

Problemas en el aprendizaje del mecanismo de las interrupciones en la conversación en español de alumnos taiwaneses de ELE

Problems with the learning of the interruptions mechanism in the Spanish conversation of Taiwanese students of Spanish as a Foreign Language

Resumen

En esta investigación, tratamos de descubrir las posibles diferencias en el modelo de producción de interrupciones de habla cuando los alumnos taiwaneses de ELE conversan en un nivel inicial y en un nivel intermedio de su lengua meta. Al mismo tiempo, comparamos estos dos grupos con un tercer grupo de hablantes nativos de español peninsular aplicando un análisis contrastivo a la producción de interrupciones.

Los resultados de la estadística descriptiva nos permiten afirmar que, cuando los alumnos de séptimo año de español hablan en su lengua objeto, a pesar de que su nivel lingüístico es mayor que en niveles inferiores, no se produce un aprendizaje del mecanismo de producción de interrupciones.

Por esta razón, consideramos que los profesores de ELE debemos enseñar en nuestra clase a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan el mecanismo conversacional para, así, poder mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.

Palabras Clave

Interrupción, taiwaneses, conversación, mecanismo conversacional, estructura conversacional, aprendizaje

Abstract

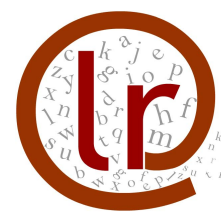
In this research, we will demonstrate the differences of the mechanism of interruption when Taiwanese students of Spanish as a foreign language speak Spanish at a B1 and B2 level. We will then compare them with another group composed of Spaniards, by using a contrastive analysis of the production of these interruptions.

The results of the descriptive statistical show us that Taiwanese students with a B2 level, even though their linguistic level is higher, are not properly learning about the mechanism of interruption.

Therefore, instructors of Spanish as a foreign language must help students to recognize, interpret, and use signals for controlling this mechanism so that the students effectively improve their communicative competence.

Key words

Interruption, Taiwanese, conversation, conversational mechanism, conversational structure, learning



Introducción

Cuando los españoles conversan, utilizan un mecanismo en el que destaca la presencia de una gran cantidad de interrupciones que garantiza el buen desarrollo conversacional. Nos encontramos, por lo tanto, ante un mecanismo conversacional muy particular cuyo modelo han de alcanzar los estudiantes taiwaneses cuando aprenden a conversar en español.

Sin embargo, como profesores de español en un contexto universitario taiwanés, observamos que nuestros estudiantes eran incapaces de mantener una conversación fluida con nativos españoles e, incluso, de intervenir en conversaciones en grupo. Esta situación se producía con casi todos los alumnos, independientemente de su nivel lingüístico. Estas primeras observaciones nos llevaron a plantearnos la posibilidad de que los estudiantes taiwaneses no supiesen interrumpir en español porque no habían aprendido a hacerlo y, por lo tanto, no conversaran fluidamente. En el presente artículo, veremos, por lo tanto, los resultados de la investigación que llevamos a cabo con el objetivo de descubrir si nuestros alumnos aprendían o no a interrumpir en su lengua meta.

A pesar de que mecanismo de alternancia de turnos de habla que permite el funcionamiento de la conversación es común a muchas lenguas y culturas, el verdadero problema en la comunicación intercultural está en que las señales de indicación del lugar de transición pertinente (LTP) varían de unas lenguas a otras, con lo cual es frecuente la interpretación errónea de las marcas lingüísticas y no verbales para la toma de turno (Cestero 2005: 29-30). Las señales implicadas en la indicación del LTP, como señala Cestero (2005: 29), constituyen un verdadero problema intercultural, pues “difieren en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras y la frecuencia y forma de violación convencional del mecanismo también”. Esto nos hace preguntarnos si nuestros informantes taiwaneses utilizan un patrón de comportamiento en la producción de interrupciones diferente al de los españoles y si las marcas de final de turno de los estudiantes son las mismas que las que usan los españoles o no.

El papel de la interrupción en el mecanismo de alternancia de turnos es esencial, ya que presenta una elevada frecuencia de aparición en la lengua y cultura con la que trabajamos¹, proporcionando así información muy valiosa sobre la organización de la interacción social en la cultura española.

En esta investigación caracterizaremos la interrupción como una alternancia de turnos impropia, puesto que no respeta este mecanismo que supuestamente ha de seguir la alternancia de turnos. Es decir, cuando el mecanismo de alternancia de turnos se incumple, o cuando los cambios de turno se presentan sin una combinación de marcas primarias o de marcas secundarias y primarias, se produce una *alternancia impropia* (Cestero 2000a: 143). Consecuentemente, veremos que mucha de la bibliografía existente al respecto coincide en que la interrupción es un fenómeno que conviene evitar en la conversación. Si bien constituyen una alteración del mecanismo de alternancia de turnos aquí descrito, nosotros, como ya ha apuntado Cestero en varias ocasiones (Cestero 2000a y 2005), no estamos de acuerdo en que plantee un conflicto, salvo en

¹ En la investigación de Cestero (2000a: 153 y 113), encontramos que un 50% de las alternancias que se producen en lengua española son *interrupciones —alternancias impropias* según la autora—.



contadas ocasiones, como así se confirma en muchos de los trabajos que mencionaremos en el apartado siguiente.

El cuadro-resumen que aparece a continuación, extraído de la clasificación de Cestero (2000a y 2005), es el que tendremos en cuenta en nuestro trabajo, fundamentalmente porque ha surgido a partir del análisis pormenorizado de conversaciones en español y, por tanto, parece ser la categorización básica de la interrupción conversacional en lengua española.

Involuntaria	Fallos de coordinación		
	Fallos de secuenciación		
Voluntaria	Según la persona que interrumpe	Del hablante	
		Del interlocutor	
	Según el motivo de la interrupción	Justificadas o no disruptivas	Neutras
			Pertinentes
		Injustificadas o disruptivas	Cooperativas
			Explicables
		Inexplicables	

Tabla 1.- Tipología de las interrupciones (Cestero 2000a).

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

1. Metodología de la investigación

La hipótesis de trabajo se formula a partir de las observaciones que llevamos a cabo en el contexto en el que se desarrolla el estudio que se presentó en Rubio (2008)². En aquella investigación, concluimos que los estudiantes taiwaneses que habían aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, aun sin haber recibido instrucción sobre la interrupción, utilizaban este fenómeno en su conversación, pero de forma diferente a como lo hacen los hablantes nativos de español.

En el trabajo que ahora nos ocupa, hemos ido más allá de los resultados obtenidos en Rubio (2008) gracias a la incorporación de nuevos datos que iremos justificando en este apartado y a la utilización de una población mayor en el estudio con el objetivo de detectar las posibles diferencias entre dos grupos de

² Ten Have (1999: 24) concede validez a estas primeras observaciones del profesor y las llama *general background observations*, que Santamaría (2005: 28) ha traducido como *observaciones generales*. También López-Barajas (1981: 96), citado a su vez en Bernardo (2000: 30), señala que la aparición del problema que lleva a formular la hipótesis puede surgir como fruto de la observación del investigador.

taiwaneses con diferente nivel lingüístico en español como lengua extranjera (ELE). Así, la presente investigación se ha llevado a cabo sobre un total de treinta conversaciones en español, mantenidas por estudiantes taiwaneses de ELE matriculados en alguna de las cuatro licenciaturas de español que hay en Taiwán. Los textos resultantes son conversaciones orientadas y diádicas, y han sido reunidas en dos grupos: un Grupo A de conversaciones en español de estudiantes de nivel inicial y un Grupo B de conversaciones en español de estudiantes de nivel intermedio³. Los resultados obtenidos del análisis de estos dos grupos serán comparados con un tercer grupo de hablantes nativos de español.

