te surge una idea buena para decir. Hay que aprovechar la oportunidad para comentar algo en ese momento porque si no la ocasión termina porque han cambiado de tema y no es pertinente.*
- *Quiere contestar a una afirmación errónea antes de que se siga desarrollando, aclara a lo que ella se refiere.*

Para la última pregunta sobre la comunicación no verbal vemos por tercera vez el fragmento. Los estudiantes señalan para qué sirve cada gesto durante la conversación y les confirmamos que se trata, sobre todo, de gestos empleados para llamar la atención cuando se quiere intervenir en la conversación, y/o como turnos de apoyo con los asentimientos y miradas. Finalmente, hacemos la cuarta visualización del vídeo para que asimilen todos los conceptos que hemos tratado y los reconozcan en el vídeo.

## SEGUNDA SESIÓN

En la segunda sesión, antes de comenzar a con los vídeos y su análisis y para recordarles lo que hicimos en la sesión anterior, les contamos algunas anécdotas relacionadas con los choques culturales en la conversación:

- Tengo una amiga española que tiene un novio francés y cuando hablan él tiene que decirle “¡Para, para! Que no me dejas hablar a mí”, se queja de que le interrumpe.
- Existe un estudio en el que unas amigas españolas hablaban y unas amigas inglesas también en momentos distintos, las conversaciones fueron grabadas y cada grupo vio la del otro. Para las inglesas las españolas eran maleducadas y para las españolas las inglesas se estaban aburriendo, no disfrutaban de la conversación.
- Tengo un amigo que algunas veces no capta las ironías y algunas bromas. Cuando está contando algo a un grupo, los amigos solemos comentar lo que cuenta, le cortamos, hablamos todos a la vez y va transcurriendo la conversación. Cuando se produce un silencio entonces él dice “Bueno, como



estaba diciendo...”; no es capaz de aceptar las interrupciones o de producirlas él, por lo que la estructura de la conversación se rompe y él añade el resto de información de forma desencajada. Alguna vez se ha enfadado con sus amigos por esto.

Como hemos dicho, la dinámica se repite en los siguientes fragmentos. Al ver el Fragmento 2 se hace la pregunta *¿Siguen sucediendo los solapamientos?* La respuesta debe ser un claro “Sí”. Como la vez anterior, les explicamos el contenido del diálogo y les mandamos identificar los elementos de apoyo, los introductores de turno y el lenguaje no verbal, pero esta vez la transliteración viene sin colores y no explicamos las causas en una diapositiva.

Para que sean conscientes de las diferencias entre el Fragmento 2 y 3 añadimos algunas preguntas de reflexión antes de proceder al análisis: *¿Ves un cambio entre el desarrollo de esta conversación y el de las otras? ¿Quién habla más y quién menos? ¿Quien hace más gestos? ¿Por qué?* En vez de tres personas hablando, ahora hay dos, por lo que no hay tantos solapamientos y luchas por el turno de habla. Como ya conocen la dinámica se les pide que identifiquen la expresión introductora y la expliquen en el mismo cuadro; y como ya han hablado antes de los gestos que realizan las dos interlocutoras, no se les hace la pregunta sobre el lenguaje no verbal.

Por último, procedemos a la evaluación de la actividad y de lo que hemos aprendido con ella a través de una rúbrica (final del Anexo 3). Hay cuatro respuestas posibles: “No”, “No mucho”, “Bastante” y “Sí, mucho”. Preferimos un número par de respuestas para que los informantes no tiendan a escoger un punto medio que no les comprometa.

La rúbrica empieza con dos preguntas generales *¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?* y *¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?* Aunque tras ver los resultados hemos observado que no sabemos si los alumnos responden sobre el interés pedagógico de los vídeos o sobre el interés del contenido del diálogo; deberíamos haber acotado mejor la pregunta. Igualmente, tenemos la penúltima pregunta para saber si el vídeo les ha ayudado a comprender cómo funciona la conversación española, lo cual es nuestro mayor interés.

Las cuatro preguntas siguientes tratan sobre los solapamientos: *¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española? ¿En tu cultura puede haber solapamientos? ¿Sueles hacer solapamientos en español? ¿Intentarás hacer más*

*solapamientos en español?* Les preguntamos sobre su conocimiento previo del fenómeno, cómo es en su cultura, si suelen hacerlo al hablar español y si intentarán hacerlo tras haber realizado esta actividad. Puede que en su cultura el alumno participe en solapamientos consciente o inconscientemente, pero nuestro objetivo es que ahora conozca los elementos adecuados para poder hacerlo en español. Y si en su cultura no es común, que sepa que en la española sí y cómo hacerlo.

A continuación, pasamos a los elementos conversacionales: *¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno? ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes? ¿Conocías antes las expresiones de apoyo? ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?* Les preguntamos sobre su conocimiento previo y sobre la importancia que les dan a estos elementos, pues si los ven importantes también los considerarán útiles en su aprendizaje.

Finalmente, les preguntamos sobre la metodología utilizada a partir del vídeo, queremos saber si es útil para comprender los fenómenos que estamos estudiando: *¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española? Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?*

## **Capítulo VIII: Resultados y conclusiones del estudio de campo**

### **VIII. 1. Primera sesión**

Veamos cuáles han sido los resultados del experimento. Cuando citemos las palabras de los alumnos no las corregiremos.

Según las respuestas de los estudiantes a: 1) *Vamos a ver un fragmento del reality show Gran Hermano ¿Lo conocéis? ¿Habéis visto este tipo de programas?*, once personas han visto programas como el de Gran Hermano y cuatro personas conocen la existencia de estos realitys pero no lo han visto. Un estudiante francés tan solo ha señalado que no lo ha visto, pero no especifica si los conoce, puede que se deba a que sus contestaciones suelen ser escuetas, ya que el resto de alumnos franceses decían conocerlo. La estudiante japonesa sí explica que en su país no existe este tipo de programas y no los ha visto.

En el visionado del Fragmento 1, en las preguntas *¿Quién habla más? ¿Quién habla menos?* todos los alumnos coinciden en que la persona que más hablaba en el vídeo era Loli y la que menos Nani. “En la conversa Loli es la que habla más, en cuanto

Nani habla menos, está escuchando los problemas de sus amigas e dando consgos” (Bra3). Al contrario que los alumnos del grupo 1, el grupo 2 ha añadido comentarios sobre Gisela porque se comentó en voz alta en clase que ella habla bastante pero no tanto como Loli.

En cuanto a cuándo se miran a la cara o no, el grupo 1 no saca mucha información de esta pregunta en comparación con el grupo 2. En general, el grupo 1 destaca que Gisela no miraba cuando hablaba: “Gisela no mira a la cara de sus amigas cuando habla con ellas, sin embargo Loli y Nana miran a la cara de Gisela cuando le dan consejos. Pienso que Gisela no está escuchando porque ella mira a otras cosas y no su amigas” (IngIta). Algo parecido señala Bra3: “As veces cuando Gizele habla, Loli y Nani miran para ella para escuchar. Pero cuando Loli o Nani hablan Gizele mira para ellas as veces”. “No miran cuando no quieren escuchar, piensan en otras cosas” (Ita3). Bra2 es la única que destaca la relación entre la mirada y el turno: “As veces, cuando Loli esta explicando ella no mira la cara para as outras chicas pero cuando as outras chicas van decir alguna cosa, ella mira”.

En cambio, en el grupo 2 afloran otras ideas: “ Cuando el tono de la voz es más alto se miran, y cuando es un poco más bajo no” (Comentario de Ita3, pero repetido por Jap y Bra1); “Miran cuando empiezan hablar (Fra4, repetido por Rus2)”. Todo esto se relaciona con la intención de captar la atención. “Se miran cuando lo que dicen es más importante que otras cosas o para explicar algo de serio” (Fra1, Fra2, Fra5). Fra5 añade un ejemplo: “Por ejemplo, Loli la mira cuando habla, pero Nani no la mira mucho porque no habla”.

Respecto a *¿Son respetuosas con las demás? ¿Por qué?*, en general, dicen que la relación es respetuosa y de amistad. Por ahora, al preguntar sobre el respeto en la conversación solo tres personas han nombrado las interrupciones o los solapamientos: las hermanas brasileñas los han comentado pero sin verlo como una falta de respeto, para IngIta sí lo es. La estudiante Bra2 considera que no había muchas interrupciones (al contrario que otros informantes): “Sí, porque ellas estan hablando calmadamente. Además cuando una habla las otras dos chicas escuchan y no empezan a hablar cuando a outra termina na maioria das veces” (Bra2). La estudiante Bra3 piensa que son respetuosas a pesar de las interrupciones: “Ellas son mas o menos respectuosas, porque hay veces que todas hablan en la misma hora. Pero ellas si respeitan porque están dando consejos para a amiga que está triste y cuando ella habla, las otras fican en silêncio”

(Bra3). En cambio, para IngIta no son respetuosas: “Gisela no es respetuosa porque ella no mira a sus amigas cuando hablan y no escucha. Nani no es respetuosa porque mientras Gisela habla, ella mira a sus uñas. Me parece que ella sea distraída. También se interrumpen mucho” (IngIta).

A continuación, veamos el resto de opiniones al respecto, las cuales no nombran las interrupciones. Ita3, Ita2 y Ucla consideran que la relación es respetuosa; Bra1, Fra1, Fra3 también pero además piensan que Loli parece más enfadada. En cambio, otros ven que hay falta de respeto (Ita4, Pol, Rus1, Jap). Un alumno añade que “Hay una matiza de indiferencia, como si no fuera la primera vez que discutan de eso” (Fra2); esa parece ser la razón que encuentra a que no se miren demasiado (para las respuestas clasificadas véase el Anexo 4).

Para Fra3 y Fra5, Loli es vulgar: “Pero utilizan un vocabulario vulgar” (Fra3); “Loli parece un poco vulgar y bruta. En mi opinión Nani y Gisela son más amigas y Loli está como una compañera de habitación” (Fra5). No sabemos a qué se debe exactamente esa percepción de vulgaridad, si a las interrupciones, al acento, a los gestos... Ante la posibilidad de que asociaran los solapamientos con las personas incultas, como en sus países, se les indicó que esto no tiene que ser así en España. Es cierto que en un contexto formal como una visita al médico no vamos a interrumpir, pero entre amigos y familiares, por muy cultos que seamos, se producen solapamientos.

La siguiente pregunta es muy interesante para la reflexión de los estudiantes: *¿Crees que es importante que en una conversación una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno?* En general, para todos es importante respetar el turno, pero algunos son más tolerantes. Vemos que esta actitud se corresponde con culturas cercanas: italianos y brasileños, aunque también entra aquí un francés y una rusa. Pero esta última realmente dice que es normal que la gente interrumpa cuando discute, no dice que sea en una conversación cotidiana.

En cambio, vemos que la mayoría de culturas distantes tienen una mala actitud ante las interrupciones: polacos, rusos, ucranianos, japoneses y franceses; salvo Ita1 e Ita4 que, a pesar de ser italianas, veremos que durante la actividad mostrarán siempre esta actitud (para las respuestas clasificadas véase el Anexo 4).

A partir de la percepción de los informantes mostrada en las respuestas a *¿Cómo es en tu país?*, podemos ver que los países más tolerantes con los solapamientos son Italia, Brasil y Polonia (todos ellos destacan que suelen ocurrir en conversaciones entre

amigos) y los menos tolerantes con los solapamientos son Francia, Inglaterra, Japón, Rusia y Ucrania; aunque uno de los italianos se ha mostrado menos tolerante y uno de los franceses más (para las respuestas clasificadas véase Anexo 4).

En la pregunta sobre el contexto, en general, los estudiantes coinciden en que en situaciones formales sobre todo no es correcto interrumpir. *¿Crees que el contexto (lugar, hablantes) puede influir? Por ejemplo, ¿los turnos son iguales entre familiares, entre amigos, entre un profesor y un alumno, entre un médico y un paciente o entre un trabajador y un cliente?* (para las respuestas clasificadas véase Anexo 4). Solamente una persona piensa que no depende del contexto porque siempre se deben respetar los turnos: “Creo que no. Porque cuando la persona tiene un proceder bueno cuando el/ella puede honrar otros este no depende la lugar o hablantes que la persona tiene la conversación. Es importante poder censurar nuestro humor y tratar no nos permitir demostrar nuestros lados malos” (Ucra).

Parece que Jap no entendió la pregunta, ella se refiere a los cambios de papel de hablante u oyente: “Creo que sí. Entre amigos, cada uno tiene su papel. Por ejemplo, si uno sea oyente, otros sean hablante o aplaudidor” (Jap).

Pasamos a ver ahora los resultados del ejercicio en el que los informantes deben identificar elementos de apoyo en la transliteración. En el cuadro nº 5 se recogen los resultados de los elementos que fueron reconocidos por los estudiantes:

|        | <i>No, sí, ya</i> | <i>No, no, no</i> | <i>Sí</i> | <i>Ya</i> | <i>Ya, ya</i> | <i>Hm</i> | <i>Mmm</i> | <i>Claro</i> | <i>Hasta un cierto punto</i> | Equivocaciones |
|--------|-------------------|-------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|------------|--------------|------------------------------|----------------|
| IngIta | X                 | X                 | X         |           |               | X         | X          | X            |                              |                |
| Ita1   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         |            | X            | X                            |                |
| Ita2   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Ita3   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Ita4   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Bra1   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         |            | X            | X                            |                |
| Bra2   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Bra3   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Rus1   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Rus2   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Ucra   | X                 | X                 | X         | X         | X             | X         | X          | X            | X                            |                |
| Pol    | X                 | X                 | X         | X         | X             |           | X          | X            | X                            |                |
| Fra1   |                   | X                 | X         | X         |               | X         |            | X            |                              |                |
| Fra2   |                   |                   |           |           |               |           |            |              |                              |                |

|      |  |   |   |   |   |   |   |   |  |             |
|------|--|---|---|---|---|---|---|---|--|-------------|
| Fra3 |  |   | X |   | X | X |   | X |  |             |
| Fra4 |  |   | X |   | X |   |   |   |  |             |
| Fra5 |  | X | X |   | X | X | X | X |  | <i>Pues</i> |
| Jap  |  | X |   | X |   |   |   |   |  |             |

Cuadro 5. Elementos de apoyo del Fragmento 1

La mayoría de estudiantes escribe todos los elementos de apoyo, ya que están marcados con colores. IngIta prefiere escribir la explicación que dimos en clase sobre los turnos de apoyo: “Palabras de afirmación o negación como 'si' o 'no'. También expresiones de concordancia como 'mmm'. Para señalar que las chicas entienden lo que las otras dicen, ellas dicen 'claro’”.

Casualmente la alumna japonesa y los estudiantes franceses escribieron menos cantidad de elementos de apoyo, no sabemos si por falta de comprensión o por pereza. Fra4 añade esto: “No pasa nada si una otra persona apoya una idea”. Creemos que se refiere a que en clase comentamos que los turnos de apoyo se pueden solapar con los turnos de habla. Fra5 se equivoca y añade un “pues”, que no sirve para apoyar sino para introducir un turno.

En cuanto a los elementos introductores de turno, en el cuadro nº 6 podemos ver cuántos han identificado:

|        | <i>Ya</i> | <i>Pero escu-<br/>chame</i> | <i>Escú-<br/>chame</i> | <i>Pero<br/>es<br/>que</i> | <i>Y tú<br/>es<br/>que</i> | <i>Pero<br/>te<br/>digo</i> | <i>Porque<br/>yo creo<br/>que</i> | <i>Porque</i> | <i>Pero<br/>tía</i> | <i>No<br/>pero</i> | <i>Yo</i> | <i>Pero</i> | <i>¿Es que<br/>sabes lo<br/>que pasa?</i> |
|--------|-----------|-----------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------|---------------------|--------------------|-----------|-------------|-------------------------------------------|
| IngIta |           |                             | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 |               |                     |                    |           |             | X                                         |
| Ita1   | X         | X                           | X                      | X                          |                            | X                           |                                   |               |                     |                    |           |             | X                                         |
| Ita2   | X         |                             | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             |                     |                    | X         | X           | X                                         |
| Ita3   | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  | X         | X           | X                                         |
| Ita4   | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           |                                   | X             | X                   | X                  |           |             | X                                         |
| Bra1   |           | X                           | X                      | X                          |                            | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  |           | X           | X                                         |
| Bra2   | X         | X                           | X                      | X                          |                            | X                           |                                   | X             | X                   |                    |           | X           | X                                         |
| Bra3   | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  | X         | X           | X                                         |
| Rus1   | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  |           | X           |                                           |
| Rus2   | X         |                             | X                      | X                          |                            | X                           |                                   | X             |                     |                    |           | X           | X                                         |
| Ucra   | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  |           |             | X                                         |
| Pol    | X         | X                           | X                      | X                          | X                          | X                           | X                                 | X             | X                   | X                  | X         | X           | X                                         |
| Fra1   | X         |                             | X                      | X                          |                            | X                           | X                                 |               |                     |                    |           | X           | X                                         |
| Fra2   |           | X                           | X                      |                            |                            |                             | X                                 |               |                     |                    |           |             | X                                         |
| Fra3   |           |                             |                        |                            |                            |                             |                                   | X             |                     |                    | X         | X           |                                           |

|      |   |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Fra4 | X | X | X | X |  | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Fra5 | X | X |   | X |  | X |   |   |   | X | X | X | X |
| Jap  |   |   |   |   |  |   |   | X |   |   |   | X |   |

Cuadro 6. Elementos introductores de turno del Fragmento 1

La mayoría de estudiantes ha escrito correctamente todos los elementos introductores de turno o casi todos. “Pues” y “Yo creo” también son elementos introductores de turno, pero en estos casos no interrumpían: aun así algunos los han marcado (Pues: IngIta, Bra1, Bra2, Rus1, Rus2, Ucra, Fra1, Fra4, Jap; Yo creo: Ita4, Bra1, Rus1, Rus2, Ucra, Fra3, Fra5). La japonesa escribió muy pocos: “Pero..., Pues..., Porque..., Es que..., las conjunciones”. Algunos prefirieron redactar la respuesta:

- IngIta: Para hablar mientras una otra chica está hablando, dicen “escuchame” para cautivar la atención de las otras. En toda la escena ellas dicen esa palabra seis veces. Utilizan “pero es que” para exhibir discordancia.
- Fra2: Se utiliza el imperativo (escúchame...) y frases afirmativos (Porque yo creo que..., por ejemplo) para decir su idea y no los otros. Frases interrogativas sirven también como así, con un efecto de ruptura (¿Es que sabes lo que pasa?).
- Fra3: Utilizan el imperativo, o expresiones como “Yo creo”. Empiezan mucho por “Yo”. Utilizan también “porque, pero, sino”.

