



PROJECT MUSE®

El efecto de la instrucción de estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones en español y su influencia discursiva en chino

Javier A. Pérez Ruiz

Hispania, Volume 99, Number 3, September 2016, pp. 407-422 (Article)

Published by Johns Hopkins University Press

DOI: [10.1353/hpn.2016.0068](https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0068)



➔ For additional information about this article

<https://muse.jhu.edu/article/630569>

El efecto de la instrucción de estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones en español y su influencia discursiva en chino



Javier A. Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan

Resumen: El papel del oyente en la interacción oral en la clase de español como lengua extranjera es un tema de interés creciente, tal y como lo muestran los recientes trabajos empíricos descriptivos en el campo del análisis de la conversación. Desafortunadamente, son escasas las propuestas didácticas basadas en estudios experimentales con corpus bilingües. Para suplir esta carencia, en primer lugar, esta investigación analiza el impacto de la enseñanza de los turnos de apoyo del oyente en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de español. En segundo lugar, investiga la transferencia o influencia discursiva que la instrucción recibida ha producido en sus conversaciones en chino mandarín. Se ha llevado a cabo un estudio longitudinal que consta de tres fases de evaluación, pretest y post-test inmediato y tardío, en un grupo experimental y en un grupo control. El estudio basa sus resultados en el análisis de 50 conversaciones en español y 50 conversaciones en chino, mantenidas en tres momentos diferentes, por una muestra de 40 estudiantes taiwaneses de español. Los principales resultados indican el efecto significativo de la secuencia didáctica sobre la interacción oral en español y evidencian una influencia sobre las conversaciones en chino.

Palabras clave: conversation analysis/análisis de la conversación, listener responses/turnos de apoyo, oral interaction/interacción oral, Second Language Acquisition of Spanish/adquisición del español como segunda lengua, sociolinguistic transfer/transferencia sociolingüística

1. Introducción

En nuestro mundo intercultural y multilingüe lograr una adecuada interacción oral es un objetivo fundamental en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. El análisis de la conversación es una de las disciplinas sociolingüísticas que más ha contribuido a describir la organización del habla durante la interacción oral (Sidnell y Stivers 2013). Un segundo mérito notable del análisis de la conversación ha sido revalorizar las aportaciones del oyente a la interacción oral (Cestero 2012). El éxito comunicativo no se ciñe al desarrollo de los aspectos lingüísticos exhibidos en diferentes temas de conversación (Young 2011); sino que, la interacción oral resulta más natural cuando el oyente interactúa con el hablante, que posee el turno de habla, por medio de señales léxicas y no léxicas. Cestero (2000) denominó a estas contribuciones esenciales del oyente turnos de apoyo.

En el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), se están prodigando trabajos empíricos que confirman el papel fundamental de los turnos de apoyo durante la interacción oral en la segunda lengua (L2) en diferentes lenguas maternas, como italiano (Pascual 2014), inglés (Shively 2015) o chino (Pérez 2011 y 2014). Estos estudios sugieren incorporar la enseñanza de los turnos de apoyo a la clase de ELE. Desgraciadamente, faltan trabajos experimentales que demuestren la influencia de la instrucción explícita de los turnos de apoyo en el ELE, o que aborden la posible influencia discursiva que una secuencia didáctica impartida en la L2 ejercería sobre la lengua materna (L1). Esta línea de investigación cobra especial relevancia en el entorno

sinohablante, pues es bien conocida la escasa interacción oral de los estudiantes chinos en las clases de ELE (Blanco 2013), donde persiste el reto de hallar nuevas estrategias didácticas que favorezcan la interacción oral.

Ante estas carencias, se propone un estudio pionero experimental basado en un corpus oral bilingüe L1-chino/L2-español que analiza el impacto de la instrucción de turnos de apoyo del oyente en las conversaciones L2-español entabladas por estudiantes taiwaneses de ELE. En segundo lugar, explora su influencia discursiva sobre las conversaciones L1-chino mantenidas por los mismos interlocutores.

2. Turnos de apoyo en la enseñanza de ELE

El análisis de la conversación, en su concepción original, no fue pensado como una teoría de la adquisición o una práctica pedagógica (Markee 2008). En la actualidad, se justifica la validez de los principios del análisis de la conversación para el aprendizaje de segundas lenguas porque favorecen la adquisición de los aspectos colaborativos de la interacción oral, ya que la creación de espacios dinámicos permitiría a los estudiantes aprender a interactuar (Gardner 2013; Young 2011). Dentro de este contexto, numerosos autores han propuesto enseñar los elementos organizativos conversacionales del sistema de turnos, pares adyacentes, reparaciones, actividades paralingüísticas y las aportaciones del oyente a través de materiales reales (Barraja-Rohan 2011; Cestero 2012; Gardner 2013).

Para el análisis de la conversación la conversación es un logro colaborativo donde el hablante y el oyente intercambian sus roles de manera coordinada (Seedhouse y Walsh 2010). Cuando el hablante tiene el turno de habla, el oyente coopera activamente a través de los turnos de apoyo, que son un código universal de señales verbales, paralingüísticas y no verbales que, a su vez, son específicas culturalmente y cuyas funciones suponen una contribución esencial al acto comunicativo (Heinz 2003; Wong y Waring 2010). Gracias a los turnos de apoyo, el oyente monitoriza y coopera en la construcción de la interacción oral, dotándola de más naturalidad, espontaneidad y coordinación empática entre los interlocutores.

A pesar del reconocimiento del rol del oyente en la interacción oral, persisten diversas controversias terminológicas, funcionales y tipológicas (Cestero 2012; Pérez 2011). En este trabajo, se seguirán la terminología y tipología propuestas por Cestero (2000) porque han demostrado su idoneidad en el ámbito del ELE (Pascual 2014; Pérez 2011 y 2014). Cestero (2000) define los turnos de apoyo como aquellas contribuciones verbales y no verbales producidas por el oyente durante el turno de habla de su interlocutor, cuya función principal es expresar su seguimiento y participación activa durante la interacción oral. Además, seguiremos la clasificación modificada de los turnos de apoyo de Cestero (2000) según su función y su estructura lingüística. Según su función, los turnos de apoyo pueden expresar 1) acuerdo con el enunciado en marcha; 2) seguimiento del enunciado referencial que el hablante está emitiendo; 3) entendimiento para expresar comprensión de lo que se está diciendo; 4) conclusión para ayudar a finalizar el turno de habla; 5) recapitulación o resumen de lo dicho por el hablante; y 6) reafirmación, que suelen ser simples preguntas (e.g., *¿sí?*, *¿verdad?*) que solicitan la ampliación de la información del turno de habla. Según la estructura lingüística, los turnos de apoyo serán simples, formados por una única palabra o un elemento paralingüístico (e.g., *mhm*, *mm*, *joh!*); y compuestos, cuando están constituidos por, al menos, dos elementos (e.g., *sí*, *claro*).