Para ello, será necesario partir de una hipótesis que habrá de ser confirmada o rechazada en función de los resultados y conclusiones obtenidos en el análisis. Por lo tanto, tras esbozar el planteamiento del problema, como continuación de los resultados derivados de Rubio (2008) y siguiendo el planteamiento utilizado por Pérez (2011a), formulamos nuestra hipótesis del siguiente modo:

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

Esta hipótesis, de acuerdo con los métodos no experimentales, se validará de forma retrospectiva, en el caso de que aparezcan los fenómenos descritos. La producción de interrupciones será recogida según su frecuencia. Tras describir este fenómeno en un nivel inicial y en un nivel intermedio de L2, nuestro segundo objetivo es analizar las diferencias que existen en la producción y el mecanismo de las interrupciones de turnos de habla según el nivel lingüístico de los alumnos (inicial e intermedio). Además, gracias a la investigación de Cestero (2000a), conocemos el porcentaje de producción de interrupciones de un grupo de hablantes de español, que denominaremos Grupo C; por lo tanto, podremos comparar los tres grupos mediante un análisis descriptivo para, así, descubrir y analizar las posibles diferencias entre ellos.

Por lo tanto, aplicaremos un análisis contrastivo a la producción de interrupciones y, con los resultados obtenidos, haremos una predicción de las posibles dificultades que tendrán nuestros alumnos a la hora de enfrentarse a una conversación con hablantes nativos. Así, nuestro propósito final será descubrir si existe una evolución del aprendizaje de un patrón similar en la producción de interrupciones por parte de los estudiantes taiwaneses de español que les acerque al modelo de producción de interrupciones de los españoles. Para ello, formulamos la pregunta de investigación de la siguiente forma:

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

³ Podría haberse añadido a nuestra investigación un tercer grupo de nivel C1 o, incluso, un cuarto grupo de nivel C2. Sin embargo, en las universidades taiwanesas no hay apenas estudiantes que lleguen a este nivel, salvo aquellos que son inmigrantes retornados de países hispanoamericanos.

Como justificación de este trabajo, cabe recordar que existen algunas investigaciones recientes sobre la producción oral y conversacional en español de hablantes chinos, (Cortés 1997, 2001 y 2009; Liang 1996; Liang *et al.* 1996 y 1998; o Pérez 2009, 2010, 2011a y 2011b), trataremos de llenar una parte de los vacíos que aún quedan en un contexto casi olvidado, el sinohablante⁴. Por lo tanto, el estudio que llevaremos a cabo sobre las interrupciones supondrá una continuación y un complemento de los ya existentes y servirá como punto de partida para investigadores que tengan interés por estudiar este fenómeno dentro del Análisis de la Conversación en la Adquisición de Segundas Lenguas.

La investigación que aquí presentamos es de corte sociopragmático –se estudia un fenómeno interactivo: la interrupción de habla– y se utilizan técnicas de análisis propias de la Sociolingüística. La metodológica general empleada se ajusta a cuatro fases: la recogida de datos, la transcripción, el análisis de los resultados y la presentación de los resultados.

En la primera fase, la *recogida de datos*, seguimos las pautas marcadas por el AC y la Sociolingüística. Los informantes fueron seleccionados a través de algunos descriptores sociales: profesión, edad, país de origen y lengua materna. Elegimos conversaciones orientadas para facilitar la aparición de interrupciones.

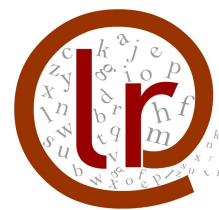
Teniendo en cuenta que el *universo* “designa a todos los sujetos o medidas de un cierto tipo”, mientras que la *población* constituye la parte del universo a la que el investigador tiene acceso (Fox 1981: 368, citado en Gento 2004: 105), podemos decir que, en nuestro caso, tuvimos acceso al universo completo, puesto que la población de estudio y el universo coinciden. Con ello, definimos el universo o población de estudio del Grupo A como: *alumnos taiwaneses que están a punto de terminar su 4º curso en la Licenciatura de Español en Taiwán*. El número de individuos que constituye la población de estudio del Grupo A es de 289. Todos fueron invitados a participar en el estudio, así que, coincidiendo con la población invitada podemos decir que la *muestra invitada* es de 289 individuos.

En cuanto al Grupo B, el universo o población de estudio queda definido como: *alumnos taiwaneses que han estudiado siete años de español y están terminando su 2º curso en la Licenciatura de Segundo Ciclo de la Universidad de Idiomas Wenzao*⁵. Toda la población de estudio fue invitada a participar, con lo que obtuvimos una muestra invitada que se corresponde con la población de estudio, formada, en el caso de estos grupos, por 35 individuos.

En resumen, siguiendo a Fox (1981: 368) en la división que establece de la muestra, tenemos: una *muestra invitada* de 289 personas en el Grupo A y 35 personas en el Grupo B; una *muestra aceptante*, que es la parte de la muestra invitada que acepta participar, de 54 personas en el Grupo A y 32 personas en el Grupo B. La

⁴ Sobre la situación del español en la zona sinohablante formada por China, Hong Kong, y Taiwán, véase el monográfico de la Revista SINOELE, publicado en Sánchez *et al.* (2011). Destaca de entre las conclusiones publicadas en dicho trabajo la paradoja que supone el elevado número de personas que están aprendiendo español en Taiwán (véase también en Fisac 2000, y en el Instituto Cervantes de Manila 2004), si tenemos en cuenta el aislamiento que sufre dicha zona con respecto a la mayoría de los Gobiernos hispanos.

⁵ Los alumnos que estudian la Licenciatura de Segundo Ciclo ya han estudiado cinco años de español en los ciclos de Formación Profesional de la misma universidad.



muestra aceptante del Grupo A fue recogida en el Corpus Oral del Español en Taiwán⁶ (COET), mientras que la muestra aceptante del Grupo B forma parte del Corpus Oral Bilingüe Español y Chino⁷ (COBEC).

Por último, tenemos una *muestra productora de datos*, o parte de la muestra aceptante que es válida para el análisis de los datos, de 30 personas en el Grupo A y 30 personas el Grupo B. Por un lado, la muestra productora de datos del Grupo A, por lo tanto, consta de quince conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel inicial. Todos son alumnos de cuarto año de licenciatura y proceden de tres de las universidades en las que se cursa la licenciatura de español: Universidad Tamkang, Universidad Fujen y Universidad Chinyi. Por otro lado, la muestra productora de datos del Grupo B está formada por quince conversaciones diádicas de taiwaneses que hablan en español de nivel intermedio. Todos los alumnos han estudiado español durante 7 años en la Universidad de Lenguas Wenzao.

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

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

Tabla 2.- Características de la muestra.

En cuanto a las grabaciones, nos desviamos ligeramente de lo que habitualmente se hace en el análisis de la conversación (AC), pues no fueron hechas en un contexto natural.

