



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

**Los turnos de apoyo en la conversación de
estudiantes coreanos de ELE**

Alejandro Sánchez Sanabria

Tutor: Dra. Consuelo Pascual Escagedo

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO ACADÉMICO 2012-2013

Índice

PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	11
1.1. Definición de la conversación.....	13
1.2. Análisis de la conversación.....	14
1.3. Turnos conversacionales	16
1.4. Turnos de apoyo o apoyos	17
1.4.1. Clasificación de los TA según su función.....	19
1.4.2. Frecuencia de producción de TA	20
1.4.3. Clasificación de los TA según su complejidad o estructura lingüística.....	20
1.4.4. Clasificación de los TA según la influencia del contexto	21
1.4.5. Localización de los turnos de apoyo en relación a los lugares de transición pertinentes	22
1.4.6. Secuencias especiales con turnos de apoyo.....	23
1.5. Estado de la cuestión.....	25
1.5.1. Estudios con aprendientes de ELE taiwaneses.....	26
1.5.2. Estudios con aprendientes de ELE ingleses	27
1.5.3. Estudios con aprendientes de ELE italianos	29
1.5.4. Estudios con aprendientes de ELE marroquíes	30
1.5.5. Estudios con nativos coreanos.....	32
1.6. Recapitulación	33
1.7. Justificación	35
1.7.1. Justificación teórica.....	35
1.7.2. Justificación académica e investigadora	35
1.7.3. Justificación Práctica.....	36
1.8. Objetivos de la investigación	37
1.8.1. Objetivos generales	37
1.8.2. Objetivos específicos.....	37
1.9. Preguntas de investigación e hipótesis.....	38
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	39
2.1. Enmarque metodológico	39
2.2. Recogida de materiales	40
2.2.1. Las grabaciones	40

2.2.2.	Las conversaciones.....	42
2.2.3.	Los informantes.....	42
2.3.	Transcripción de las grabaciones	44
2.4.	Análisis de los datos	44
CAPÍTULO 3: LA PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO EN LA CONVERSACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COREANOS DE E/LE.....		45
3.1.	Producción de turnos de apoyo	46
3.2.	Producción de turnos de habla y turnos de apoyo.....	48
3.3.	Superposición de habla y turnos de apoyo	51
3.4.	Funciones de los turnos de apoyo	52
3.4.1.	Apoyos de seguimiento	54
3.4.2.	Apoyos de entendimiento.....	57
3.4.3.	Apoyos de acuerdo	60
3.4.4.	Apoyos de Conclusión	63
3.4.5.	Apoyos de reafirmación	66
3.4.6.	Apoyos de conocimiento	67
3.4.7.	Apoyos combinados	68
3.5.	La complejidad y estructura lingüística de los turnos de apoyo	74
3.5.1.	Apoyos simples	76
3.5.2.	Apoyos complejos	79
3.5.3.	Apoyos compuestos.....	81
3.6.	Turnos de habla introducidos por apoyos	84
3.6.1.	Funciones de los apoyos en los TAC	85
3.6.2.	Complejidad de los apoyos en los turnos iniciados por un apoyo	89
3.7.	Influencia del contexto en la producción de los turnos de apoyo	92
3.8.	Lugares de transición pertinentes	96
3.9.	Secuencias especiales con turnos de apoyo	99
3.9.1.	Secuencias de dos alternancias con apoyo	99
3.9.2.	Secuencias de tres alternancias	102
3.9.3.	Secuencias de cuatro alternancias	103
3.10.	CONCLUSIONES	106
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		107
4.1.	Producción de turnos de apoyo	108
4.2.	Producción de turnos de habla y turnos de apoyo.....	111

4.3.	Superposición de habla y turnos de apoyo.....	114
4.4.	Funciones	116
4.5.	Complejidad de los turnos de apoyo.....	121
4.6.	Turnos de habla introducidos por turnos de apoyo.....	129
4.7.	Influencia del contexto en la producción de turnos de apoyo.....	133
4.8.	Lugares de transición pertinente y turnos de apoyo	135
4.9.	Secuencias especiales con turnos de apoyo	136
4.10.	Conclusiones.....	138
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES		140
BIBLIOGRAFÍA		147
APÉNDICE 1. Convenciones de la transcripción		152
APÉNDICE 2. Anexo de las transcripciones.....		153

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Información de las grabaciones	42
Tabla 2. Datos de los informantes	43
Tabla 3. Participación y turnos de apoyos emitidos	46
Tabla 4. Distribución de turnos por categoría	48
Tabla 5. Turnos de habla y turnos de apoyo por conversación	49
Tabla 6. Datos totales y detallados por informante	49
Tabla 7. Superposición en los TA	51
Tabla 8. Funciones de los turnos de apoyo por informante.....	53
Tabla 9. Distribución de los TA combinados	68
Tabla 10. Distribución de los turnos de apoyo según su complejidad	75
Tabla 11. Distribución de apoyos simples por conversación	76
Tabla 12. Distribución de los elementos cuasi-léxicos.....	77
Tabla 13. Apoyos complejos	79
Tabla 14. Distribución de estructuras simples en TA complejos	80
Tabla 15. Distribución de apoyos compuestos por conversación.....	81
Tabla 16. Frecuencia de TAC por conversación	85
Tabla 17. TAC según su función por participante.....	88
Tabla 18. Distribución de los apoyos simples en los TAC.....	89
Tabla 19. Influencia del contexto y distribución de los TA según las funciones	94
Tabla 20. Producción de TA en función de los LTP	97
Tabla 21. Tipos y números de secuencias por conversación.....	99
Tabla 22. Producción de TA por minuto de producción	108
Tabla 23. Producción de TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE	111
Tabla 24. Relación entre TH y TA por minuto en 5 muestras de ELE	112
Tabla 25. Relación de producción entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frecuencia de TA por informante	47
Gráfico 2. Frecuencia de turnos totales	48
Gráfico 3. Relación entre TH y TA por conversación.....	50
Gráfico 4. Relación entre superposición de habla y TA.....	51
Gráfico 5. Funciones de los TA.....	52
Gráfico 6. Apoyos de seguimiento	56
Gráfico 7. Apoyos de entendimiento.....	59
Gráfico 8. Subtipos de apoyos de acuerdo	62
Gráfico 9. Subtipos de apoyos de conclusión.....	65
Gráfico 10. Apoyos combinados	73
Gráfico 11. Distribución de los Turnos de Apoyo según su complejidad.....	74
Gráfico 12. Tipos de apoyos simples	78
Gráfico 13. Apoyos complejos	80
Gráfico 14. Apoyos compuestos.....	83
Gráfico 15. Relación entre TH y TC	84
Gráfico 16. Tipos de apoyo en TAC.....	88
Gráfico 17. Complejidad de los TAC.....	91
Gráfico 18. Influencia del contexto en los TA	95
Gráfico 19. Alternancias de los turnos de apoyo.....	98
Gráfico 20. Secuencias especiales	105
Gráfico 21. Superposición de TA en el habla en 6 corpus	114
Gráfico 22. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos	116
Gráfico 23. Comparación de las funciones de los TA en 6 corpus	118
Gráfico 24. Comparación de la complejidad de los TA entre españoles y coreanos ...	121
Gráfico 25. Complejidad de los TA en 6 corpus	122
Gráfico 26. Complejidad de la estructura lingüística de los apoyos simples en 6 corpus...	123
Gráfico 27. Tipos de apoyos complejos en 6 corpus.....	125
Gráfico 28. Tipos de apoyos compuestos en 6 corpus	127
Gráfico 29. Funciones de los TAC en 4 corpus de ELE.....	130
Gráfico 30. Complejidad de los TA en los TAC en 5 corpus de ELE.....	132
Gráfico 31. Influencia del contexto en la producción de TA en 6 corpus.....	133
Gráfico 32. Lugares de transición pertinente (LTP) en 6 corpus	135
Gráfico 34. Secuencias especiales en 5 corpus de ELE	136

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Secuencias de dos alternancias con apoyo 1.....	100
Cuadro 2. Secuencias de dos alternancias con apoyo 2.....	101
Cuadro 3. Secuencias de dos alternancias con apoyo 3.....	101
Cuadro 4. Secuencias de dos alternancias con apoyo 4.....	102
Cuadro 5. Secuencias de tres alternancias con apoyo 1	103
Cuadro 6. Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 1	104

LISTA DE ABREVIATURAS

AC Análisis de la conversación

E/LE Español como lengua extranjera

HN Hablante nativo

HNN Hablante no nativo

LE Lengua extranjera

LM Lengua materna

LTP Lugares de transición pertinente

MCERL Marco común europeo de referencia para las lenguas

TA Turnos de apoyo

TH Turno de habla

PRESENTACIÓN

Con frecuencia los estudiantes presentan graves dificultades a la hora de entablar una conversación, así como mantenerla, y obviamente finalizarla. Estos hechos nos llevan a la conclusión de que los estudiantes asiáticos son incapaces de comunicarse de manera eficaz dada la lejanía lingüística del idioma y la transferencia de los estilos conversacionales de la lengua materna a la lengua objeto, como afirman Richards (1981) y Young (1999).

La razón por la que hemos decidido llevar a cabo este trabajo radica, fundamentalmente, en nuestro interés por mejorar la competencia conversacional en estudiantes coreanos de ELE, dado que se trata de una de las destrezas más complicadas de adquirir para ellos. Esto, creemos que se debe en parte al sistema tradicional de enseñanza en el ámbito de las lenguas que sigue predominando en Corea del Sur.

Partiendo de este punto, y tras horas de enseñanza y observación en clase, nos hemos percatado de que la manera de comunicarse e interaccionar de nuestros aprendientes coreanos de ELE en conversaciones en español se rige por unos patrones diferentes a los exhibidos por los HN de español. Este hecho, sumado a la falta de investigaciones sobre el tema, ha determinado nuestra decisión de indagar en la existencia de posibles diferencias en las emisiones de apoyos o también conocidos como turnos de apoyo en los estudiantes coreanos.

En cuanto a la estructura de nuestro estudio, tomará como modelo los trabajos de Pérez Ruiz (2009; 2011), Inglés (2010), Pascual (2011; 2014) y Silva (2012) con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes respectivamente, por lo que seguiremos el mismo patrón y metodología a la hora de presentar nuestra investigación.

Por lo tanto, en el capítulo 1, describiremos el enfoque teórico del cual parte nuestro estudio y que ha delimitado nuestros objetivos.

En el capítulo 2, abordaremos la metodología de investigación según las características del Análisis de la conversación.

En el capítulo 3, presentaremos los resultados obtenidos en los análisis de las transcripciones. Llevaremos a cabo tanto un análisis cualitativo como cuantitativo.

En el capítulo 4, llevaremos a cabo una comparación de nuestros resultados con los otros estudios realizados en el mismo ámbito, es decir, en las investigaciones donde se analizan las emisiones de turnos de apoyos con españoles (Cestero 2000a, 2000b) y con estudiantes taiwaneses (Pérez, 2009; 2011), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011; 2014) y marroquíes (Silva, 2012).

La naturaleza de nuestro estudio es descriptiva y esperamos que sienten las bases para futuras investigaciones más amplias que también aporten propuestas para mejorar los posibles problemas que presenten los estudiantes coreanos.

Por último, en el capítulo 5, presentaremos las conclusiones generales de nuestra investigación, así como nuevas preguntas para investigaciones futuras.

Además, y dado el desconocimiento que hay a nivel general sobre Corea del Sur en España, hemos considerado oportuno ofrecer la siguiente información de carácter más socio-económico que podría interesar o establecer una imagen de la importancia que tiene ahora mismo el español en Corea.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

La conversación es la principal herramienta de comunicación de la que dispone el ser humano. En ella, los interlocutores intercambian información siguiendo unos procesos establecidos que, dependiendo del idioma, se ven alterados por unas conductas socioculturales que se rigen por unos parámetros establecidos en la lengua y la cultura de cada país o región. Este hecho provoca que las diversas lenguas que existen en nuestro mundo otorguen a cada individuo unas características específicas y propias de su lengua que las diferencian de las demás. Por eso, a la hora de aprender y adquirir un nuevo idioma, los aprendientes pueden encontrar dificultades, que a menudo no se explican en una clase y que por ende pueden provocar en los aprendientes de segundas lenguas un desconocimiento que puede acarrear problemas en la comunicación. Según García García (2005):

Conversar es una habilidad que exige de los participantes, por un lado, la capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso. Esta habilidad de tomar parte una conversación es lo que denominamos competencia conversacional. La conversación es, además, el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás, pues conversamos con el fin de comunicar información a otras personas, pero más aún, para establecer y mantener contactos sociales con ellas. Debido a esto, un extranjero, que no sepa participar en una conversación, tampoco conseguirá tener una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar y de integrarse plenamente en la vida social y cultural de esa comunidad.

(García García, 2005:1)

Nuestro estudio parte desde el Análisis de la Conversación (AC) (Sacks, 1974) y dentro de esta corriente nos centraremos específicamente en los turnos de apoyos conversacionales (TA). Creemos que es interesante estudiar este tipo de emisiones que producen los interlocutores en una conversación, tanto de manera verbal como no verbal. Nuestra investigación se centra en las interacciones verbales ya que no la hemos tenido en cuenta a elementos extralingüísticos como pueden ser gestos, expresiones o movimientos, aunque consideramos que aportarían información adicional a futuras investigaciones.