Veamos las explicaciones: *¿Puedes dar alguna explicación a cada solapamiento?* Algunos nombran uno a uno y otros hacen una explicación general. No vamos a incluir las que copiaron de la diapositiva que les mostramos con las explicaciones, sino las que se comentaron en clase y ellos escribieron. Algunas de ellas explican por qué es oportuna la interrupción en ese momento y otras simplemente describen la función de cada exponente en la frase:

- Para que te presten atención: (Fra4) “Escúchame” (IngIta, Bra2, Bra3, Ita2, Ita3, Rus1, Rus2).
- Ha sido interrumpida y quiere hablar: “Pero es que” (Bra2), “¿Es que sabes qué pasa?” (Bra2).
- Aprovecha un turno de apoyo para introducir su turno de habla: “Ya” (Bra2, Bra3, Ita3).
- Para continuar una frase: (Fra5).
- Cuando el interlocutor se está repitiendo: (Fra5).
- Para mantener el turno cuando otros interrumpen: (Rus2, Bra1, Fra2).
- Si no habla en ese momento pierde la oportunidad: (Bra1, Fra1, Fra3), “Yo creo que” (IngIta).
- Ya comprende lo que la otra quiere decir: (Bra2).
- Expresar acuerdo: (Ita4), repetir frases (Ucra).
- Para indicar que lo que dice es importante (Bra1, Fra1)
- Para expresar desacuerdo: “Pero es que”(IngIta, Rus1), “Pero te digo” (IngIta), “Pero te digo” (Rus1), “Pero tía” (Rus1), “Pero” (Bra2, Rus1), “No pero” (Rus1).

- Para negar una opinión y dar otra: (Ita4, Ucra, Bra1).
- Para añadir una nueva opinión: (Ita4, Bra1, Fra5), “Ya (lo malo)” (Fra2).
- Empezar a hablar: “Pero es que” (Bra3, Ita3), hablar más alto (Ucra)
- Justificarse: (Fra4, Fra5).
- Para precisar una idea: “Pero tía” (Bra3).
- Para expresar opinión: (Fra4, Ita2), “Porque yo creo” (Bra3, Rus1), “Pero te digo” (Bra2, Ita3), “Yo creo que” (Rus1).
- Para explicar una idea: (Ita4) “Porque yo creo” (Ita3), “Porque” (Rus1).

Solamente Ita4 añade que considera la mala educación como causa de la interrupción en este ejercicio. Tanto por las respuestas que explican cada elemento como por las que dan una visión general, vemos que se ha comprendido bastante bien la idea. Lamentablemente, Jap no comprendió lo que tenía que hacer en este ejercicio: “No sé que debo escribir... perdón”. Es complicado para hablantes de lenguas lejanas al español compartir clase con hablantes de lenguas cercanas como franceses, italianos y brasileños. Necesitan un ritmo más lento para poder comprender el contenido y cómo realizar las actividades. Creemos que esta es la razón por la que Jap faltó a la segunda sesión.

Veamos qué ocurre con el lenguaje no verbal: *¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿Ayudan a estructurar la conversación?* En el grupo 1 hay menos participación en este ejercicio, en general todas dicen que el lenguaje corporal es importante en la conversación, sólo IngIta, Bra2 y Bra3 desarrollan un poco más:

- IngIta: Cuando hay solamente una persona hablando, no gesticulan, pero cuando más de una persona habla todas utilizan el lenguaje corporal para conquistar la atención de las otras. Por ejemplo, cuando Loli está hablando, ella no mira y no gesticula hasta que no se ve interrumpida. Para no perder su turno de hablar ella exagera sus movimientos para restar el centro de foco.
- Bra2: Sí, porque son los gestos que las personas hacen cuando están hablando. Ayudan a los espectadores a entender mejor lo que se pasa en la historia y también dar más énfases en el diálogo. Con los gestos la persona puede llamar la atención de las otras.
- Bra3: Sí, porque es mucho más fácil para entender, cuando hay esos movimientos. Nosotros podemos imaginar cómo ellas están hablando y lo que están diciendo. Es muy importante los gestos de la conversación que son esos movimientos.

En cambio, en el grupo 2 todos coinciden en que los gestos y miradas se utilizan para captar la atención y así interrumpir o para apoyar el turno de otro (Para las respuestas completas véase Anexo 4). “Desde mi punto de vista, estas cosas son muy importantes para estructurar la conversación” (Fra4), “¡Es claro que las miradas, movimientos y



asentimientos sirven a estructurar la conversación!” (Fra5). Por el contrario, la respuesta de Jap es una excepción muy interesante por venir de una cultura de distanciamiento: “No tienen algunas funciones y no creo que ayuden a estructurarla. Es mero hábito. Pero si tengo que opinar algo, las miradas son un llamamiento”.

## VIII. 2. Segunda sesión

En la segunda sesión todos los estudiantes coinciden en que sigue habiendo solapamientos en el Fragmento 2 e identifican los elementos de apoyo que aparecen en el cuadro nº 7:

|        | <i>Ya</i> | <i>Sí</i> | <i>Hmm</i> | <i>Claro</i> | <i>Es verdad</i> | <i>No, no</i> | <i>Ya, del egoísmo, ya</i> | Equivocaciones                                                                                                                                                                                       |
|--------|-----------|-----------|------------|--------------|------------------|---------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IngIta | X         | X         | X          | X            | X                | X             |                            | <i>Bueno sí</i>                                                                                                                                                                                      |
| Ita1   | X         |           | X          |              |                  |               |                            | <i>Si te parecen niñatadas<br/>Ya, pero no sé<br/>Pero que</i>                                                                                                                                       |
| Ita2   | X         | X         | X          | X            | X                | X             |                            | <i>Pero vamos<br/>Bueno sí</i>                                                                                                                                                                       |
| Ita3   | X         | X         | X          | X            |                  |               |                            | <i>Sí, pero queremos<br/>Ya, pero no sé<br/>Bueno sí</i>                                                                                                                                             |
| Ita4   | X         | X         | X          | X            | X                | X             |                            | <i>Bueno sí pero que</i>                                                                                                                                                                             |
| Bra1   | X         | X         | X          | X            | X                |               | X                          | <i>Bueno sí, pero</i>                                                                                                                                                                                |
| Bra2   | X         | X         | X          | X            |                  | X             |                            | <i>Y yo sí que</i>                                                                                                                                                                                   |
| Bra3   | X         | X         | X          | X            | X                | X             |                            | <i>Es el acto<br/>Pero que</i>                                                                                                                                                                       |
| Rus1   | X         | X         |            | X            | X                | X             | X                          |                                                                                                                                                                                                      |
| Rus2   | X         | X         | X          | X            | X                | X             |                            | <i>Bueno sí<br/>Y yo sé<br/>queremos ¿sabes?<br/>Bueno, tía<br/>Pues</i>                                                                                                                             |
| Ucra   | X         | X         | X          | X            | X                |               |                            | <i>¿Sabes?<br/>Pero<br/>Y yo sé que<br/>Bueno sí, pero<br/>Sí, pero<br/>Pero que eso me pareció<br/>Bueno, pues,<br/>No, por eso tienes<br/>queremos<br/>Pues lo primero<br/>queremos<br/>Diselo</i> |

|      |   |   |   |   |   |   |   |                |
|------|---|---|---|---|---|---|---|----------------|
| Pol  | X | X |   | X | X |   |   |                |
| Fra1 | X | X | X | X | X |   |   |                |
| Fra2 |   | X |   |   |   | X | X | <i>¿sabes?</i> |
| Fra3 | X | X | X | X |   | X |   |                |
| Fra4 | X | X | X | X | X | X |   |                |
| Fra5 | X | X | X | X | X |   |   | <i>Bueno</i>   |

Cuadro 7. Elementos de apoyo del Fragmento 2

En general, los estudiantes nombran todos los elementos de apoyo que aparecen en el texto. En las equivocaciones vemos que a veces incluyen elementos que no son de apoyo, sino de introducción de turno o de apelación (“¿sabes?”). El caso de “Bueno, sí, pero” se repite mucho porque en clase comentamos que al igual que con un “Ya, pero”, el “Ya” o el “Bueno, sí” sirven como un falso turno de apoyo, que en realidad encubre un intento de tomar el turno; por ello lo han incluido entre los elementos de apoyo y no lo consideramos una falta grave.

En el cuadro nº 8 vemos los elementos introductores que identificaron en solapamientos:

|        | <i>Y yo</i> | <i>Pero vamos</i> | <i>No un explote muuu'</i> | <i>No, si me pareció feísimo, de hecho</i> | <i>Es que</i> | <i>Es el acto</i> | <i>Ya, pero no sé</i> |
|--------|-------------|-------------------|----------------------------|--------------------------------------------|---------------|-------------------|-----------------------|
| IngIta | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   | X                     |
| Ita1   | X           | X                 | X                          |                                            | X             |                   |                       |
| Ita2   | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Ita3   | X           | X                 |                            |                                            |               |                   | X                     |
| Ita4   | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   | X                     |
| Bra1   |             | X                 |                            | X                                          | X             |                   | X                     |
| Bra2   | X           | X                 | X                          | X                                          | X             |                   |                       |
| Bra3   | X           | X                 | X                          |                                            | X             | X                 |                       |
| Rus1   | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Rus2   | X           | X                 |                            | X                                          | X             |                   | X                     |
| Ucra   | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Pol    |             | X                 |                            |                                            | X             |                   | X                     |
| Fra1   | X           | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Fra2   | X           |                   |                            | X                                          | X             |                   |                       |
| Fra3   |             | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Fra4   |             | X                 |                            |                                            | X             |                   |                       |
| Fra5   | X           |                   |                            | X                                          | X             |                   | X                     |

Cuadro 8. Elementos introductores en solapamientos del Fragmento 2

En el cuadro nº 9 incluimos otros elementos introductores de turno, que si bien no suceden durante un solapamiento, no dejan de ser introductores y está bien que los hayan marcado; además de otras equivocaciones.

|        | <i>(Sí,) pero</i> | <i>Bueno sí pero que</i> | <i>Pero que</i> | <i>Bueno tía, pues</i> | <i>Pues</i> | Equivocaciones                                                                                         |
|--------|-------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IngIta |                   |                          |                 | X                      | X           |                                                                                                        |
| Ita1   |                   |                          |                 |                        |             |                                                                                                        |
| Ita2   |                   |                          |                 |                        |             | “Que ya me (repetición)”, “Más grave”, “Si te parece”                                                  |
| Ita3   | X                 |                          | X               | X                      |             | “No, por eso”, “En cuanto”                                                                             |
| Ita4   | X                 |                          | X               |                        |             | “Si te parecen niñatadas”, “Noo, o le dices”                                                           |
| Bra1   |                   |                          |                 |                        |             | “Más grave”, “Si te parecen niñatadas”, “Noo, o le dices”, “Si tuviera los muslos de tamaños normales” |
| Bra2   |                   |                          |                 | X                      |             | Noo, o le dices                                                                                        |
| Bra3   |                   |                          |                 |                        |             | “Ya”, “Si te parecen”, “Noo, o le dices”                                                               |
| Rus1   | X                 |                          | X               |                        | x           | “Y yo creo que (continua turno)”, “Porque”                                                             |
| Rus2   |                   |                          |                 |                        |             | “Si te parecen”, “Más grave es que”, “Ya”, “Noo, o le dices”, “Claro”                                  |
| Ucra   |                   |                          |                 |                        |             | “Ya”, “Más grave lo de anoche”, “Si te parecen”, “Claro”, “Si”                                         |
| Pol    | X                 |                          |                 |                        |             |                                                                                                        |
| Fra1   | X                 |                          |                 |                        | X           | “Si pero”, “Y”                                                                                         |
| Fra2   | X                 |                          |                 |                        |             |                                                                                                        |
| Fra3   |                   |                          |                 |                        |             | “Más”, “Si te parecen”, “Por eso”                                                                      |
| Fra4   | X                 | X                        | X               |                        |             | “Más grave lo de anoche”, “Si te parecen”, “Ya”, “Me voy quedando”                                     |
| Fra5   | X                 | X                        |                 |                        |             | “¿sabes?”, “Noo, o le dices”, “Sí”                                                                     |

Cuadro 9. Elementos introductores sin solapamiento y errores del Fragmento 2

En el caso del estudiante Fra2 ha desarrollado un poco más, a parte de indicar cuáles eran los elementos introductores: “Pueden empezar una otra frase, en ruptura, con: es que...; ya...; no... Pero hay otros inicios, con palabras de vínculo, como: y...; pero...; más...; claro...”.

Algunos estudiantes han coincidido en algunos errores, como “Más grave lo de anoche”: aquí no hay ningún elemento para introducir el turno, simplemente el hablante irrumpe con la idea que quiere expresar. Lo mismo ocurre con “Si te parecen niñatadas”, “Si tuviera los muslos de tamaños normales” o “Me voy quedando”. Algunos estudiantes han incluido “Ya” o “Claro” (Rus2, Ucra, Fra4, Bra3), cuando se trataban de claros elementos de apoyo, sin introducir una oración. “Sí” sí que sirve como apoyo y además la hablante lo aprovecha para seguir el turno, por lo que podríamos considerarlo correcto. Muchos han añadido por este mismo motivo “Noo, o le dices”; si consideramos que “Noo” es un marcador de apoyo los estudiantes estarían en lo cierto, pero no sería así si pensamos que sirve como negación de lo dicho por la interlocutora (véase el intercambio en el anexo 1).

Pasemos a las explicaciones que nos han dado los informantes sobre las funciones de estos introductores:

- Continuar una frase: “Es el acto” (Fra5)
- Si no habla en ese momento pierde la oportunidad: “Es que” (Bra3), “Más grave lo de noche” (Ita3).
- Ya comprende lo que la otra quiere decir: (Bra3, Ita1, Ita2), “Si y yo sé qué” (Ita3).
- Expresar acuerdo: (Ita4, Bra1) “Y yo sé que” (Rus2), “No, si me pareció...” (Bra2), “Pero vamos” (Fra2), “Ya” (Fra5), “Es que (nadie lo va a hacer por ti)” (IngIta, Bra3)
- Para cambiar de tema: (Ita4)
- Para indicar que lo que dice es importante: (Pol, Fra4)
- Quiere que quede clara su idea: “No un explote” (Bra2, Bra3)
- “La persona que habla cree que la otra persona ha exagerado una cosa que en verdad no es así terrible”: “Pero vamos, que” (IngIta)
- Para expresar desacuerdo: (Ita2, Bra1) “No, si me pareció...” (Rus2), “Es que no se trata de eso” (Fra5), “Ya pero no sé” (IngIta).
- Para negar una opinión y dar otra: (Bra1) “Pero que” (Rus1), “Pero vamos” (Rus1), “Es que no se trata de eso” (Ita3), “Es que no se trata de eso” (IngIta), “Es que” (IngIta).
- Para añadir una nueva opinión: (Ita4, Bra1) “Pero vamos” (Rus2, Bra2, Bra3); “Ya, pero no sé...” (Fra5), “Ya pero no sé” (Fra2), “Es que no se trata de eso” (Fra2)
- Para precisar una idea: (Ita4, Fra1, Fra3, Fra4)
- Empezar a hablar: “Bueno” (Bra2, Bra3)
- Para expresar opinión: (Fra1, Fra4) “Pero” (Rus1) “Y yo sé que” (Rus1), “Y yo creo que” (Rus1), “Pues” (Rus1), “Es que” (Rus1, Ucra, Bra2), “Y yo...” (Ucra); “L: mas grave es que...” (Fra5),
- Para explicar una idea: “Porque” (Rus1), “No, si me pareció” (Ita3), “Bueno, pues” (IngIta)

Respecto al lenguaje no verbal, en el grupo 1 la idea de que este sirve, entre otras cosas,

para llamar la atención en la conversación no se vio con tanta fuerza como en el grupo 2. Las únicas que se refieren a este uso son IngIta y Bra3: “A veces ellas señalan con la mano para captar la atención”, “La rubia ceñala con las manos para las otras poder ver” (Bra3).

Todas las del grupo 1 destacan el uso expresivo de los gestos, por ejemplo: “Ella usa las manos para explicar o que pasó, para decir hasta que punto ella puede soportar” (Bra2). Debido a que al formular la pregunta y para ayudarlas a contestar hicimos hincapié en que en el vídeo se muerden las uñas, también comentaron este fenómeno: “A menudo cuando escuchan, se muerden las uñas, y eso significa que están aburridas y a ellas no importa mucho lo que pasa” (IngIta); “No hay nada o que hacer entonces ellas ponen las manos en la boca” (Bra2). Otras estudiantes que marcaron esto fueron Bra3, Ita1 y Pol. Además, IngIta y Pol destacaron el valor de las miradas: “Cuando ellas no hablan, ellas utilizan menos el cuerpo para exprimerse y se miran menos en los ojos” (IngIta); “La en medio mira todo el tiempo a la rubia (...) Cuando la rubia habla mira a la en medio” (Pol).

En el grupo 2 casi todos los estudiantes comentan el uso de llamar la atención, además del explicativo y la mordedura de uñas. Por ejemplo “Llamar la atención” lo marcan Fra1, Fra2, Fra3, Fra5 y Bra1. Además, Rus 2 y Ucra añaden: “Los movimientos de brazos sirven (...) para atraer la atención” (Rus2); “Cuando alguien quiere explicar algo con la atención grande siempre mira en tus ojos” (Ucra).