Aunque escasean los trabajos didácticos y experimentales de los fenómenos conversacionales para la clase de adquisición de segundas lenguas (Bardovi-Harlig, Mostam y Vellenga 2014; Barron y Black 2015), varios autores siguen defendiendo la necesidad de incorporar la enseñanza explícita de los turnos de apoyo en los planes curriculares de la L2 (Cestero 2007; Wolf 2008). Las principales razones esgrimidas han sido: primero, la adquisición espontánea de los turnos de apoyo es un logro deficiente y tardío. Se ha documentado que para ser un buen oyente en dos lenguas deben confluír varios factores, como el nivel alcanzado en la L2 (Pérez 2014), las

estancias prolongadas en un país extranjero y haber participado en numerosas conversaciones con nativos (Shively 2015). Segundo, la influencia significativa de los turnos de apoyo en el sistema de turnos y, por lo tanto, en la organización de la conversación (Barraja-Rohan 2011). Tercero, su efecto beneficioso en la fluidez oral en la L2 (Pérez 2014; Wolf 2008). Finalmente, la necesidad de despertar la conciencia de la diversidad sociocultural de los turnos de apoyo en las clases de lenguas extranjeras (Krause-Ono 2004).

Sin embargo, las propuestas didácticas publicadas son escasas y se basan en los corpus orales. Suelen ceñirse a formulaciones teóricas no probadas experimentalmente (Cestero 2007); a ejercicios de rellenar huecos en conversaciones o tipos concretos de TA (Olsher 2011; Wong y Waring 2010), entrevistas (Wolf 2008) y conversaciones simuladas en tipos específicos de acuerdos o desacuerdos (Bardovi-Harlig et al. 2014).

Actualmente, se postula que las futuras propuestas didácticas deben concienciar sobre el valor pedagógico de los turnos de apoyo como moduladores dinámicos fundamentales de la interacción oral (Barraja-Rohan 2011; Seedhouse y Walsh 2010). En segundo lugar, deben enseñarse la especificidad cultural y el significado pragmático de los turnos de apoyo en su uso y contexto (Bardovi-Harlig et al. 2014). Además, se deberían desarrollar sugerencias didácticas del papel de los turnos de apoyo en la construcción colaborativa de secuencias (Hayashi 2014). También, se deberían enseñar las reparaciones conversacionales a través de apoyos verbales de recapitulación o conclusión compartida (Sidnell y Stivers 2013). Finalmente, en las clases de adquisición de segundas lenguas, se deberían instruir sobre las diferentes funciones y cómo los turnos de apoyo favorecen la fluidez verbal en momentos de titubeos durante la interacción oral (Bavelas y Gerwing 2011; Wolf 2008).

La secuencia didáctica experimental que ofrece esta investigación, además de incluir las consideraciones precedentes, ha adoptado y modificado la propuesta de Cestero (2007) como fundamento didáctico para la incorporación de los turnos de apoyo en la clase de ELE, ya que su aportación procedía de un minucioso análisis empírico de los apoyos verbales en nativos españoles. En su propuesta, se promovía una secuencia gradual para entender, producir y reconocer las diferentes funciones de los turnos de apoyo producidas en el contexto conversacional del ELE. Sobre las mencionadas bases teóricas y didácticas, el empleo de un corpus oral bilingüe de conversaciones coloquiales en tres fases de estudio supondrá una de las principales novedades y méritos de la presente investigación.

3. Transferencia sociolingüística e influencia discursiva de los turnos de apoyo

Desde la fonología hasta el discurso, los fenómenos de transferencia desempeñan un papel relevante en la adquisición de segundas lenguas (Mitchell, Myles y Marsden 2013). Los estudios comparativos de la interacción oral se justifican por la especificidad de muchos fenómenos conversacionales. Es el caso de la producción de los turnos de apoyo, un fenómeno universal que exhibe notables variaciones interculturales, cuya transferencia sociolingüística ha sido investigada en diferentes lenguas. Desafortunadamente, sigue sin estar debidamente definida la especificidad en diferentes entornos culturales ni la dirección en la que se produce la transferencia de los turnos de apoyo (Hayashi 2014; Heinz 2003).

En términos generales, las investigaciones se aglutinan en tres grupos. El primero lo componen aquellas publicaciones que han documentado una transferencia de los turnos de apoyo de la L1 a la L2 en aprendientes con bajo nivel en la L2. Young y Lee (2004) observaron que las estudiantes coreanas que vivían en Estados Unidos mantenían sus estrategias discursivas de los turnos de apoyo maternos en sus conversaciones en L2-inglés. También los japoneses que aprendían inglés transferían la producción de los turnos de apoyo de su L1-japonés (Wolf 2008). Este fenómeno se explicaba por la ausencia de un conocimiento explícito de la especificidad cultural en la producción de los turnos de apoyo, lo que determinaba mantener las estrategias de turnos de apoyo de la L1 en las conversaciones en la L2 (Wolf 2008).

Un segundo grupo de investigaciones publicó una transferencia de la L1 a la L2 en estudiantes con alto nivel en la L2. Ohira (1998) describió que los japoneses conservaban su sistema de turnos de apoyo en sus conversaciones L2-inglés, a pesar de vivir mucho tiempo en Estados Unidos. Krause-Ono (2004) documentó un fenómeno similar, ya que los japoneses, residentes en Alemania durante mucho tiempo, mantenían los turnos de apoyo japoneses en sus conversaciones en L2-alemán. En la explicación de estos hallazgos, se argumentó que la idiosincrasia propia de la L1-japonés permitía predecir una transferencia desde la L1, aunque se llegara a adquirir un elevado nivel en la L2.

Finalmente, un tercer grupo halló una influencia discursiva de la L2 sobre la L1 en la producción de los turnos de apoyo. Por ejemplo, Heinz (2003) publicó que los nativos alemanes, tras años de residencia en Estados Unidos, recurrían a las estrategias conversacionales inglesas de producción de los turnos de apoyo cuando entablaban conversaciones en alemán. La explicación ofrecida indicaba que la adquisición de la competencia comunicativa alcanzada en la L2 implicaba una asimilación de las estrategias de los turnos de apoyo.

En el ELE, los fenómenos de la transferencia o influencia discursiva de los turnos de apoyo han sido escasamente estudiados. Bravo (2010) observó una mayor producción de los turnos de apoyo en los suecos bilingües que hablaban español en comparación con los suecos monolingües. Pérez (2011 y 2014) apuntó una cierta transferencia de la L1-chino a la L2-español en aprendientes taiwaneses del ELE, así como, una mayor producción de los turnos de apoyo en estudiantes chinos en relación con el mayor nivel adquirido en ELE. Shilevy (2015), en su estudio con estudiantes americanos que aprendían español en España, observó cambios en las estrategias de los turnos de apoyo, que se adquirieron de manera espontánea a través de la observación y la participación en numerosas conversaciones.

Esta revisión teórica, por un lado, ha destacado el significado, carencias e implicaciones didácticas de incorporar los turnos de apoyo en la clase de ELE; por otro lado, parece que sigue siendo necesario clarificar la transferencia o influencia discursiva en diferentes entornos culturales. La investigación de estos dos aspectos podrá ampliar los conocimientos sobre la identidad cultural bilingüe y sobre el aprendizaje de lenguas.

4. Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación se plantea dos objetivos:

- 1) Analizar el impacto de una propuesta didáctica de estrategias conversacionales del oyente sobre la interacción oral en las conversaciones de L2-español.
- 2) Explorar la influencia discursiva de una secuencia pedagógica impartida en ELE sobre las conversaciones de L1-chinas.

En relación a los objetivos mencionados, se formulan dos preguntas de investigación:

- 1) En estudiantes taiwaneses de ELE, de un nivel A2-B1, ¿cuál es el impacto inmediato y la persistencia a los tres meses de una enseñanza explícita de los turnos de apoyo verbales sobre la interacción oral en la L2-español?
- 2) En el mismo grupo de estudiantes taiwaneses, ¿qué influencia discursiva ejerce la enseñanza recibida de las estrategias conversacionales del oyente sobre las conversaciones en la L1-chino?

5. Metodología

5.1 Participantes

La muestra está constituida por 40 estudiantes taiwaneses de cuarto curso de ELE del Instituto Universitario del Departamento de Español de la Universidad Wenzao de Lenguas Extranjeras, en Kaohsiung, Taiwán. Cada informante entabló una conversación en L1-chino y otra en L2-español, se grabaron 20 conversaciones españolas y 20 chinas. Se establecieron seis criterios de inclusión que dividieron la muestra en dos grupos homogéneos, 20 estudiantes se asignaron al grupo experimental y 20 al grupo control. Ambos grupos fueron equiparables según cuatro criterios sociolingüísticos: 1) la lengua materna (chino mandarín); 2) las edades comprendidas entre los 17–20 años (grupo experimental: $M = 18.25$; $DE = 0.78$. Grupo control: $M = 18.35$; $DE = 0.74$, $T = .41$; $p > .05$); 3) el sexo (cada grupo estaba constituido por 10 mujeres y 10 hombres); y 4) el nivel lingüístico en el ELE (poseían un nivel A2–B1). Además, los dos grupos presentaron una producción homogénea de turnos totales, turnos de habla y turnos de apoyo en las 20 conversaciones españolas y en las 20 conversaciones chinas mantenidas durante la fase pretest.

En el apartado de resultados, la Tabla 2 evidenciará la homogeneidad grupal, ya que las comparaciones de medias no mostraron diferencias significativas en ambos grupos y lenguas analizadas ($p > .05$). Los participantes eran voluntarios, desconocían el motivo de la investigación y firmaron un consentimiento informado bilingüe chino-español en el que aceptaban su colaboración.

5.2 Materiales e instrumentos de medida

Los materiales del estudio lo componen un corpus oral bilingüe L1-chino/L2-español de 100 conversaciones diádicas, 50 en L1-chino y 50 en L2-español, realizadas en tres periodos de grabaciones. En cada fase los mismos interlocutores conversaron en ambas lenguas. Los interlocutores mantenían una situación de igualdad de poder y solidaridad, ya que los propios compañeros se agruparon libremente en función de su amistad. Cada conversación duró cinco minutos y todo el corpus oral bilingüe contabilizó un total de 8 horas y media de grabación. La extensión de las conversaciones siguió los criterios publicados por otras investigaciones. Por ejemplo, el estudio de Clancy Thompson, Suzuki y Tao (1996), trabajo de referencia en el área de los turnos de apoyo, basó sus resultados en muestras de habla de cinco minutos. En ELE la línea de investigación más fructífera también sigue la misma extensión en sus estudios (Pascual 2014; Pérez 2014).

El corpus oral lo componen conversaciones diádicas coloquiales, cuyos interlocutores recibieron la instrucción de conversar de la manera más natural posible sobre los temas que quisieran. Para minimizar la paradoja del observador se les preguntó si preferían entablar sus conversaciones sin la presencia del investigador. Al final de las grabaciones, todos los estudiantes manifestaron que no se sintieron influenciados por la presencia del grabador ni del instructor durante su interacción oral.

Las conversaciones fueron registradas en audio; posteriormente, transcritas y etiquetadas. Para captar las dificultades en la interacción oral, el grabador no se detuvo nunca. Las conversaciones se entablaron en similares condiciones durante las tres fases del estudio.

En cada conversación de la fase pretest, se midieron la producción de los turnos totales, los turnos de habla, los turnos de apoyo y las palabras totales. En las demás fases, además, se codificaron las funciones de los turnos de apoyo según la tipología modificada de Cestero (2000) y adaptada al entorno sinohablante por otros autores como Pérez (2011 y 2014). Finalmente, se cuantificó la producción de los turnos de apoyo en los lugares de transición pertinente, los turnos de apoyo en superposición del habla, las secuencias enlazadas de los turnos de apoyo,

los turnos de apoyo que iniciaron los turnos de habla, y el número total de pausas o silencios durante la interacción oral.

5.3 Diseño del estudio y procedimiento

Se realizó un estudio experimental de medidas repetidas pretest, post-test inmediato y post-test tardío en un grupo experimental y un grupo control. La variable independiente fue la secuencia didáctica de la enseñanza explícita de los turnos de apoyo y las variables dependientes fueron la medición de la producción general de los turnos de apoyo y otras variables discursivas ya mencionadas. El estudio se organizó en cuatro fases, expuestas en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases del proceso investigador en grupo experimental y control

Pretest	
Muestra: 40 participantes 20 conversaciones L1-chino 20 conversaciones L2-español	
Fase de instrucción	
Grupo experimental (n = 20) Enseñanza explícita TA	Grupo control (n = 20) Enseñanza alternativa
Post-test inmediato (1 semana después)	
10 conversaciones L1-chino 10 conversaciones L2-español	10 conversaciones L1-chino 10 conversaciones L2-español
Post-test tardío (3 meses después)	
10 conversaciones L1-chino 10 conversaciones L2-español	Valorar 10 conversaciones L1-chino Valorar 10 conversaciones L2-español

La fase pretest consistió en la grabación de 20 conversaciones en L1-chino y 20 en L2-español, para obtener los dos grupos homogéneos finales, cada uno compuesto por 20 estudiantes y 10 conversaciones en L1 y 10 en L2.

La fase de instrucción comenzó un mes después. Ambos grupos recibieron una instrucción de 5 horas de clase, tal como otros estudios han realizado (Bardovi-Harlig et al. 2014). En ambos grupos, se elaboró un diseño comunicativo con una estructura formal similar en cada clase. En el grupo control, durante los primeros 15 minutos, se practicaron los contenidos gramaticales dados en sus clases semanales, hubo un tiempo para resolver dudas y para realizar ejercicios de la interacción oral. Posteriormente, se realizaron diálogos por parejas para aplicar los contenidos repasados, y finalmente, los mismos interlocutores conversaron delante de la clase.

En el grupo experimental, se desarrolló una secuencia didáctica de los turnos de apoyo en español que procedía de las aportaciones del análisis de la conversación aplicado a la adquisición de segundas lenguas sugeridas por diversos autores (Barraja-Rohan 2011; Cestero 2007; Pérez 2011). Cada clase comenzó con 15 minutos de explicación teórica de los turnos de apoyo, después, un tiempo para dudas y ejercicios de la interacción oral para practicar lo aprendido. Luego, se entablaron diálogos por parejas y, al final, los mismos estudiantes interactuaron delante del grupo.