Volviendo al tema principal de nuestra investigación, esta pretende recoger los mecanismos y estrategias que llevan a cabo los estudiantes coreanos de lengua española cuando mantienen una conversación. La ausencia de estudios en Corea relacionados con este tema y la observación de dichos estudiantes coreanos en clase, es la razón principal que nos ha llevado a la realización de este trabajo. Tras observar a nuestros estudiantes a

lo largo de varios años de experiencia lectiva en la universidad, hemos decidido investigar qué estrategias o mecanismos usan para comunicarse en español y compararlas con los resultados de otras investigaciones que han tomado como modelo los trabajos de la Dra. Ana María Cestero con nativos españoles que han arrojado datos significativos y que siguen la misma corriente investigadora de la Universidad de Nebrija. Dichas investigaciones se han llevado a cabo con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2010; Inglés, 2010; Pascual, 2011; Silva, 2012). Nosotros también compararemos nuestros resultados con el estudio realizado con españoles (Cestero, 2000a; 2000b).

Nuestro estudio toma como marco teórico el análisis de la conversación (AC). Su origen está ligado a la corriente sociolingüística que rompe con la teoría chomskiana predominante de la década de los sesenta y que afirmaba que la conversación no podía subyacerse al campo de la investigación dada su naturaleza desordenada (Hutchby, 1998). Esta investigación se asienta en los principios teóricos del AC y, más concretamente, en el análisis de los TA.

A lo largo de este capítulo revisaremos la bibliografía relevante en torno a las teorías que enmarcan los dos temas mencionados, prestando especial atención a la revisión de los principales estudios centrados en el análisis de los TA dado los propósitos de nuestra investigación. De esta manera, nos detendremos en la descripción de las estrategias de producción de los TA y de las funciones que estos mismos desempeñan en la conversación, en la relación con el tiempo de habla, en los TA emitidos en superposición de habla, en su estructura lingüística, en la influencia del contexto, en su localización en relación a los LTP y, por último, en las secuencias especiales de TA.

Nuestra investigación está enfocada al análisis de los TA emitidos por estudiantes coreanos de español que cursan el último año de carrera en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Todos los candidatos presentaban un nivel B2 acorde al MCERL (Consejo de Europa 2002) y habían obtenido el diploma oficial del Instituto Cervantes en este nivel.

Tras analizar el uso de los TA en estos estudiantes, realizaremos las comparaciones con otros estudios de la misma índole con otros HNN de español y con HN de español. Dada la falta de estudios con estudiantes coreanos, al amparo de nuestro conocimiento a día de hoy, salvo el estudio contrastivo de Young y Lee (2004) entre HN de coreano y HN de inglés, no hay estudios que aporten datos sobre este tema, por lo que pretendemos aportar nueva información con los descubrimientos que hagamos.

Se trata de una investigación básica y primaria, dado que esta memoria ofrece los resultados obtenidos a partir de un microcorpus de cuatro conversaciones pero que presenta similitudes en las condiciones de obtención con los corpus de otros estudios pertenecientes a la misma línea de investigación llevados a cabo por Pérez (2009), (Inglés, 2010), Pascual (2011) y Silva (2012).

A continuación, plantaremos el marco teórico al que está sujeto nuestra investigación, con su respectiva justificación, objetivos e hipótesis. Esperamos que sirva de ayuda para la realización de futuras investigaciones que ayuden a indagar más en el análisis de los TA u otras investigaciones relacionadas con el AC.

1.1. Definición de la conversación

La conversación es un proceso de intercambio de habla en el que dos o más personas siguen un patrón que se rige por unos fundamentos establecidos por la lengua y cultura del hablante en donde el interlocutor interacciona con el oyente alternando turnos de habla.

Son numerosas las definiciones que se han dado sobre qué es la conversación y son muchos los autores que han debatido sobre el tema y la han definido acorde a sus campos de investigación.

Sacks (1974) definió la conversación como un sistema de turnos con unas características específicas clasificadas en catorce puntos¹.

Schegloff (1982) entendía la conversación como un logro interaccional que implica la colaboración y el esfuerzo de los interlocutores que participan en una organización socio-secuencial caracterizada por el turno de habla, que no es una elaboración cognitiva previa.

Otra definición, en este caso de García García (2009) la define como una actividad comunicativa dialogada, no planificada, co-producida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y que no mantienen una relación de poder que determine la toma de turno. (García García 2009: 28). Estas definiciones son recientes y la definición de conversación tal y como la conocemos hoy en día es relativamente nueva.

Cabe mencionar también a otros autores (Levinson 1983; Duncan y Fisk, 1985; Maynard, 1989; Gallardo, 1996; Clark, 1996; Briz, 1998, por mencionar algunos) que

¹ Véase pág. 16.

elaboraron sus propias definiciones. Nosotros adoptamos la definición propuesta por Cestero ya que es la que mejor se adapta a nuestra investigación:

“la conversación es una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación. Se trata, así de una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados, de manera alternativa, por los participantes (Cestero 2005:20)”

La Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Antropología fueron las primeras disciplinas que se dedicaron a la investigación de este fenómeno hasta mediados del siglo pasado y que dieron paso a nuevas corrientes como el interaccionismo (Goffman, 1981), la etnografía (Hymes, 1972), la sociolingüística (Gumperz, 1982) y la escuela etnometodológica (Sacks, Schegloff y Jefferson) entre otras. Nuestra memoria va a tomar como referencia esta última pues es la que da origen al AC.

1.2. Análisis de la conversación

El análisis de la conversación sienta sus bases teóricas con las cuatro hipótesis que formula (Heritage, 1989):

- 1) La interacción está estructuralmente organizada según convenciones sociales, por lo que puede ser analizada sin tener en cuenta las características de las personas
- 2) La contribución de los interlocutores y las acciones comunicativas de estos está determinada por el contexto y determina el contexto en el que se producen las siguientes acciones.
- 3) Las dos hipótesis anteriores se producen en todo momento de la conversación lo que provoca que la interacción tenga valor significativo para su análisis. Esto produce que se investiguen con detenimiento todos los elementos que aparecen en ella sin rechazar los detalles más mínimos.
- 4) La investigación de este fenómeno social debe realizarse mediante el análisis de datos reales que se produzcan de forma natural.

Para llevar a cabo estas hipótesis y aplicarlas se requiere el uso de una metodología que conste de las siguientes características: recogida de materiales en donde se realicen grabaciones de conversaciones de carácter espontáneo o natural; transcripción de las

grabaciones; descripción y análisis de dichas grabaciones a través de las transcripciones y, por último, presentación de los descubrimientos que se hayan realizado.

Siguiendo los criterios anteriores son numerosas las investigaciones que se han realizado y que han proporcionado información relevante sobre los mecanismos y funcionamiento de la interacción entre hablantes, demostrando que existen reglas que pueden ser estudiadas de manera empírica (Gumperz, 1977). Basándose en lo mencionado anteriormente y como se ha recogido en otras memorias citamos también a Tusón Valls (2002:1355) haciendo referencia a la cita tomada de Hutchby y Drew donde se define el objetivo principal del AC:

El objetivo principal del AC se sintetiza en la siguiente cita tomada de Huchby y Drew (1995) en Tusón Valls (2002): El AC se propone revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con los que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre personas. De aquí que se vea como un lugar estratégico en el que se puede estudiar de forma empírica y rigurosa de qué manera los agentes sociales, en su interacción, se orientan hacia contextos sociales y evocan esos contextos (Huchby y Drew, 1995: 183-184, en Tusón Valls, 2002: 1355).

Por último, creemos conveniente mencionar los puntos clave del AC que van a marcar nuestra investigación, según el trabajo de Cestero (2000b) y que cito a través de Silva (2012):

- 1) Se estudian los datos en un corpus de conversaciones espontáneas.
- 2) Se recurre a estudios de producciones similares y se registran los datos con ejemplos significativos.
- 3) Se utiliza un tratamiento empírico no interesado por una categorización preconcebida.
- 4) Se estudian los aspectos técnicos intrínsecos de la conversación, como son la entrada coordinada en la conversación, la toma de turno y los cierres de conversación.
- 5) La metodología está basada en la recogida de materiales mediante la grabación de conversaciones ocurridas de forma natural, la transcripción de las grabaciones obtenidas, el análisis de los materiales, la elaboración del mecanismo que explica la producción y la presentación de los resultados ejemplificados y comparados con otras investigaciones.

1.3. Turnos conversacionales

Sacks (1974) fue el primero en emplear el término análisis de la conversación que ha dado lugar a numerosos estudios que abrieron las puertas a la investigación de los turnos de habla (TH) y de los turnos de apoyo (TA). Las primeras investigaciones realizadas en el ámbito de la lengua inglesa y que demostraron la existencia de TA fueron llevados a cabo por Fries (1952), Dittmann y Llewellyn (1967 y 1968), Kendon (1967) e Yngve (1970), Duncan (1974), Duncan y Fiske (1977), Schegloff (1982), Oreström (1983), Jefferson (1984) y Goodwin (1986). Los autores mencionados demostraron que, en las conversaciones, los oyentes también interactúan a través de emisiones breves con la función de mostrar seguimiento y apoyar el discurso del hablante sin intención de tomar la palabra. Además, aunque el origen del estudio de los turnos se sitúa con las investigaciones anteriores, Malinowski (1923) fue el primero en mencionarlos como colaboraciones o participaciones fácticas². Más adelante, Jakobson (1960) las integraría en su modelo de funciones. Una década más tarde, Yngve (1970) desarrolló esa teoría dando lugar a lo que conocemos hoy en día como “*backchannels*”.

Volviendo a la corriente de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) creemos conveniente mencionar las características de lo que se considera una conversación espontánea:

1. Los hablantes se intercambian los papeles durante la conversación.
2. Por regla general, solo habla un interlocutor a la vez.
3. Es normal que se produzcan solapamientos en el habla, aunque sean breves.
4. Es normal que se produzcan cambios en el turno sin pausas o con solapamientos, así como tras un silencio.
5. La sucesión de turnos no está fijada.
6. La duración de turnos no está fijada.
7. La extensión de la conversación no está fijada previamente.
8. Lo que dicen los interlocutores no está especificado con anterioridad.
9. La distribución de turnos no se fija previamente.
10. El número de participantes puede variar.
11. El habla puede ser continua o discontinua.
12. Existen técnicas de distribución de turnos.
13. Pueden usarse varias unidades de construcción de turnos.

Traducido y adaptado del inglés “phatic communion”

14. Existen mecanismos de rectificación para manejar los errores y violaciones.

Para definir con más detenimiento lo que es un turno hemos recogido la ofrecida por Cestero (2000b:18):

El turno como un período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a hablar o a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo; en ese período de tiempo el hablante emite un mensaje con intención de ofrecerlo completo. Dicho mensaje poseerá un contenido expresado a través de una forma determinada por varios rasgos de la estructura superficial: se trata de unidades verbales sintácticas (oraciones, cláusulas, sintagmas, palabras...) o no verbales (paralingüísticas o kinésicas fundamentalmente) La extensión de cada unidad se halla en gran parte bajo el control del hablante, que puede alargarla, gracias a la flexibilidad de las lenguas y de otros sistemas de comunicación naturales, o cortarla, mediante la utilización del contexto o haciendo uso de los conocimientos compartidos por los participantes.

De esta manera, los hablantes emiten una serie de turnos que rigen el desarrollo de la conversación, lo que produce una alternancia de habla entre ellos. Dicha alternancia se repite constantemente en la interacción. Existen turnos de habla (TH) como ya hemos mencionado anteriormente y turnos de apoyo (TA).

1.4. Turnos de apoyo o apoyos

Los primeros en desarrollar el estudio de los turnos de apoyo fueron S. Duncan y D. Fiske (1977 y 1985) con la posterior extensión de Oreström (1983). Sin embargo, como hemos mencionado en el apartado anterior, otros investigadores ya constataron su existencia. Estos definían los apoyos en la conversación como una manera espontánea de reaccionar, breve y natural de un hablante ante el mensaje de otro. Esto dio pie a que se identificaran dos posibles canales que concurrían en la misma conversación, uno principal que domina el hablante que está emitiendo el mensaje principal, y otro de respaldo o apoyo, denominados en inglés por Yngve “backchannel” o en español “retroalimentación” por Gallardo (1993a).

Con el inicio de las investigaciones por parte de estos investigadores, surgieron otros estudios en lengua inglesa, japonesa, china y alemana, entre otras, por investigadores como Sacks (1974), Gumperz (1982), Schegloff (1982), Erikson (1986) entre otros.

Levinson (1983) ya descubrió que este tipo de emisiones son un fenómeno que se da en todas las lenguas, lo que caracteriza la universalidad de su presencia en la interacción comunicativa, si bien, cada lengua cuenta con unas especificaciones propias,

sean lingüísticas o culturales. De ahí que las corrientes investigadoras se centraran en analizar el uso de los TA en otras lenguas y grupos culturales y lingüísticos, con estudios como los de Maynard (1986, 1989, 1990), LoCastro (1987), White (1989), Tao y Thompson (1991), Clancy (1996), Gardner (2001), Heinz (2003) y Cutrone (2005), que dieron a conocer las diferencias en relación a la frecuencia de producción, los tipos, las funciones que desempeñan y la relación y localización en los LTP.