El grupo 2 también observa que uno de los usos es “Explicar lo que están diciendo” (Ita4), “Los movimientos de brazos sirven para explicar la situación” (Rus2); lo señalan también Ita4, Fra2, Fra3, Fra4, Ucra, Rus2, Bra1.

La mordida de uñas también la mencionan Fra1, Fra2, Fra3, Fra4 y Ucra: “Morder las uñas: nerviosismo / no tiene algo para hacer” (Ucra). También algunos comentaron las miradas: “No se miran en los ojos” (Ita4); “Rus2: Miran, en general, a otro lado” (Rus2); “Mira al lado de la persona con quien habla” (Ucra).

Solamente tres personas, todas del grupo 2, han mencionado otra de las funciones de los gestos, la de apoyo: “Para decir que escuchar” (Fra4); “Asiente: turno de apoyo” (Fra5); “Para mostrar apoyo” (Bra1). Fra2 añadió una función más relacionada con la estructura de la conversación: “Permite de cortar el dialogo en momentos más o menos activas”.

En el Fragmento 3 se observan cambios notables. Les preguntamos a los informantes si observan algún cambio respecto a los fragmentos anteriores. En el grupo

1 hay una serie de ideas que se repiten en todas las respuestas: las interlocutoras hablan más rápido, están más atentas y hay menos interrupciones (IngIta matiza más: “porque hay menos personas que quieren hablar”).

En el grupo 2 hay más referencias a las miradas: “Sí, porque estan sentadas en frente y se miran por la cara” (Ita4); “Dos personas, tienen que mirarse” (Fra2); “Se miran a la carra todo el tiempo” (Fra4); “Sí. Se miran más” (Bra1, Fra5). También destacan que son dos personas, que no hay tantos solapamientos y que hay un cambio en su cantidad de habla (Fra2, Fra3, Fra4, Fra5, Rus2, Ucra, Bra1): “Solo dos personas, una habla más que otra y no hay solapamientos” (Rus2).

La siguiente pregunta fue *¿Quién habla más y quién menos? ¿Quien hace más gestos? ¿Por qué?* Todos coinciden en que en esta conversación Nani habla más y Loli menos. Nani habla más porque es su problema (IngIta, Pol, Rus1, Ita2, Ita4, Fra1, Fra5, Rus2, Ucra, Bra1, Bra3) y también hace más gestos (IngIta, Pol, Bra2, Ita1, Ita2, Ita3, Ita4, Fra2, Bra1, Bra3) puesto que está enfadada (Fra1, Fra5), preocupada (IngIta), agitada (Fra5). Loli escucha (Rus1, IngIta, Bra3) y aconseja (IngIta, Bra3), mueve la cabeza (Ita4), hace asentimientos (Bra1); según Ucra “no hace movimientos porque esta bajo la colcha”, pero no ha comprendido que en su principal papel de oyente de los problemas de la amiga no necesita gesticular tanto como la otra.

En el cuadro nº 10 aparecen los elementos de apoyo que los alumnos han encontrado:

|        | Sí | Acercarse más a los hombres | Ya | Es que es eso | Vale | Claro | Y dirá mira esta tal | Equivocaciones                   |
|--------|----|-----------------------------|----|---------------|------|-------|----------------------|----------------------------------|
| IngIta | X  |                             | X  |               | X    | X     |                      |                                  |
| Ita1   | X  |                             | X  |               |      | X     |                      | <i>Pero es que</i>               |
| Ita2   | X  | X                           | X  |               | X    | X     |                      |                                  |
| Ita3   | X  |                             | X  |               | X    |       |                      | <i>Tía</i>                       |
| Ita4   | X  | X                           | X  | X             | X    | X     | X                    |                                  |
| Bra1   | X  | X                           | X  | X             | X    | X     | X                    |                                  |
| Bra2   | X  | X                           | X  | X             | X    | X     |                      |                                  |
| Bra3   | X  |                             | X  |               | X    | X     |                      |                                  |
| Rus1   | X  |                             | X  | X             | X    | X     |                      |                                  |
| Rus2   | X  | X                           |    |               | X    | X     | X                    | <i>Porque yo<br/>Y sé que es</i> |
| Ucra   | X  | X                           | X  | X             | X    | X     | X                    |                                  |
| Pol    | X  |                             |    | X             | X    | X     |                      |                                  |
| Fra1   | X  |                             | X  |               | X    | X     |                      |                                  |

|      |   |   |   |   |   |   |   |             |
|------|---|---|---|---|---|---|---|-------------|
| Fra2 |   |   | X | X |   | X |   |             |
| Fra3 |   | X | X | X | X | X | X |             |
| Fra4 | X |   | X |   | X | X |   | <i>Pero</i> |
| Fra5 | X | X | X | X | X | X | X |             |

Cuadro 10. Elementos de apoyo del Fragmento 3

En el cuadro anterior, podemos ver que los apoyos más claros son: “Sí”, “ya”, “claro” y “vale”. Fra2 hace una mezcla entre elementos de apoyo y otros elementos: “Se utiliza 'pero' o 'es que' o los dos en el mismo tiempo ('y') (otra idea). Llamar el otro 'tía', o apoyarlo 'Claro', 'Ya'”. Entendemos que Fra3 engloba en el término “repetición” los siguientes apoyos: “Acercarse más a los hombres” y “Y dirá mira esta tal”.

En el cuadro nº 11 aparecen los elementos introductores de turno que los estudiantes han encontrado:

|        | <i>Sí,<br/>pero<br/>es</i> | <i>Pero<br/>es<br/>que</i> | <i>Pero<br/>que</i> | <i>Y (mis<br/>cosas)</i> | <i>Y<br/>(dirá<br/>mira)</i> | Introducción de turno que no se produce en un solapamiento:<br><i>Y (sé que)</i> | Equivocaciones                                          |
|--------|----------------------------|----------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| IngIta |                            | X                          |                     |                          |                              |                                                                                  | <i>Es que es eso<br/>Me jode porque<br/>veo</i>         |
| Ita1   |                            | X                          |                     |                          |                              | X                                                                                | <i>Es que</i>                                           |
| Ita2   |                            | X                          |                     |                          |                              | X                                                                                | <i>Es que</i>                                           |
| Ita3   | X                          | X                          | X                   |                          |                              |                                                                                  | <i>Es que es eso<br/>Ya</i>                             |
| Ita4   | X                          |                            | X                   | X                        |                              |                                                                                  |                                                         |
| Bra1   | X                          | X                          |                     | X                        |                              |                                                                                  | <i>Es que es eso, tía</i>                               |
| Bra2   | X                          | X                          |                     |                          | X                            |                                                                                  | <i>Es que es eso<br/>Tía me jode porque</i>             |
| Bra3   | X                          | X                          |                     |                          |                              |                                                                                  | <i>Ya<br/>Es que es eso</i>                             |
| Rus1   | X                          | X                          |                     | X                        | X                            |                                                                                  | <i>Acercarse más a<br/>los hombres</i>                  |
| Rus2   | X                          | X                          | X                   |                          |                              |                                                                                  | <i>Tía, me jode<br/>porque veo<br/>Es que es eso</i>    |
| Ucra   | X                          | X                          |                     |                          |                              |                                                                                  | <i>Es que es eso<br/>¿Sabes?<br/>Igual que eres tú</i>  |
| Pol    | X                          |                            |                     | X                        | X                            | X                                                                                | <i>Tía me jode porque<br/>veo<br/>Es que es eso tía</i> |
| Fra1   | X                          | X                          |                     | X                        |                              |                                                                                  | <i>Es que es eso</i>                                    |
| Fra2   |                            |                            |                     |                          | X                            |                                                                                  | <i>Es que es eso</i>                                    |

|      |   |   |   |   |   |  |                     |
|------|---|---|---|---|---|--|---------------------|
|      |   |   |   |   |   |  | <i>Tía, me jode</i> |
| Fra3 |   | X |   |   |   |  |                     |
| Fra4 |   |   |   |   |   |  |                     |
| Fra5 | X | X | X | X | X |  | <i>Tía</i>          |

Cuadro 11. Elementos introductores de turno del Fragmento 3

Podemos observar que muchos informantes han incluido “es que es eso, tía” como introductor de turno, cuando, sin embargo, aquí funciona como elemento de apoyo. Pero al igual que un “ya” o un “sí”, cualquier turno de apoyo puede ser una excusa del hablante para introducir un turno. Por ello no lo consideramos un verdadero error. La única informante que deja constancia de esta doble función que se comentó en clase es Bra1: “Es que es eso: concordar y añadir su opinión”. Bra2 también dice de esta expresión que “continúa hablando”, aunque también la incluyera en el ejercicio anterior de los turnos de apoyo. IngIta, en cambio, no la incluyó en los grupos de apoyo y considera que sirve “Para cautivar la atención de la otra”. Otros han incluido “Tía, me jode”, pero este caso no se trata de un introductor de turno, en todo caso “tía” sería una apelación al oyente.

Sin embargo, no todos explican las razones por las que se interrumpe el turno aunque se les pidiera. Quien mejor contesta es Fra2, ha incluido las razones que comentamos en clase para interrumpir, qué hace la otra persona para decidir interrumpirla: “Cuando la otra persona se repite: 'nii envidiosa nii... / es que es eso...' o se interrumpe: 'siento... uff’”.

Veamos las distintas explicaciones que han ofrecido a las expresiones:

- Ha sido interrumpida y quiere hablar: “Pero es que” (Bra2)
- Porque la interlocutora se interrumpe a sí misma, no sabe como continuar: “Sí, pero es solo” (Fra2)
- Para mantener el turno cuando otros interrumpen: “Pero es que” (Bra2, Bra3, Fra5)
- Para negar una opinión y dar otra: “Pero es que” (IngIta)
- Para precisar una idea: “Sí, pero es solo” (Ita4)
- Para expresar opinión: “Pero es que” (Rus1, Ita3), “Sí, pero es solo” (Rus1), “Pero que digo que” (Ita4), “Y (...)” (Rus1, Bra2, Bra3, Ita4)
- Para explicar una idea: “Sí, pero es solo” (Bra1, Bra2)

### VIII. 3. Evaluación de las sesiones

Por último, a partir de la rúbrica entregada a los estudiantes en la última sesión (véase el final del Anexo 3) vamos a analizar los resultados de la evaluación. Clasificamos las preguntas en tres grupos:



- Valoración sobre las actividad:

1) ¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?

2) ¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española?

3). Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?

- Cultura de origen:

4) ¿En tu cultura puede haber solapamientos?

- Fases de aprendizaje:

5) ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?

6) ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?

7) ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?

8) ¿Sueles hacer solapamientos en español?

9) ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?

10) ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?

11) ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?

12) ¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?

Veamos en el siguiente cuadro nº 12 cómo los estudiantes de ambos grupos han evaluado la actividad.

|                                                                                                    | No                                                                                                  | No mucho                                     | Bastante                                                             | Sí, mucho                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| ¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?                                                    | Rus2                                                                                                | Ucra Fra5<br>Ita4 Ita3<br>Bra2 Rus1          | Fra4 Fra3<br>Fra1 Ita2<br>Ita1 Bra3<br>Pos IngIta                    | Bra1<br>Fra2                           |
| ¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española? | Ita4                                                                                                |                                              | Bra1 Ucra<br>Rus2 Fra4<br>Fra2 Fra1<br>Ita3 Ita2<br>Bra2 Rus1<br>Pol | Fra5<br>Fra3<br>Ita1<br>Bra3<br>IngIta |
| Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?                                          | Bra1 Ucra<br>Rus2 Fra5<br>Fra4 Fra3<br>Fra2 Fra1<br>Ita4 Ita3<br>Ita2 Ita1<br>Bra2 Bra3<br>Rus1 Pol | IngIta                                       |                                                                      |                                        |
| ¿En tu cultura puede haber solapamientos?                                                          |                                                                                                     | Ucra IngIta<br>Rus2<br>Fra3<br>Ita3          | Fra5 Fra4<br>Fra2 Fra1<br>Ita4 Rus1<br>Pol IngIta                    | Bra1 Bra2<br>Ita2<br>Ita1<br>Bra3      |
| ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?                                     | Fra1<br>Ita3<br>Rus1                                                                                | Bra1 Fra4<br>Fra2 Ita2<br>Ita1 Pol<br>IngIta | Rus2<br>Fra3<br>Ita4<br>Bra3                                         | Ucra<br>Bra2                           |
| ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?                                               | Ita3 Ita2<br>Bra3 Bra2<br>Rus1                                                                      | Rus2<br>Fra1<br>Ita1                         | Fra5 Fra3<br>Ita4 IngIta                                             | Bra1 Ucra<br>Fra4 Fra2<br>Pol          |
| ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?                                                          | Ita3<br>Ita2                                                                                        | Rus2 Fra4<br>Fra5 Fra2                       | Bra Ucra<br>Fra4 Fra3                                                | Ita4<br>Pol                            |

|                                                                 | Ita1                           | Fra1 Rus1                                        | Bra3 Bra2<br>IngIta                                     |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| ¿Sueles hacer solapamientos en español?                         | Ita1 Ita2<br>Rus2 Fra4<br>Fra2 | Ita3 Ita4<br>Fra1 Fra5<br>Bra1 Fra3<br>Bra2 Rus1 | IngIta<br>Pol<br>Bra3                                   | Ucra                                                                        |
| ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?                 | Ita1<br>Ita4                   | Ita2 Rus2<br>Fra4 Fra2<br>Ita3 Bra2<br>Rus1      | Fra1 Bra1<br>Fra3 IngIta<br>Pol Fra4                    | Fra5<br>Bra3<br>Ucra                                                        |
| ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes? |                                | Ucra<br>Ita4                                     | Fra4<br>Ita3<br>Ita2<br>Ita1                            | Bra1 Rus2<br>Fra5 Fra4<br>Fra3 Fra2<br>Fra1 Bra3<br>Bra2 Rus1<br>Pol IngIta |
| ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?            | Ucra<br>Fra5                   | Fra4<br>Ita4                                     | Fra4<br>Ita3<br>Ita2<br>Bra3                            | Bra1 Rus2<br>Fra3 Fra2<br>Fra1 Ita1<br>Bra2 Rus1<br>Pol IngIta              |
| ¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?     |                                |                                                  | Bra1 Ucra<br>Rus2 Fra2<br>Ita4 Ita2<br>Ita1 Bra2<br>Pol | Fra5 Fra4<br>Fra3 Fra1<br>Ita3 Bra3<br>Rus1 IngIta                          |

Cuadro 12. Resultados de la rúbrica de evaluación

A continuación, se extraen los datos de la evaluación en diversas categorías. En primer lugar, se tratarán los datos generales de todo el grupo; en segundo lugar, veremos las respuestas según la nacionalidad, de manera que podamos observar si se puede extraer algún posible patrón y, por lo tanto, una actitud diferente hacia los mecanismos de la conversación española según la proximidad cultural. Comencemos pues, con los datos generales. En cuanto a la valoración sobre la actividad, el gráfico 1 recoge las preguntas 1, 2 y 3:

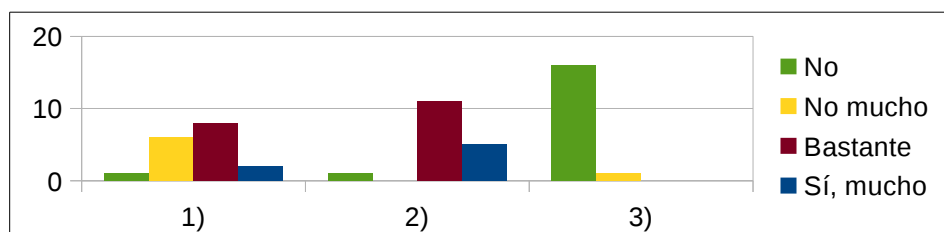


Gráfico 1. 1) ¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?; 2) ¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española?; 3) Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?

En las preguntas de valoración de la actividad vemos que en general el interés por los vídeos se reparte entre “No mucho” y “Bastante”. No estamos muy seguros de si esto es

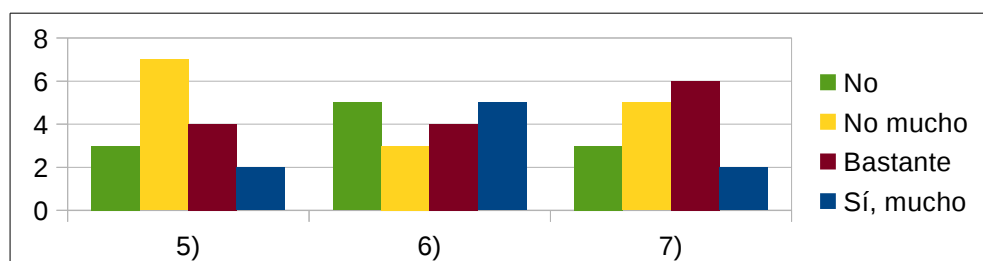
por el uso que se le ha dado al vídeo o por el contenido de los diálogos, en el caso de dos informantes, sí han señalado en los comentarios que su valoración ha sido negativa por el contenido. Estos son los comentarios:

Rus2: “No me gusta la programa Gran Hermano (y otros parecidos en otros países)”. Su elección ha sido “No”, en cambio en la pregunta 2 su respuesta fue “Bastante”.

Fra5: “solamente porqué no me gusta la telerealidad =(”. Su elección ha sido “No mucho”, en cambio en la pregunta 2 su respuesta fue “Sí, mucho”.

En definitiva, según el gráfico nº 1, podemos ver que a la mayoría los vídeos de Gran Hermano les han ayudado bastante para comprender cómo funciona la conversación española, para la mitad han sido muy útiles; solo para Ita4 no han sido útiles. Así mismo, todos consideran (salvo la valiente IngIta) que si solo hubiera sido audio no habrían comprendido igual.