Los objetivos de la secuencia didáctica eran desarrollar la conciencia de la cooperación en la interacción oral a través de los turnos de apoyo y crear espacios comunicativos para que los estudiantes pudieran entender, reconocer y producir los apoyos verbales de manera gradual (Cestero 2007). La instrucción del grupo experimental comenzó con una fase de concienciación, para la cual, se utilizó un diálogo en audio entre nativos españoles, en el que se habían suprimido los turnos de apoyo, y luego, escucharon la misma audición, pero, en esa ocasión, se añadieron los turnos de apoyo. Posteriormente, en la fase de entendimiento, se realizaron las explicaciones teóricas pertinentes para diferenciar las funciones de los turnos de apoyo. Para la fase de reconocimiento, los participantes identificaron los turnos de apoyo en sus primeras conversaciones. Más tarde, en la fase de producción, se realizaron ejercicios de la interacción oral y diálogos breves. La fase post-test inmediata comenzó una semana después de finalizar la instrucción y consistió en la grabación de 10 conversaciones en L1 y 10 en L2 en cada grupo.

En la fase post-test tardía, a los tres meses, se grabaron 10 conversaciones en L1 y 10 en L2 únicamente en el grupo experimental, dada la ausencia de cambios significativos en las variables analizadas durante las fases anteriores del grupo control. Los participantes del grupo experimental no recibieron ningún refuerzo académico sobre los turnos de apoyo.

5.4 Análisis de datos

El análisis de datos comenzó con un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas). Después, el grupo experimental y el grupo control fueron comparados mediante la prueba T para muestras independientes. Posteriormente, únicamente en el grupo experimental, se realizó un análisis de varianza ANOVA de medidas repetidas. Finalmente, se utilizó la correlación de Pearson entre las conversaciones españolas y chinas de los participantes del grupo experimental.

6. Resultados

6.1 Impacto de la enseñanza de las estrategias del oyente en las conversaciones en español

En primer lugar, los resultados cuantitativos muestran la homogeneidad de los dos grupos estudiados. En la fase pretest, durante las conversaciones en español, el grupo experimental produjo 195 turnos de apoyo ($M = 9.75$; $DE = 4.99$) y el grupo control emitió 201 turnos de apoyo ($M = 9.85$; $DE = 3.30$). En L1-chino, el grupo experimental contabilizó 290 turnos de apoyo ($M = 15.55$; $DE = 7.67$); y el grupo control, 284 ($M = 16.15$; $DE = 4.32$). La prueba T test para las muestras independientes mostró la uniformidad entre ambos grupos, en L2 ($p = .94$; $p > .05$) y en L1 ($p = .74$; $p > .05$).

En el grupo control, los resultados del post-test inmediato de las conversaciones en L2 reflejaron una producción similar de los turnos de apoyo en ambas fases del estudio (pretest: $M = 9.85$, $DE = 3.30$; post-test: $M = 10.00$, $DE = 2.97$); también en L1 (pretest: $M = 16.15$, $DE = 4.32$; post-test: $M = 15.75$, $DE = 1.74$). Sin embargo, en el grupo experimental, se contabilizó una mayor producción general de los turnos de apoyo tanto en L2 (pretest: $M = 9.75$, $DE = 4.99$; post-test: $M = 18.45$, $DE = 8.71$) como en L1 (pretest: $M = 15.55$, $DE = 7.67$; post-test: $M = 20.85$, $DE = 7.42$). La prueba T entre ambos grupos mostró diferencias estadísticamente significativas en la producción de los turnos de apoyo en L2 ($t = 4.10$, $p < .01$) y L1 ($t = 2.89$, $p < .01$). Estos resultados muestran un impacto de la enseñanza explícita de los turnos de apoyo en ambas lenguas. La Tabla 2 recoge estos datos mencionados.

Debido a la ausencia de cambios significativos durante las dos fases en el grupo control; y puesto que el objetivo no era comparar dos secuencias didácticas, la exposición se ciñe a desglosar los cambios observados en el grupo experimental durante las tres fases estudiadas.

Los análisis descriptivos y de varianza ANOVA de medidas repetidas mostraron diferencias estadísticamente significativas en la producción general de los turnos de apoyo en las tres fases

Tabla 2. Conversaciones en chino-L1 y español-L2: Media, Desviación estándar y T test

	Pretest						Post-test						T test (pretest)			T test (post-test)		
	GE		GC		GE		GC		GE		GC		Muestras independientes		Muestras independientes		Muestras independientes	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	T	T	T	T	T	p
Español																		
TT	33.55	8.38	33.80	7.36	39.25	8.58	33.65	5.94	0.10	0.92	0.10	0.92	2.40	2.40	.02*			
TH	23.80	8.01	23.95	6.89	20.80	7.65	23.65	5.24	0.06	0.95	0.06	0.95	1.37	1.37	.18			
TA	9.75	4.99	9.85	3.30	18.45	8.71	10.00	2.97	0.07	0.94	0.07	0.94	4.10	4.10	.00**			
PT	209	36.85	204	35.3	220	34.99	216	58.0	0.54	0.59	0.54	0.59	0.22	0.22	.82			
Chino																		
TT	55.10	12.80	52.80	7.98	58.80	12.66	53.95	7.84	0.68	0.50	0.68	0.50	1.46	1.46	.15			
TH	39.40	10.80	37.05	7.51	37.95	11.71	38.02	7.00	0.80	0.43	0.80	0.43	0.27	0.27	.71			
TA	15.55	7.67	16.15	4.32	20.85	7.42	15.75	1.74	0.34	0.74	0.34	0.74	2.89	2.89	.00**			

GE = grupo experimental; GC = grupo control; TT = turnos totales; TH = turnos de habla; TA = turnos de apoyo; PT = palabras totales

* $p < .05$

** $p < .01$

analizadas (pretest: $M = 9.75$, $DE = 4.99$; post-test: $M = 18.45$, $DE = 8.71$; post-test 3 meses: $M = 16.15$, $DE = 5.48$), [$F(2,27) = 11.96$, $p < .01$, $\eta^2 = .38$]. También se observaron marcadas diferencias estadísticas al 1% ($p < .01$) en los apoyos de acuerdo, apoyos emitidos en los lugares de transición pertinente, y número de pausas durante la interacción oral. Finalmente, se obtuvieron diferencias estadísticas al 0.05 ($p < .05$) en los turnos de apoyo de seguimiento, de conclusión, de reafirmación, los apoyos verbales simples y las secuencias enlazadas de los turnos de apoyo. En la Tabla 3, se detallan estos resultados obtenidos.