En cuanto al español cabe destacar las aportaciones realizadas por Poyatos (1994), Vázquez Veiga (2000) y Cestero (2000a; 2000b; 2005) de la que tomaremos, como ya hemos comentado anteriormente, su modelo, que ha originado una línea investigadora con estudiantes no nativos de español. Estas investigaciones tienen como objeto el análisis de la emisión de los turnos de apoyo (TA), término acuñado por Cestero, en HNN de español y que la autora define como:

Aquellos a través de los cuales el hablante expresa un seguimiento de la comunicación en marcha y una participación activa en el hecho conversacional. El hablante que los emite no desea tomar un turno de habla ni desposeer al hablante que lo tiene de él; muy al contrario, pretende reafirmar el turno en marcha o precedente, apoyar su continuación e incluso, en algunas ocasiones, indicar una renuncia a la toma de palabra para turno de habla

También destacamos los trabajos de Pérez Ruiz (2009; 2011) con estudiantes taiwaneses, Inglés (2010) con estudiantes ingleses, Pascual (2011; 2014) con estudiantes italianos y por último Silva (2012) con estudiantes marroquíes.

Dada la ausencia, según nuestro conocimiento, de este tipo de estudios con el español en estudiantes coreanos, intentaremos aportar nuevos datos que arrojen información sobre el uso de los TA en estudiantes coreanos de ELE. También compararemos los estudios en HN de coreano que se hayan realizado hasta el momento (Young y Lee, 2004). Con esto pretendemos despejar algunas dudas y colaborar en el estudio de futuras investigaciones relacionadas con el tema.

A continuación, pues, revisaremos con más detenimiento los estudios realizados hasta la fecha que han contribuido a un conocimiento más profundo de los TA. Nos centraremos en revisar los mismos puntos que las investigaciones realizadas con anterioridad en Nebrija: frecuencia de producción de los TA; la relación entre TH y TA; los TA en superposición de habla; funciones de los TA; TH introducidos por un apoyo; influencia del contexto en los TA; localización de los TA en relación a los LTP y los TA en secuencias especiales.

1.4.1. Clasificación de los TA según su función

Cestero identifica siete clases de turnos de apoyo según la función que cumplen en la interacción. Aquí los recogemos con sus subtipos:

- 1) Apoyos de seguimiento: indican el seguimiento puntual del mensaje que se está emitiendo. Son apoyos puros y no añaden significado. Suelen estar presentes en el relato de historias o anécdotas.
- 2) Apoyos de acuerdo: son los más numerosos en la conversación de español y expresan acuerdo con el contenido del mensaje. Existen doce subtipos entre conformidad, pensamientos, sentimientos, propósitos, comportamientos y juicios con la información del mensaje del turno de habla al que se aplica. También expresan confirmación de hechos o probabilidad de ocurrencia de eventos.
- 3) Apoyos de entendimiento: su función es comunicar al hablante que se entiende el mensaje que se está transmitiendo. Consta de cuatro subtipos, que muestran entendimiento de una explicación, la identificación de una persona, lugar etc., la comprensión del motivo de un hecho y la identificación de un enunciado previamente emitido.
- 4) Apoyos de conclusión: sirven para concluir el mensaje en marcha o alguna parte de él. Junto con el TH suelen formar una secuencia de cooperación en el que el segundo turno es un TA y no un TH. Tienen como función expresar comprensión, conocimiento o acuerdo con el enunciado.
- 5) Apoyos de recapitulación: su función consiste en resumir el mensaje emitido previamente en el TH. Parten de la idea principal del enunciado que se ha emitido, a través de la repetición de palabras o estructuras claves presentes en el enunciado.
- 6) Apoyos de conocimiento: su finalidad es hacer saber al hablante que se conoce el contenido del mensaje que se emitirá a continuación. Se generan gracias al mutuo conocimiento general con el hablante o comprensión del contexto. Esto permite que se formulen TA anticipados al contenido que se emitirá con posterioridad.
- 7) Apoyos de reafirmación: su función consiste en formular una pregunta de confirmación sobre el contenido del mensaje en marcha. Incitan al hablante para que continúe con su turno para aportar más información. Son los que aparecen con menos frecuencia
- 8) Apoyos combinados: son combinaciones de dos turnos anteriores. Son emisiones simples que constituyen una única toma de turno y desempeñan diferentes funciones. Estos apoyos presentan las siguientes subclases:

- a) Apoyos de acuerdo más apoyos de conclusión
- b) Apoyos de acuerdo más apoyos de entendimiento
- c) Apoyos de acuerdo más apoyos de recapitulación
- d) Apoyos de entendimiento con apoyos de recapitulación
- e) Apoyos de entendimiento más apoyos de conocimiento
- f) Apoyos de entendimiento con apoyos de conclusión

1.4.2. Frecuencia de producción de TA

Existen numerosos estudios que muestran las diferencias en la producción de TA según el idioma y la cultura de los informantes (Oreström, 1983; White, 1989; Clancy, 1996; Cutrone, 2005; Heinz, 2003 y Berry, 1994). De estos estudios se ha concluido que los japoneses son los que más TA emiten tras los ingleses. En cuanto a los españoles, estos emiten más que los ingleses.

Como objeto principal de referencia, recogemos los datos de la investigación de Cestero llevada a cabo con españoles nativos (2000a) en donde los apoyos de acuerdo son los más comunes, seguidos de los de entendimiento y seguimiento.

Gracias a esta investigación, se realizaron otras posteriores que ayudaron a determinar que los HNN estudiantes de español utilizan estrategias diferentes a la hora de hablar español e interactuar en la conversación. Estos estudios se pueden revisar en el apartado del estado de la cuestión de nuestra memoria.

La única información que tenemos disponible sobre la frecuencia en coreanos, la hemos obtenido del estudio de Young & Lee (2004), que también revisamos más adelante. Dado que no disponemos de estudios en los que apoyarnos para comprobar la posible influencia de la lengua materna en la producción de TA, nuestro estudio se ve limitado para comprobar la influencia de este tipo de factores.

1.4.3. Clasificación de los TA según su complejidad o estructura lingüística

Son tres los tipos de apoyo que clasifica Cestero (2005: 44-67) según su complejidad o estructura lingüística:

- 1) Apoyos simples: son los expresados mediante una palabra o signo no verbal paralingüístico:
 - Adverbios de afirmación o negación con valor de confirmación.
 - Otros adverbios de afirmación o identificación.
 - Elementos cuasi-léxicos.

- Interjecciones.
 - Repeticiones de palabras claves del turno de habla.
 - Palabras pertinentes respecto al contenido del turno de habla.
 - Las llamadas de atención.
- 2) Apoyos complejos: se emiten mediante una secuencia de dos o más palabras que forman una unidad sintáctica y semántica:
- Repetición de un apoyo simple.
 - Repetición de un sintagma clave del turno de habla.
 - Repetición de una oración o parte de una oración clave del turno de habla.
 - Sintagmas pertinentes.
 - Oraciones o partes de oraciones pertinentes.
 - Locuciones adverbiales con valor enfático.
 - Atribuciones veritativas
- 3) Apoyos compuestos: formados por una unidad sintáctica y semántica:
- Combinación de apoyo simple y apoyo complejo.
 - Combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples.
 - Combinación de dos tipos de diferentes apoyos complejos.

Tanto en español (Cestero, 2000a) como en los estudios relacionados con HNN de español (Pérez Ruiz ,2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva, 2012) los apoyos simples fueron los que estuvieron más presentes en los corpus. Con relación a otras lenguas como el inglés (Oreström, 1983; White, 1989; Tottie, 1991; Jurasfsky, 1997; Ward, 2000 y Gardner, 2001), japonés (Ward y Tsukahara, 2000) y francés (Gaulmyn, 1987) también se obtuvieron los mismos resultados.

1.4.4. Clasificación de los TA según la influencia del contexto

La influencia del contexto es otro de los temas que ha suscitado interés en el estudio de los TA. Cestero (2000a) distingue dos tipos de apoyos en español: voluntarios y requeridos.

Los apoyos voluntarios son los que emite con libertad el oyente, que no son exigidos por la interacción y que tienen como función mostrar que se está participando en la conversación expresando seguimiento, conclusión, conocimiento, recapitulación o

reafirmación como hemos mencionado anteriormente. Por el contrario, los apoyos requeridos sí son exigidos por el contexto y la autora diferencia tres tipos:

- 1) Apoyos requeridos por la fuerza ilocutiva del enunciado. Estos apoyos están conectados pragmáticamente con el TH anterior de la siguiente manera:
 - TH con emisión de juicio / TA de acuerdo.
 - TH explicativo / TA entendimiento.
 - TH narrativo / TA de conocimiento o ampliación de información.

- 2) Apoyos exigidos pragmáticamente que el hablante exige mediante elementos lingüísticos y paralingüísticos:
 - Intensificadores.
 - Llamadas de atención.
 - Marcadores de duda.
 - Marcadores de explicación.
 - Verbos de pensamiento.

- 3) Apoyos obligados por la interacción ante la presencia de suspensiones, titubeos, alargamientos, pausas reflexivas, reorganizaciones etc.

En el estudio llevado a cabo por informantes españoles realizado por Cestero, la autora obtuvo que los apoyos más comunes son los requeridos pragmáticamente, seguidos por los apoyos voluntarios, obligados y, en último lugar, los exigidos pragmáticamente. En las investigaciones de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) se dieron los mismos resultados, sin embargo en el estudio realizado con estudiantes marroquíes (Silva, 2012) los apoyos de seguimiento voluntario fueron los más frecuentes con un 50%. En el capítulo dedicado a la discusión de los resultados trataremos más detenidamente este aspecto para comparar nuestros hallazgos con los mencionados anteriormente.

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

En la definición que hacíamos de TA citando a Cestero (2000a) en apartados anteriores, ya hemos mencionado que los TA emitidos por los oyentes tienen la función de notificar al hablante, sin intención de tomar la palabra, que siguen el discurso en marcha, por lo que en la mayoría de los casos estos se producen en lo que denominamos

lugares de transición pertinentes (LTP). Como dice la autora (Cestero 2000a: 75-81), el oyente entiende las pausas o vacíos del turno del hablante como invitaciones para emitir apoyos, respetando de esta manera las unidades sintácticas.

Tras el análisis realizado en español, Cestero afirma que la emisión de TA en conversaciones de HN, no es casual y que dependiendo del momento en el que estos apoyos son emitidos, pueden considerarse como propios e impropios:

- 1) Alternancias propias: Son las alternancias que aparecen cuando se produce una conclusión gramatical en el turno que está en marcha o al final del turno fijado. En estos casos no existe superposición de habla y su función consiste en expresar acuerdo, entendimiento o seguimiento. Son intercambios de turnos justificados.
- 2) Alternancias impropias: Se trata de los intercambios en donde los TA se emiten cuando no se ha producido una conclusión gramatical en el turno que se está emitiendo. Están divididas en dos variantes: justificadas y no justificadas. Cestero distingue cinco casos concretos en los que los apoyos aparecen con justificación:
 - a) Tras la conclusión de la oración que contiene el mensaje que se apoya.
 - b) Tras la finalización de la unidad inferior con respecto a la frase que contiene la parte de la oración apoyada.
 - c) En el lugar específico en el que se requiere por la interacción.
 - d) Cuando se intuye el contenido del mensaje.
 - e) En el momento en el que se aprecia un avance sobre el contenido del mensaje

En la investigación de Cestero, se demostró que los hablantes españoles utilizan las alternancias impropias justificadas con mayor recurrencia, seguidas de las alternancias propias y terminando, en último lugar, con las alternancias impropias no justificadas. De forma paralela, en los estudios con taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva, 2012) se comprobó que los estudiantes emitían la mayoría de TA en los LTP.

1.4.6. Secuencias especiales con turnos de apoyo

Las secuencias especiales son un tipo particular de alternancias de turnos y se identifican por el hecho de que los turnos implicados están relacionados

pragmáticamente. La descripción que realiza Cestero (2000b) clasifica estas secuencias en tres tipos: ³

1) Secuencias de dos alternancias con apoyo:

- Secuencias de dos alternancias con apoyo 1. Están formadas por un TH con una explicación, un TA de entendimiento, entendimiento más acuerdo, entendimiento más recapitulación o conclusión y por último un TH que se inicia mediante un apoyo que reafirma la explicación
- Secuencias de dos alternancias con apoyo 2. Formadas por un TH con una explicación, un TA de entendimiento, entendimiento más acuerdo, entendimiento más recapitulación o entendimiento más conclusión y un TH iniciado por un apoyo que reafirma la explicación.
- Secuencias de dos alternancias con apoyo 3. Formadas por un TH que contiene una aseveración o un juicio, un TA de acuerdo o acuerdo más recapitulación y un TH iniciado por un apoyo de acuerdo.
- Secuencias de dos alternancias con apoyo 4. Están formadas por un TH que contiene una explicación, un TA de entendimiento más acuerdo que funciona como pregunta de confirmación un TH en el que se ofrece la respuesta requerida.