La pregunta 4 “¿En tu cultura puede haber solapamientos?” la analizaremos cuando comparemos las nacionalidades. En cuanto a las fases de aprendizaje, el gráfico 2 recoge las preguntas 5, 6 y 7:

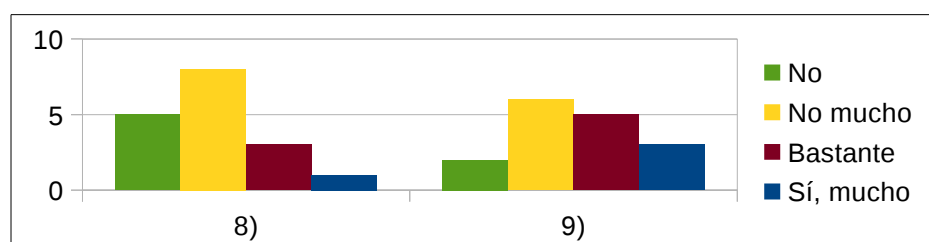


Gráfica 2. 5) ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?; 6) ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?; 7) ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?

Atendiendo a los datos generales, vemos que el solapamiento era el fenómeno menos conocido: 10 personas no lo conocían (o no mucho), y 6 personas bastante o mucho; el punto medio es el que más sobresale. En cuanto a las expresiones para tomar el turno la respuesta es más heterogénea: 8 sí las conocían y 9 no; así mismo, destaca el contraste de conocimiento del fenómeno: 5 personas no conocían nada y otras 5 mucho. En la pregunta sobre los turnos de apoyo la respuesta se invierte respecto a la 6), sigue siendo 8 frente a 8, pero la mayoría de las respuestas se sitúa en el centro. Hemos tenido que eliminar del gráfico 2 la respuesta de Fra4 en esta y otras preguntas porque él prefirió marcar con una X un hueco imaginario entre las cuatro casillas disponibles, quizás para ser más preciso en su respuesta, pero esto ha ocasionado que no podamos incluir todas sus respuestas en las gráficas; en la pregunta 6) se había situado entre “No mucho” y

“Bastante”.

A continuación, el gráfico 3 recoge los resultados de las preguntas 8 y 9 sobre la percepción actual de los solapamientos:



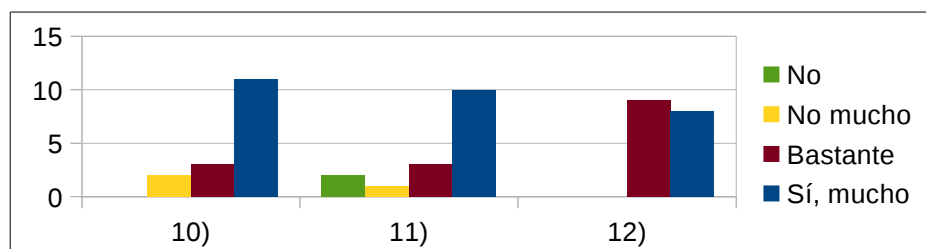
Gráfica 3: 8) ¿Sueles hacer solapamientos en español?; 9) ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?

Estas dos preguntas sirven para identificar si ha habido un cambio en la percepción de los solapamientos. De hecho así es, vemos que en la pregunta 8 la mayor parte de las respuestas se inclinan hacia la no realización de solapamientos (13 frente a 4), mientras que en la pregunta 9 hay un desplazamiento hacia su realización (8 frente a 8, más nivelado). Fra4 cambió del “No” a un punto entre “No mucho” y “Bastante”. Además, en el gráfico 3 no se aprecia, pero casi todos los informantes se desplazaron de una casilla de la izquierda a una de la derecha, salvo Ita4 que pasó de “No mucho” a “No”, como podemos ver en el cuadro nº 13. Este cambio no supone la tolerancia total hacia los solapamientos por parte de todos los estudiantes, pero es evidente en estas sesiones ha existido un cambio a este respecto.

|                                                 | No                   |              |  | No mucho                     |                      |              | Bastante              | Sí, mucho              |
|-------------------------------------------------|----------------------|--------------|--|------------------------------|----------------------|--------------|-----------------------|------------------------|
| ¿Sueles hacer solapamientos en español?         | Ita1<br>Rus2<br>Fra2 | Ita2<br>Fra4 |  | Ita3<br>Fra1<br>Bra1         | Bra2<br>Ita4<br>Fra5 | Fra3<br>Rus1 | IngIta<br>Pol<br>Bra3 | Ucra                   |
| ¿Intentarás hacer más solapamientos en español? | Ita1<br>Ita4         |              |  | Ita2<br>Fra4<br>Ita3<br>Rus1 | Rus2<br>Fra2<br>Bra2 |              | Fra1<br>Fra3<br>Pol   | Bra1<br>IngIta<br>Fra4 |
|                                                 |                      |              |  |                              |                      |              |                       | Fra5<br>Bra3<br>Ucra   |

Cuadro 13. Cambios de actitud hacia los solapamientos tras el visionado del programa

Las siguientes preguntas que comentaremos también son para conocer la actitud actual que los informantes tienen sobre las expresiones para tomar el turno y las expresiones de apoyo, si creen que son importantes, y sobre su aprendizaje de la conversación española.



Gráfica 4. 10) ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?; 11) ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?; 12) ¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?

Podemos comprobar que la actitud hacia los elementos aprendidos y hacia la efectividad de la actividad es muy positiva. Hay una ligera mejor percepción de los elementos introductores de turno (14 frente a 2) que de los elementos de apoyo (13 frente a 3), pero sin importancia. Aquí también eliminamos del gráfico a Fra4, eligió entre “Bastante” y “Sí, mucho” en la 10 y entre “No mucho” y “Bastante” en la 11. En la última pregunta vemos una actitud totalmente positiva, que se reparte entre el “Bastante” y el “Sí, mucho”. Además, dos informantes decidieron dejar estos comentarios: “Gracias. No pensaba que las interrupciones sean tan importantes!” (IngIta); “A mi me gusta mucho, porque he aprendido mucho. No he sabido nada en este tema en pasado” (Rus1).

A continuación vamos a analizar pregunta por pregunta según las respuestas por cada nacionalidad. Debemos tener en cuenta que la cantidad de informantes es muy baja si queremos hacer un estudio de la actitud de las distintas culturas; de ninguna forma puede ser objetivamente representativo de la realidad. Asimismo, no es lo mismo lo que una persona cree sobre la realidad que lo que sucede en esa realidad, por este motivo algunas informantes italianas dicen que la interrupción es inadmisibles, si bien en su cultura de acercamiento es muy común. Además, existen grupos más grandes que otros: hay cinco franceses, cuatro italianas, tres brasileñas, tres del Este de Europa (Rusia y Ucrania), una polaca y una persona italiana que vive en Reino Unido (hemos preferido separar a este informante del resto de italianas por si hubiera diferencias por la adquisición de la nueva cultura); en los gráficos los resultados se relativizan sobre 100. Aun así, este análisis por nacionalidades nos puede dar una orientación sobre algunas de las actitudes hacia los elementos conversacionales que han aprendido con esta actividad.

No vamos a analizar las tres primeras preguntas por nacionalidades, la primera (¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?) porque ya hemos dicho que no estamos muy seguros sobre si las respuestas a esta pregunta se refieren a su interés

pedagógico o a su interés hacia los temas que las concursantes de Gran Hermano están hablando. En cuanto a las preguntas 2) y 3), en general para todos ha sido útil el vídeo y si hubiera sido solo audio no habrían entendido nada, como hemos podido ver en las gráficas anteriores sobre esas preguntas.

La pregunta 4 “¿En tu cultura puede haber solapamientos?”, que antes no habíamos analizado, la vemos ahora que vamos a contrastar las respuestas según la nacionalidad:

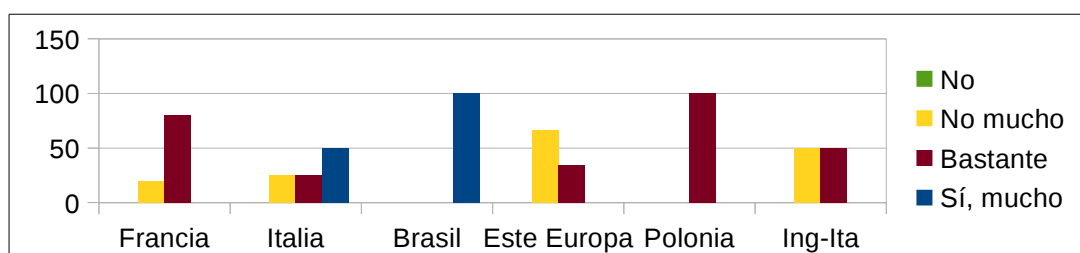
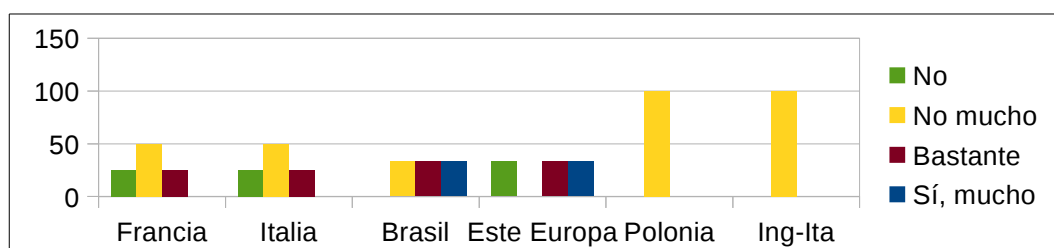


Gráfico 5. 4) ¿En tu cultura puede haber solapamientos?

Comprobamos en el gráfico 5 que nadie declara que los solapamientos en sus países sean imposibles, pero claramente vemos que en Italia y Brasil los solapamientos son muy habituales (Ita4 ha mostrado durante la actividad que su visión ante los solapamientos es negativa y por ello aquí lo indica). En Francia y Polonia también parece haber bastantes solapamientos. IngIta ha contestado dos veces, quizás una refiriéndose a Reino Unido y otra a Italia. En el Este de Europa prima el “No mucho” frente al “Bastante”.

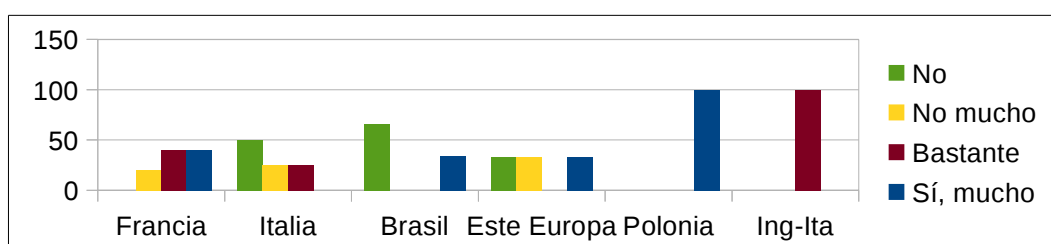
En cuanto al conocimiento de la existencia de los solapamientos en la conversación española antes de hacer esta actividad, vemos en el gráfico nº 6 que franceses, italianos, Pol e IngIta no sabían mucho; en cambio, en Brasil y el Este de Europa había alguna persona que ya lo sabía.



Gráfica 6. 5) ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?

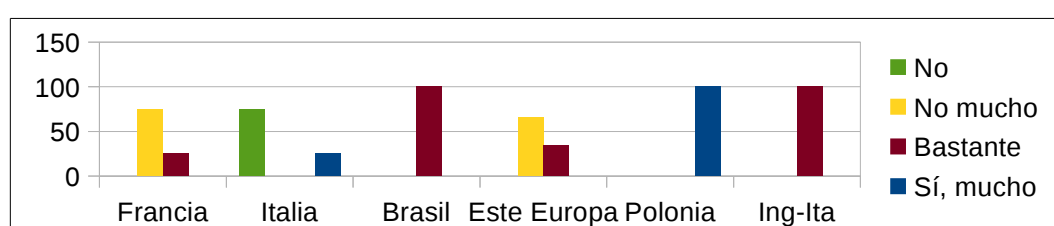
En el gráfico nº 7 vemos que el conocimiento de las expresiones para tomar el turno depende un poco de la persona; de los países del Este una sí las conocía pero las otras no, el mismo contraste vemos con las brasileñas. Parece que los franceses sí que

conocían un poco mejor el tema y los italianos menos.



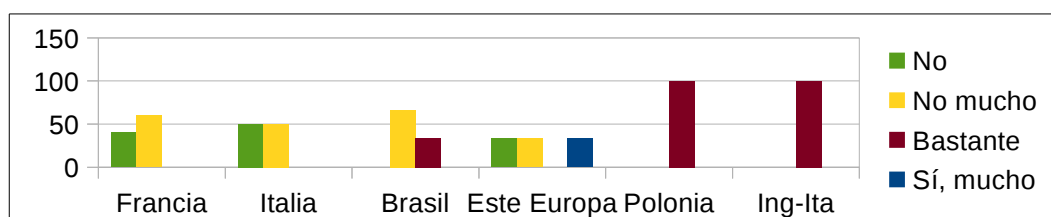
Gráfica 7. 6) ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?

Según el gráfico nº 8, parece que los franceses e italianos tenían menos idea sobre los elementos de apoyo, todas las brasileñas e IngIta los conocían bastante y vemos que Pol conocía bien tanto estos como los introductores de turno.



Gráfica 8. 7) ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?

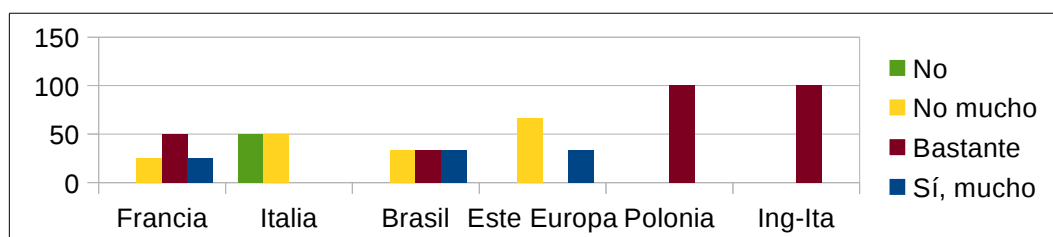
En el gráfico nº 9 recogemos los resultados de la pregunta 8:



Gráfica 9. 8) ¿Sueles hacer solapamientos en español?

La razón por la que no suelen hacer solapamientos cuando hablan español puede ser porque en su cultura no es común o porque no tenían las herramientas adecuadas. Los franceses, los italianos, dos brasileñas y una rusa no suelen. Nos sorprende que Ura responda que hace muchos solapamientos, cuando durante la actividad escribió que nunca se debe interrumpir. Pol, IngIta y Bra3 sí hacen bastantes solapamientos en español.

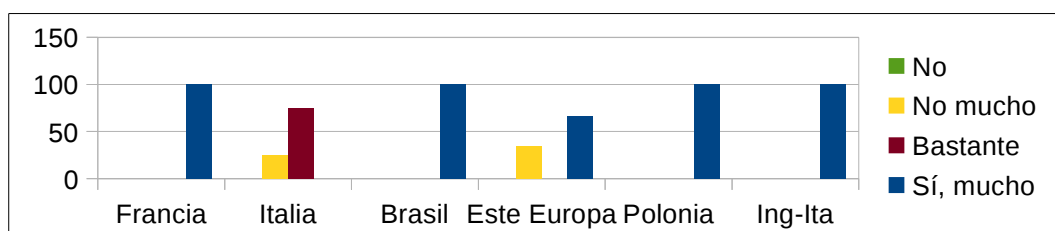
Tras la pregunta 9), en el gráfico nº 10, vemos si se ha producido un cambio en su actitud hacia los solapamientos.



Gráfica 10. 9) ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?

Según este gráfico, los franceses han cambiado a una actitud más positiva hacia los solapamientos (Fra4 no aparece en el gráfico, eligió entre “No mucho” y “Bastante”); en las brasileñas también se ve este desplazamiento; las italianas mantienen su actitud negativa, las estudiantes del Este también mantienen su actitud (una cambia de “No” a “No mucho”) y Pol e IngIta mantienen su actitud positiva.

En el gráfico nº 11 sucede lo mismo que hemos comentado anteriormente: casi todos consideran que los introductores de turno son importantes; sorprendentemente las italianas han sido menos vehementes a este respecto.



Gráfica 11. 10) ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?

Según el gráfico 12, los estudiantes también consideran importantes los elementos de apoyo, como hemos comentado antes. Un Fra5, Ita4 y U cra no los consideran tan importantes y Fra4 se ha situado entre “No mucho” y “Bastante”.

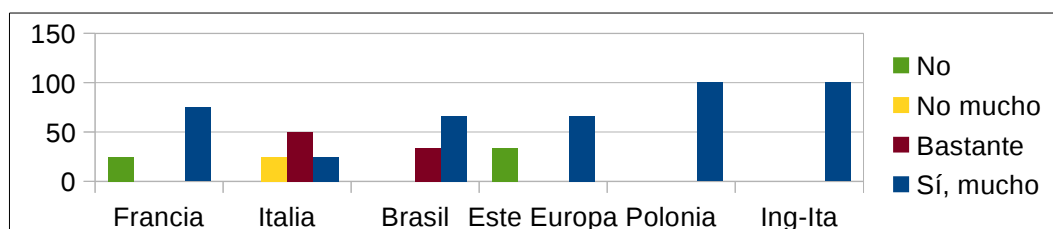


Gráfico 12. 11) ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?

Para la pregunta 12 (“¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?”) no creemos que sea necesario hacer un análisis por nacionalidades, ya que generalmente todos han mostrado una respuesta positiva, “Bastante” o “Sí, mucho”.

En general, la actividad y su evaluación muestran que el objetivo de dar a conocer los solapamientos, los elementos de apoyo, los elementos introductores de



turno y el uso del lenguaje no verbal en la conversación se ha cumplido. Los informantes han reflexionado sobre el uso de los solapamientos en su cultura y en la española y han conocido algunos elementos conversacionales (verbales y no verbales) que pueden ser muy útiles para cuando quieran mantener una conversación en español. Este progreso hemos podido comprobarlo en las respuestas escritas de los informantes, pero, aunque algunos escribieran más ideas que otros, todos pudieron escuchar las opiniones de los demás y las de la profesora.