Tabla 3. Conversaciones en español: Media, desviación estándar y ANOVA medidas repetidas

	Pretest		Post-test		Post-test 3 meses			ANOVA		
	M	DE	M	DE	M	DE	F	gl	p	η^2
Palabras totales	209.35	36.85	220.35	35.05	223.30	20.52	2.10	2.38	.135	.108
Turnos totales	33.55	8.38	39.25	8.58	36.25	5.12	5.40	2.38	.009**	.221
Turnos habla	23.80	8.01	20.80	7.65	21.50	7.26	2.99	2.38	.062	.133
Turnos apoyo	9.75	4.99	18.45	8.71	16.15	5.48	11.96	2.27	.001**	.382
Acuerdo	3.30	2.34	6.00	2.92	5.20	3.22	6.51	2.38	.004**	.255
Seguimiento	1.60	1.67	4.20	4.63	3.50	2.37	4.16	2.27	.038*	.180
Entendimiento	1.38	1.07	1.81	2.09	1.40	1.39	0.73	2.38	.738	.016
Conclusión	1.20	1.79	2.45	2.16	2.35	2.21	4.74	2.38	.015*	.200
Recapitulación	1.00	1.12	1.40	1.50	1.45	1.90	0.63	2.38	.536	.32
Reafirmación	1.00	1.12	2.30	2.08	2.20	1.74	5.11	2.38	.011*	.212
Combinados	0.35	0.59	0.40	0.68	0.35	0.67	0.04	2.38	.961	.02
Simple	6.20	4.20	10.65	8.05	10.00	4.91	3.61	2.27	.045*	.160
Compuestos	3.00	1.62	4.80	2.78	4.30	2.92	3.08	2.27	.078	.140
TA LTP	8.15	4.26	15.65	6.91	14.45	5.06	13.77	2.27	.000**	.420
TA SPH	1.10	1.37	2.20	2.28	2.05	2.04	2.49	2.27	.11	.116
TA enlazados	0.65	0.81	1.50	1.28	1.25	1.29	3.59	2.38	.037*	.159
TA inicia TH	1.55	1.19	2.60	2.09	2.25	2.34	1.08	2.27	.871	.54
Pausas-Silencios	2.35	0.75	1.20	0.41	1.80	0.45	28.68	2.27	.000**	.602

TA = turnos de apoyo; TA LTP = apoyos en lugares de transición pertinente; TA SPH = apoyos en superposición de habla; TH = turnos de habla

* $p < .05$

** $p < .01$

Además, el tamaño del efecto (η^2), ha mostrado diferencias considerables entre al menos dos momentos temporales, principalmente en las pausas y silencios, la producción de los turnos de apoyo en los lugares de transición pertinente y en los apoyos verbales en general. Debemos añadir que, aunque ha aumentado la producción del número de palabras, no ha habido un aumento significativo [$F(2,38) = 2.109$, $p = .135$, $p > .05$, $\eta^2 = .108$].

Los resultados obtenidos indican que, en las conversaciones en la L2 del grupo experimental, ha habido un impacto estadísticamente significativo de la enseñanza de las estrategias conversacionales del oyente. La fase post-test tardía muestra la persistencia a los tres meses del mencionado efecto sobre las conversaciones en la L2. En términos generales, las estrategias de los turnos de apoyo más empleadas fueron los apoyos de acuerdo, a través de los cuales,

el oyente expresaba acuerdo al enunciado del hablante; y los apoyos de seguimiento, cuyas verbalizaciones indicaban que seguía con interés el enunciado de su interlocutor. Los turnos de apoyo fueron expresados como apoyos simples formados por un único elemento lingüístico o metalingüístico emitido en los lugares de transición pertinente; de este modo, se facilitó la continuidad del turno de hablante.

6.2 Influencia discursiva del aprendizaje de los turnos de apoyo en las conversaciones chinas

Las conversaciones en chino del grupo experimental mostraron significación estadística en la producción de los turnos de apoyo durante las tres etapas estudiadas (pretest: $M = 14.50$, $DE = 7.67$; post-test: $M = 20.75$, $DE = 7.42$; post-test 3 meses: $M = 18.00$, $DE = 6.46$), [$F(2,29) = 17.69$, $p < .01$, $\eta^2 = .48$]. También se obtuvo significación estadística al 1% ($p < .01$) en la emisión de apoyos de acuerdo y apoyos en los lugares de transición pertinente. Además se hallaron diferencias estadísticamente significativas al 0.05 ($p < .05$) en los apoyos de seguimiento y en el número de pausas y silencios. En todas estas variables, el tamaño del efecto (η^2) evidenció diferencias entre al menos dos momentos temporales. Concretamente, se observaron las mayores diferencias en el cómputo total de los turnos de apoyo, los apoyos verbales producidos en los lugares de transición pertinente y en los turnos de apoyo de acuerdo. La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos detalladamente.

Tabla 4. Conversaciones en chino: Media, desviación estándar, ANOVA medidas repetidas

	Pretest		Post-test		Post-test 3 meses			ANOVA		
	M	DE	M	DE	M	DE	F	gl	p	η^2
Turnos totales	54.05	12.80	58.80	12.66	57.30	11.42	2.35	2.38	.109	.110
Turnos habla	39.40	10.80	37.95	11.71	38.05	7.61	0.29	2.38	.746	.015
Turnos apoyo	14.50	7.67	20.75	7.42	18.00	6.46	17.69	2.29	.000**	.482
Acuerdo	6.25	3.81	9.15	4.67	8.00	3.03	5.35	2.38	.009**	.220
Seguimiento	2.55	2.11	4.70	3.80	4.35	3.54	3.66	2.29	.049*	.162
Entendimiento	1.85	1.93	3.10	4.22	2.55	2.87	1.58	2.27	.224	.077
Conclusión	0.60	0.75	0.50	0.76	0.80	1.01	0.76	2.38	.471	.039
Resumen	1.10	1.45	0.52	0.75	0.81	1.12	1.90	2.27	.177	.091
Reafirmación	0.50	0.89	1.10	1.59	0.80	1.11	1.21	2.38	.309	.060
Combinados	1.45	1.43	1.65	1.57	1.65	1.57	0.21	2.38	.806	.011
Simple	14.15	9.08	16.10	7.56	13.40	6.70	2.27	2.38	.117	.107
Compuestos	1.80	1.74	3.35	2.70	2.85	2.23	0.38	2.38	.682	.020
TA LTP	12.20	6.77	17.25	6.99	16.15	6.31	13.65	2.38	.000**	.418
TA SPH	1.65	0.49	1.70	0.47	1.65	0.49	0.06	2.38	.934	.004
TA enlazados	0.50	1.24	0.70	1.45	0.55	1.05	0.24	2.38	.787	.013
TA inicia TH	0.45	0.83	0.65	0.81	0.55	0.76	0.24	2.38	.787	.013
Pausas-Silencios	1.20	0.62	0.70	0.47	0.90	0.72	3.40	2.38	.044*	.152

TA = turnos de apoyo; TA LPT = apoyos en lugares de transición pertinente; TA SPH = apoyos en superposición de habla; TH = turnos de habla

* $p < .05$

** $p < .01$

Los resultados hallados reflejan una influencia discursiva de la enseñanza explícita de los turnos de apoyo sobre las conversaciones chinas. Los estudiantes que recibieron instrucción en las clases de ELE utilizaron las estrategias de los turnos de apoyo aprendidas cuando conversaron en la L1-chino. Principalmente, en todas las fases estudiadas, los oyentes incrementaron su participación activa a la construcción del turno por medio de estrategias de acuerdos y seguimiento del enunciado en marcha, emitidos en los lugares de transición pertinente, y favoreciendo una disminución de los momentos de tuteos durante la interacción oral.