2) Secuencias de tres alternancias con apoyo. Están formadas por cuatro turnos de los que como mínimo uno, es un turno de apoyo:

- Secuencias de tres alternancias con apoyo 1. Formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH iniciado por un apoyo de conclusión, un TA de confirmación de la conclusión y un TH de continuación del previo a la confirmación.
- Secuencias de tres alternancias con apoyo 2. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH iniciado por un apoyo de conclusión, un TA de confirmación de la conclusión y un TH continuación del turno al apoyo.
- Secuencias de tres alternancias con apoyo 3. Están formadas por un TH que contiene una aseveración o juicio, un TH que expresa entendimiento, un TA de acuerdo y un TH continuación del turno previo al apoyo.

³ Este apartado ha sido extraído de la memoria de fin de máster de Pascual Escagedo (2011) “Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes de E/LE.”

1.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado y antes de emprender nuestra investigación, vamos a abordar los estudios de carácter similar que se han publicado hasta la fecha. Revisaremos los trabajos que siguen la misma corriente de investigación de la universidad Antonio de Nebrija y que están asentadas en el análisis de los turnos de apoyo conversacionales.

En este punto también aclaramos que no hemos tenido en cuenta las tesis doctorales de Pérez Ruiz (2013⁴) ni de Pascual (2014⁵) debido a que son el resultado del análisis de unos corpus muchos más amplios mientras que nuestra investigación solo se ha basado en el estudio de 4 conversaciones. Esta decisión ha sido tomada para poder comparar los resultados obtenidos con las investigaciones que más se acercaban a nuestro trabajo.

Entre estas investigaciones se encuentran los siguientes trabajos. En primer lugar, la investigación Javier Pérez Ruiz (2009) titulada “Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE”, en segundo lugar, el trabajo de Beatriz Inglés Candela (2010), “El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE”. En tercer lugar, nos encontramos con el trabajo de fin de máster de Consuelo Pascual Escagedo (2011) titulado “Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE. Por último, el estudio de Isabel Silva Cano (2012), “Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE.

Como se puede observar estos cuatro estudios comparten en sus títulos el principal tema de nuestra investigación, por lo que los abordaremos en profundidad para realizar una síntesis descriptiva de los mismos. En dicha descripción recogeremos los objetivos, metodología de investigación, resultados obtenidos y las líneas que dejan abiertas. Al mismo tiempo, también comentaremos las diferencias y similitudes con respecto a nuestro estudio. Siguiendo el orden cronológico de dichos estudios, comenzamos pues con su descripción.

Por falta de espacio y ya que en nuestra investigación vamos a recurrir de nuevo a los datos finales que presentan estas cuatro investigaciones, hemos revisado los resultados y la presentación de estos de manera breve en este apartado, ya que

⁴Véase: Pérez Ruiz, J. (2011): “*El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*” Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

⁵ Véase: Consuelo Pascual Escagedo (2014): “*El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*” Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

consideramos que, si abarcamos en este punto dicha información, se solaparía con nuestro capítulo de presentación de resultados y comparaciones. Por eso, aquí hemos mencionado la cantidad de TA que aparecen en cada investigación, con la media por minuto y las funciones de los TA emitidos por los estudiantes de cada investigación.

1.5.1. Estudios con aprendientes de ELE taiwaneses

La investigación de Pérez Ruíz (2009) prefija una serie de objetivos que el autor clasifica en objetivos generales, en los que se decanta por una actualización del marco teórico de los TA conversacionales. También se propone establecer un marco metodológico apropiado para el estudio de los TA. Como último objetivo general el autor analiza las estrategias de producción de los TA. En cuanto a los objetivos específicos, son varios y están enumerados de la siguiente manera:

1. Conocer la frecuencia de producción de los TA.
2. Tipificar las diferentes formas de presentación de los TA.
3. Analizar las diferentes funciones de uso de los TA.
4. Realizar una clasificación que incluya todos los TA emitidos.
5. Definir la relación existente entre la producción de los TA y LTP.
6. Establecer la relación entre los turnos de habla y los TA.
7. Documentar la influencia del sexo en la producción de los TA.
8. Investigar la influencia del contexto y del hablante en los TA del oyente.
9. Comparar los resultados obtenidos con otros estudios en lengua china.

Tras marcarse como objetivos los anteriores enunciados, el autor emplea como metodología el análisis y los pasos metodológicos marcados por el AC y las técnicas procedentes de la sociolingüística variacionista (Cestero, 2000a; 2000b y Moreno, 1990) Con relación a la muestra, el investigador accedió a un corpus con más de 50 grabaciones de audio de donde extrajo 6 conversaciones cara a cara con 12 participantes para su análisis e investigación, ya que como dice el autor “Los resultados de las conversaciones cara a cara proporcionan un marco más real y natural para conocer la interacción oral en situaciones cotidianas más cercanas a la normalidad en los que el tema es de libre elección” (Pérez Ruiz 2009: 110). Dichas grabaciones tuvieron lugar en un ambiente académico, en las aulas de la universidad y con la supervisión de los profesores de conversación. En ningún momento el investigador les dijo el motivo específico por el cual grababa, simplemente se les notificó que era para mejorar la enseñanza del español. En el

momento de la grabación, aparte de los 2 interlocutores, también estaba en la clase el profesor de los alumnos y el investigador, en este caso, Pérez Ruiz. En cuanto a los candidatos, estos procedían del último año de la licenciatura de español de las tres universidades taiwanesas que imparten dicha licenciatura.

Como pautas previas a la realización de las grabaciones, el investigador realizó medidas tales como “tener una charla previa para disminuir la presión”, “avisar a los estudiantes que realizaran una conversación lo más natural posible sin preocuparse por la gramaticalidad de sus construcciones” y “libertad en el tema”. Como medida extra y para eliminar el nerviosismo inicial al que se podían enfrentar los estudiantes, se decidió eliminar los dos primeros minutos de la conversación en el análisis.

En cuanto a la información técnica, se grabó un total de 59,39 minutos, lo que sitúa a cada grabación con una media de 9,90 minutos. El total de la transcripción asciende a 35,28 minutos de los que el autor obtiene una media de 5,9 minutos por grabación.

En esta investigación y como ya hemos mencionado anteriormente, los participantes tenían libertad a la hora de hablar, si bien, el autor menciona que antes de que empezaran la conversación les ofrecieron una serie de temas para facilitar la interacción.

Uno de los aspectos negativos en la recogida de datos, puede darse debido a la paradoja del observador, ya que la presencia del profesor e investigador pudieron alterar la naturalidad y espontaneidad de la conversación (Moreno, 1990:68).

Centrándonos en los resultados cuantitativos de la investigación, los estudiantes produjeron 120 TA durante los aproximadamente 35 minutos de transcripciones. Si se analiza con más detenimiento, estos datos indican que en 1 minuto se han emitido 3,4 TA, correspondientes a una media de 20 TA aproximadamente. Entre estos TA, los más utilizados fueron los apoyos de acuerdo, seguidos de los apoyos de entendimiento, después de reafirmación y, por último, de seguimiento. En cuanto al análisis cualitativo y comparación de resultados con otras lenguas, rogamos que consulten el trabajo de Pérez Ruiz (2009) por falta de espacio.

1.5.2. Estudios con aprendientes de ELE ingleses

Centrándonos en la segunda investigación llevada a cabo por Inglés (2010) y que se realizó posteriormente al trabajo de Pérez Ruiz (2009), la autora, siguiendo los criterios ya establecidos por el modelo principal de Cestero (2000a; 2000b) y por el trabajo con estudiantes taiwaneses, marca como objetivos en su investigación, prácticamente los

mismos que Pérez Ruiz (2009) con la suma de tres nuevos criterios específicos, aunque, Pérez Ruiz no marca el último objetivo (11) de la siguiente lista en sus objetivos, si es verdad que hace la comparación con el estudio de Cestero en su trabajo, por lo que en realidad, Inglés añade solo dos nuevos objetivos (9, 10):

1. Documentar la frecuencia de producción de los TA.
2. Clasificar las diferentes funciones de los TA.
3. Tipificar los diferentes TA emitidos.
4. Documentar los TA en superposición de habla.
5. Analizar la complejidad de los TA.
6. Definir la relación existente entre los TA y los LTP.
7. Establecer la relación entre los TH y los TA.
8. Comparar los resultados obtenidos con otros resultados de estudios en lengua inglesa y en lengua española.
9. Análisis de los apoyos como iniciadores de TH.
10. Clasificación de las secuencias especiales con apoyo.
11. Comparación de los resultados de la investigación con los resultados obtenidos en español por Cestero (2000b)⁶.

En cuanto a la recogida de materiales, el estudio de Inglés se llevó a cabo con cuatro conversaciones en las que participaron 8 estudiantes pertenecientes al Instituto Cervantes de Londres. Todos los estudiantes tenían nacionalidad inglesa. La muestra se seleccionó de entre 17 candidatos que habían participado voluntariamente y con la motivación de ganar un curso gratuito en dicho centro educativo. Todos los candidatos disponían de un nivel B2/C1.

La investigadora no estuvo presente en las grabaciones, lo cual supone una diferencia con el estudio de Pérez Ruiz en el que sí estuvo presente. De esta manera evitó la paradoja del observador (Lavob, 1972: 209; Tarone, 1979). Los candidatos también desconocían el motivo del estudio y se les notificó que no tendría ninguna repercusión en sus cursos. Los informantes también dispusieron de una serie de temas previos que en su mayoría usaron durante la grabación. Al igual que con el estudio en estudiantes taiwaneses, se optó por el mismo sistema para evitar silencios en las grabaciones.

⁶ Como hemos mencionado anteriormente, en realidad Pérez Ruiz (2009) sí compara los resultados con los resultados de la investigación de Cestero, aunque no lo menciona como objetivo de la investigación. Véase “Comparación de resultados” en el DEA de Pérez Ruiz (2009) para más información.

También la autora deja constancia de que las conversaciones no se realizaron en un ámbito institucional pese a ser grabadas en el Instituto Cervantes. Otras de las diferencias es la edad de los informantes, si bien, Pérez Ruiz realizó la investigación con estudiantes de la misma edad, Inglés se decantó por una variedad que abarcaba desde los 18 hasta los 63 años. El estudio se basó en la transcripción de 41.39 minutos, lo que supone una diferencia de unos 6 minutos aproximadamente con respecto al estudio con estudiantes taiwaneses. En cuanto a los resultados, se produjeron un total de 140 TA, lo que corresponde a 3,4 TA por minuto con una media de 35 TA por conversación. Los turnos de apoyo más frecuentes fueron los de entendimiento, en segundo lugar, los de acuerdo, en tercer lugar, los de seguimiento, seguidos por los de recapitulación y conocimiento, en menor medida. En cuanto a los turnos de apoyo combinados supusieron solo el 2,9% del total. Para consultar más información sobre el estudio, véase Inglés (2010)

1.5.3. Estudios con aprendientes de ELE italianos

En tercer lugar, damos lugar a la revisión de la investigación de Pascual (2011) que se enmarca bajo los mismos criterios que las investigaciones previas. La autora vuelve a marcar como objetivos generales el estudio de las estrategias de producción de los TA de estudiantes italianos de español. Para ello, toma como referencia los parámetros y criterios de Pérez (2009) e Inglés (2010). En cuanto a los objetivos específicos se calcan siguiendo la misma línea investigadora, si bien, en este caso la autora no tiene en cuenta variable del sexo en su investigación:

1. La frecuencia de producción de los TA.
2. La relación entre los TH y los TA producidos.
3. Los TA emitidos en superposición de habla.
4. Las funciones de los TA.
5. La complejidad de los TA.
6. Los TH introducidos por un apoyo.
7. La influencia del contexto en los TA.
8. La localización de los TA en relación a los LTP.
9. Las secuencias especiales con turnos de apoyo.

Por otra parte añade una nueva pregunta de investigación en relación al objetivo específico de la complejidad de los TA en la que se plantea contabilizar cuáles son las verbalizaciones más presentes en la emisión de TA.

Con relación a la metodología de investigación, la muestra recogida en este estudio está compuesta por 8 estudiantes de último curso de la universidad de Salerno con una edad comprendida desde los 22 hasta los 33 años. Además, todos los estudiantes tenían un nivel C1 según el MCERL, de esta manera se eliminó la posible variable negativa de poco dominio gramatical para facilitar una interacción más fluida. Los informantes se conocían desde el primer curso y eran amigos lo que produjo que las conversaciones fueran espontáneas. Como mencionamos anteriormente se eliminó la variable del sexo en el análisis de la producción de TA. En cuanto al lugar donde se realizaron las grabaciones, se utilizaron las instalaciones de la universidad, pero no en un ámbito académico ya que no se realizaron en horas de clase y los candidatos tuvieron la libertad de elegir el día y la hora que más les convenía. Como en los dos estudios previos tampoco se informó del motivo de la grabación. Además, las conversaciones tuvieron lugar de manera privada ya que la investigadora no estuvo presente con los estudiantes. Si bien, les explicó cómo funcionaba la grabadora para comenzar.

En cuanto a la duración, las grabaciones tuvieron aproximadamente una duración de entre 11 y casi 13 minutos, de las que se analizaron diez minutos, al igual que en la investigación de Inglés (2010).