En definitiva, el vídeo constituye un material auténtico muy eficaz a partir del cual los estudiantes han podido observar cómo transcurre una conversación verdadera e identificar los elementos aprendidos en la actividad. En este sentido, como hemos visto en la evaluación, el vídeo ha sido útil y no habrían podido seguir igual la conversación si esta hubiera sido solo audio. Si bien es cierto que para ellos fue complicado seguir la transliteración al ritmo de la conversación, pues las interlocutoras hablaban con rapidez, ellos no comprendían nada de lo que decían y la transliteración era compleja por la gran cantidad de solapamientos. Quizás podría dedicarse más tiempo a la lectura de la transliteración, detener el vídeo en diversas ocasiones o, una opción que precisaría de edición, incorporar subtítulos al vídeo de forma que se visualizaran mejor los momentos en los que interviene más de una persona.

Para el análisis de los resultados hemos tenido en cuenta la nacionalidad de los informantes, aunque por ser este un experimento con un número reducido de participantes de cada país los resultados no son extrapolables a estas culturas. Sin embargo, hemos comprobado que las estudiantes brasileñas e italianas comprendían que los solapamientos e interrupciones se producen en español como en sus países, mientras que para los demás estos fenómenos solo se producen en situaciones de mucha confianza, cuando los hablantes están enfadados o cuando son muestras de falta educación.

Asimismo, el hecho de que la estudiante japonesa no pudiera seguir el ritmo de la actividad y abandonara el experimento ha supuesto la pérdida de una oportunidad para obtener información de esta cultura. Lo más provechoso sería realizar esta actividad con un grupo íntegramente compuesto por esta nacionalidad o por varias nacionalidades en las que exista una diferencia importante con la conducta interaccional española, para poder detenernos mejor en todas las dudas y en las explicaciones de los conceptos lingüísticos que estamos tratando.

En definitiva, esta actividad se ha centrado en la fase de concienciación del

funcionamiento de la conversación española, puesto que nuestro objetivo para dos sesiones no se proponía conseguir que utilizaran estos elementos a la perfección o realizaran solapamientos con total naturalidad. Si implementáramos esta actividad en un curso, el objetivo sería que los alumnos acabaran asimilando y aplicando estos conocimientos en su producción oral.

### **Capítulo IX: Hacia una propuesta didáctica de la enseñanza de fenómenos conversacionales en ELE.**

Nuestra propuesta didáctica ha consistido en la propia actividad diseñada para los dos grupos de estudiantes de nuestro experimento piloto. En el apartado de secuenciación (IV.3.) hemos explicado con detalle cómo se realizaron los ejercicios con nuestros informantes y en el Anexo 3 está la ficha que entregamos a los alumnos. Junto con ello, consideramos necesario señalar algunas orientaciones a partir de nuestra experiencia y marcar unas pautas para el profesor o profesora que quiera utilizar este material en su clase:

- Consideramos que es mejor disminuir el trabajo escrito e individual. Al tratarse de una investigación nosotros necesitábamos que los informantes escribieran todo lo que habían comprendido para tener constancia del buen funcionamiento de la actividad. No obstante, en el aula no es necesario porque esto cansa a los alumnos. Podemos indicarles que subrayen los elementos en la transliteración y todas las preguntas de reflexión se pueden hacer grupalmente en voz alta.
- Algo que hemos echado un poco en falta durante el experimento es la inclusión de alguna tabla explicativa que sirva a los alumnos como resumen de lo aprendido con una adecuada descripción de los fenómenos conversacionales. Aparte de la diapositiva que daba las razones de los elementos de apoyo y de los elementos introductores de turno en el Fragmento 1. Por ello hemos realizado la actividad del Anexo 5.
- Es importante dejar claro el contenido y el contexto de los vídeos antes de su visualización y que los alumnos sepan que no tienen que comprender todo el diálogo.
- Debemos asegurarnos de que el contenido del texto es claro para los alumnos y que pueden seguir bien el orden de las intervenciones. Quizás serían útil que los alumnos lo leyeran en voz alta después de la visualización y se solucionaran las

dudas de vocabulario. También sería buena idea implementar subtítulos<sup>13</sup>, como dijimos anteriormente, para seguir mejor el orden de las intervenciones y para visualizar los momentos en los que interviene más de una persona.

- Es mejor dejar claro a los estudiantes que la explicación que deben dar sobre los elementos introductores de turno se debe basar en por qué son oportunos en ese momento de la conversación.
- Además, consideramos más positivo que la explicación de estas causas se haga elemento por elemento para asegurarnos de que lo hayan comprendido, no de forma general. En nuestro caso todo fue escrito individualmente, pero quizás sea más provechoso que en parejas o en grupos buscaran las causas y que tras la puesta en común y la visión de varios fragmentos se hiciera una lista con las causas principales.
- Otra posibilidad es trabajar los contenidos separadamente, por ejemplo, que los alumnos reflexionen sobre los solapamientos que aparecen en el vídeo, que varias sesiones después vean los elementos de apoyo y que en otro momento trabajen con los elementos introductores de turno.
- Otros de los elementos conversacionales que podrían explotarse con este material son las apelaciones al interlocutor, en este trabajo pueden verse en el Anexo 6.
- Nosotros incluimos en nuestra investigación la evaluación de la actividad, pero el profesor que así lo quiera puede utilizar la misma rúbrica para ver qué opinión tienen los alumnos, además de que estas preguntas también hacen que ellos reflexionen sobre su aprendizaje.

Animamos a otros profesores a utilizar vídeos de conversaciones reales, ya sean de un programa de telerrealidad o de cualquier otra fuente, para trabajar la competencia conversacional. Es cierto que buscar este material, hacer la transliteración y crear las actividades supone un gran trabajo para el profesor pero consideramos que si se hace bien merece la pena.

## **Capítulo X. Conclusiones**

Creemos que es necesario trabajar la competencia conversacional en el aula y no dejar

13 En el CD adjunto incluimos el Fragmento 2 subtítulo a modo de ejemplo.

que esta se adquiriera simplemente con la exposición al input. Por un lado, no es posible afirmar que el comportamiento conversacional es igual en todas las culturas y, por otro lado, aunque este comportamiento coincida entre la cultura del aprendiz y la española, debemos enseñar explícitamente qué exponentes son utilizados en funcionamiento de la conversación.

Para cumplir los objetivos de identificar los elementos de apoyo y los elementos introductores de turno y comprender el uso de los solapamientos y del lenguaje no verbal, no ha sido necesario para nuestros estudiantes comprender enteramente los diálogos de los fragmentos. Por supuesto, sería improductivo presentarles estos fragmentos sin ningún conocimiento de la lengua española; creemos que como mínimo los estudiantes deberían conocer funciones básicas como expresar opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, valorar, afirmar o negar. En estos vídeos donde los intercambios eran rápidos y había muchos solapamientos, estos estudiantes de B1 han podido comprender los fenómenos que queríamos enseñarles; esto ha sido así gracias al propio vídeo, al contexto y al resumen del contenido que les hemos proporcionado y a las transliteraciones. Tras llevar a cabo la actividad propuesta, estamos seguros de que el vídeo ha demostrado ser un recurso dinamizador apto para desarrollar la competencia conversacional, ya que aporta mayor contexto, se trata de un material auténtico, permite trabajar los elementos no verbales y, efectivamente, ha favorecido una toma de conciencia en nuestros alumnos sobre el funcionamiento de los fenómenos interaccionales trabajados y sobre la conversación española en general. Por lo tanto, es posible el aprendizaje de este tipo de contenidos con estos materiales en niveles bajos e intermedios de la lengua.

Debido a los límites propios de un trabajo final de máster, este trabajo ha abarcado el aprendizaje de la competencia conversacional de forma limitada, ya que solamente ha podido tratar en la propuesta didáctica algunos fenómenos interaccionales y dedicarse a la fase de sensibilización o metaconcienciación. Por esto, a partir de este punto, un objetivo para nuevas investigaciones sería finalizar el desarrollo de la competencia conversacional a través de la práctica de los fenómenos conversacionales en la producción oral.

## Bibliografía consultada

Albelda Marco, M. (2010). “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras”, en De Santiago Guervós, J. (ed.), *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca, pp. 83-95.

Albelda Marco, M. y M. J. Fernández Colomer. (2006). “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”. *Revista de Didáctica. Marco ELE*, (3, 31): 2-31.

Ambjoen, L. (2008). “Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución”. *RedELE*, 13.

Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera et al. 1995, pp. 105-129.

Briz, A. (2000a), “Las unidades de la conversación”. *Rilce*, 16.2, pp. 225-246.

— (2004): “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, en D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 67-93.

Briz, A. & Grupo Val.Es.Co. (2000b). “Turno y alternancia de turno en la conversación”. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, pp. 9-32.

— (2002). “La transcripción de la lengua hablada: El sistema del grupo Val.Es.Co.”. *Español Actual*, 77.

— (2014). “Las unidades del discurso oral”. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 13-73.

Canale, M. (1983), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En VVAA (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82.

Carter, R. y McCarthy, M. (1995). *Grammar and the spoken language*. *Applied Linguistics*, 16, 2. pp. 155.

Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

— (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”. *International Journal of Foreign Languages*, 1, pp. 31-62.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Anaya, 2002.

Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M.<sup>a</sup> M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?*. Barcelona: Octaedro.

De Mingo Gala, J. A. (2010). “La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul”. *MarcoELE*, 10.

García García, M. (2005). “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”. *Lingüística en la Red*. II. Disponible en: [www.linred.com](http://www.linred.com)

— (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.

Givón, T. (1979). “From Discourse to Syntax: Grammar as Processing Strategy”. en *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*, ed. Talmy Givón, 12. New York, London: Academic Press, pp. 81-122.

Guillén Solano, P. (2010). “El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación e la enseñanza del español como segunda lengua”. *Filología y Lingüística*, 36 (2), pp. 163-173.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Peris, E. et alii (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en línea en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) (Consultas realizadas el 18/08/2014 de estas entradas: Competencia comunicativa, Competencia gramatical, Competencia sociolingüística, Competencia estratégica, Competencia pragmática).

Mecías M. L. y Rodríguez N. (2009). “Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE” *MarcoELE*, 9.

Medina Soler, I. (2009). “Las clases de conversación en la enseñanza del español

como lengua extranjera”. *RedELE*, 10.

Pérez Ruiz, J. (1999). “Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4(9).

Rubio Lastra, M. (2010). “Interrupciones justificadas en la conversación ELE entre estudiantes taiwaneses”. *ACTAS XLV (AEPE)*, pp. 203-217.

Salo, T. (1999). “Estrategias conversacionales en los manuales de ele y su aplicación en el aula”, *ASELE, Actas X*.

Thornbury, S. (2006). *How To Teach Speaking*. Harlow. Pearson Education Limited.

# **ANEXOS**



## FRAGMENTO 1 (0:32-2:47)

- G: ¿Es que sabes qué pasa? que por mi carácter aguanto mucho. Pero te digo que la paciencia con ella ya se me colmó y la próxima, te digo yo que voy a saltar porque estoy segura [Cuando hace la pregunta mira a L]
- L: Pues a ver sí es verdad hija, yo lo estoy deseando
- G: (RISAS)
- L: No, es verdad, estoy deseando verte, [asentimientos]
- N: No, sí, ya [Turno de apoyo]
- L: pero no por incitarte, no te estoy incitando a que tengas más follones [Mira a G cuando dice lo de incitar]
- N: No, no, no [Turno de apoyo]
- G: No, no, no [Turno de apoyo]
- L: sino a que te defiendas tía, para que/
- G: Ya [Turno de apoyo]
- N: Ya, lo malo es que te duele [mira a G y mueve el brazo]
- L: pero escúchame, no por nada, sino porque te hagas de respetar dentro de la casa [Está abajo y señala con el dedo cuando dice escúchame]
- G: Sí [Turno de apoyo]
- L: Porque muchas veces, escúchame, escúchame, irónicamente, escúchame, muchas veces irónicamente, [Repeticiones hasta conseguir el turno]
- G: (( )) ya, lo sé, lo sé
- N: (( )) por eso
- L: muchas veces irónicamente se están metiendo contigo
- N: Hm
- G: Pero es que me pasa en la vida real
- L: Y tú es que/ Pero escúchame [Ha sido interrumpida, quiere seguir su turno]
- N: (( ))
- L: Escúchame. Muchas veces únicamente se están metiendo contigo y tú jiji jaja y yo me quedo mirándote y diciendo ¿Se está dando cuenta de que se están metiendo con ella? Ooo yo te veo riéndote, tía, y yo decía pero si está haciendo un comentario irónico riéndose de ella y ella y tú callá, tía, y diciendo Dios mío, que se haga de respetar ya, que se imponga (repetición de la idea que argumenta todo el rato) [mirada perdida en la narración]
- G: Ya, ya. Pero es que fuera también me pasa, tía, y estoy- y cada vez aprendo a tener más carácter. Pero/ yo es que como soy ahora y antes tenía mucho menos
- N: Aquellos eran [hace pequeños asentimientos durante el turno de G]
- L: Aquí ya llevas dos meses hija, aquí ya tienes confianza con la gente para decir las cosas a la cara ¿sabes? [mira a G][G entiende lo que quiere decir]
- [durante el discurso N no mira, si dice ¿sabes? asiente]
- G: Pero te digo, que hay dos personas que ya... (uff)
- que a la mínima que me digan sé que voy a saltar porque ya me tienen muy cansada ¿sabes? Yo cuando veo que una cosa se te puede escapar la paso, cuando veo que son dos la paso, pero ya cuando veo que eres así, que te gusta hacerle daño a la gente, tía, ya eso no lo tolero. El egoísmo, la gente que

se cree más que nadie... estas cosas yo no las tolero ¿entiendes? y sé que voy a saltar. Porque yo ante todo soy justa ¿sabes? (3")

L: Pues antes de ser justa, inten- o sea- sé superviviente, tío y defiéndete/// [No las mira hasta que no se ve interrumpida]

G: Si

L: Porque yo creo que fue-, yo creo que tienes que quedar hasta como tonta, tío, porque [Mientras L sigue su turno, N introduce el suyo]

N: (( )) Será a veces hasta más egoísta ¿sabes? Porque a veces de... ¿sabes?

G: Ya (( )) [Contesta a N]

L: Yo creo que muchas veces quedas como tonta, con eso te lo digo to [repite porque no la han escuchado]

G: Seguro. Habré quedado fuera como una estúpida como se hayan reído en mi cara cuando... cuando me haya callado muchas cosas que no me tenía que haber callado. Pero por mi carácter soy así (( )) [Tanto L como N responden mirándola y señalando con el brazo]

N: Pero tía, no te das cuenta ¿sabes? (( )) [responden a lo de no haberse callado porque en otro momento puede perder la oportunidad]

L: No pero, no tonta- no tonta por callarte, sino porque la gente se va a pensar que es que realmente no te das cuenta [L también contesta a la afirmación de G]

N: Claro [Turno de apoyo]

G: Ya ya [Turno de apoyo]

L: O no eres inteligente para darte cuenta, y yo creo que tú tienes que-

[Capta la idea y responde]

G: Ya, yo tengo un carácter super pasivo, que paso mucho de las cosas

L: Mmm hombre, eso esta bien

G: Yo siempre he dicho que-

N: Pero hasta un cierto punto

G: hasta un cierto punto [turno de apoyo]

L. Pero está bien- está bien hasta un límite, hasta que no te pisoteen, el momento en el que intentan pa- pasar por encima de tí ya no [gestos]

G: ¿Es que sabes lo que pasa? Que soy una persona

que va almacenando cómo es cada persona y sé lo que hay con cada una, lo que me va diciendo cada una... ¿me entiendes? Siempre yo, por ejemplo, yo tengo muchas amigas ¿no? Vale, pero ee ¿amigas que yo diga pa' lo bueno y pa' lo malo?

## FRAGMENTO 2 (3:39-5:26)

G: Pero- Y en la vida real- en la vida real, o sea, aquí dentro me pasa igual, o sea, te paso una, te paso otra... me voy quedando con cómo es cada persona: esta es una egoísta, es una tal... ¿sabes? (N no mira, está distraída, así que G mira a L)

L: Hmm

G: Me voy quedando, se me va llenando el vaso. Claro ¿qué pasa? Cuando ya tengo una idea hecha de la persona ya es cuando explota ¿Sabes? Y ya tengo la idea hecha de dos personas que me van a hacer explotar (N asiente). Bueno, una ya me ha hecho explotar una vez, ahí dentro que empecé a berrear... que dije *es la primera vez que me han sacado de quicio aquí dentro, no sé qué no sé cuántos*

N: Con lo de la barca

G: Sí (ENTRE RISAS) Y yo sé qué

N: Pero vamos, que tampoco fue un explote muy explote (gesto de exageración) [contestar a una afirmación errónea]

G: Bueno sí pero que ya me está- que ya me está llegando al punto, (Mira a N porque le está corrigiendo)

N: (RISAS) No un explote muuu' (repete lo dicho y contesta a una afirmación errónea en la que G insiste)

L: Más grave lo de anoche [N se repite y quiere expresar la idea de que hubo un conflicto más grave]

G: (mch) sí, pero que me está llegando al punto álgido ¿me entiendes?

N: Ya

L: Más grave es que te quite la guitarra de las manos [G está repitiendo y L entiende lo que quiere decir]

G: Pero que eso me pareció... (uff) una niñatada

L: Niñatada no es

N: Si todos le diésemos la importancia de... otros días... [No tiene respaldo visual de G] [L considera mejor lo que va a decir que lo de N]

L: Si te parecen niñatadas, te parecerán niñatadas todo, porque claro aquí todo lo de- todo lo que no tiene importancia fuera lo tiene aquí (G interrumpe antes de que siga porque sabe lo que va a decir y no la ha entendido)

G: No, si me pareció feísmo, de hecho, que al ser por un juguete, tía, es que me ha parecido tan...