Por último, se midió la correlación de Pearson entre las conversaciones españolas y chinas, mantenidas por los mismos interlocutores del grupo experimental. En la fase pretest, no hubo correlación ($r = +.33, p = .15, p > .05$). Sin embargo, en la segunda fase se obtuvo una correlación positiva y significativa para seis variables: producción de los turnos de apoyo ($r = +.71, p = .01, p \leq .01$); turnos de apoyo de acuerdo ($r = +.67, p = .02, p < .05$); seguimiento ($r = +.72, p = .00, p < .01$); entendimiento ($r = +.53, p = .02, p < .05$); simples ($r = +.65, p = .02, p < .05$); y apoyos verbales en los lugares de transición pertinente ($r = +.52, p = .03, p < .05$). La Tabla 5 expone los hallazgos mencionados.

Tabla 5. Post-test una semana: Correlación de Pearson entre conversaciones chinas y españolas

Segunda fase	Lengua	Media	DE	Correlación Pearson	Significación
Turnos de apoyo	L1	20.75	7.42	.71	.01**
	L2	18.45	8.71		
Acuerdo	L1	9.15	4.67	.67	.02*
	L2	6.00	2.92		
Seguimiento	L1	4.70	3.80	.72	.00**
	L2	4.20	4.63		
Entendimiento	L1	3.10	4.22	.53	.02*
	L2	1.81	2.09		
Simple	L1	16.10	7.56	.65	.02*
	L2	10.65	8.05		
LTP	L1	17.25	6.99	.52	.03*
	L2	15.65	6.91		

* $p < .05$

** $p \leq .01$

Estos datos indican que en la fase pretest los patrones de producción de los turnos de apoyo empleados por los interlocutores siguieron pautas diferentes en sus conversaciones en L1 y L2. Sin embargo, después de la instrucción recibida, se observó un acercamiento en las estrategias del oyente en ambas lenguas, confirmándose la influencia discursiva de la enseñanza impartida en ELE sobre las conversaciones en L1-chino.

7. Discusión

La primera pregunta de investigación analizó el impacto de la enseñanza explícita de las estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. Los resultados mostraron un efecto beneficioso inmediato y a medio plazo de la instrucción realizada en el grupo experimental. En términos generales, se evidenció una mayor

interacción oral durante la segunda fase gracias a las estrategias basadas en los turnos de apoyo de acuerdo y de seguimiento aprendidos; que además, fueron más variados y elaborados. De hecho, se observó un incremento de los apoyos compuestos y la prosodia enfática contenida, con mayor empatía comunicativa, que determinó una interacción oral más natural y fluida. La monitorización del oyente durante los turnos de habla del interlocutor no se limitó, como en la primera fase, a la producción de monosílabos (e.g., *mhm*, *sí*), sino que se halló un mayor repertorio de fórmulas lingüísticas y paralingüísticas para expresar acuerdo. El ejemplo 1, procedente de las conversaciones españolas de la segunda fase, muestra un apoyo de seguimiento al enunciado del hablante (línea 10: *hm*) y un apoyo combinado formado por un apoyo de entendimiento (línea 12: *aha*) y un acuerdo (línea 12: *está muy bien*) con el que inicia un turno relacionado. A su vez, el interlocutor, realiza un acuerdo compuesto (línea 13: *mm, sí, estoy de acuerdo, mm*) que sirve también como estrategia para tomar el turno de habla y cambiar de tema.

Ejemplo 1

- | | | |
|----|----|--|
| 10 | 8M | también compro pantalones y zapatos <7M: hm> son muy bonitos, además |
| 11 | | los pantalones son de algodón |
| 12 | 7M | aha, está muy bien, me gustan los pantalones de algodón |
| 13 | 8M | mm, sí, estoy de acuerdo, mm, y tú, ¿qué tipo de deporte haces hoy? |

Además, en la segunda fase, los turnos de habla largos estuvieron interconectados con varios turnos de apoyo de seguimiento emitidos con un tono de baja intensidad, que facilitaban la continuidad del enunciado en marcha, sin interrumpir al hablante. La secuencia del ejemplo 2 permite ver el grado de complejidad en la construcción dinámica de la secuencia. Un apoyo de reafirmación (línea 22: *¿de verdad?*) busca que el hablante siga y amplíe su información. El hablante prosigue su turno de habla apoyado con seguimientos enfáticos que indican interés (línea 23: *mhm*, línea 24: *mm*) y acuerdos (línea 26: *sí*, línea 29: *sí*). Por último, ante los titubeos del hablante, el oyente ayuda a finalizar el enunciado del turno de habla por medio de apoyos de conclusión (línea 28: *la guerra*, línea 30: *inglés*).

Ejemplo 2

- | | | |
|----|-----|--|
| 21 | 15H | estamos preocupados por el departamento de inglés |
| 22 | 16H | ¿de verdad? |
| 23 | 15H | sí, porque hemos ganado <16H: mhm> once veces |
| 24 | 16H | mm |
| 25 | 15H | y esta vez estamos preocupados |
| 26 | 16H | sí |
| 27 | 15H | después, al final, la la |
| 28 | 16H | con la la guerra |
| 29 | 15H | la guerra <16H: sí> la lucha luchamos contra con departamento
<16H: mhm> de |
| 30 | 16H | inglés |
| 31 | 15H | inglés, sí |

Como se ha mencionado, se observó una disminución de los titubeos, pausas y silencios gracias a la emisión de diferentes tipos de los turnos de apoyo. En el siguiente ejemplo, también de la segunda fase, el oyente participa y promueve la interacción oral a través de seis tipos diferentes de apoyos: apoyos de seguimiento (línea 41: *mhm* y *mm*), reafirmación (línea 42: *¿chino?*), recapitulación (línea 44: *inglés*), entendimiento (línea 46: *sí, entiendo*) que inicia el turno de habla, conclusión (línea 6: *escuela*), y combinado enfático formado por un entendimiento (línea: *¡oh!*) y una recapitulación (línea: *Taita*).

Ejemplo 3

- 41 5H no entiendo qué debo hacer <6H: mhm> para preparar <6H: mm> por ejemplo chino
 42 6H ¿chino?
 43 5H sí, inglés
 44 6H inglés
 45 5H son muy difícil
 46 6H sí, entiendo y- ¿qué- qué- <5H: escuela> ¿escuela qui-quieres entrar?
 47 5H quiero entrar en Taita
 48 6H ¡oh! Taita
 49 5H sí

Finalmente, si en la primera fase, los pares adyacentes consistieron en pregunta-respuesta; en la segunda fase, unas veces, el turno de habla era iniciado por un turnos de apoyo, como ya hemos visto en los ejemplos anteriores; y otras veces, nuevos pares adyacentes se construían a través de los turnos de apoyo enlazados, estrategia común en lenguas orientales (Hayashi 2014; Pérez 2014). El ejemplo 4 contiene una secuencia enlazada de los turnos de apoyo del oyente y del hablante compuesta por un turnos de apoyo combinado (entendimiento: *¡oh!* y recapitulación: *chocolate*), un acuerdo del hablante (*mhm*), y otro acuerdo enfático del oyente (*¡oh! sí, sí*) con el cual inicia un turno de habla relacionado.