Centrándonos en la presentación de los resultados, los estudiantes ingleses emitieron un total de 140 TA durante 41.39 minutos de grabación. Esto supone una media de 3,4 TA por minuto. En cuanto a las funciones de los TA, lo más frecuentes fueron los apoyos de entendimiento con 43 apariciones, en segundo lugar, los apoyos de acuerdo con 36 casos, los de seguimiento con 22 y conclusión con 13 emisiones. Por otra parte, los menos frecuentes fueron los apoyos de reafirmación (5), recapitulación (3) y conocimiento (2). En cuanto a los combinados, estos supusieron 19 casos. Para una lectura más profunda de esta investigación y de la comparación de los resultados, así como conclusiones, consúltese la investigación pertinente de Pascual (2011).

1.5.4. Estudios con aprendientes de ELE marroquíes

En último lugar y antes de revisar otras investigaciones no sujetas a la misma rama de investigación de la Universidad de Nebrija, vamos a revisar el último estudio realizado hasta la fecha y llevado a cabo por Silva (2012). La autora continúa con la misma línea investigadora y comparte los objetivos principales de los autores previamente mencionados. En cuanto a los objetivos específicos toma como modelo principal el

estudio de Pérez Ruiz y vuelve a introducir a diferencia de Pascual (2010) la variable del sexo:

1. Conocer la frecuencia de la producción de los TA.
2. Conocer las diferentes funciones de uso de los TA.
3. Clasificar los TA emitidos.
4. Relacionar la producción de los TA y los LTP.
5. Relacionar los turnos de habla y los TA.
6. Conocer la influencia del contexto en los TA.
7. Conocer la influencia del sexo en la producción de los TA.
8. Conocer la influencia de otros factores en la emisión de los TA.
9. Comparar los resultados obtenidos con estudios previos realizados.

En cuanto a la metodología del trabajo, en este estudio la investigadora también contó con un corpus de cuatro conversaciones de entre 10 y 12 minutos aproximadamente, de los que se transcribieron 10 minutos. Eso hace un total de unos 40 minutos de transcripción. La muestra seleccionada comprende a 8 participantes marroquíes de entre 28 y 36 años, estudiantes en la Obra Social Caja Madrid. El nivel de los estudiantes según el MCER se situaba en el B1. La investigadora no pudo comprobar la población del estudio y la representatividad de esta por falta de datos oficiales, sin embargo, como la investigación está basada en un primer acercamiento y coincide con los criterios metodológicos de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010) y Pascual (2011) el corpus es considerado como suficiente para realizar una primera aproximación.

Los alumnos se presentaron como voluntarios al estudio. En cuanto al lugar, las grabaciones se realizaron en el centro de estudios pertinente antes o después de la clase y con la presencia de la investigadora. Si bien, la investigadora apunta que la influencia de la paradoja del observador fue mínima dadas las características que envolvían tanto a los candidatos (compañeros de clase y vecinos) como con la presencia de la autora que se limitó simplemente a controlar la grabadora. Los temas tratados fueron de libre elección por lo que los estudiantes no tuvieron una predisposición a elegir temas de una muestra previa como en los estudios de Pérez Ruiz (2009) e Inglés (2010).

Con relación a los resultados obtenidos en la investigación, los estudiantes produjeron un total de 180 TA, lo que supone una media de 4,4 TA por minuto. En cuanto a las funciones de los turnos, los TA que aparecieron con más frecuencia fueron los apoyos de seguimiento con 81 casos, apoyos de acuerdo con 38 TA, entendimiento con

14 TA, los de conclusión y de reafirmación obtuvieron ambos el mismo resultado, 11 TA. Los menos frecuentes fueron los de recapitulación con 7 TA y conocimiento con tres. Por último, los turnos de apoyo combinados supusieron 15 casos. Para consultar los resultados totales y conclusiones de este estudio, consúltese Silva (2012).

Tras haber analizado los principales estudios que continúan la misma línea investigadora dirigida por la Dra. Cestero y llevada a cabo en la Universidad de Nebrija, a continuación vamos a revisar otros trabajos recientes realizados en el mismo ámbito de investigación. En primer lugar, queremos hacer constancia de la falta de trabajos con estudiantes coreanos en ELE, ya que no hay ningún trabajo hasta la fecha que analice detenidamente los TH y TA en estudiantes coreanos de español. Sin embargo, sí hay investigaciones con nativos coreanos que arrojan algunos datos sobre el uso de los TA.

1.5.5. Estudios con nativos coreanos

En los estudios con relación al coreano, situamos el trabajo de Young (2004) como uno de las principales fuentes que desprenden datos sobre la emisión de TA en HN de coreano. El estudio realizado tuvo dos partes, una con una muestra en la que participaron solo los informantes coreanos y en segundo lugar las informantes norteamericanos y otra en la que se mezclaron dos muestras (nativos coreanos y nativos estadounidenses). Centrándonos en nuestro estudio, comentaremos en primer lugar los resultados obtenidos en dos conversaciones con cuatro nativos coreanos, en este caso todas mujeres. En cuanto a la grabación de las conversaciones, estas tuvieron una duración aproximada de 13 minutos de las que se transcribió y analizó todo el contenido. El tema de conversación estuvo fijado de antemano ya que antes de realizar las grabaciones, los participantes del estudio tuvieron que ver una película para establecer el tema de conversación. Por lo tanto, esta investigación no se adhiere a los parámetros de conversación espontánea y libre fijados por el resto de investigaciones comentadas anteriormente que seguían los parámetros fijados por Gallardo (1996) el cual afirmaba que “La conversación cotidiana es la más representativa y prototipo de conversación”.

Es importante tener en cuenta este aspecto, ya que, como demuestran algunos estudios (Reid 1995 y Ward 2000), la emisión de TA es susceptible al tipo de conversación. Los autores citados encontraron diferencias en la emisión de TA en conversaciones naturales y en entrevistas, y también notificaron diferencias en los

mecanismos de apoyo entre las narraciones y conversaciones espontáneas y también según el tema de conversación.

Otro factor que hay que tener en cuenta es que los participantes no se conocían entre sí. Teniendo en cuenta estas variables, puede que los datos arrojados no sean lo suficientemente significativos. Esperemos que en futuras investigaciones podamos constatar de nuevo los resultados que obtengamos de nuestro estudio con otro tipo de investigaciones.

En cuanto a los datos recogidos, las informantes coreanas emitieron un total de 286 TA lo que supone una media de 77 TA por conversación. En segundo lugar, las participantes estadounidenses emitieron 242 TA con una media de 60 TA. La duración de cada conversación, como hemos dicho anteriormente, osciló los 13 minutos.

1.6. Recapitulación

En este capítulo hemos presentado una descripción general del estudio del análisis de la conversación, de los TH y concretamente de los TA, en los que hemos tratado diferentes puntos, que van desde la frecuencia de producción de TA, la relación entre TH y TA, los TA en superposición de habla, las funciones de los TA, la complejidad y su estructura lingüística, la introducción de TH mediante TA, la influencia del contexto en los TA, los LTP de los TA y su producción en secuencias especiales.

Son numerosos los estudios que han dado a conocer la importancia de los mecanismos lingüísticos y culturales que caracterizan la conversación y específicamente el papel que desempeña el oyente en la interacción comunicativa a través de elementos verbales y no verbales. Es esta una de las razones, por la que hemos querido elaborar nuestro estudio, en este caso, centrándonos en la emisión de TA verbales. Cabe destacar que nuestro trabajo sigue la línea investigadora abierta en la Universidad de Nebrija en donde ya se han realizado cuatro estudios hasta la fecha relacionados con este tema, dirigidos por la Dra. Ana María Cestero, y que se han seguido la misma metodología. Estas investigaciones han sido realizadas con estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes (Pérez Ruiz, 2009; Inglés, 2010; Pascual, 2011 y Silva Cano, 2012), y nosotros esperamos añadir información en el estudio con HNN de español de nacionalidad coreana.

Para finalizar este primer capítulo de los fundamentos teóricos queremos aclarar que, aunque nuestro estudio presenta limitaciones, esperamos abrir la primera puerta para

que se realicen más investigaciones de carácter más pormenorizado en el futuro sobre el tema que nos ocupa.

1.7. JUSTIFICACIÓN

Nuestro estudio se identifica con la línea investigadora surgida en los últimos años en la universidad de Nebrija, en la que se analizan los mecanismos de producción de los turnos de apoyo en estudiantes de español de diferentes lenguas y culturas. Es nuestro objetivo contribuir en este proyecto aportando nuevos datos sobre el funcionamiento de los TA en las conversaciones espontáneas de nuestros estudiantes coreanos de ELE. Se tratará de un estudio de carácter descriptivo enmarcado en el contexto de una investigación primaria, básica y no experimental.

1.7.1. Justificación teórica

En el primer capítulo ya hemos tratado la importancia que han adquirido los estudios del análisis de la conversación y, dentro de este, todas las vertientes que se han originado, entre ellas la investigación de los TA. Creemos que, aunque este tipo de estudios sigue en aumento, todavía existe una gran falta de estudios en relación al español LE. Si además añadimos el auge que está viviendo el español y la demanda creciente por aprenderlo, creemos oportuno aportar nuevos trabajos que sienten las bases para mejorar la calidad de enseñanza del español. Ya existen estudios en aprendientes de ELE con nacionalidad taiwanesa, inglesa, italiana y marroquí como hemos mencionado anteriormente. Dada la falta en este tipo de investigaciones con alumnos coreanos, creemos oportuno realizar un primer acercamiento que sienta las bases para futuras investigaciones. A este hecho hay que sumar la fuerte demanda del español en coreano, que ya supera a otros idiomas occidentales y se sitúa directamente detrás del inglés. Esperamos que nuestro estudio sea el punto de partida para mejorar la competencia conversacional y, en especial, el tratamiento de los TA en estudiantes coreanos.

1.7.2. Justificación académica e investigadora

En cuanto a la justificación académica e investigadora, aparte de los motivos ya mencionados, hemos constatado que no existen trabajos de este tipo con estudiantes coreanos lo que ha supuesto una motivación mayor para poder estudiar y comprender las singularidades lingüísticas y culturales que aplican los coreanos a la hora de producir TA.

Cabe destacar, que esta investigación toma como modelo los principios teóricos de los estudios de la Dra. Ana M. Cestero (2000a; 2000b; 2005) y que fueron el punto de partida para las investigaciones realizadas bajo su tutela en la Universidad de Nebrija. La línea de investigación empezó con el primer trabajo de Javier Pérez (2009) con

estudiantes taiwaneses, Inglés (2010) trató el tema con estudiantes ingleses, Pascual (2011) hizo lo mismo con aprendientes italianos y por último Silva (2012) con estudiantes marroquíes. Ahora nosotros pretendemos aportar datos y comparar nuestros resultados con estudiantes coreanos

1.7.3. Justificación Práctica

En primer lugar, queremos aclarar, que nuestra investigación está limitada al análisis de los fenómenos relacionados con el uso de los TA, por lo que no podremos aportar soluciones didácticas en este momento.

La adquisición de lenguas extranjeras es una labor ardua en la que los aprendientes necesitan dominar, entre otras, la competencia comunicativa. Según los estudios de LoCastro (1987), Heinz (2003)⁷, Krause-Ono (2004) por citar algunos, los estudiantes que no dominan correctamente el uso de los TA o bien que no entienden su propósito en otras lenguas y culturas pueden mostrar problemas en la comunicación. De ahí radica la importancia de que los estudiantes de lenguas extranjeras tengan acceso a un aprendizaje correcto del uso de los TA para mejorar la competencia conversacional.

Con todo esto, volvemos a repetir que nuestra investigación y sus hallazgos pueden ser útiles para la elaboración de material didáctico para estudiantes coreanos o para realizar una aproximación que sirva de punto de partida en futuras investigaciones.

⁷ Los resultados de las investigaciones de Heinz fueron obtenidos mediante llamadas telefónicas en donde los TA se usan con más frecuencia.

1.8. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene un objetivo general y una serie de objetivos más específicos.

1.8.1. Objetivos generales

El objetivo principal de este estudio es analizar la producción de TA conversacionales en estudiantes coreanos universitarios, que cursan el último semestre de la universidad y que tienen un nivel B2 de acuerdo al MCERL cuando realizan conversaciones en español. Para dicha investigación, nos basaremos en el modelo teórico y metodológico elaborado por la Dra. Ana M. Cestero (2000a; 2000b), con nativos españoles, Pérez Ruiz (2009) con taiwaneses, Inglés (2010) con ingleses, Pascual (2011) con italianos y Silva (2012) con marroquíes.

1.8.2. Objetivos específicos

A su vez, también nos fijamos los siguientes objetivos más específicos relacionados con el papel del oyente en la conversación:

1. Calcular la frecuencia de producción de los TA.
2. Averiguar la relación entre los TH y los TA producidos.
3. Conocer la relevancia de los TA en la superposición de habla.
4. Conocer las funciones de los TA emitidos.
5. Clasificar los TA emitidos.
6. Clasificar las verbalizaciones más frecuentes usadas en los TA.
7. Averiguar la influencia del contexto en los TA.
8. Comparar con otros resultados de investigaciones previas.