Para la recogida de datos empleamos dos grabadoras digitales de voz, puesto que los fenómenos no verbales que pudieran afectar al intercambio de turnos podían ser anotados en la hoja de observaciones. El investigador estuvo presente durante las grabaciones, pero al margen, sin intervenir. Teniendo en cuenta la inevitable influencia del investigador en la producción oral de los participantes, la *paradoja del observador*, planeamos la grabación para minimizar sus efectos nocivos y aumentar en la medida de lo posible el grado de

⁶ Véase Rubio (2009) para conocer con más detalle las características de este corpus.

⁷ Véase Pérez (2011a y en proceso de publicación) para conocer con más detalle las características de este corpus.

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

confianza de los sujetos. Los aspectos que, con este fin, tuvimos en cuenta fueron: voluntariedad en la participación del estudio, lo cual da cierta garantía del grado de confianza con el investigador; libertad en la formación de los grupos para aumentar la cordialidad entre los interlocutores; y presentación de varios temas con objeto de que los informantes no se quedaran en blanco intentando buscar un asunto del que hablar.

La duración de cada una de las grabaciones de los grupos A y B es de unos 10 minutos, de los que se escogieron los 5 minutos centrales para su transcripción y análisis⁹.

En cuanto a la *transcripción*, seguimos las marcas utilizadas por el grupo de sociolingüistas del PRESEEA, cuyas convenciones están basadas en las del AC original¹⁰.

El *análisis de los datos* de la investigación se ha realizado a partir de un estudio cualitativo y cuantitativo del corpus y fue hecho a partir de la transcripción manual de los datos orales recogidos en nuestro corpus. Junto con la transcripción, hemos utilizado la audición original cuando, ocasionalmente, el final de turno no se identificaba claramente en la transcripción, siendo necesario comprobar la presencia o ausencia de marcas de carácter paralingüístico. Siguiendo el trabajo de Cestero (2000a), el análisis cuantitativo se efectuó con objeto de conocer frecuencias y proporciones de uso y de justificar con ello la fiabilidad de la investigación, como se aconseja en sociolingüística (Moreno 1990: 44). Además, utilizamos unas categorías preliminares de la interrupción y, por lo tanto, se procedió de forma deductiva y no inductiva, como es habitual en los trabajos de otros investigadores del AC, quienes desarrollan la clasificación una vez hecho el análisis.

La *presentación de los resultados* y su *discusión* se desarrollarán en el siguiente apartado. Consistirá en la presentación de los resultados del análisis cuantitativo, acompañado de un análisis cualitativo, que permitirá interpretar los datos obtenidos y constatar o no la hipótesis de partida.

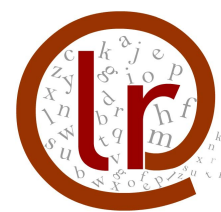
1.1.- Variable dependiente y variables independientes

La variable dependiente que estudiamos es la *interrupción*, y sus variantes serán la presencia o la ausencia de interrupción. Presumiblemente, la frecuencia de aparición de estas variantes de tipo nominal será diferente debido a la influencia de la variable independiente.

En el presente estudio, mediremos el efecto de dos variables independientes: la *lengua materna de los interlocutores* y del *nivel lingüístico en la lengua meta*, sobre la variable dependiente: la *interrupción*. Al mismo tiempo, trabajaremos con la posible interacción entre estas dos variables independientes y los *tipos de*

⁹ Estos 5 minutos fueron elegidos teniendo en cuenta la aparición de menos silencios en favor de un mayor número de interrupciones y superposiciones de habla que confiriesen a la conversación más naturalidad. El Grupo A presenta una media de tiempo de 5,39 minutos de transcripción, mientras que el Grupo B tiene una media de 5,10 minutos.

¹⁰ En las ya mencionadas publicaciones de Rubio (2009) y Pérez (2011a), encontramos una descripción pormenorizada de las marcas utilizadas en el COET y en el COBEC.



interrupción, por un lado, y la forma de la interrupción, por otro lado. La relación entre las variantes de la variable dependiente y de las variables independientes queda recogida en la siguiente tabla:

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

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

Tabla 3.- Variantes de la variable dependiente y de la variable independiente.

1.2.- Variables control

Las variables de control son aquellas que necesitamos neutralizar porque podrían alterar los resultados. Este control puede hacerse durante el diseño de la investigación, *control a priori*, o durante el análisis de

datos, *control a posteriori* (Alvira 2003: 101). En nuestro caso, se llevó a cabo a priori, antes de la recogida de datos, y las variables controladas fueron las siguientes:

1. **Contexto de aprendizaje:** nuestra investigación se desarrolla dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera. La muestra se recogió en un contexto académico universitario por cuestiones prácticas para la aplicación de los resultados.
2. **Tipo de texto oral:** decidimos tomar la *conversación orientada* como texto a desarrollar y evitamos la inclusión de otros tipos de texto oral.

1.3.- Variables intervinientes o extrañas

Se consideran variables intervinientes o extrañas factores ajenos a la investigación que pueden influir en los resultados y alterarlos. En nuestro estudio, identificamos las siguientes variables como posibles perturbadoras de los resultados:

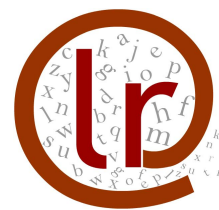
1. **Nivel de tensión del sujeto grabado:** un elevado grado de nerviosismo o excitación en el sujeto podría repercutir negativamente en la naturalidad de la conversación, requisito que necesitábamos para conseguir un nivel de espontaneidad e interacción que facilitase la aparición de interrupciones.
2. **Estado de ánimo del sujeto grabado:** la mala disposición del sujeto motivaría una escasa producción oral que entorpecería el desarrollo de una conversación fluida.
3. **Efecto de la paradoja del observador:** este fenómeno, descrito por Labov (1972), se refiere a que los sujetos del estudio modifican su conducta al saber que están siendo observados. Sin embargo, tal y como explicamos, se ha intentado minimizar de un modo considerable gracias a que tratamos de crear un ambiente lo más relajado posible.

Si durante la grabación o la posterior escucha de las conversaciones observamos que alguna de estas variables influía negativamente en la fluidez, optamos por rechazar la conversación afectada.

1.4.- Validez

Antes de justificar la validez de los *instrumentos de análisis* para comprobar que deben realmente medir el rasgo que pretenden medir es necesario presentarlos:

1. **Transcripciones:** son el principal instrumento que utilizamos para reconocer la interrupción. Hemos seguido las convenciones del grupo PRESEEA, tal y como hemos explicado anteriormente.



2. **Marcas de final de turno:** es instrumento de análisis en tanto en cuanto que permite detectar la aparición de las interrupciones.

En primer lugar, en cuanto a la *validez interna* de los instrumentos de análisis, diremos lo siguiente. Podría existir disparidad de criterios en cuanto a la *transcripción* de las superposiciones de habla, como consideran Meyer y Morris (1994), quienes plantean una codificación vertical que, supuestamente, facilita el reconocimiento de este fenómeno conversacional. Sin embargo, nosotros hemos preferido respetar las convenciones utilizadas por PRESEEA porque, a nuestro entender, los fenómenos aquí analizados resultan, con ellas, perfectamente reconocibles. La validez de las marcas de final de turno como instrumento que permite considerar si determinado fenómeno puede entenderse como interrupción o no se ha justificado en la introducción del artículo. Además, cada texto fue repasado cinco veces por tres diferentes investigadores, tal y como aconsejan Moreno y Urresti (2005).