Ejemplo 4

- 40 3M ¿regalo? ¿qué regalo?
 41 4M el regalo, la caja de chocolate
 42 3M ¡oh! chocolate
 43 4M mhm
 44 3M ¡oh! sí, sí, a Paco le gusta chocolate muchísimo

Por todo lo expuesto, esta investigación corrobora la contribución esencial de los turnos de apoyo a la interacción oral en L2. Las conversaciones del corpus oral, después de la instrucción, fueron construcciones compartidas, donde la monitorización activa y dinámica del oyente, resultó fundamental para lograr una comunicación más fluida y natural (Hayashi 2014; Norrick 2012).

La segunda pregunta de investigación estudió la influencia de la secuencia didáctica sobre las conversaciones chinas del grupo experimental. En primer lugar, se observó una interacción oral más espontánea basada en la mayor producción, variedad y carácter enfático de los turnos de apoyo. Principalmente, a través de los turnos de apoyo de acuerdo y de seguimiento, se entabló una comunicación más colaborativa entre ambos interlocutores, ya que los turnos de habla largos estuvieron más apoyados con un seguimiento más participativo del oyente, lo que produjo una convergencia en los estilos discursivos de las dos lenguas. Además, se evidenció una disminución en las dudas y silencios, ya que estos espacios de incertidumbre fueron rellenos parcialmente por la producción de los turnos de apoyo y las secuencias de apoyos, que invitaban a proseguir con el turno de habla o anunciaban el cambio de tema.

A continuación, dos muestras de habla procedentes de la segunda fase ejemplifican los hallazgos obtenidos. El fragmento del ejemplo 5, confirma la construcción cooperativa de la interacción oral basada en el empleo de diferentes turnos de apoyo chinos (e.g., *duì ā, zhēn de, hǎo, ēn*). Concretamente, se suceden apoyos de acuerdo (82, 83, 86, 88, 92), de seguimiento (90) y de conclusión (85), secuencias de apoyos (82-83), y finalmente, los turnos de apoyo para iniciar un turno de habla relacionado (92). Estas estrategias han favorecido la fluidez y naturalidad en el diálogo.

Ejemplo 5:

81	17H	Tāmen tài kǒngbùle/tāmen dōu bǎ tāmen dīng sīle	¡Qué horrible! que obliguen a participar
82	18H	duì ā/xuéhuì zhēn de shì/hěn zhòngyào	sí, la asociación estudiantil es muy importante
83	17H	zhēn de	verdaderamente
84	18H	érqiě tāmen bǐjiào huì qì sài/ nàgè báilǐng dì nà yī jiè dōu yǐjīng biyèle	aquella promoción que abandonaba a menudo ya se ha graduado
85	17H	zǒule	y se han ido
86	18H	duì ā	sí
87	17H	suǒyǐ/tāmen zhècì jiù// méishénme rén qì sàile	por eso esta vez casi nadie ha abandonado
88	18H	duì ā	sí
89	17H	hǎo la/wǒmen háishi/gěi tā pīn-pīn xiàqù la	bueno, vale, esta vez vamos a luchar hasta el final
90	18H	ēn	mm
91	17H	fǎnzhèng wǒmen kào de cónglái bu shì kǒu fēn/ér shì kào jiā fēn	siempre hemos ganado no porque nos resten puntos, sino porque hemos ganado puntos
92	18H	duì ā/ā nǐ xiàwǔ yào bù yào lái kàn wǒ bǐsài	así es, ¿esta tarde vas a venir a vernos?

El ejemplo 6 confirma la correlación observada entre las conversaciones en la L1 y la L2. Los mismos interlocutores del ejemplo 5, en español, durante la segunda fase, buscaron una cooperación similar en la construcción del turno a través de diferentes turnos de apoyo. Aquí se recogen dos turnos de apoyo de conclusión (41 y 43) realizados por el mismo hablante, que en la anterior conversación china también empleó este tipo de apoyo (85). Recordemos, que los turnos de apoyo de conclusión, por la idiosincrasia de la lengua china, suelen ser de los menos empleados (Pérez 2011); además, se observa un apoyo final combinado (44) de acuerdo y recapitulación realizado por su interlocutor.

Ejemplo 6:

40	18H	sí, sí, sí, por eso, este grupo tiene más . . .
41	17H	¿gente como Emilio?
42	18H	sí, más gente como Emilio, Emilio, ah es muy . . .
43	17H	Rápido
44	18H	sí, él puede correr muy rápido

En términos generales, las conversaciones en la L1 mantuvieron su patrón chino, basado en el respeto al turno de habla y la emisión de los turnos de apoyo en los lugares de transición pertinente (Clancy et al. 1996); con un marcado acercamiento empático de los interlocutores (Kita e Ide 2007; Pérez 2014). Sin embargo, gracias a la instrucción recibida, los oyentes exhibieron una mayor cooperación dinámica en la construcción de los turnos en las conversaciones chinas y se obtuvo una correlación positiva con sus conversaciones españolas. Estos hallazgos se suman a otras publicaciones, que ya documentaron una influencia discursiva de la L2 en la L1 en la producción de los turnos de apoyo (Heinz 2003; Krause-Ono 2004).

8. Conclusiones

Se ha realizado un estudio experimental longitudinal basado en conversaciones diádicas de un corpus oral bilingüe en un entorno sinohablante de estudiantes del ELE, que ha documentado el impacto favorable y la influencia discursiva de la enseñanza de estrategias conversacionales del oyente en la interacción oral de las conversaciones en la L2-español y la L1-chino respectivamente. Concretamente, los hallazgos obtenidos muestran una mayor producción cuantitativa y cualitativa de los turnos de apoyo; fundamentalmente realizados mediante estrategias de apoyos de acuerdo y seguimiento. En su estructura lingüística, los turnos de apoyo fueron emitidos como apoyos simples en los lugares de transición pertinente. Finalmente, los turnos de apoyo del oyente favorecieron una construcción cooperativa del turno de habla y disminuyeron los momentos de titubeos durante la interacción oral en las conversaciones chinas y españolas. Los resultados obtenidos en el grupo experimental permiten formular varias implicaciones didácticas. Primero, al igual que otros estudios (Pascual 2014; Pérez 2014), las conversaciones de la fase pretest reflejan las dificultades de los estudiantes del ELE para adquirir, de manera espontánea, las estrategias conversacionales del oyente nativo. Segundo, los hallazgos de esta investigación ratifican la importancia de la concienciación de los fenómenos conversacionales, ya que, de manera natural, pueden pasar desapercibidos, tal como observó Barraja-Rohan (2011) o exigir la observación y participación en numerosas conversaciones con nativos (Shilevy 2015), lo cual no siempre es posible. Tercero, se reafirma el efecto beneficioso de la enseñanza explícita de las estrategias del oyente sobre la interacción oral en la clase de L2, como hicieron otros investigadores (Olsher 2011; Wolf 2008). Este trabajo proporciona evidencia empírica sobre una nueva propuesta docente aplicada con éxito en la clase de ELE, que futuros docentes podrán ajustar a sus entornos educativos. Cuarto, en un entorno sinohablante, caracterizado por la escasa interacción oral en las clases de ELE, este tipo de diseños comunicativos vienen siendo esperados por diferentes investigadores y docentes (Blanco 2013). Y quinto, se subraya el valor didáctico, investigador y la versatilidad de los corpus orales bilingües en clase de L2, confirmando la validez y necesidad de utilizar muestras reales de habla.