1.9. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Nuestra hipótesis parte de la experiencia y observación en el aula, además de la comunicación fuera de esta, con HNN de español de nacionalidad coreana y que nos han llevado a plantearnos la siguiente hipótesis:

Los estudiantes coreanos con nivel B2 del último semestre⁸ de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros utilizan estrategias de producción de TA diferentes a la de los españoles cuando conversan en español de manera espontánea

Esta hipótesis es la base de partida y el objetivo de nuestro estudio. Para poder darle una respuesta, hemos realizado las siguientes preguntas de investigación con el objeto de conocer las estrategias de producción de TA en estudiantes coreanos:

- 1) ¿Con qué frecuencia emiten TA?
- 2) ¿Qué relación hay entre los TH y los TA producidos?
- 3) ¿Qué relevancia tienen los TA en superposición de habla?
- 4) ¿Cuáles son sus funciones?
- 5) ¿Qué complejidad tienen los TA?
- 6) ¿Cuáles son las verbalizaciones más frecuentes?
- 7) ¿Qué influencia tiene el contexto en la producción de los TA?
- 8) ¿Cuáles son los lugares de transición pertinentes?
- 9) ¿Qué tipo de secuencias especiales emiten?

⁸ Los cursos académicos en el sistema educativo universitario coreano están divididos en semestres y no en cursos anuales.

2. CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro trabajo es analizar las estrategias de producción de los TA en los estudiantes coreanos de ELE del último semestre de la universidad Hankuk de Estudios Extranjeros cuando mantienen conversaciones diádicas en español. Para alcanzar dicho objetivo, en este trabajo se han utilizado herramientas científicas propias de la sociolingüística variacionista y una metodología propia del análisis de la conversación. Partiendo del trabajo que usamos como referencia de Ana M. Cestero (2000a; 2000b) y la línea investigadora nacida de este con los trabajos de Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) y Silva (2012) en estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes respectivamente.

También hemos realizado un análisis contrastivo con los resultados obtenidos en las anteriores investigaciones para descubrir cuáles son las diferencias y similitudes en la producción de TA de los estudiantes de ELE de dichas lenguas.

A continuación, presentamos la metodología empleada para realizar el estudio, empezando por la recogida de los materiales, la transcripción de las grabaciones y, por último, el análisis de los datos.

2.1. Enmarque metodológico

Este estudio, como los demás trabajos que siguen la misma línea investigadora, se basa en los principios teóricos y metodológicos que caracterizan el análisis de la conversación. Por lo tanto, se trata de una investigación sociolingüística en donde se aplican las técnicas de la sociolingüística variacionista.

En nuestro trabajo y siguiendo el modelo que elaboró Ana M. Cestero (2000b) según las cuatro hipótesis de Heritage (1975), adoptaremos la siguiente metodología:

- a) Recogida de materiales mediante la grabación de conversaciones de carácter natural en diferentes contextos.
- b) Transcripción detallada de las grabaciones.
- c) Descripción detallada de las conversaciones a través de las transcripciones y su análisis pertinente para la constatación de fenómenos y construcciones del sistema que guían su producción.
- d) Presentación de los resultados y descubrimientos con la posterior presentación de conclusiones.

De acuerdo con estos cuatro pasos, a continuación delimitamos y definimos nuestra investigación de manera más concreta. Como veníamos diciendo, el objetivo principal de la investigación es aportar nuevos datos sobre el funcionamiento de los TA en estudiantes extranjeros de español. Se trata pues de una investigación básica (Griffin, 2005), de carácter descriptivo y experimental ya que no hemos variado las variables (Carrasco y Calderero, 2000). También se trata de una investigación primaria ya que las grabaciones han sido realizadas por voluntarios (Brown, 1988).

2.2. Recogida de materiales

El corpus de esta investigación se ha obtenido después de realizar cuatro grabaciones de 10 minutos de los que se han transcrito solo 10 minutos. Las grabaciones se realizaron entre el 22 y 28 de mayo de 2015 y la edad de los participantes oscilaba entre los 22 y 26 años. El lugar de la grabación fue una sala de estudios privada de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros que comparte instalaciones con la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros y en donde también se imparten clases de la última universidad mencionada. Todos los participantes eran compañeros del Departamento de la Universidad Hankuk y en tres de los casos también compartían lazos de amistad. En el apartado dedicado a los participantes detallaremos más esta información. El investigador notificó a los participantes que se requerían las grabaciones para un estudio de lengua española sin importar los fallos que cometiesen al hablar. Con este propósito se intentó reducir el nivel de nerviosismo en los estudiantes. Asimismo, el investigador no era profesor de los estudiantes y no los conocía.

2.2.1. Las grabaciones

Las grabaciones se realizaron en una sala de estudio de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros. A mediados del semestre se solicitó a compañeros de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros ayuda para buscar voluntarios para la investigación. Dada la singularidad de las clases y la estructura educativa de las universidades coreanas, se pidió que los alumnos estuvieran cursando el último semestre de la universidad y que tuvieran el diploma de lengua española (DELE B2). Tras ponerse en contacto los candidatos con el investigador, se fijó una fecha conveniente para los participantes en la misma universidad para evitar desplazamientos y mantener un entorno conocido para los estudiantes. De esta manera se llevaron a cabo las grabaciones. A los participantes se les notificó en todo momento que sus nombres e información personal no

iban a ser públicos y que simplemente se trataba de unas grabaciones de conversaciones casuales entre los estudiantes. El objetivo de la misma no se les explicó para evitar que pensarán en los objetivos de la investigación mientras hablaran.

Con relación a la paradoja del observador (Tarone, 1979) creemos que no ha supuesto un problema ya que las grabaciones se realizaron con compañeros de clase que se conocían desde hace cuatro años. En algunos casos, incluso mantenían una relación más estrecha de amistad. Además, los participantes estuvieron solos durante las conversaciones ya que el investigador solo se limitó a encender la grabadora, salir de la sala, esperar y volver a entrar 10 minutos más tarde aproximadamente. A los estudiantes se les aclaró que las grabaciones podrían durar unos 15 minutos para evitar que se desconcentraran mirando el reloj. Por último, en ningún momento se les ofreció temas para conversar. Se les dijo que simplemente realizaran una conversación libre sobre cualquier tema.

Para realizar las grabaciones se utilizó una grabadora perteneciente al Departamento de español de la Ciberuniversidad Hankuk de Estudios Extranjeros, modelo Sony ICDPX333.CE7. Antes de realizar las grabaciones, el investigador mantuvo una charla con las parejas de informantes durante unos diez minutos aproximadamente en donde aparecieron estar relajados. Además, en algunos casos se ignoraron los primeros segundos de la conversación para evitar posibles problemas de fluidez u otros factores que pudieran alterar el comienzo de la misma. En cuanto a la información de las grabaciones, aquí presentamos algunos datos:

- La primera conversación tuvo como participantes a dos mujeres y se grabó el 22 de mayo. La duración fue de 12.11 minutos y solo se transcribió desde el minuto 0.07 al minuto 10.09 de la conversación.
- La segunda conversación tuvo como participantes a un hombre y una mujer y se grabó el mismo día que la primera y tuvo una duración de 12.00. Se transcribió desde el minuto 0.29 hasta el minuto 10.03.
- La tercera conversación tuvo como participantes a un hombre y una mujer y tuvo lugar el 26 de mayo. Tuvo una duración de 11.44 minutos y se transcribió desde el minuto 0.04 hasta el minuto 10.14.
- La última conversación tuvo como participantes a dos mujeres y se grabó el día 28 de mayo. La duración fue de 12.01 minutos de los que se transcribió desde el minuto 0.08 hasta el minuto 10.08.

Los datos personales de los participantes se recogieron antes de realizar la grabación y están registrados en el apéndice final junto con las transcripciones de la grabación. Más adelante, se realizó un etiquetado de las grabaciones mediante la creación de un nombre ficticio resultado de la mezcla de los nombres de los participantes de hasta seis letras. De este modo los etiquetados quedaron de esta manera: JUWSER, KIMHAK, CHAJAE y NURSOO.

Etiqueta de las grabaciones	Tiempo de grabación	Tiempo de grabación transcrito y analizado	Intervalo de grabación transcrito y analizado
CHAJAE	11:44	10:00	00:04-10:14
KIMHAK	12:00	09:32	00:29-10:03
JUWSER	12:12	10:02	00:07-10:09
NURSOO	12:01	10:00	00:08-10:08
TOTAL	47:57	39:34	39:34

Tabla 1. Información de las grabaciones

2.2.2. Las conversaciones

Como hemos mencionado en el apartado anterior, nuestro corpus cuenta con 4 conversaciones de estudiantes de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros. El investigador aclaró a los estudiantes que no se preocuparan en ningún momento por emitir enunciados gramaticalmente correctos, ya que no iban a ser tenidos en cuenta. No hubo ninguna planificación de asignación de tiempos por hablantes. Los estudiantes conversaron con total libertad, no tuvieron ninguna restricción de temas. Los temas que se trataron fueron vida privada, cocina, viajes, estudios, lengua española, experiencias en el extranjero, anécdotas y amigos, entre los más frecuentes. Por lo tanto, la variedad temática es bastante amplia. Podemos considerarlas pues, conversaciones espontáneas y naturales según Gallardo (1996).

2.2.3. Los informantes

La muestra está formada por estudiantes de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros con un nivel B2 según el MCERL que han obtenido el diploma DELE B2 de español. Todos estaban cursando el último semestre de la universidad e iban a graduarse al finalizar el mismo.

A continuación, presentamos los criterios de selección de los informantes basados en factores sociológicos y lingüísticos:

1) Factores sociológicos.

- Nacionalidad: coreana.
- Edad: 22 – 26 años.
- Nivel educativo: estudiantes pertenecientes al último semestre de la licenciatura de lengua española.
- Lugar de estudio: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros.

2) Factores lingüísticos.

- Lengua materna: coreano.
- Lengua meta: español.
- Otras lenguas: inglés.
- Nivel de español: B2 según el MCERL.
- Años de estudio de español: 4 años.
- Estancia en España o América Latina: de 6 meses a un año.

En la organización de las parejas no hemos tenido en cuenta la variable del sexo puesto que en nuestro estudio no vamos a abarcar dicha variable. Por lo tanto, las conversaciones quedaron conformadas de la siguiente manera:

Etiquetas	Código de los informantes	Edad	Sexo
CHA	CHAJAE	26	Hombre
JAE		25	Mujer
KIM	KIMHAK	24	Hombre
HAK		22	Mujer
JUW	JUWSER	24	Mujer
SER		22	Mujer
NUR	NURSOO	22	Mujer
SOO		23	Mujer

Tabla 2. Datos de los informantes

2.3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES

Tras la grabación de las conversaciones se procedió a una transcripción detallada de las mismas. Para ello se siguió el modelo de transcripción ⁹propuesto por el Grupo Val.Es.Co. del proyecto PRESEEA.

Tras la escucha de las conversaciones, se determinaron unos intervalos independientes para cada una de ellas, respetando el inicio y final de turnos de los informantes, por lo que se eliminaron algunos de los segundos iniciales de las grabaciones. Luego se procedió a la transcripción manual en ortografía normativa. Como último paso procedimos al análisis y clasificación de los fenómenos relacionados con la producción de turnos de apoyo.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de las conversaciones se llevó a cabo siguiendo el modelo de Cestero (2000a: 26-29), aplicado en el resto de estudios con estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez, 2009), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011) y marroquíes (Silva, 2012). A continuación, presentamos el proceso que se siguió para el análisis:

- Identificación de alternancias con TA, TAC y secuencias especiales.
- Análisis cualitativo de los datos.
- Clasificación según su caracterización semántica, complejidad, estructura lingüística, requerimiento pragmático.
- Localización en relación a los lugares de transición pertinentes.
- Análisis de la existencia o no de superposición de habla en la producción de TA.
- Clasificación de los TAC según sus funciones y complejidad.
- Análisis de secuencias y clasificación.

Tras realizar el análisis cualitativo de los datos, se realizó la cuantificación de los mismos en el que se calculó la relación existente entre la producción de TA y los TH; las frecuencias de aparición de los TA, de los TAC y de las secuencias especiales en las cuatro conversaciones y de manera individual por conversación. Presentamos los resultados obtenidos en el siguiente capítulo.

⁹ En el apéndice 1 se pueden consultar las convenciones de transcripción utilizadas

3. CAPÍTULO 3: LA PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO EN LA CONVERSACIÓN DE LOS ESTUDIANTES COREANOS DE E/LE

En este capítulo recopilamos los resultados que se han obtenido en el análisis de las conversaciones mantenidas en español por estudiantes de ELE coreanos. Todos los datos que se presentan aquí, han sido extraídos de un corpus compuesto por 4 conversaciones en español mantenidas por estudiantes coreanos del último semestre de la licenciatura de español en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros con un nivel B2 según el MCERL.

La presentación de resultados está dividida en siete apartados en los que se exponen:

- Las frecuencias de producción de los TA, los datos relevantes de acuerdo al tiempo de habla y a los turnos de apoyos tanto totales como por informante, así como el número de palabras emitidas.
- La relación entre los TH y los TA producidos.
- Los TA emitidos en superposición de habla.
- Las funciones de los TA.
- La complejidad y la estructura lingüística de los TA.
- Los TH introducidos por un TA.
- La influencia del contexto en los TA.
- La localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinente.
- Las secuencias especiales con TA.

En dichos apartados, presentaremos los resultados de manera cuantitativa y cualitativa. Más adelante, en el capítulo 4 se abordará la discusión de resultados con otros estudios del mismo carácter y que siguen la misma línea de investigación. Además, presentaremos ejemplos de los resultados expuestos con su determinada explicación.