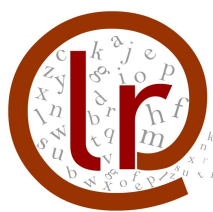
En segundo lugar, refiriéndonos a la validez externa de la muestra, diremos que en las ciencias sociales, suele aceptarse el trabajo con un *nivel de confianza* del 0.955 (Rodríguez 2003: 451), pero no existe un acuerdo entre los investigadores sobre esta cifra (Cestero 2000b: 73). Para Labov (1966: 171), sin embargo, en los estudios sociolingüísticos es suficiente el 0.025% de la población, lo cual garantiza la representatividad de la muestra que manejamos. En nuestro caso, para el Grupo A se trabaja con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 289, lo que supone un 10.38%, garantizando, así, una gran representatividad de la muestra. Para el Grupo B, se trabaja con una muestra de 30 sujetos sobre una población de 35, obteniendo, de este modo, un 85.71% de la población de estudio. En los dos grupos, por lo tanto, se garantiza una elevada representatividad de la muestra, lo que supone una *validez externa* de la investigación.

1.5.- Fiabilidad

La fiabilidad de los *instrumentos de análisis* de nuestra investigación ha sido comprobada de la siguiente forma:

1. **Transcripciones:** siguiendo las pautas marcadas por PRESEEA, aplicamos la *fiabilidad por repetición* a las transcripciones hechas, que consiste en la revisión de otros investigadores para así garantizar la correcta transcripción de las conversaciones. De este modo, las transcripciones fueron revisadas por tres hablantes nativos familiarizados, además, con la enseñanza del español como lengua extranjera.
2. **Marcas de final de turno:** debido a la novedad de la investigación, no se ha podido comprobar la fiabilidad¹¹ de las marcas de final de turno, puesto que, si bien Cestero (2000a) hace una perfecta compilación de las marcas relacionadas con la lengua española, para el estudio de la lengua china, Clancy *et al.* (1996) utilizaron las siguientes marcas que caracterizan un LTP: final gramatical,

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



terminación tonal y unidades de entonación no finales. También en chino, Chui (2004) utiliza las unidades de entonación para señalar los lugares apropiados de un cambio de turno, entendidas dichas unidades como una parte del habla pronunciada bajo una curva melódica sencilla y coherente que está marcada por una pausa, un cambio de tono y un alargamiento del final de sílaba.

2. Producción de interrupciones de turnos de habla en conversaciones entre españoles y en conversaciones entre taiwaneses

Estructuraremos este apartado siguiendo los resultados que en su día obtuvo Cestero (2000a) en el estudio de la conversación de los españoles. En nuestro trabajo, hemos denominado a este grupo de hablantes de español Grupo C. Los resultados que este grupo obtuvo con respecto a la producción de interrupciones son los siguientes (Cestero 2000a):

1. Alternancias propias (50%) e impropias (50%).
2. Interrupciones involuntarias (10,8%), voluntarias justificadas (61%) y voluntarias injustificadas (28,2%).
3. *Ic* (involuntarias por fallos de coordinación) (2%), *Is* (involuntarias por fallos de secuenciación) (8,8%), *Vjn* (voluntarias justificadas neutras) (18,9%), *Vjp* (voluntarias justificadas pertinentes) (25,7%), *Vjc* (voluntarias justificadas cooperativas) (16%), *Vie* (voluntarias injustificadas explicables) (18,7%) y *Vii* (voluntarias injustificadas inexplicables) (9,5%) para referirnos a las interrupciones según el motivo de aparición.
4. Interrupción con superposición (75%) y sin superposición (25%).
5. Resolución de la superposición con conclusión (46%), corte (47%) y suspensión (7%).

Desarrollaremos cada uno de los siguientes subapartados en función de esta clasificación.

2.1.- Las alternancias de turnos de habla

La alternancia de turnos en una conversación no es libre, sino que se produce mediante un mecanismo que sigue una organización generalizada en la mayoría de las lenguas y culturas estudiadas. Para que este mecanismo funcione, los participantes de la conversación han de coordinarse. Cuando los participantes no

logran coordinarse debidamente o el mecanismo se incumple por algún motivo concreto, aparecen las alternancias impropias, que en nuestro trabajo, siguiendo a Cestero (2000a), hemos reconocido como interrupciones.

La conversación entre españoles resulta muy característica debido a que las alternancias impropias aparecen con gran frecuencia y representan un 50% de los intercambios de turno (Cestero 2000a: 165-166), revelando, así, una participación muy activa en la conversación y “una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión” (Cestero 2000a: 253). Por lo tanto, intuimos que, en el caso de los alumnos taiwaneses de español, encontraremos diferencias con respecto al modelo de producción de interrupciones de los españoles.

De hecho, la mayoría de las alternancias de turno que aparecen en las conversaciones en español entre los estudiantes taiwaneses de cuarto curso se producen sin un fallo en el mecanismo de intercambio de turnos (82,81% de alternancias propias).

En cuanto a las conversaciones en español de los estudiantes taiwaneses de séptimo curso, sucede algo similar, pues el 83,12% de las alternancias de turno son propias. Esto quiere decir que la alternancia de turnos sigue organizándose gracias a la coordinación de los participantes.

Presentaremos, en primer lugar, la tabla que obtuvimos tras el análisis de los datos.

	Grupo A		Grupo B	
Alternancias propias	559	82.81%	847	83.12%
Alternancias impropias	116	17.19%	172	16.88%
TOTAL	691		1061	

Tabla 4.- Frecuencia y porcentaje de alternancias.

En el siguiente gráfico, compararemos el porcentaje de los grupos A, B y C. En concreto, la comparación entre los grupos A y C, por un lado, y los grupos B y C, por otro, nos permitirá descubrir si hay un progreso en el modo general de producir alternancias propias e impropias, de forma que el patrón general de las conversaciones del grupo intermedio se acerque al de la conversación de hablantes nativos de español.

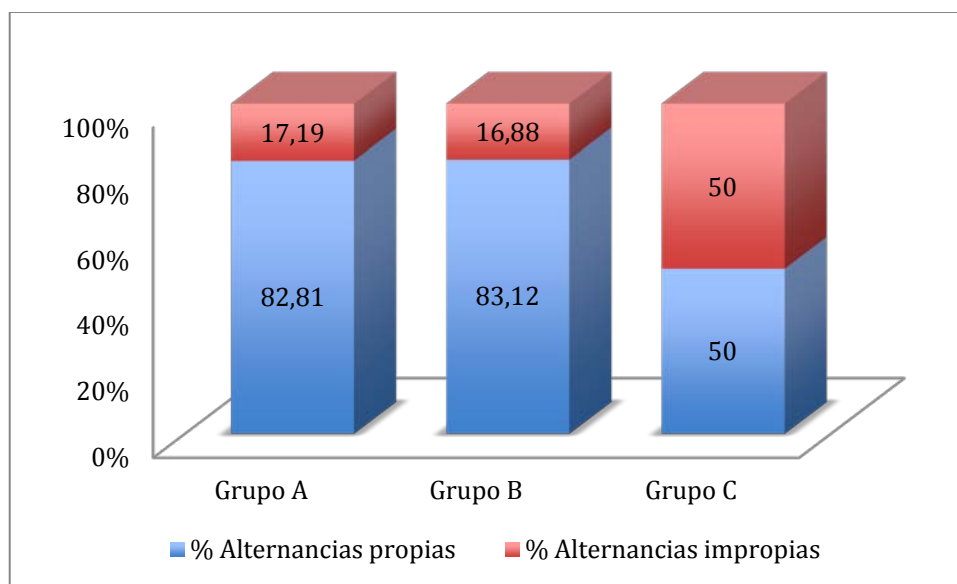


Gráfico 1.- Grupos A, B y C. Porcentaje de alternancias propias e impropias.