A tenor de estos resultados, se proponen varias sugerencias para futuras investigaciones: 1) proseguir con nuevas propuestas didácticas basadas en estudios longitudinales que trabajen con conversaciones espontáneas; 2) explorar otros fenómenos de la organización del sistema de turnos que tengan en cuenta la especificidad cultural y la direccionalidad de la transferencia sociolingüística en los corpus orales bilingües; 3) profundizar en la competencia comunicativa intercultural, aunando estudios cuantitativos y cualitativos en las conversaciones entre nativos y estudiantes del ELE; y 4) delimitar la influencia de otros factores determinantes en las estrategias discursivas del oyente, como pueden ser la temática conversacional, el sexo del interlocutor y el nivel adquirido en L2.

OBRAS CITADAS

- Bardovi-Harlig, Kathleen, Sabrina Mostam, y Heidi E. Vellenga. (2014). "The Effect of Instruction on Pragmatic Routines in Academic Discussion". *Language Teaching Research* 1-27. Impreso.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie. (2011). "Using Conversation Analysis in the Second Language Classroom to Teach Interactional Competence". *Language Teaching Research* 15.4: 479-507. Impreso.
- Barron, Anne, y Emily Black. (2015). "Constructing Small Talk in Learner-Native Speaker Voice-based Telecollaboration: A Focus on Topic Management and Backchanneling". *System* 48: 112-28. Impreso.
- Bavelas, Janet B., y Jennifer Gerwing. (2011). "The Listener as Addressee in Face-to-Face Dialogue". *International Journal of Listening* 25.3: 178-98. Impreso.
- Blanco Pena, José María. (2013). "Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas". *Hispania* 96.1: 97-109. Impreso.

- Bravo Cladera, Nadezhda. (2010). "Backchannels as a Realization of Interaction". *Dialogue in Spanish: Studies in Functions and Contexts*. Ed. Dale A. Koike y Lidia Rodríguez-Alfano. Amsterdam: Benjamins. 137–56. Impreso.
- Cestero Mancera, Ana María. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Impreso.
- . (2007). "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras". *Frecuencia L* 33: 3–8. Impreso.
- . (2012). "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro". *Revista internacional de lenguas extranjeras* 1: 31–62. Impreso.
- Clancy, Patricia M., Sandra A. Thompson, Rioko Suzuki, y, Hongyin Tao. (1996). "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin". *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies* 26.3: 355–87. Impreso.
- Gardner, Rod. (2013). "Conversation Analysis in the Classroom". *The Handbook of Conversation Analysis*. Ed. Jack Sidnell y Tanya Stivers. Oxford: Wiley-Blackwell. 593–629. Impreso.
- Hayashi, Makoto. (2014). "Activity, Participation, and Joint Turn Construction: A Conversation Analytic Exploration of 'Grammar-in-action'". *Usage-Based Approaches to Japanese Grammar: Toward the Understanding of Human Language*. Ed. Kaori Kabata y Tsuyoshi Ono. Amsterdam: Benjamins. 223–58. Impreso.
- Heinz, Bettina. (2003). "Backchannel Responses as Strategic Responses in Bilingual Speakers' Conversations". *Journal of Pragmatics* 35. 7: 1113–42. Impreso.
- Kita, Sotaro, y Sachiko Ide. (2007). "Nodding, aizuchi, and Final Particles in Japanese Conversation: How Conversation Reflects the Ideology of Communication and Social Relationships". *Journal of Pragmatics* 39.7: 1242–54. Impreso.
- Krause-Ono, Margit. (2004). "Change in Backchanneling Behaviour: The Influence from L2 to L1 on the Use of Backchannel Cues". *Journal of Cognitive Science. Murooran Cognitive Science Circle* 3: 51–81. Impreso.
- Markee, Numa. (2008). "Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA". *Applied Linguistics* 29.3: 404–27. Impreso.
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles, y Emma J. Marsden. (2013). *Second Language Learning Theories*. Londres: Routledge. Impreso.
- Norrick, Neal R. (2012). "Listening Practices in English Conversation: The Responses Responses Elicit". *Journal of Pragmatics* 4: 566–76. Impreso.
- Ohira, Kazumi. (1998). *Have You Changed? Pragmatic Transfer of Back-Channel Behavior by Japanese Bilingual Speakers*. Tesis doctoral, University of Illinois. Urbana-Champaign, Illinois. Impreso.
- Olsher, David. (2011). "Responders: Change-of-state Tokens, News Markers, and Assessments". *Pragmatics: Teaching Natural Conversation*. Ed. Noël R. Houck y Donna H. Tatsuki. Alexandria: TESOL. 171–92. Impreso.
- Pascual Escagedo, Consuelo. (2014). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, España. Impreso.
- Pérez Ruiz, Javier. (2011). *El papel del oyente en la conversación china y española: Un estudio contrastivo sociolingüístico*. Taipéi: Central. Impreso.
- . (2014). "La contribución del oyente a la interacción oral en español como lengua extranjera: Un estudio comparativo". *Revista signos: Estudios de lingüística* 47.86: 486–513. Impreso.
- Seedhouse, Paul, y Steve Walsh. (2010). "Learning a Second Language through Classroom Interaction". *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Ed. Paul Seedhouse, Steve Walsh, y Chris Jenks. Londres: Palgrave Macmillan. 127–46. Impreso.
- Shively, Rachel L. (2015). "Developing Interactional Competence during Study Abroad: Listener Responses in L2 Spanish". *System* 48: 86–98. Impreso.
- Sidnell, Jack y Stivers Tanya. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell. Impreso.
- Wolf, James P. (2008). "The Effects of Backchannels on Fluency in L2 Oral Task Production". *System* 36.2: 279–94. Impreso.
- Wong, Jean, y Hansun Z. Waring. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. Nueva York: Routledge. Impreso.
- Young, Richard F. (2011). "Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. Eli Hinkel. Nueva York: Routledge. 426–43. Impreso.
- Young, Richard F., y Jina Lee. (2004). "Identifying Units in Interaction: Reactive Tokens in Korean and English Conversations". *Journal of Sociolinguistics* 8.3: 380–407. Impreso.