3.1. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO

El corpus con el que hemos trabajado tiene una duración de 47,57 minutos de los que se han transcrito y analizado 39,34 minutos. En el transcurso del tiempo analizado se han producido un total de 317 TA. Este número indica que la media de TA emitidos por minuto es de 8,05. Si hacemos la media teniendo en cuenta las 4 conversaciones, esto indica que la media de cada conversación ha sido de 79,25 TA. La conversación con mayor número de TA fue la realizada por KIMHAK con 89 (28,1%). Por otro lado, la conversación realizada por CHAJAE fue la que menos turnos de apoyo emitió, con una cifra de 59 TA (18,6%). En la siguiente tabla se recogen los resultados obtenidos:

Etiquetas	Códigos de informante	Tiempo total	Palabras emitidas	Líneas	TA totales	TA por informante
CHAJAE	CHA JAE	10:00	1201	197	59 (18,6%)	8 (13,5%) 51 (86,5%)
KIMHAK	KIM HAK	9:32	1415	266	89 (28,1%)	55 (61,8%) 34 (38,2%)
JUWSER	JUW SER	10:02	1585	316	82 (25,9%)	40 (48,8%) 42 (51,2%)
NURSOO	NUR SOO	10:00	1423	279	87 (27,4%)	34 (39%) 53 (61%)
TOTAL	-	39:34	5624	1058	317 (100%)	317 (100%)

Tabla 3. Participación y turnos de apoyos emitidos

Los resultados detallados por participantes son los siguientes:

- Cada informante ha emitido una media de 39,6 TA.
- El informante que emitió el mayor número de TA fue KIM en la conversación etiquetada como KIMHAK, con un total de 55 TA (61,8%) en comparación

con el informante CHA de la conversación CHAJAE que solo emitió 8 TA (13,5%).

Si comparamos los resultados podemos ver que en las conversaciones KIMHAK, JUWSER y NURSOO la cantidad de turnos emitida abarca unas cifras muy similares con un mínimo de 82 TA y un máximo de 89 TA por conversación, mientras que en CHAJAE solo se han emitido 59 TA. Estos resultados se analizarán de manera más detenida en la discusión de los resultados. En el siguiente gráfico podemos ver los TA distribuidos por informante.

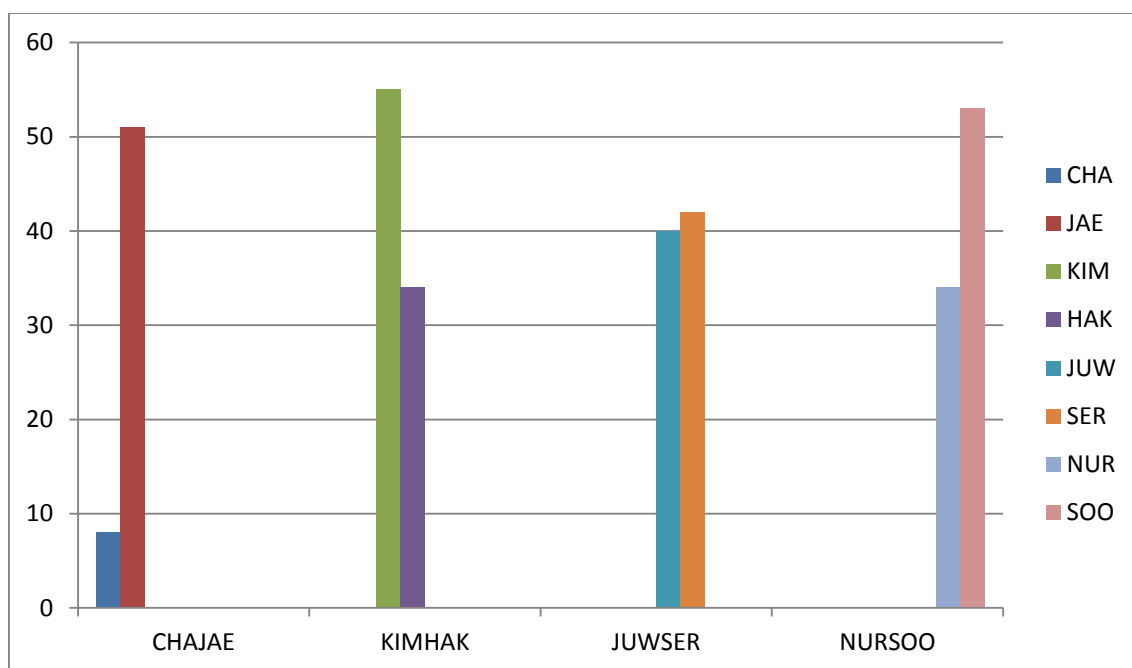


Gráfico 1. Frecuencia de TA por informante

3.2. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

El número total de turnos producidos en nuestro corpus asciende a 1075, que divididos en las diferentes categorías resultan ser 649 TH (60,4%), 317 TA (29,5%), 70 TH introducidos por un apoyo (6,5%) y, por último, 39 turnos pertenecientes a secuencias especiales (3,6%).



Gráfico 2. Frecuencia de turnos totales

En esta tabla se puede observar de manera más detallada la información anteriormente presentada.

ETIQUETA	CHAJAE	KIMHAK	JUSER	NURSOO	TOTAL
TH	143	145	186	175	649
TA	59	89	82	87	317
Apoyo + TH	20	19	25	6	70
Turnos en secuencias	18	3	15	3	39
TURNOS TOTALES	240	256	308	271	1075

Tabla 4. Distribución de turnos por categoría

Seguidamente presentamos los datos sin tener en cuenta los TH iniciados por un apoyo (70), ni los TH presentes en las secuencias especiales (39) ya que se tratarán en el

apartado 6 y 9 respectivamente. De esta manera computamos un total de 966 turnos de los que 649 han sido TH y suponen el 67,2% y 317 TA que suponen el 32,8% del total.

Como conclusión de estos datos, podemos observar que la media de turnos por minuto asciende a 24,5 turnos, de los que 16,5 fueron TH y 8 fueron TA. En cuanto a la media de turnos por conversación los resultados muestran 241,5 turnos, de los cuales 162,25 son TH y 79,25 son TA. Los valores máximos se obtuvieron en la conversación JUWSER con 268 turnos, en la cual también se emitió el mayor número de TH 186. En cambio, los valores mínimos se produjeron en la conversación CHAJAE con 202 turnos, en la que se emitió también el menor número de TH con 143 turnos de habla.

ETIQUETA	CHAJAE	KIMHAK	JUWSER	NURSOO	TOTAL
TH	143 (14,4%)	145 (24,6%)	186 (31,6%)	175 (29,4%)	649
TA	59 (18,6%)	89 (28,1%)	82 (25,9%)	87 (27,4%)	317
TURNOS TOTALES	202	234	268	262	966

Tabla 5. Turnos de habla y turnos de apoyo por conversación

En la siguiente tabla podemos ver los datos detallados por informante de todas las emisiones de turnos.

Etiqueta	Código	TH+TA Total	TH+TA Inf.	TH Total	TH Inf.	TA Total	TA Inf.	TA+ Cont.	TA+ Cont. Inf.
CHAJAE	CHA	202	77	143	69	59	8	20	9
	JAE		125		74		51		11
KIMHAK	KIM	234	113	145	58	89	55	19	13
	HAK		121		87		34		6
JUWSER	JUW	268	137	186	97	82	40	25	9
	SER		131		89		42		16
NURSOO	NUR	262	132	175	98	87	34	6	3
	SOO		130		77		53		3
TOTAL	-	966	966	649	649	317	317	70	70

Tabla 6. Datos totales y detallados por informante

Estos valores muestran que existe relación entre la emisión de turnos y la producción de turnos de apoyo, aunque no sea muy significativa a simple vista. La conversación de JUWSER ha sido la que más TH ha emitido sin embargo el número de TA es semejante a las conversaciones de KIMHAK y NURSOO en las que se han emitido menos TH. En cambio, podemos observar que JUWSER ha sido la conversación donde se han emitido más turnos de apoyo con continuación (24).

Ahora bien, si analizamos la emisión de TH y TA por informante, vemos que no hay relación directa en cuanto a más producción de TH, más TA. Si nos centramos en analizar individualmente los resultados podemos ver, por un lado, que los hablantes con mayor TH, emiten menos TA. Por ejemplo, en el caso de HAK (87 TH / 34 TA) o en el caso de NUR (98 TH / 34 TA). Por otro lado, los informantes con menor número de TH emiten más TA, así es el caso de SOO (77 TH / 53 TA) y en el caso de KIM (58 TA / 55 TA). Analizaremos con más detenimiento estos resultados en el capítulo 4.

En el siguiente gráfico podemos observar los resultados en lo que concierne a la relación entre TH y TA.

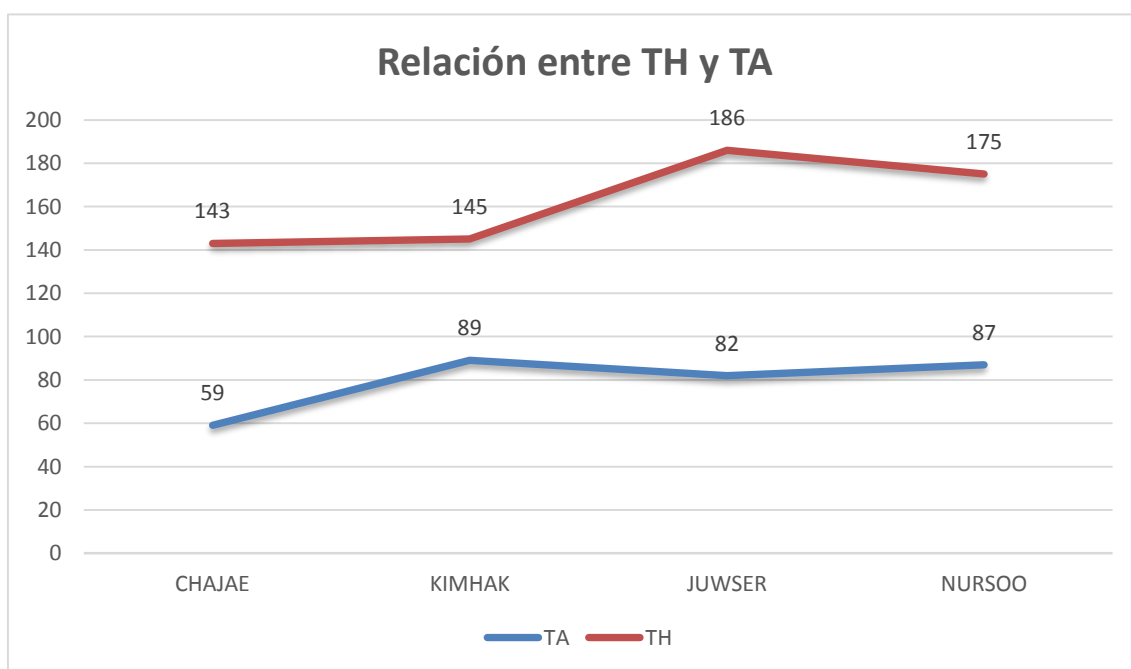


Gráfico 3. Relación entre TH y TA por conversación

3.3. SUPERPOSICIÓN DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

En este apartado se muestran los resultados obtenidos del análisis de emisión de TA en superposición de habla. Los datos aparecen detalladamente con sus porcentajes en la siguiente tabla.

Etiquetas	TH+TA totales	TA totales	TA con superposición	TA sin superposición
CHAJAE	202 (20,9%)	59 (18,6%)	15 (4,8%)	44 (13,9%)
KIMHAK	234 (24,2%)	89 (28,1%)	42 (13,2%)	47 (14,8%)
JUWSER	268 (27,8%)	82 (25,9%)	19 (6,1%)	63 (19,8%)
NURSOO	262 (27,1%)	87 (27,4%)	26 (8,2%)	61 (19,2%)
-	966 (100%)	317 (100%)	102 (32,3%)	215 (67,7%)

Tabla 7. Superposición en los TA

Podemos observar que la mayor parte de TA fue emitida sin superposición (67,7%). En este caso la conversación de JUWSER fue la que más turnos emitió en superposición de habla con un 19,8% seguida de NURSOO con un 19,2%. En cambio el porcentaje más bajo se encuentra en la conversación de CHAJAE con un 13,9%. En cuanto a los TA emitidos en superposición, la conversación de KIMHAK ocupa el primer lugar con un 13,2%. El valor mínimo encontrado vuelve a mostrarse en la conversación de CHAJAE, con un 4,8%.

En el siguiente gráfico podemos observar que existe una relación directa entre la emisión de TA y la emisión de estos en superposición de habla. Con mayor cantidad de TA se han emitido mayor cantidad de TA en superposición de habla.