N: Ya

G: ¿sabes? Que... era más que nada por eso, que me recordaba (a los niños chicos)

L: Es que no se trata de eso, es que se trata del egoísmo [No le parece correcta la valoración de G]

G: Ya, del egoísmo, ya

L: Que no es de la guitarra en sí. Es que no- no- Y yo creo que la- se verá- [toma de turno simultánea de N y G]

N: Es el acto [Como ve que no se puede explicar termina la frase correctamente]

G: Ya, pero no sé, verme en esa situación fue- que me dio vergüenza (2") [Como ve que no se puede explicar añade más ideas]

L: Bueno, tía, pues no te queda ni- a tí nada que aguantar, de aquíii hasta que estos dos se vayan buaaa [valoración que precisa de confirmación]

N: Mmh

G: Ya

L: Porque te van a pisotear†

N: No, por eso tienes que levantarte ahora ¿sabes? Y a partir de ahora ni una

L: Es que nadie lo va a hacer por tí (una idea que corrobora la de N)

N: Gisela

G: No, no, si yo ya no voy a dejar- no voy a pasar ni una más

L: En cuanto te llame rellenita le dices *¡Pero bueno! ¿tú tienes algo en contra de mí, tío? Que no dejas más que hablarme de esto!*

[Es un tema conflictivo, tienen buenas ideas]

N: Claro (( ))

G: (( ))

N: Le dices Mmm ¿tienes algo en contra de las rellenitas? Según tú.

G: (RISAS)

N: Pues lo primero que yo no me veo ni rellenita ¿tienes algo en contra? Porque ¿te estoy llamando yo a ti palillo para que me lo digas todos los días?

L: Noo, o le dices- o le dices ¿o te llamo yo a ti- o te llamo yo a tí anoréxica? [Repeticiones hasta conseguir el turno; interviene porque tiene una frase mejor] [Las mira para captar la atención]

N: Claro

L: Díselo ¿te llamo yo a ti anoréxica?

G: ((¿Te llamo yo a ti anoréxica?)) Porque vamos [Está practicando, siguiendo la orden de L]

N: Si tuviera los muslos de tamaños normales... [Añade una idea que corrobora lo que se está diciendo]

L: Es que- es que- es lo- o sea- lo contrario sería eso, llamarle a ella anoréxica. [Señala con la mano para captar la atención]

G: Es verdad.

L: ¿A ti te está llamando gorda? Tú a ella anoréxica

N: Claro

### FRAGMENTO 3 (7:28-9:04)

N: ((Te lo voy a creer)), una cosa que me molesta mogollón, tía. Es que luego digo *no lo voy a comentar porque va a parecer como que son celos* y es que no son celos, tía (L mira y asiente). Y quiero que quede clarísimo que no son celos (L asiente), ni es nada, no soy una persona celosa de verdad, ni con amigas, ni con pareja, ni con nada, tía // Y me jode comentarlo, pero es que me está jodiendo por dentro ¿sabes?

L: Es la absorción que tiene este hombre con → [contesta cuando apelan a ella, en esta conversación tiene el papel principal de oyente de los problemas de la amiga]

N: Sí, a parte de lo de Iván con Orlando, tía, como Liz es eso, como se quiere ajuntar con los tíos↑ También muchas veces que eso, como que también intenta con Orlando ¿sabes? (mch) Que yo entiendo que se peleen, puede caerle bien y todo lo que sea pero no sé, tía, es como → (N gesticula mucho) que a veces siento → uff [como ya se está repitiendo y no encuentra las palabras, interviene]

R: Sí, pero es solo- es solo por lo que te digo, porque ella intenta ee acercarse a los hombres para hacer (turno de apoyo)

N: acercarse más a los hombres (levanta el brazo)

L: para hacer/ que es que siempre tiene problemas con las mujeres porque ella es tan guay y tan divina que le tenemos celos

N: Tía, me jode porque veo

que hasta a veces ella se pasa más tiempo [al oír lo de guay y divina necesita hablar y hace más gestos]

L: Pero es que- lo que tiene ella aquí en la casa con las mujeres se lo ha ganado ella, porque- [L quiere terminar de dar su idea]

N: Ya/ Pero que digo que es que a- (asiente y levanta el brazo)

L: porque yo no soy una persona celosa nii envidiosa niii (Cada vez que N es interrumpida baja el brazo y se toca el pelo)

N: Es que es eso, tía, yo nunca, es que yo no soy para nada así. Pero es que luego es eso, que se pasa más vez- más tiempo hablando con Orlando ¿sabes? Es como, joder, parece que hasta le da- (mch) ya él → digo *parece que le da más importancia a ella* ¿sabes? *que a mí*. Pero no son celos, es como, joder, no sé, quee es que no se da cuenta él de cómo es y me jode. Porque luego digo *voy a hablar-* (mch) porque yo pienso *me gustaría hablar con Orlando, pues igual que estoy hablando el tema contigo de Liz, pues con él*. Pero como a él, estoy segura, de que le cae super bien↑ y de que piensa todo super positivo de ella↑, porque como no tiene problemas con nadie ni nada↑, seguro que si se lo voy a comentar↑ le va- me va a quitar importancia y va a ser como (mch) *venga Nani, no- no le veas tres pies al gato, venga Nani, no tal* ¿sabes?

L: Vale

N: Y sé que es una cosa que no puedo hablar con él, y me jode porque para mí es un apoyo igual que eres tú.

L: Claro

N: Y mis cosas que me preocupan también me gustaría hablarlo con él. Además porque luego a lo mejor va a parecer que lo hablo contigo, él me oye y como que ¿sabes? [Cuando se refiere a unos y a otros los señala]

L: Y dirá mira → [Continúa la frase]

N: Y dirá mira esta tal. Y me jode.

## FRAGMENTO 1 (0:32-2:47)

- G: ¿Es que sabes qué pasa? que por mi carácter aguanto mucho. Pero te digo que la paciencia con ella ya se me colmó y la próxima, te digo yo que voy a saltar porque estoy segura [Cuando hace la pregunta mira a L]
- L: Pues a ver sí es verdad hija, yo lo estoy deseando  
G: (RISAS)
- L: No, es verdad, estoy deseando verte, [asentimientos]  
N: No, sí, ya
- L: pero no por incitarte, no te estoy incitando a que tengas más follones [Mira a G cuando dice lo de incitar]  
N: No, no, no  
G: No, no, no
- L: sino a que te defiendas tía, para que-  
G: Ya
- N: Ya, lo malo es que te duele [mira a G y mueve el brazo]
- L: pero escúchame, no por nada, sino porque te hagas de respetar dentro de la casa [Está abajo y señala con el dedo cuando dice escúchame]  
G: Sí
- [ L: Porque muchas veces, escúchame, escúchame, irónicamente, escúchame, muchas veces irónicamente.  
G: (( ))ya, lo sé, lo sé  
N: (( )) por eso
- L: muchas veces irónicamente se están metiendo contigo  
N: Hm
- [ G: Pero es que me pasa en la vida real  
L: Y tú es que- Pero escúchame  
N: (( ))
- L: Escúchame. Muchas veces únicamente se están metiendo contigo y tú *jiji jaja* y yo me quedo mirándote y diciendo *¿Se está dando cuenta de que se están metiendo con ella?* Ooo yo te veo riéndote, tía, y yo decía *pero si está haciendo un comentario irónico riéndose de ella y ella y tú callá, tía*, y diciendo *Dios mío, que se haga de respetar ya, que se imponga* [mirada perdida en la narración]  
G: Ya, ya. Pero es que fuera también me pasa, tía, y estoy- y cada vez aprendo a tener más carácter. Pero, yo es que como soy ahora y antes tenía mucho menos.  
N: Aquellos eran [hace pequeños asentimientos durante el turno de G]  
L: Aquí ya llevas dos meses hija, aquí ya tienes confianza con la gente para decir las cosas a la cara ¿sabes? [mira a G]  
[durante el discurso N no mira, si dice ¿sabes? asiente]
- G: Pero te digo, que hay dos personas que ya →  
(uff) que a la mínima que me digan sé que voy a saltar porque ya me tienen muy cansada ¿sabes? Yo cuando veo que una cosa se te puede escapar la

paso, cuando veo que son dos la paso, pero ya cuando veo que eres así, que te gusta hacerle daño a la gente, tía, ya eso no lo tolero. El egoísmo, la gente que se cree más que nadie → estas cosas yo no las tolero ¿entiendes? y sé que voy a saltar. Porque yo ante todo soy justa ¿sabes? (3")

→ L: Pues antes de ser justa, inten- o sea- sé superviviente, tío y defiéndete [No las mira hasta que no se ve interrumpida]

G: Sí

L: Porque yo creo que fue-, yo creo que tienes que quedar hasta como tonta, tío, porque

N: (( )) Será a veces hasta más egoísta ¿sabes? Porque a veces de...¿sabes?

G: Ya (( ))

→ L: Yo creo que muchas veces quedas como tonta, con eso te lo digo to

→ G: Seguro. Habré quedado fuera como una estúpida como se hayan reído en mi cara cuando... cuando me haya callado muchas cosas que no me tenía que haber callado. Pero por mi carácter soy así (( )) [Tanto L como N responden mirándola y señalando con el brazo]

N: Pero tía, no te das cuenta ¿sabes? (( ))

L: No pero, no tonta- no tonta por callarte, sino porque la gente se va a pensar que es que realmente no te das

cuenta

N: Claro

G: Ya ya

→ L: O no eres inteligente para darte cuenta, y yo creo que tú tienes que-

G: Ya, yo tengo un carácter super pasivo, que paso mucho de las cosas

L: Mmm hombre, eso esta bien

→ G: Yo siempre he dicho que-

N: Pero hasta un cierto punto

G: hasta un cierto punto

L: Pero está bien- está bien hasta un límite, hasta que no te pisoteen, el momento en el que intentan pa- pasar por encima de tí ya no [gestos]

G: ¿Es que sabes lo que pasa? Que soy una persona

que va almacenando cómo es cada persona y sé lo que hay con cada una, lo que me va diciendo cada una...¿me entiendes? Siempre yo, por ejemplo, yo tengo muchas amigas ¿no? Vale, pero ee ¿amigas que yo diga pa' lo bueno y pa' lo malo?

## FRAGMENTO 2 (3:39-5:26)

G: Pero- Y en la vida real- en la vida real, o sea, aquí dentro me pasa igual, o sea, te paso una, te paso otra... me voy quedando con cómo es cada persona: esta es una egoísta, es una tal... ¿sabes?

L: Hmm

G: Me voy quedando, se me va llenando el vaso. Claro ¿qué pasa? Cuando ya tengo una idea hecha de la persona ya es cuando exploto ¿Sabes? Y ya tengo la idea hecha de dos personas que me van a hacer explotar. Bueno, una ya me ha hecho explotar una vez, ahí dentro que empecé a berrear... que dije *es la primera vez que me han sacado de quicio aquí dentro, no sé qué no sé cuántos*

N: Con lo de la barca

G: Sí (ENTRE RISAS) Y yo sé qué

N: Pero vamos, que tampoco fue un explote muy explote

G: Bueno sí pero que ya me está- que ya me está llegando al punto.

N: (RISAS) No un explote muuu'

L: Más grave lo de anoche

G: (mch) sí, pero que me está llegando al punto álgido ¿me entiendes?

N: Ya

L: Más grave es que te quite la guitarra de las manos

G: Pero que eso me pareció... (uff) una niñatada

L: Niñatada no es

N: Si todos le diésemos la importancia de... otros días...

L: Si te parecen niñatadas, te parecerán niñatadas todo, porque claro aquí todo lo de- todo lo que no tiene importancia fuera lo tiene aquí

G: No, si me pareció feísmo, de hecho, que al ser por un juguete, tía, es que me ha parecido tan...

N: Ya

G: ¿sabes? Que... era más que nada por eso, que me recordaba (a los niños chicos)

L: Es que no se trata de eso, es que se trata del egoísmo

G: Ya, del egoísmo, ya

L: Que no es de la guitarra en sí. Es que no- no- Y yo creo que la- se verá-

N: Es el acto

G: Ya, pero no sé, verme en esa situación fue- que me dio vergüenza (2")

L: Bueno, tía, pues no te queda ni- a tí nada que aguantar, de aquíii hasta que estos dos se vayan buaaa

N: Mmh



G: Ya

L: Porque te van a pisotear†

N: No, por eso tienes que levantarte ahora ¿sabes? Y a partir de ahora ni una

L: Es que nadie lo va a hacer por tí

N: Gisela

G: No, no, si yo ya no voy a dejar- no voy a pasar ni una más

L: En cuanto te llame rellenita le dices *¡Pero bueno! ¿tú tienes algo en contra de mí, tío? Que no dejas más que hablarme de esto*

N: Claro ((\_\_\_\_\_))

G: ((\_\_\_\_\_))

N: Le dices *Mmm ¿tienes algo en contra de las rellenitas? Según tú.*

G: (RISAS)

N: *Pues lo primero que yo no me veo ni rellenita ¿tienes algo en contra? Porque ¿te estoy llamando yo a ti palillo para que me lo digas todos los días?*

L: Noo, o le dices- o le dices ¿o te llamo yo a ti- o te llamo yo a tí anoréxica?

N: Claro

L: Díselo ¿te llamo yo a ti anoréxica?

G: ((¿Te llamo yo a ti anoréxica?)) Porque vamos

N: Si tuviera los muslos de tamaños normales...

L: Es que- es que- es lo- o sea- lo contrario sería eso, llamarle a ella anoréxica.

G: Es verdad.

L: ¿A ti te está llamando gorda? Tú a ella anoréxica

N: Claro

### FRAGMENTO 3 (7:28-9:04)

N: ((            )), una cosa que me molesta mogollón, tía. Es que luego digo *no lo voy a comentar porque va a parecer como que son celos* y es que no son celos, tía. Y quiero que quede clarísimo que no son celos, ni es nada, no soy una persona celosa de verdad, ni con amigas, ni con pareja, ni con nada, tía // Y me jode comentarlo, pero es que me está jodiendo por dentro ¿sabes?

L: Es la absorción que tiene este hombre con...

N: Sí, a parte de lo de Iván con Orlando, tía, como Liz es eso, como se quiere ajuntar con los tíos↑ También muchas veces que eso, como que también intenta con Orlando ¿sabes? (mch) Que yo entiendo que se peleen, puede caerle bien y todo lo que sea pero no sé, tía, es como... que a veces siento... uff

L: Sí, pero es solo... es solo por lo que te digo, porque ella intenta ee acercarse a los hombres para hacer

N: acercarse más a los hombres

L: para hacer que es que siempre tiene problemas con las mujeres porque ella es tan guay y tan divina que le tenemos celos

N: Tía, me jode porque veo

que hasta a veces ella se pasa más tiempo

L: Pero es que- lo que tiene ella aquí en la casa con las mujeres se lo ha ganado ella, porque-

N: Ya/ Pero que digo que es que a-

L: porque yo no soy una persona celosa nii envidiosa niii

N: Es que es eso, tía, yo nunca, es que yo no soy para nada así. Pero es que luego es eso, que se pasa más vez- más tiempo hablando con Orlando ¿sabes? Es como, joder, parece que hasta le da- (mch) ya él → digo *parece que le da más importancia a ella* ¿sabes? *que a mí*. Pero no son celos, es como, joder, no sé, quee es que no se da cuenta él de cómo es y me jode. Porque luego digo *voy a hablar-* (mch) porque yo pienso *me gustaría hablar con Orlando, pues igual que estoy hablando el tema contigo de Liz, pues con él*. Pero como a él, estoy segura, de que le cae super bien↑ y de que piensa todo super positivo de ella↑, porque como no tiene problemas con nadie ni nada↑, seguro que si se lo voy a comentar↑ le va- me va a quitar importancia y va a ser como (mch) *venga Nani, no- no le veas tres pies al gato, venga Nani, no tal* ¿sabes?

L: Vale

N: Y sé que es una cosa que no puedo hablar con él, y me jode porque para mí es un apoyo igual que eres tú.

L: Claro

N: Y mis cosas que me preocupan también me gustaría hablarlo con él. Además porque luego a lo mejor va a parecer que lo hablo contigo, él me oye y como que ¿sabes?

L: Y dirá mira...

N: Y dirá *mira esta tal*. Y me jode.

## ANEXO 3: Ficha de actividades

### ANALIZAMOS LA CONVERSACIÓN ESPAÑOLA

ALUMNO:

NACIONALIDAD:

1) Vamos a ver un fragmento del *reality show* Gran Hermano ¿Lo conocéis? ¿Habéis visto este tipo de programas?

2) El fragmento que vamos a ver es una conversación entre tres chicas que concursan en Gran Hermano: Nani, Gisela y Loli. Es un ambiente relajado en el que hablan con confianza de sus problemas.

Gisela se lamenta por una situación de la noche anterior con otros compañeros. Gisela dice que por su carácter pasivo es muy paciente, aguanta mucho; pero sus amigas la animan para que se defienda, que no se deje pisotear, que se haga respetar y responda cuando se rían de ella. Si no se defiende quedará como una tonta delante de la audiencia, parece que no se da cuenta de que se meten con ella. Por el final Gisela dice que hay distintos tipos de amistad.

No es necesario que entendáis todo el diálogo, yo ya os he dicho qué están diciendo. Este ejercicio sirve para conocer la estructura de la conversación española. Quiero que observéis esto: ¿quién habla más? ¿quién habla menos? ¿son respetuosas con las demás? ¿se miran?

3) Primer visionado.

- ¿Quién habla más? ¿Quién habla menos?

- ¿Se miran a la cara? ¿Cuándo sí y cuándo no?

- ¿Son respetuosas con las demás? ¿Por qué?

4) Vamos a verlo otra vez ¿Cuántas veces hablan dos o tres personas a la vez?

- ¿Crees que es importante que en una conversación una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno?

- ¿Cómo es en tu país?

- ¿Crees que el contexto (lugar, hablantes) puede influir? Por ejemplo, ¿los turnos son iguales entre familiares, entre amigos, entre un profesor y un alumno, entre un médico y un paciente o entre un trabajador y un cliente?