Del gráfico anterior destacamos que, en el contexto cultural español, la proporción de interrupciones o alternancias impropias es alta (50%), mientras que en el grupo de estudiantes de cuarto año, la proporción es mucho más baja (17,19%). Podríamos pensar que los alumnos con un nivel comunicativo mayor en L2 producirían un porcentaje mayor de alternancias impropias, de tal forma que la proporción con respecto al total de alternancias se acercase más al modelo de las conversaciones en español como lengua materna. Sin embargo, no ocurre así, ya que el grupo de estudiantes con un nivel intermedio de español presenta un 16,88% de alternancias impropias.

Esto nos permite deducir que no hay un progreso de los estudiantes taiwaneses en el aprendizaje de uno de los aspectos más importantes de la cooperación en conversación, que es la producción de interrupción en español, lo que implica la necesidad de una instrucción específica en este sentido en la clase de ELE.

2.2.- Interrupciones voluntarias e involuntarias

Siguiendo los descubrimientos de Cestero (2000a) sobre el intercambio de turnos de habla en la conversación, sabemos que las interrupciones no son todas iguales y que podemos clasificarlas atendiendo a la intención del hablante que las produce. De esta forma, encontramos *interrupciones voluntarias*, cuando los participantes, conscientemente, no prestan atención a las marcas emitidas por el hablante, e *interrupciones involuntarias*, cuando las marcas de turno no se interpretan o no se reconocen bien. Las segundas pueden ser *justificadas*, en el caso de que haya razones que disculpen la intervención, o *injustificadas* cuando, aparentemente, no hay marcas de conclusión del mensaje y no existen motivos que la excusen.

En español, la sistematicidad del mecanismo de alternancia de turnos hace que los interlocutores sean conscientes de las señales que regulan este intercambio, así que la proporción de interrupciones producidas por una malinterpretación de las señales que regulan el mecanismo es baja¹² (10,8%) (Cestero 2000a: 165). Las interrupciones justificadas representan la mayoría de las alternancias impropias que aparecen en la conversación (61%) y se producen en unas condiciones que los hablantes nativos de español aceptan sin que aparezcan conflictos conversacionales, como ocurre en casi todas las lenguas caracterizadas por un alto grado de cooperación (Cestero 2005: 36). Las interrupciones que suponen realmente un conflicto conversacional son las injustificadas, y presentan un porcentaje del 28,2%.

En las conversaciones en español del grupo de estudiantes taiwaneses de cuarto curso (Grupo A), una cuarta parte de las interrupciones aparece por una malinterpretación de las señales que regulan el mecanismo de intercambio de turnos (24,14%), lo que nos hace pensar en un desconocimiento de las marcas de final de turno en la conversación española o en el uso de marcas que no son las definidas en el apartado 2. Sin embargo, a pesar de que encontramos un 25% de interrupciones injustificadas, la mayoría de las interrupciones se producen sin que aparezcan conflictos conversacionales (50,85%).

En las conversaciones de los estudiantes taiwaneses de séptimo curso (Grupo B), la mayoría de las interrupciones también son voluntarias y tienen una justificación (61,04%). El porcentaje de interrupciones provocadas por una malinterpretación de las señales es de un 17,44%, mientras que el calculado para las interrupciones que suponen un problema en la conversación es del 21,51%.

Veamos, por lo tanto, la frecuencia y el porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción que encontramos en nuestro corpus.

		Grupo A		Grupo B	
Involuntarias	Fallos de coordinación	13	11.21%	11	6.39%
	Fallos de secuenciación	15	12.93%	19	11.05%
Voluntarias justificadas o no disruptivas	Neutras	12	10.34%	13	7.56%
	Pertinentes	23	19.82%	49	28.48%
	Cooperativas	24	20.69%	43	25%
Voluntarias injustificadas o disruptivas	Explicables	27	23.28%	26	15.12%
	Inexplicables	2	1.72%	11	6.39%
TOTAL		116		172	

Tabla 5.- Frecuencia y porcentaje de interrupciones según el motivo de la interrupción.

¹² Es necesario aclarar que las *interrupciones involuntarias* aparecen en el trabajo de Cestero (2000a: 165) con la denominación de *alternancias anómalas* y no se consideran un tipo de alternancia en sí. En cambio, en Cestero (2005) aparecen tal y como las hemos presentado en el un apartado anterior.

Sin olvidar que la frecuencia absoluta de las interrupciones aparecidas en cada uno de los grupos es diferente, analicemos mediante estadística descriptiva la relación existente entre los grupos A y C y entre los grupos B y C en el siguiente gráfico.

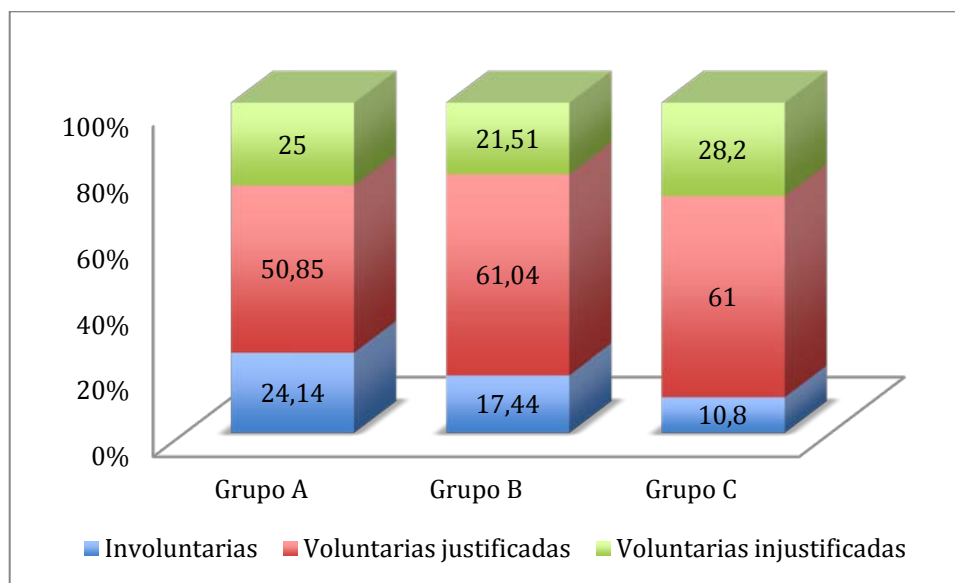


Gráfico 2.- Grupos A, B y C. Porcentaje de interrupciones según su voluntariedad y justificación.

Sorprende, en primera instancia, el elevado porcentaje de *interrupciones involuntarias* que producen los taiwaneses de cuarto año de español (24,14%), y marca un gran contraste con los hablantes nativos de español, cuyo porcentaje es de un 10,8%. La disminución en el porcentaje de interrupciones involuntarias aparecidas en los alumnos de séptimo año (17,44%), nos hace pensar que los alumnos taiwaneses han experimentado una mejora gracias al aprendizaje y que el Grupo A no interpreta correctamente las marcas que señalan un LTP debido a su bajo nivel de competencia comunicativa.

Suponemos que esto se debe a la diferente utilización de las marcas de finalización de turno en su lengua materna. Esto ocasionaría, al interactuar en español, anomalías y fallos conversacionales motivados por un uso diferente de las marcas de finalización. Es decir, existe la posibilidad de que en la cultura chino-taiwanesa no se utilice el mismo mecanismo de cambio de turnos que hemos descrito. Se trata, pues, de un fenómeno que debe ser atendido en la enseñanza de ELE.

Es cierto que los participantes en las conversaciones en L2 construyen de forma coordinada la conversación y, además, la mayoría de las interrupciones no implican conflictos en la organización interna de la conversación. Sin embargo, no encontramos un progreso en el aprendizaje de un modelo de producción de interrupciones en español.

Problemas en el aprendizaje del mecanismo de las interrupciones en la conversación en español de alumnos taiwaneses de ELE

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

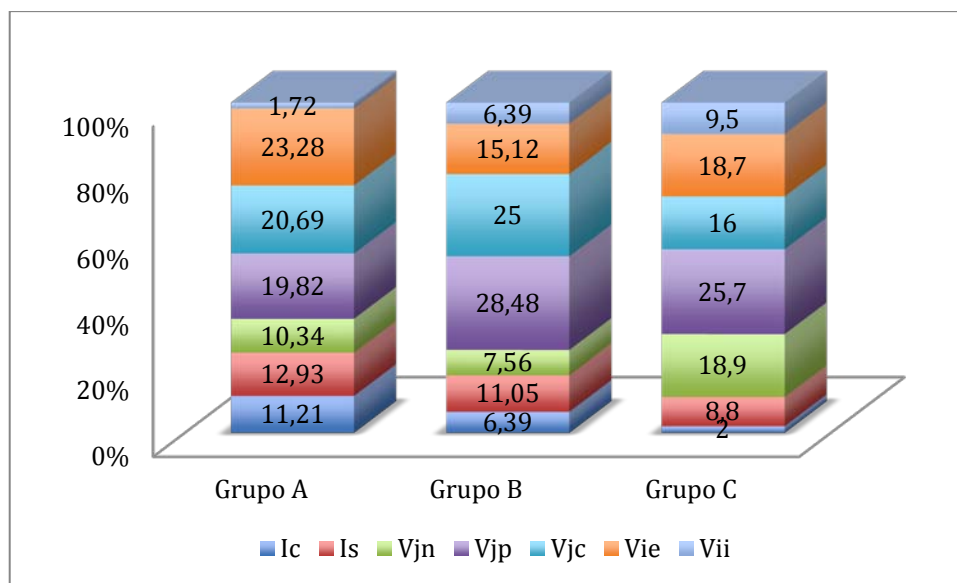


Gráfico 3.- Grupos A, B y C. Porcentaje de interrupciones según su motivo de aparición.

En este gráfico destacan algunos datos que pueden resultar relevantes. Por ejemplo, las interrupciones que más presencia tienen en la conversación son aquellas que no suponen conflictos en la organización interna de la misma porque su contenido es pertinente en el momento de su producción. En el Grupo A, sin embargo, el porcentaje más alto corresponde a las *interrupciones injustificadas explicables* (23,28%). Encontramos excusa a estas interrupciones en las características propias de las conversaciones con niveles bajos de L2. Así, muchas de estas interrupciones aparecen cuando el hablante corrige lo que él mismo ha dicho en el turno que acaba de terminar. La mayoría de estas interrupciones injustificadas se explica por la necesidad de comprender lo dicho por el hablante o por la necesidad de terminar el propio mensaje que ha sido cortado previamente; son, por tanto, características de la interlengua en estadios iniciales.

Dentro de las interrupciones justificadas, las más frecuentes en las conversaciones del Grupo A son las *interrupciones cooperativas* (20,69%) que, en la mayoría de los casos, son intervenciones condicionadas en las que el oyente ayuda a construir gramaticalmente el enunciado o apunta una palabra que el hablante no conoce o no es capaz de recordar. Se trata, pues, de un tipo de interrupción típica del contexto en el que están inmersos, el aprendizaje de ELE, pues los alumnos con un mayor nivel en L2 (Grupo B) también presentan un alto porcentaje en el uso de este tipo de interrupciones (25%). La conversación coloquial entre españoles, sin embargo, se caracteriza por una mayor presencia de interrupciones pertinentes. El motivo puede buscarse en las características generales de los turnos de ambos grupos. En los españoles, una interrupción pertinente está justificada porque el turno del hablante es largo y está formado por la sucesión de pequeños temas. Por esta

razón, en principio, esperar al final del turno en marcha supondría que la intervención del oyente no tendría relación con la última parte del turno del hablante y, por lo tanto, carecería de coherencia. En cambio, hemos visto que los turnos de habla de los taiwaneses no suelen ser largos ni estar formados por un encadenamiento de pequeños temas, así que no es tan necesaria una intervención de este tipo.

El bajo porcentaje de *interrupciones neutras* en el Grupo A (10,34%) y en el Grupo B (7,56%) señala que los estudiantes taiwaneses, cuando hablan español, aún no son capaces de intuir el final del turno del hablante, así que no se atreven a intervenir.

El porcentaje de las *interrupciones injustificadas inexplicables* no es significativo en el Grupo A (1,72%), mientras que en el Grupo B (6,39%) se acerca al del grupo de hablantes nativos de español (9,5%). Esto no supone una mejora o un aprendizaje, pues de todas las interrupciones posibles, las inexplicables son, sin duda, las que generan un mayor conflicto en la conversación debido a que no conocemos su motivo.

Por último, las interrupciones involuntarias, tanto las que aparecen por *fallos de coordinación* como las que se dan por *fallos de secuenciación*, tienen un porcentaje alto en los grupos A y B en relación con las que encontramos en las conversaciones del Grupo C. Apreciamos un descenso en los porcentajes de ambos tipos de interrupción en las conversaciones entre taiwaneses de séptimo año, lo que podría indicarnos que la mejora en el nivel lingüístico de los alumnos ayuda a que estos identifiquen con mayor éxito las señales de final de turno. Por lo tanto, este tipo de interrupciones podría deberse a que los alumnos de nivel más bajo necesitan más tiempo para elaborar su turno, y por eso se producen estos fallos de sincronización.

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

2.3.- Superposiciones de habla e interrupciones

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

En español, el porcentaje de interrupciones con superposición es tres veces mayor que sin ella. También en los grupos A y B el porcentaje de interrupciones con superposición es mucho mayor. Veamos, en primer lugar, los datos que arroja el análisis de los datos en forma de tabla para, a continuación, ilustrar mediante un gráfico la comparación de los dos grupos de taiwaneses con el de los españoles.