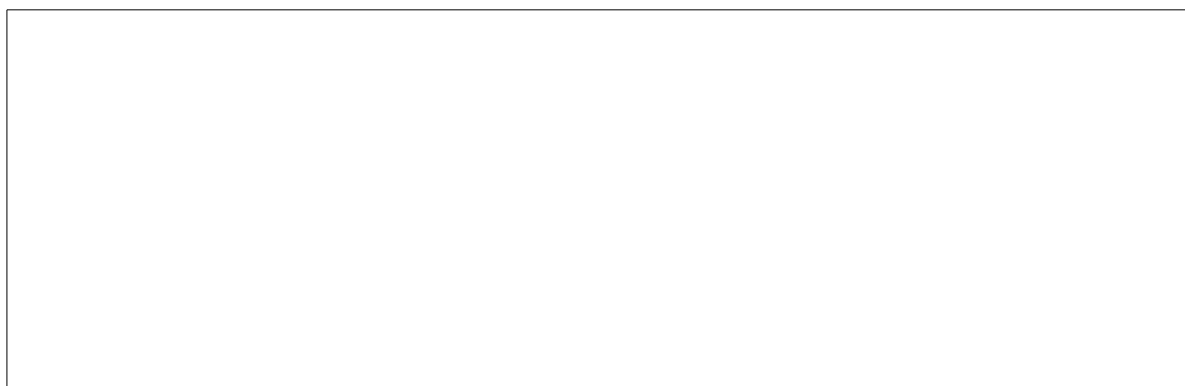


5) Vais a ver el vídeo una vez más, esta vez con el diálogo en papel.

- G, N y L representan a Gisela, Nani y Loli.
- Las frases que están subrayadas representan que están siendo pronunciadas al mismo tiempo que otras (estarán encima o debajo de la frase).
- Las flechas y los corchetes en rojo ayudan a seguir la conversación cuando la escuchemos.
- Encontrarás frases en color rosa, gris, verde y azul.
  - Rosa: turno de apoyo. Este turno sirve para que el hablante sepa que le están escuchando o para indicar que se está de acuerdo con lo que dice.
  - Gris: son expresiones para empezar un turno.
  - Verde: el lenguaje corporal que aparece en el vídeo.
  - Azul: cuando el hablante menciona al oyente.
- Cuando las palabras que terminan con “-” significa que la persona ha cortado su frase, porque prefiere hacer una frase nueva o porque alguien ha empezado a hablar.
- Los espacios entre paréntesis “(( ))” significan que esa frase no se comprende.
- Las frases en cursiva significa que son dichas como si interpretara a otra persona.

6) Presta atención a cuándo hablan dos o más personas a la vez y a las frases de colores.

- ¿Qué frases se utilizan para apoyar una idea?



- ¿Qué frases utilizan para empezar a hablar cuando otra persona está hablando?

- ¿Puedes dar alguna explicación a cada solapamiento?

- ¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿Ayudan a estructurar la conversación?



ALUMNO:

NACIONALIDAD:

1) Veamos otro fragmento de esta conversación. Gisela dice que si le molestas mucho al final explota y pone el ejemplo de una situación con una barca en el programa donde explotó finalmente. Nani se ríe porque sus explosiones no son tan violentas como deberían. Comentan lo que ocurrió la noche pasada, sin permiso alguien le cogió a Gisela la guitarra que ella estaba utilizando. Gisela le quita importancia al asunto, dice que es una niñatada, que se comportó con un niño; pero Loli lo ve importante. Loli y Nani animan a Gisela a que se levante, a que se rebele ya, a que no se deje pisotear. Recuerdan que una vez otra chica llamó a Gisela “rellenita”, la próxima debe responder diciendo “¿Te llamo yo a ti anoréxica?”.

- ¿Siguen sucediendo los solapamientos?

- Leyendo el diálogo en papel, ¿qué frases se utilizan para apoyar una idea?

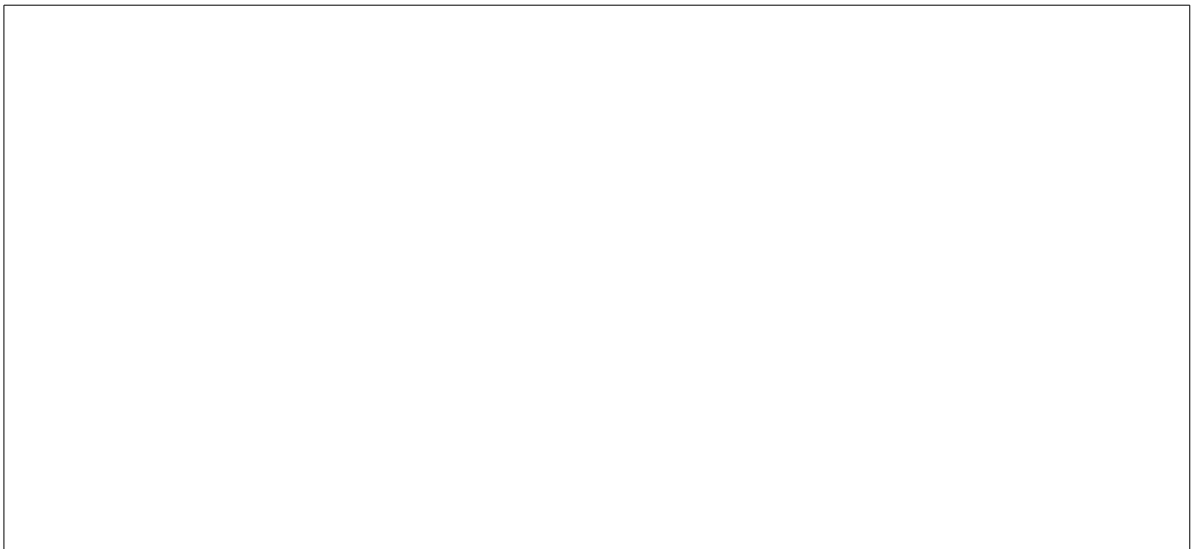
- ¿Puedes identificar qué frases utilizan para empezar a hablar mientras otra persona está hablando?



- ¿Qué explicación tiene cada una?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a handwritten or typed explanation.

- ¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿Ayudan a estructurar la conversación?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a handwritten or typed explanation.

2) El siguiente fragmento es un poco diferente. En vez de tres personas hay dos.

A Nani no le gusta que su novio Orlando hable con Liz (una chica muy antipática, la que llamó rellenita a Gisela). Quiere dejar claro en todo momento que no son celos. Loli dice que Liz quiere que los hombres piensen que las mujeres de la casa la tratan mal por ser modelo, *cool* y divina; es decir, que las mujeres están celosas de ella. Pero realmente a las mujeres no les gusta Liz por antipática y creída. A Nani le gustaría advertir a Orlando sobre cómo es Liz realmente, pero tiene miedo de parecer una novia celosa. Le gustaría hablarlo con él abiertamente como con Loli. Además, él se va a molestar si ve que Nani habla de sus problemas con Loli y no con él.

- ¿Ves un cambio entre el desarrollo de esta conversación y el de las otras?

- ¿Quién habla más y quién menos? ¿Quien hace más gestos? ¿Por qué?

- Leyendo el diálogo en papel, ¿qué frases se utilizan para apoyar una idea?

- ¿Puedes identificar las frases para tomar el turno y por qué se producen?

# 7) Evaluación de la actividad

|                                                                                                    | No | No<br>mucho | Bastante | Sí,<br>mucho |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------|----------|--------------|
| ¿Creéis que estos vídeos han sido interesantes?                                                    |    |             |          |              |
| ¿Has aprendido algo nuevo sobre la conversación en español?                                        |    |             |          |              |
| ¿Conocías antes los solapamientos en la conversación española?                                     |    |             |          |              |
| ¿En tu cultura puede haber solapamientos?                                                          |    |             |          |              |
| ¿Sueles hacer solapamientos en español?                                                            |    |             |          |              |
| ¿Intentarás hacer más solapamientos en español?                                                    |    |             |          |              |
| ¿Conocías antes las expresiones para tomar el turno?                                               |    |             |          |              |
| ¿Crees que las expresiones para tomar el turno son importantes?                                    |    |             |          |              |
| ¿Conocías antes las expresiones de apoyo?                                                          |    |             |          |              |
| ¿Crees que las expresiones de apoyo son importantes?                                               |    |             |          |              |
| ¿El vídeo de Gran Hermano te ha ayudado a comprender mejor cómo funciona la conversación española? |    |             |          |              |
| Si hubiera sido solo audio ¿lo habrías comprendido igual?                                          |    |             |          |              |

COMENTARIOS:

## ANEXO 4: Respuestas clasificadas de los informantes

*¿Son respetuosas con las demás? ¿Por qué?*

Informantes que piensan que son respetuosas:

- “Yo creo que sí porque cuando habla, por ejemplo Gisela, las otras dos escuchan” (Ita3, compartido por Ita2).
- “Sí, entre ellas tres están respetuosas, porque aconsejan, por eso creo que ellas confían una a otra. Pero con otras personajes del reality show son no respetuosas porque comentan otros en la manera no muy galanta” (Ucra). Esta última opinión se refiere al contenido de la conversación, a que critican a otras personas, no a la relación entre ellas.
- “Sí, porque ellas están hablando calmadamente. Además cuando una habla las otras dos chicas escuchan y no empiezan a hablar cuando a otra termina na maioria das veces” (Bra2).
- “Ellas son mas o menos respetuosas, porque hay veces que todas hablan en la misma hora. Pero ellas sí respetan porque están dando consejos para a amiga que está triste y cuando ella habla, las otras fican en silêncio” (Bra3).
- “Sí, es una conversación informal, pero tienen respeto unas con las otras. Loli parece un poco más enfadada, pero no con sus amigas y sí con la situación, con las otras personas” (Bra1)
- “Se respetan y están bien entre ellas pero Loli parece más enfadada que las otras” (Fra1)
- “Loli está enfadada con otros. Pero son respetuosas porque son sus amigas. Pero utilizan un vocabulario vulgar” (Fra3).

Informantes que piensan que no son respetuosas:

- “Gisela no es respetuosa porque ella no mira a sus amigas cuando hablan y no escucha. Nani no es respetuosa porque mientras Gisela habla, ella mira a sus uñas. Me parece que ella sea distraída. También se interrumpen mucho” (IngIta).
- “Loli parece un poco menos respetuosas con las demás y un poco más enfadada con otras persona. Pero Nani y Gisela son respetuosas y tranquilas” (Ita4)
- “La rubia no, porque cree que sus consejos son mejores que la chica de izquierda” (Pol)
- “No mucho, porque tienen las opiniones diferentes. Quieren dar consejos” (Rus1)
- “No porque ellas se enfadaban con alguien” (Jap).

*¿Crees que es importante que en una conversación una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno?*

Opiniones en contra de las interrupciones: Ita1, Pol, Rus1, Ita4, Jap, Fra1, Fra4, Fra5, Ucra.

- Sí, creo que es importante para no olvidar el que se estaba diciendo (Ita1)
- Sí, porque en este modo se puede escuchar la opinión de los demás y no solo decir la propia. (Ita4).
- Depende en que situación, porque si amigas hablan, están discutiendo es natural que se interrumpan pero normalmente eso significa que las personas son mal educadas (Pol).
- Sí, porque a cada persona es muy importante ser escuchado. Cuando unos no escuchan a otros es no muy bien. Es falta de respeto (Rus1).
- Yo creo que sí. Si todas las personas hablan, no habrían podido entender mutuamente (Jap).
- Creo que es importante esperar para hablar después. Necesitas toda la información de otra persona para construir tu desarrollo y tu respuesta (Fra1).

- Si es importante, para respetarla. Además con eso, la conversación es más fácil pero es una educación que todo no tiene (Fra4).
- ¡Sí! Es vulgar (de) hablar al mismo tiempo que otra persona. En mi país, si tienes maneras y estás respetuoso esperas que la persona acaba de hablar para empezar tu frase (Fra5).
- Sí, es una cortecía. Personas, en especial amigas, deben poder escuchar otros. Es una su misión. Este indique el nivel de unos educación (Ucra)

Opiniones tolerantes con las interrupciones: IngIta, Ita2, Ita3, Fra2, Rus2, Bra1, Bra2, Bra3.

- Creo que es importante esperar que una persona termine su opinión porque podría ser una buena idea. Sin embargo, es verdad que a veces cuando una persona no está de acuerdo debería dirlo para explicar su opinión diferente. (IngIta)
- Es importante pero cuando se habla entre amigos es normal que más que una persona habla (Ita2).
- Es importante porque se no, no se intiendo el discurso, pero in este caso creo que es normal porque las chicas tienen ideas diferente y quieren que contestar (Ita3).
- Sería el ideal... Pero, en gran frecuencia, la persona no acaba a transmitir lo que querría decir que la persona al frente quiere hablar a su manera. ¡Pero eso hace que la discusión sea todavía nueva! (Fra2) [No entendemos muy bien lo último que quiere decir].
- Es importante, pero en las conversaciones informales amigos pueden no esperar si hay una discusión entre ellos. Pero en las conversaciones formales es obligatorio. (Rus2)
- Entre amigos, no. En otro tipo de conversación, sí. (Bra1)
- Es importante, pero nesse caso no creo que sea muy importante porque las 3 son amigas. Además, cuando una mujer no estar de acuerdo con o que la outra esta diciendo, ella puede interrumpir (Bra2).
- Sí, porque tenemos que esperar nuestra vez de hablar, para la otra persona no olvidarse do que estaba diciendo. No podemos interrumpir porque es mal educado. Pero ellas estan hablando todas juntas porque estan tentando ayudar lo problema de su amiga (Bra3). [Esta valoración se podría situar entre medias, porque no le parece correcto interrumpir pero piensa que la circunstancia lo justifica].

*¿Cómo es en tu país?*

Países no tolerantes:

- “Es normal cuando una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno. Cuando no hacen este la gente piense que es falta de respeto” (Rus1).
- “En Rusia las personas educadas y corteses esperan cuando otra persona termina su turno. Y no educadas siempre hablan a la vez” (Rus2)
- “Es posible tener conversación como esta en que más de una persona habla al mismo tiempo, pero no es cortés” (Ita4).
- “En Japón poca gente habla su misma opinión claramente por eso hablar a la vez es raro” (Jap).
- “En el cotidiano, se ve cuando hay una problema entre dos personas” (Fra2)
- “Depende de la gente, lo más educados escuchan, los habladores quieren que hablar cuando otra persona esta hablando” (Fra3).
- “Nunca he vivido en Francia pero en general cuando habla con amigas no hacemos eso (pero puede ocurrir a veces)” (Fra5).
- “En mi país este colgue del educación. Y también colgue del carácter de persona. En comparación con España, ucranianos no hablan tan a menudo cuando otros hablan” (Ucra).

Países tolerantes:

- “En Inglaterra es normal que la gente espera que los otros terminan, pero en Italia mis amigas quieren hablar todo el tiempo y se interrumpen todo el tiempo. Creo que la sociedad italiana sea más abierta y todo el mundo dice lo que piensa” (IngIta).
- “El tipo de conversación es como en el video, las chicas/ los chicos interrumpen casi siempre la/el amiga/o que está hablando”. (Ita1)
- “En mi país es la misma cosa. Cuando se habla entre amigas se puede interrumpir la chica que habla para decir su opinión o hablar a lo mismo tiempo” (Ita2).
- “En Italia es mas o menos igual pero los chicos o las chicas se insultan mas y hablan siempre a lo mismo tiempo” (Ita3).
- “Las conversaciones entre amigos son similares a esta, también hablan más de una persona a la vez” (Bra1)
- “Las personas interrumpin mucho as outras, las chicas hablan mal de loas outras chicas y también se insultan” (Bra2).
- “La misma cosa, principalmente cuando es una conversación de mujeres donde están hablando de uno problema, porque todas desean ayudar dando consejos” (Bra3).
- “Depende, pero en general interrumpir significa mal educada persona. Pero entre amigos todo es diferente, pueden se insultar y interrumpir” (Pol).
- “Depende de las personas. Los (( )) siempre van a decir “No me cortes”. Entre amigos, sin embargo, es normal de poder cortar sus amigos” (Fra1).

*¿Crees que el contexto (lugar, hablantes) puede influir? Por ejemplo, ¿los turnos son iguales entre familiares, entre amigos, entre un profesor y un alumno, entre un médico y un paciente o entre un trabajador y un cliente?*

Informantes que piensan que el contexto influye:

- “Entre amigos o familiares interrumpir es más frecuente ya que todos se conocen y no es necesario ser tan respetuosos. Entre un médico y un paciente hay una relación más formal y por eso es importante escuchar al otro. También porque el doctor sabe lo que él dice y por eso el paciente debería escuchar” (IngIta).
- “El lugar no creo que puede influir, los hablantes sí porque se son chicos que se conozcan es mejor” (Ita1).
- “El lugar y los hablantes pueden influir en el contexto. Cuando se habla ente profesor y alumno no se puede interrumpir a quien habla” (Ita2).
- “Hay diferencia porque ellas son amigas pero se tengo que hablar con mi profesor o médico no hablo a lo mismo tiempo, espero la fin del dicorso” (Ita3).
- “Sí, el contexto puede influir. Es fácil que entre familiares, o también amigos hay conversación como esta. Pero entre alumno y profesor o trabajador y cliente o médico y paciente es muy raro y muy maleducado” (Ita4).
- “Pienso que sí. Por ejemplo, cuando amigos estan bien, ellos tienen conversación. Y cuando estan enfadado, a menudo, ellos irreverencen a otros (cuando hablan)” (Rus1).
- “Sí, puede influir. Puedo hablar a la vez con amigos, con mi familia, pero nunca hablo a la vez con profesores, con desconocidos, con trabajadores y jefes y etc.” (Rus2).
- “El lugar puede influir, pero lo que influye más es el humor de personas” (Pol).
- “El contexto puede influir. Para mi, los familiaridades no son los mismos con mis padres, amigos o profesores. Entre el profesor y un alumno, a veces, tenían que cortar ellos si hay un debate. Puede ayudar el alumno tener confianza con el por decir lo que piensa sin reglas” (Fra1).
- “Intentamos de respetar los turno. Entre amgiios se permene el contrario. Con personas

desconocidas (trabajo o otro) necesitamos de formalizar por un rapido intercambio, sin dudas y animosidad” (Fra2).