Problemas en el aprendizaje del mecanismo de las interrupciones en la conversación en español de alumnos taiwaneses de ELE

	Grupo A		Grupo B	
Con superposición	98	84,48%	137	79,65%
Sin superposición	18	15,52%	35	20,35%
TOTAL	116		172	

Tabla 6.- Frecuencia y porcentaje de interrupciones según la presencia o no de superposición.

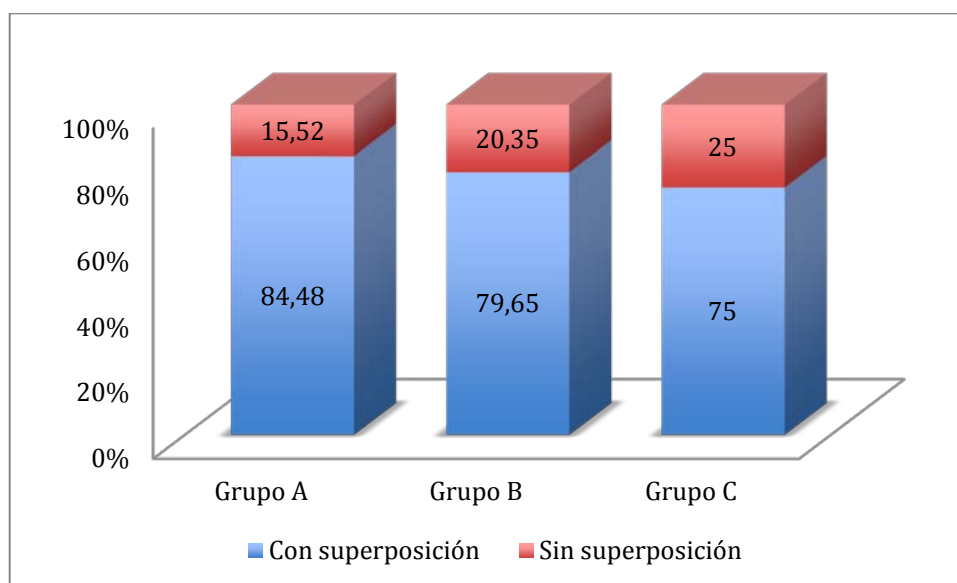


Gráfico 4.- Grupos A, B y C. Porcentaje interrupciones según la presencia o ausencia de superposición.

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

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

provocando, así, un mayor número de titubeos y cortes del mensaje. Estos cortes son aprovechados por el interlocutor para intervenir, la mayoría de las veces, con una interrupción cooperativa.

2.3.1.- Resolución de las interrupciones con superposición

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

Los españoles, según Cestero (2000a: 154), resuelven la mayoría de las superposiciones mediante el corte del mensaje de uno de los participantes (47%), pero también utilizan habitualmente la finalización rápida (conclusión) de uno de los turnos que en ese momento se superpone (46%).

Los estudiantes taiwaneses de cuarto año también resuelven la mayoría de las superposiciones cortando el mensaje (38,30%) y utilizan la conclusión como segundo recurso (31,91%). La suspensión momentánea del mensaje es utilizada casi con la misma frecuencia que la conclusión (29,79%).

En cuanto a los estudiantes taiwaneses de séptimo año, la estrategia más utilizada para resolver la superposición es finalizar el mensaje (47,79%), lo que provoca superposiciones que duran más de un segundo. Con una menor proporción cortan (29,41%) o suspenden el mensaje (22,79%). Veamos en la siguiente tabla cuáles son los resultados obtenidos en el análisis.

	Grupo A		Grupo B	
Conclusión	30	31,91%	65	47,79%
Corte	36	38,30%	40	29,41%
Suspensión	28	29,79%	31	22,79%
TOTAL	94		136	

Tabla 7.- Frecuencia y porcentaje de superposiciones según su resolución.

Veamos en el siguiente gráfico una comparación de los tres grupos.

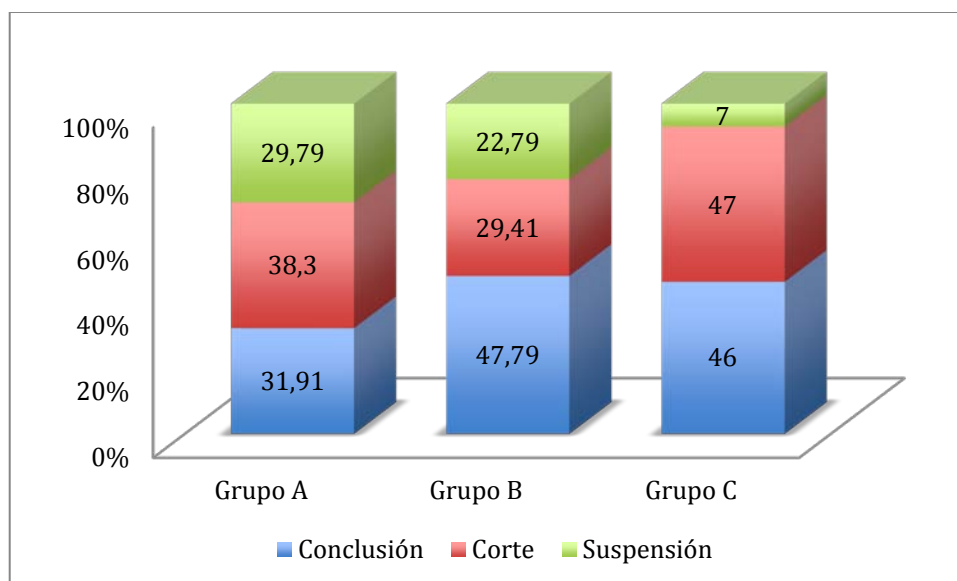


Gráfico 5.- Grupos A, B y C. Porcentaje de interrupciones con superposición según el modo de resolver esta.

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

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

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

Teniendo en cuenta que el Grupo B se acerca al grupo de españoles en las superposiciones resueltas por conclusión y que el Grupo A se aproxima más en el porcentaje de utilización de la resolución por corte, observamos que los estudiantes taiwaneses que conversan en español, independientemente de su nivel en la lengua meta, siguen un patrón de resolución de superposiciones de habla completamente diferente del grupo de españoles.

3. Conclusiones

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

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

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

Tras el análisis de estadística descriptiva llevado a cabo en el anterior apartado, aceptamos nuestra hipótesis de trabajo, que decía así:

Las estrategias de producción de interrupciones utilizadas por alumnos taiwaneses que han aprendido español como lengua extranjera en un contexto institucional, cuando conversan en un nivel de español

intermedio, son más complejas y, probablemente, más cercanas al español nativo que las utilizadas por alumnos de nivel inicial.

El análisis ha demostrado que, aunque el modelo de producción de interrupciones en las conversaciones en español del Grupo B se aleja del seguido en las conversaciones entre españoles, más se aleja el patrón utilizado por los alumnos del Grupo A. Sin embargo, este grupo es el más homogéneo en cuanto a la producción de interrupciones de sus miembros, de ahí la pertinencia de trabajar con mayor eficacia sobre este grupo.

En cuanto a las conversaciones en español de los alumnos taiwaneses de nivel intermedio de español, el análisis comparativo nos permite contestar a la pregunta de investigación de este modo:

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

A esta afirmación cabe añadir que, tal y como explicábamos a lo largo del apartado anterior, si bien en ocasiones se aprecia un acercamiento a la producción de interrupciones de los españoles, no apreciamos progresión o aprendizaje alguno.

Como bien hemos querido demostrar en nuestra investigación, los alumnos taiwaneses de español no podrán llegar a mantener conversaciones con españoles con total naturalidad, ni conversaciones cercanas al patrón natural español, puesto que no se les ha enseñado cómo funciona el mecanismo de intercambio de turnos que regula las conversaciones. Aun siendo conscientes de que los alumnos de niveles superiores experimentan una mejora en el modo de interrumpir, cabe la posibilidad de que la ausencia de interrupciones en el nivel inicial podría deberse a una falta de capacidad lingüística. Nuestra conclusión final es, por lo tanto, que los profesores de ELE debemos enseñar en la clase de ELE a reconocer, interpretar y manejar las señales que regulan este mecanismo para, así, poder mejorar eficazmente la competencia comunicativa de los alumnos.

Los resultados que hemos obtenido en este apartado confirman, al mismo tiempo, los obtenidos por Pérez (2011a) en su tesis doctoral. En ella, Pérez (2011a) afirma que los estudiantes taiwaneses de nivel intermedio de español siguen un modelo más complejo en la producción de turnos de apoyo y más cercano a su lengua meta que los estudiantes taiwaneses de nivel inicial, pero diferente del patrón seguido por los españoles que conversan en su lengua materna.

Si tenemos en cuenta que “tanto Hong Kong como Taiwán superan a China en número de estudiantes que empiezan a estudiar español” (Sánchez *et al.* 2011: 47), y que la enseñanza del español en este contexto está creciendo a un ritmo muy alto, trabajos como el que aquí presentamos se hacen muy necesarios, puesto que aportan algunos datos cruciales sobre la producción de interacción conversacional de la interlengua de los estudiantes taiwaneses. En concreto, una vez identificadas las diferencias que hay entre el patrón de producción de interrupciones de los españoles y el seguido por los estudiantes taiwaneses de español, tanto

de nivel inicial como de nivel intermedio, será más sencillo elaborar un plan de enseñanza específico que ayude a paliar estas diferencias.

Desde este trabajo, queremos llamar la atención sobre la importancia de atender al mecanismo de producción de interrupciones de turnos de habla en la clase de conversación y sobre las implicaciones didácticas que suponen nuestras conclusiones, coincidiendo, así, con las señaladas en los trabajos dirigidos por A. M. Cestero sobre análisis de la conversación en el marco de ELE que han ido realizándose en la Universidad Antonio de Nebrija y en la Universidad de Alcalá.

Miguel Rubio Lastra

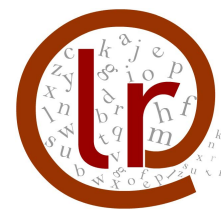
Tunghai University

miguelrubio@thu.edu.tw

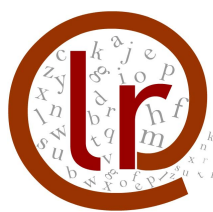


Referencias Bibliográficas

- Alvira Martín, F. (2003): "Diseños de investigación social: criterios operativos", M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 99-128.
- Ávila Muñoz, A. M. (1997): "El papel de las interrupciones en el desarrollo de la dinámica conversacional", J. A. de Molina Redondo et al. (eds.), *Estudios de lingüística general, II Congreso Nacional de Lingüística General*, Granada, del 25 al 27 de marzo de 1996, Volumen II. Granada: Método Ediciones, pp. 11-24.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F. (2000): *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bilmes, J. (1997): "Beeing interrupted", *Language in Society*, 26, pp. 507-531.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*, Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Valencia: Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Chui, K. (2004): "Overlapping speech in Chinese conversation", *Journal of Chinese Language and Computing*, 14 (2), pp. 139-156.
- Clancy, P., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H. (1996): "The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin", *Journal of Pragmatics*, 26, pp. 355-387.
- Cortés Moreno, M. (1997): "Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino", *Estudios de Fonética Experimental*, IX, pp. 67-134.
- Cortés Moreno, M., (2001): "Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses", *Estudios de Fonética Experimental*, XI, pp. 89-120.
- Cortés Moreno, M. (2009): "Chino y español: un análisis contrastivo", A. Sánchez Griñán y M. Melo (coord.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur, pp. 173-200.
- Fox, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación*, Pamplona: EUNSA.
- Fisac, T. (2000): "La enseñanza del español en Taiwán", *Anuario del Instituto Cervantes, 2000*, Plaza & Janes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/fisac/p05.htm [fecha de consulta 15 oct 2012].
- Gento Palacios, S. (2004): *Guía práctica para la investigación en educación*, Madrid: Sanz y Torres.
- Have, P. ten (1999): *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Hymes, D. H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa", M. Llobera, et al. (eds.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera*, Madrid: Edelsa, pp. 27-47.



- Instituto Cervantes de Manila (ed.) (2004): *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*, Manila, septiembre de 2004. Disponible en: http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.htm [fecha de consulta 5 dic 2012].
- Labov, W., 1983 (1972 1ª ed.): *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Liang, W.-F. (1996): "Reflexión sobre estrategias de comunicación: los hablantes chinos de español", M. Rueda et al. (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, 1995. León: Universidad de León, pp. 249-257.
- Liang, W.-F., Balcells, M. et al. (1996): "Fenómenos de interlengua (IL) respecto al español de un sujeto hablante nativo de chino", S. Montesa y P. Gomis, (coords.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE*, Santander, 1994. Málaga: ASELE, pp. 111-117.
- Liang, W.-F. y Llobera, M. (1998): "Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín", A. Celis, J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Almagro, 1996. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 291-300.
- Meyer, C. F. y Morris, R. A. (1994): "Can you see whose speech is overlapping?", *Visible Language*, 28 (2), pp. 110-133.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid: Gredos.
- Moreno Sandoval, A. y Urresti, J. (2005): "El proyecto C-Oral-Rom y su aplicación a la enseñanza del español", *Oralia. Análisis del discurso oral*. Madrid: Arco Libros, pp. 81-104.
- Pérez Ruiz, J. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de taiwaneses estudiantes de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado), Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2010): "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes de ELE. Resultados preliminares", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), pp. 126-159.
- Pérez Ruiz, J. (2011a): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis Doctoral (no publicada), Madrid: Universidad Antonio Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2011b): "Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10 (5), pp. 27-51.
- Pérez Ruiz, J. (en proceso de publicación): *Corpus Oral Bilingüe Español Chino (C.O.B.E.C). Una Herramienta Sociolingüística para Investigaciones Contrastivas*.
- Rodríguez Osuna, J. (2003): "La muestra: teoría y aplicación", M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 445-484.
- Rubio Lastra, M. (2008): *La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*, Trabajo de Investigación Tutelado (no publicado), Madrid: Universidad Nebrija.
- Rubio Lastra, M. (2009): "COET: Corpus Oral del Español en Taiwán. Primeros textos", *Lingüística en la Red. Linred*, VI, pp. 1-40. Disponible en: www.linred.es [fecha de consulta 3 mar 2013].



- Sánchez Griñán, A. *et al.* (2011): "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante", *Sinoele*. Monográficos Sinoele, 4. Disponible en: www.sinoele.org [fecha de consulta: 22 feb 2013].