- “Depende de la situación, en mi país descontar un professor, un médico significa que la persona es muy mal educado. Entre amigos es posible” (Fra3).

- “Sí, creo que es la cosa que influi el más. Los turnos no son iguales, particularmente entre familiares y amigos, pero depende también del nivel de vida” (Fra4).

- “Si lo haces con un profesor, medico, adulto es MUY maleducado pero cuando estas con tu familia o amigos puede ocurrir. Dependel del “nivel social” (las personas irrespetuosas lo hacen todo el tiempo...)” (Fra5).

- “Lo contexto influi. Entre amigos no hay tantas formalidades, podemos hablar al mismo tiempo con familiares también. En los otros casos, no devemos hablar tan despreocupadamente, porque son más formales, requieren más cortesía” (Bra1).

- “Puede influir, es una maneira sugerente entre cada grupo de personas. Es más formal entre profesor y medico y más informal entre amigos y familiares. Entonces los lugares y hablantes pueden influir” (Bra2).

- “No, hay diferencias en deversas situaciones. Primero, tenemos que haver respecto con los otros. Cuando se refiere a un médico y paciente, o trabajador y un cliente o entre un professor y alunmo tenemos que esperar ellos acabaren para podernos hablar, porque ellos son profissionales y tenemos que ter respecto devido a sua profission” (Bra3).

Informante que piensa que el contexto no influye:

- Creo que no. Porque cuando la persona tiene un proceder bueno cuando el/ella puede honrar otros este no depende la lugar o hablantes que la persona tiene la conversación. Es importante poder censurar nuestro humor y tratar no nos permitir demostrar nuestros lados malos” (Ucra).

*Fragmento 1 ¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿Ayudan a estructurar la conversación?*

Grupo 1:

- IngIta: Cuando hay solamente una persona hablando, no gesticulan, pero cuando más de una persona habla todas utilizan el lenguaje corporal para conquistar la atención de las otras. Por ejemplo, cuando Loli está hablando, ella no mira y no gesticula hasta que no se ve interrumpida. Para no perder su turno de hablar ella exagera sus movimientos para restar el centro de foco.

- Bra2: Sí, porque son os gestos que las personas hacen cuando están hablando. Ayudan os espectadores a entender mejor o que se pasa en la história y tambien dar más enfases en el diálogo. Com os gestos la persona puede llamar atención de las otras.

- Bra3: Sí, porque es mucho más facil para entender, cuando hay eses movimientos. Nosotros podemos imaginar como ellas están hablando y o que están dicindo. Es mucho importante los restos de la conversación que son eses movimientos.

- Ita1: Los movimientos que se hacen con el cuerpo son muy importantes

- Ita2: Los movimientos que se hacen con el cuerpo son muy importantes. Con estos puedes llamar mucha atención.

- Ita3: Los asientimento son importantes para intendir la chica y también mirar las chicas cuando se habla.

- Pol: Sí, ayudan a las personas que escuchan, porque personas saben a quien el hablador dice.

- Rus1 hace como en el ejercicio de los turnos de apoyo, copia las frases en verde del guión, donde aparecían los movimientos corporales.

## Grupo 2:

- Ita4: Algunas miradas tienen funciones, como lo que hace Loli cuando se ve interrumpida. Los gestos no tienen ninguna funciones. Otras miradas pueden servir para capir si las otras están entendiendo lo que se está diciendo. Y los pequeños asentimientos también tienen funciones de entendimiento.
- Fra1: Las miradas y movimientos son esenciales en la conversación. Sirven para llamar la atención y para aumentar el debate. Señalar con el dedo: llamar la atención. Asentimiento: apoyar.
- Fra2: Los movimientos físicos sirven, sobre todo, para apoyar su discurso (el dedo para decir escúchame), pero muestran también el falta de interés en la conversación (mirada perdida o miran G cuando se interrmpi)...
- Fra3: Los movimientos de braz ayudan a la comprensión y dan energía, de más muestran y aponyan las ideas. Las miradas y las expresiones faciales son muy importante mirra el carácter.
- Fra4: Las miradas: para convencer a alguien. Los movimientos de brazos: para ser más claro. Desde mi punto de vista, estas cosas son muy importante para estructurar la convesación.
- Fra5: Cuando hace una pregunta (G) mira a L para que ella da su opinión por ejemplo. Para mí las miradas invitan la otra persona de hablar y los movimientos permiten de imponerse, llamar la atención (como cuando L dice “escuchame” hace al mismo tiempo movimientos). ¡Es claro que las miradas, movimientos y asentimientos sirven a estructurar la conversación!
- Rus2: Las miradas y los movimientos de brazo sirven para ayudar a expresar sus ideas, a estructurar la conversación. Las miradas perdidas significan que la persona escucha, entienda, pero no sabe que hacer. Señalar con el dedo (o el brazo) para atraer la atención. Los asentimeitnos para estar de acuerdo con la conversación. Gestos para apoyar la conversación.
- Uca: Por las miradas y los movimientos de la persona podemos saber sus humores, emociones, de especial la mirada puede demostrar todos ideas y emociones del colutor. Los movimientos ayudaran expresar los mientes, ayudaran explicar todo que debemos o queremos decir. Con los movimientos cada conversación parece más interesante. Los movimientos llaman la atención más bueno que otras cosas durante la conversación.
- Bra: Las ayudan a concordar (gestos). Cuando Loli señala con el dedo és porque deseas empezar a hablar, crees que es su turno de hablar. Las ayudan cuando quieren demostrar intensidad (gestos). Las miradas ayudan a demostrar que están escuchando, que dan apoyo. Llamar la atención cuando quieren hablar.



## ANEXO 5: Conceptos resumidos para los estudiantes

### RESUMEN

**Solapamiento:** cuando en una conversación dos personas hablan al mismo tiempo. Hay varias opciones:

|                |                                                                                            |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| -----<br>----- | Dos personas empiezan a hablar a la vez y finalmente una de ellas mantiene el turno        |
| -----<br>----- | Una persona está hablando, otra empieza a hablar y finalmente la segunda mantiene el turno |
| -----<br>----- | Una persona está hablando, otra empieza a hablar pero no consigue robar el turno           |

**Interrupción:** cuando en una conversación una persona empieza a hablar mientras otra está hablando, produciendo que esta deje de hablar.

|                |
|----------------|
| -----<br>----- |
|----------------|

**Turno de apoyo:** En español utilizamos expresiones como *sí*, *claro* o *ya* para que la persona que habla sepa que estamos entendiendo o para indicar que estamos de acuerdo. Son necesarias en la conversación y no importa si se produce solapamiento con el turno de otra persona.

Ejemplos de elementos de apoyo: *sí*, *ya*, *claro*, *vale*, *es verdad*, *exactamente*, *efectivamente*, *es cierto*, *ahí está*, *mmm*, *hm*, *aha* y repetición de lo que dice el interlocutor.

### Otras razones para interrumpir:

- Error de coordinación
- Ha sido interrumpida y quiere continuar con su turno.
- La idea que quiere expresar la otra persona ya está clara o es predecible.
- Quiere contestar a una afirmación errónea antes de que se siga desarrollando.
- La otra persona se está repitiendo .
- Continuar la frase o idea antes de que el interlocutor termine.
- El interlocutor titubea y se repite, no sabe cómo terminar el turno.
- Te surge una idea buena para decir y hay que aprovechar la oportunidad para comentar algo en ese momento; sino la conversación puede cambiar de tema y ya no será pertinente.
- Añade una idea que corrobora lo que se está diciendo.

Ejemplos de elementos para introducir un turno (con o sin interrupción): un turno de apoyo, *es que*, *o sea que*, *así es que*, *bueno pues*, *pues*, *pues también*, *pero*, *pero bueno*, *pero que*, *pero te digo*, *pero vamos*, *que*, *porque*, *yo creo*, *y*, *y en cambio*, *y además*, *y luego*, *escucha*, *mira*, *fíjate*, *escucha/mira/fíjate lo que te digo*, *¿es que sabes lo que pasa?*, *¿y sabes qué pasa?*

## FRAGMENTO 1 (0:32-2:47)

G: ¿Es que sabes qué pasa? que por mi carácter aguanto mucho. Pero te digo que la paciencia con ella ya se me colmó y la próxima, te digo yo que voy a saltar porque estoy segura/

L: Pues a ver sí es verdad hija, yo lo estoy deseando

G: (RISAS)

L: No, es verdad, estoy deseando verte,

N: No, sí, ya

L: pero no por incitarte, no te estoy incitando a que tengas más follones

N: No, no, no

G: No, no, no

L: sino a que te defiendas tía, para que/

G: Ya

N: Ya, lo malo es que te duele

L: pero escúchame, no por nada, sino porque te has de respetar dentro de la casa

G: Sí

L: Porque muchas veces, escúchame, escúchame, irónicamente, escúchame, muchas veces irónicamente,

G: (( ))ya, lo sé, lo sé

N: (( )) por eso

L: muchas veces irónicamente se están metiendo contigo

N: Hm

G: Pero es que me pasa en la vida real

L: Y tú es que/ Pero escúchame

N: (( ))

L: Escúchame. Muchas veces únicamente se están metiendo contigo y tú *jiji jaja* y yo me quedo mirándote y diciendo ↓ ¿Se está dando cuenta de que se están metiendo con ella? ↑ Ooo yo te veo riéndote, tía, y yo decía *pero si está haciendo un comentario irónico riéndose de ella y ella y tú callá, tía*, y diciendo *Dios mío// que se haga de respetar ya*, que se imponga

G: Ya, ya // Pero es que fuera también me pasa, tía, y estoy- y cada vez aprendo a tener más carácter. Pero/ yo es que como soy ahora y antes tenía mucho menos

N: Aquellos eran

L: Aquí ya llevas dos meses hija, aquí ya tienes confianza con la gente para decir las cosas a la cara ¿sabes?

G: Pero te digo, que hay dos personas que ya → (uff)

que a la mínima que me digan sé que voy a saltar porque ya me tienen muy cansada ¿sabes? Yo cuando veo que una cosa se te puede escapar la paso, cuando veo que son dos la paso, pero ya cuando veo que eres así, que te gusta hacerle daño a la gente, tía, ya eso no lo tolero. El egoísmo, la gente que

se cree más que nadie → estas cosas yo no las tolero ¿entiendes? y sé que voy a saltar. Porque yo ante todo soy justa ¿sabes? (3")

L: Pues antes de ser justa, inten- o sea- sé superviviente, tío y defiéndete///

G: Sí

L: Porque yo creo que fue-, yo creo que tienes que quedar hasta como tonta, tío, porque

N: (( )) Será a veces hasta más egoísta ¿sabes? Porque a veces de... ¿sabes?

G: Ya (( ))

L: Yo creo que muchas veces quedas como tonta, con eso te lo digo to

G: Seguro/ Habré quedado fuera como una estúpida como se hayan reído en mi cara cuando → cuando me haya callado muchas cosas que no me tenía que haber callado. Pero por mi carácter soy así (( ))

N: Pero tía, no te das cuenta ¿sabes? (( ))

L: No pero, no tonta- no tonta por callarte, sino porque la gente se va a pensar que es que realmente no te das

cuenta

N: Claro

G: Ya ya

L: O no eres inteligente para darte cuenta, y yo creo que tú tienes que-

G: Ya, yo tengo un carácter super pasivo, que paso mucho de las cosas

L: Mmm hombre, eso esta bien

G: Yo siempre he dicho que-

N: Pero hasta un cierto punto

G: hasta un cierto punto

L. Pero está bien- está bien hasta un límite, hasta que no te pisoteen, el momento en el que intentan pa- pasar por encima de tí ya no

G: ¿Es que sabes lo que pasa? Que soy una persona

que va almacenando cómo es cada persona y sé lo que hay con cada una, lo que me va diciendo cada una... ¿me entiendes? Siempre yo, por ejemplo, yo tengo muchas amigas ¿no? Vale, pero ee ¿amigas que yo diga pa' lo bueno y pa' lo malo?

## FRAGMENTO 2 (3:39-5:26)

G: Pero- Y en la vida real- en la vida real, o sea, aquí dentro me pasa igual, o sea, te paso una, te paso otra → me voy quedando con cómo es cada persona: esta es una egoísta, es una tal → ¿sabes?

L: Hmm

G: Me voy quedando, se me va llenando el vaso. Claro ¿qué pasa? Cuando ya tengo una idea hecha de la persona ya es cuando exploto// ¿Sabes? Y ya tengo la idea hecha de dos personas que me van a hacer explotar. Bueno, una ya me ha hecho explotar una vez, ahí dentro que empecé a berrear → que dije *es la primera vez que me han sacado de quicio aquí dentro, no sé qué no sé cuántos*

N: Con lo de la barca

G: Sí (ENTRE RISAS) Y yo sé qué

N: Pero vamos, que tampoco fue un explote muy explote

G: Bueno sí pero que ya me está- que ya me está llegando al punto,

N: (RISAS) No un explote muuu'

L: Más grave lo de anoche

G: (mch) sí, pero que me está llegando al punto álvido ¿me entiendes?

N: Ya

L: Más grave es que te quite la guitarra de las manos

G: Pero que eso me pareció → (uff) una niñatada

L: Niñatada no es

N: Si todos le diésemos la importancia de → otros días →

L: Si te parecen niñatadas, te parecerán niñatadas todo, porque claro aquí todo lo de- todo lo que no tiene importancia fuera lo tiene aquí

G: No, si me pareció feísmo, de hecho, que al ser por un juguete, tía, es que me ha parecido tan →

N: Ya

G: ¿sabes? Que → era más que nada por eso, que me recordaba (a los niños chicos)

L: Es que no se trata de eso, es que se trata del egoísmo

G: Ya, del egoísmo, ya

L: Que no es de la guitarra en sí/ Es que no- no-/ Y yo creo que la- se verá-

N: Es el acto

G: Ya, pero no sé, verme en esa situación fue- que me dio vergüenza (2")

L: Bueno, tía, pues no te queda ni- a tí nada que aguantar, de aquíii hasta que estos dos se vayan buaaa

N: Mmh

G: Ya

L: Porque te van a pisotear↑

N: No, por eso tienes que levantarte ahora ¿sabes? Y a partir de ahora↑ ni una

L: Es que nadie lo va a hacer por tí

N: Gisela

G: No, no, si yo ya no voy a dejar- no voy a pasar ni una más

L: En cuanto te llame rellenita le dices *¡Pero bueno! ¿tú tienes algo en contra de mí, tío? Que no dejas más que hablarme de esto↓*

N: Claro ((\_\_\_\_\_))

G: ((\_\_\_\_\_))

N: Le dices *Mmm ¿tienes algo en contra de las rellenitas? Según tú.*

G: (RISAS)

N: *Pues lo primero que yo no me veo ni rellenita ¿tienes algo en contra? Porque ¿te estoy llamando yo a ti palillo para que me lo digas todos los días?*

L: Noo, o le dices- o le dices ¿o te llamo yo a ti- o te llamo yo a tí anoréxica?

N: Claro

L: Díselo ¿te llamo yo a ti anoréxica?

G: ((¿Te llamo yo a ti anoréxica?)) Porque vamos

N: Si tuviera los muslos de tamaños normales...

L: Es que- es que- es lo- o sea- lo contrario sería eso, llamarle a ella anoréxica.

G: Es verdad.

L: ¿A ti te está llamando gorda? Tú a ella anoréxica

N: Claro

### FRAGMENTO 3 (7:28-9:04)

N: ((Te lo voy a creer)), una cosa que me molesta mogollón, **tía**. Es que luego digo *no lo voy a comentar porque va a parecer como que son celos* y es que no son celos, **tía**. Y quiero que quede clarísimo que no son celos, ni es nada, no soy una persona celosa de verdad, ni con amigas, ni con pareja, ni con nada, **tía** // Y me jode comentarlo, pero es que me está jodiendo por dentro **¿sabes?**

L: Es la absorción que tiene este hombre con...

N: Sí, a parte de lo de Iván con Orlando, **tía**, como Liz es eso, como se quiere juntar con los tíos↑ También muchas veces que eso, como que también intenta con Orlando **¿sabes?** (mch) Que yo entiendo que se peleen, puede caerle bien y todo lo que sea pero no sé, **tía**, es como... que a veces siento → uff

R: Sí, pero es solo- es solo por lo que te digo, porque ella intenta ee acercarse a los hombres para hacer

N: acercarse más a los hombres

L: para hacer/ que es que siempre tiene problemas con las mujeres porque ella es tan guay y tan divina que le tenemos celos

N: Tía, me jode porque veo

que hasta a veces ella se pasa más tiempo

L: Pero es que- lo que tiene ella aquí en la casa con las mujeres se lo ha ganado ella, porque-

N: Ya/ Pero que digo que es que a-

L: porque yo no soy una persona celosa nii envidiosa niii

N: Es que es eso, tía, yo nunca, es que yo no soy para nada así. Pero es que luego es eso, que se pasa más vez- más tiempo hablando con Orlando **¿sabes?** Es como, joder, parece que hasta le da- (mch) ya él → digo *parece que le da más importancia a ella ¿sabes? que a mí*. Pero no son celos, es como, joder, no sé, quee es que no se da cuenta él de cómo es y me jode. Porque luego digo *voy a hablar-* (mch) porque yo pienso *me gustaría hablar con Orlando, pues igual que estoy hablando el tema contigo de Liz, pues con él*. Pero como a él, estoy segura, de que le cae super bien↑ y de que piensa todo super positivo de ella↑, porque como no tiene problemas con nadie ni nada↑, seguro que si se lo voy a comentar↑ le va- me va a quitar importancia y va a ser como (mch) *venga Nani, no- no le veas tres pies al gato, venga Nani, no tal ¿sabes?*

L: Vale

N: Y sé que es una cosa que no puedo hablar con él, y me jode porque para mí es un apoyo igual que eres tú.

L: Claro

N: Y mis cosas que me preocupan también me gustaría hablarlo con él. Además porque luego a lo mejor va a parecer que lo hablo contigo, él me oye y como que ¿sabes?

L: Y dirá mira...

N: Y dirá *mira esta tal*. Y me jode.