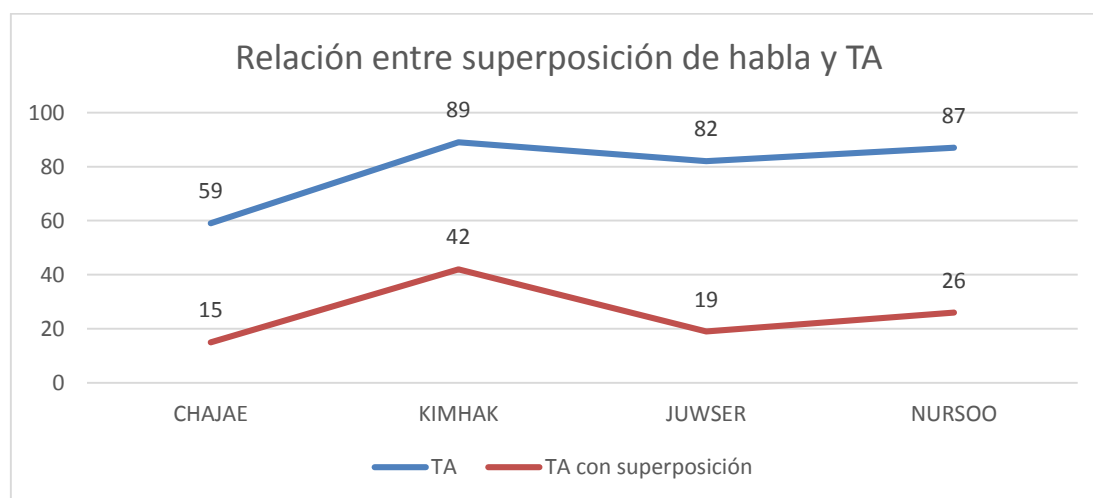


Gráfico 4. Relación entre superposición de habla y TA

3.4. FUNCIONES DE LOS TURNOS DE APOYO

En este apartado analizamos con detenimiento las funciones que desempeñan los TA en las conversaciones en español de los informantes coreanos. Como ya hemos revisado en nuestro marco teórico, la función principal de los apoyos es comunicar al hablante que se está produciendo un seguimiento continuo del mensaje que el hablante emite, mostrando una participación activa de la misma (Cestero, 2000a: 30). Además de esta función principal, los TA desempeñan unas funciones pragmáticas concretas en la interacción que pueden ser exigidas o no por la interacción y que justifican su aparición a lo largo de la producción oral (Cestero, 2000a: 31) Existen una serie de TA como ya mencionamos con anterioridad en nuestra revisión teórica que se clasifica de la siguiente manera: apoyos de seguimiento, apoyos de acuerdo, apoyos de entendimiento, apoyos de conclusión, apoyos de conocimiento, apoyos de recapitulación apoyos de reafirmación y un último tipo de apoyo combinado que surge de la combinación de dos de los apoyos previamente mencionados.

En el análisis de nuestro corpus hemos hallado 317 TA. A continuación, mostramos el orden de frecuencia de los mismos de mayor a menor. En primer lugar, los apoyos de seguimiento con 148 casos (46,7%), en segundo lugar los apoyos de entendimiento con 75 casos (23,6%), en tercer lugar los apoyos combinados con 47 casos (14,9%), en cuarto lugar los apoyos de acuerdo con 17 casos (5,4%), en quinto lugar los apoyos de conclusión con 14 casos (4,4%), en sexto lugar los apoyos de reafirmación con 11 casos (3,5%) y, por último, los apoyos de conocimiento con 5 casos (1,5%). No hemos encontrado ningún apoyo de recapitulación en nuestro corpus, pero sí han aparecido dentro de los apoyos combinados.

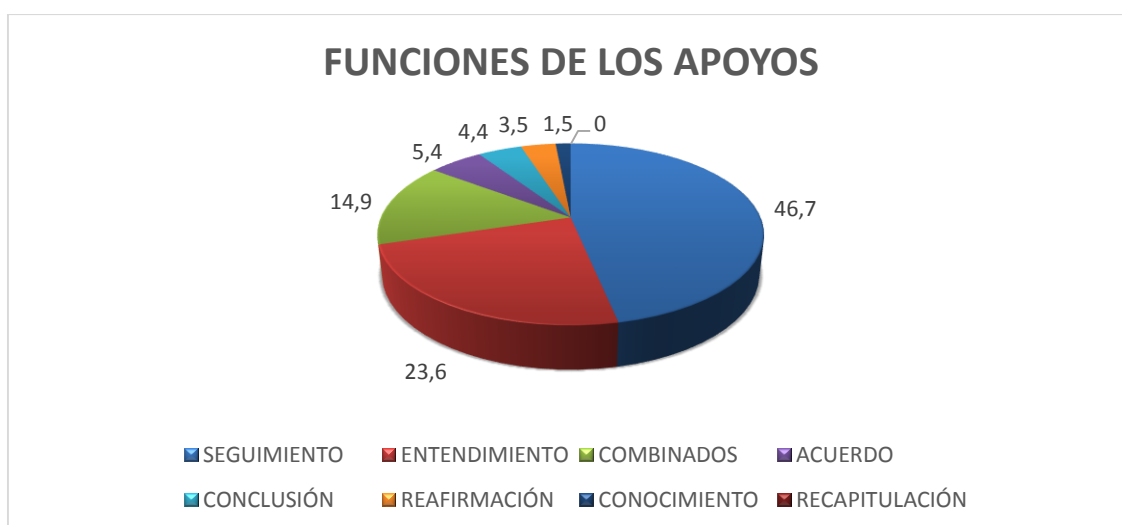


Gráfico 5. Funciones de los TA

En nuestro corpus también se han analizado las funciones de los TA por informante. Se ha obtenido una media de 39,6 TA por informante. Los informantes con más variedad a la hora de emitir TA fueron JAE y SOO. Dichos informantes emitieron un TA al menos de cada tipo, excepto apoyos de recapitulación, que como mencionamos anteriormente, no encontramos en nuestro corpus. Los que menos variedad produjeron fueron HAK y NUR. El primero no emitió ningún apoyo de conclusión, reafirmación ni conocimiento, mientras que el último no emitió ningún apoyo de acuerdo, conclusión ni conocimiento.

En la siguiente tabla se pueden observar más detalladamente las cifras, porcentajes y tipos de apoyo emitidos.

Etiqueta	Código	Seg	Ent	Acu	Conc	Reaf	Con	Rec	Com	Tot
CHAJAE	CHA	0	2	1	0	1	1	0	3	8
	JAE	19	18	3	1	2	3	0	5	51
KIMHAK	KIM	33	8	1	4	0	0	0	9	55
	HAK	27	2	3	0	0	0	0	2	34
JUWSER	JUW	16	5	4	4	3	0	0	8	40
	SER	14	11	3	3	1	0	0	10	42
NURSOO	NUR	10	17	0	0	2	0	0	5	34
	SOO	29	12	2	2	2	1	0	5	53
TOTAL	-	148	75	17	14	11	5	0	47	317
%	-	46,7%	23,6%	5,4%	4,4%	3,5%	1,5%	0%	14,9%	100%
<p align="center">Seg = Seguimiento / Ent = Entendimiento / Acu = Acuerdo / Conc = Conclusión Reaf = Reafirmación / Con = Conocimiento / Rec = Recapitulación / Com = Combinado</p>										

Tabla 8. Funciones de los turnos de apoyo por informante

En el siguiente subapartado se analizan los diferentes tipos de apoyos producidos en nuestro corpus siguiendo el orden establecido en esta tabla. Además, proporcionamos los ejemplos más destacados.

3.4.1. Apoyos de seguimiento

Los apoyos de seguimiento indican el seguimiento puntual del mensaje que se está emitiendo. Son apoyos puros carentes de significado y suelen aparecer en el transcurso de relatos, historias o anécdotas (Cestero 2000a: 31)

Este tipo de apoyo ha sido el más frecuente en nuestro corpus con un porcentaje de aparición del 46,7%, es decir 148 turnos de seguimiento de los 317 TA analizados. De estos 148 turnos, 60 (19.3%) de ellos se produjeron en la conversación KIMHAK, mientras que en la conversación CHAJAE solo aparecieron en 19 ocasiones (6%). La media ha sido de 37 turnos de seguimiento por conversación. Cabe destacar que la mayor parte de estos turnos han sido emitidos con apoyos simples, de los cuales destacan dos elementos cuasi-léxicos, *hm* y *uhum*. En menor medida también han aparecido *ah*, *aha*, y el adverbio de afirmación *sí*.

En el caso de *hm* ha aparecido en 55 ocasiones, lo que supone un 37,1%. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

En la conversación de KIMHAK, el informante HAK produce un gran número de apoyos de seguimiento en varias partes de la conversación. En algunos momentos, la emisión de estos turnos parece casi automatizada mientras el informante KIM mantiene el turno de habla. Aquí podemos ver dos ejemplos:

(1) Conversación KIMHAK (T80, T82, T84):

79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante
80 HAK: <hm>
81 KIM: me gustó (risas)=
82 HAK: <hm:>
83 KIM: =la clase antes=
84 HAK: <hm hm>

(2) Conversación CHAJAE (T24, T26):

21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA: =y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>

En segundo lugar, y casi en idéntico número ha aparecido un elemento cuasi-léxico que no existe en español. Se trata de *uhum*. Está presente en todas las conversaciones y ha aparecido en 54 ocasiones, lo que supone un 36,5% del total. En el siguiente ejemplo podemos observar como la infórmate NUR está relatando una anécdota.

(3) Conversación NURSOO (T199, T201):

198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=
199 SOO: <uhum>
200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=
201 SOO: <uhum>

Otro ejemplo en la conversación JUWSER con el informante SER.

(4) Conversación JUWSER (T91, T93):

90 JUW: =porque en- en Facebook=
91 SER: <uhum>
92 JUW: =de mis grupos=
93 SER: <uhum.>

La partícula cuasi-léxica *aha* también ha aparecido en 13 casos como apoyo de seguimiento (8,8%) y está presente en todas las conversaciones exceptuando la de CHAJAE.

(5) Conversación NURSOO (T211):

206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=
207 SOO: <uhum>
208 NUR: = y (um:) caminando por la calle=
209 SOO: <hm>
210 NUR: =y unas panameñas=
211 SOO: <aha>
215: NUR: =se acercaron a mí=

Además, también se han encontrado 6 ejemplos de apoyos de seguimiento que enfatizan el enunciado en marcha (Cestero 2000a: 32). Estos ejemplos suponen un 4% del total. A continuación, mostramos algunos ejemplos. En el primer caso la informante SOO reacciona tras varios apoyos de seguimiento con el elemento cuasi-léxico enfatizador *pf*.

(6) Conversación NURSOO (T223)

214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me... (risas) me dijeron como “¿eres coreana?
(risas)=
215 SOO: (risas)
216 NUR: =como... no sé
217 SOO: <ah:> (risas)
218 NUR: =como una estrella=
219 SOO: <ah:>
220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=
221 SOO: (risas)
222 NUR: = y me pidieron que le dijera algo en coreano
223 SOO: <pf>

En el siguiente ejemplo, el informante JAE reacciona ante el relato de CHA donde este cuenta que todo el mundo se le acercaba en la calle por ser asiático.

(7) Conversación CHAJAE (T147):

144 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo
145 JAE: < ¿en serio?>
146 CHA: sí (risas) porque=
147 JAE: <fenomenal>
148 CHA: =sí porque/ o: quieren- quieren conocer Corea=
149 JAE: <hm>

Por último, hemos recogido un caso que presenta una peculiaridad especial ya que consideramos que el informante JUW hace una traducción directa del coreano de la palabra *kurigo* y se confunde en la elección del contexto. Es un error común en los estudiantes coreanos de ELE ya que esta palabra tiene varios significados en coreano (y, *también*, *además*). De todas maneras, se puede observar como enfatiza el enunciado en marcha para que el informante SER prosiga con su turno.

(8) Conversación JUWSER (T225):

224 SER: <aha> en España yo:.../ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas pero=
225 JUW: <también>
226 SER: =en Corea... (risas) en Corea nunca
227 JUW: (risas)
228 SER: mi madre
229 JUW: <aha>

En el siguiente gráfico podemos observar los porcentajes de acuerdo a los diferentes tipos de apoyo de seguimiento.



Gráfico 6. Apoyos de seguimiento

3.4.2. Apoyos de entendimiento

Estos apoyos cumplen la función de comunicar al hablante que se ha comprendido el enunciado en marcha o que se ha identificado algún referente (Cestero, 2000a: 38).

En nuestro corpus los apoyos de entendimiento ocupan el segundo lugar con una cifra de 75 apoyos que suponen el 23,6% del total. La media por conversación es de 18,75 TA y la conversación NURSOO es la que más casos muestra con una cifra total de 29 TA. Por el contrario, la conversación de KIMHAK solo emitió 10 TA de este tipo.

De acuerdo con la clasificación de Cestero (2000a: 38-40), existen cuatro subtipos de apoyos de entendimiento. En nuestro corpus han aparecido todos y a continuación mostramos los casos más significativos. En primer lugar, se sitúan los apoyos de entendimiento clasificados como subtipo uno, con 47 TA que suponen el 62,7% del total. Este subtipo de apoyo cumple la función de notificar al hablante que se ha comprendido una explicación.

(9) Conversación NURSOO (T184):

182 NUR: pero entonces ¿no hiciste ningún amigos mexicanos?

183 SOO: ah sí/ sí // (e:) / creo que los mexicanos son: muchos: (um:) muchos majos=

184 NUR: <ah:>

185 SOO: =que los españoles (risas)

En segundo lugar, aparecen los apoyos de entendimiento clasificados como subtipo dos, los cuales están relacionados con la identificación de hechos, objetos, lugares, personas etc. con un total de 24 TA (32%). En el siguiente ejemplo se reconoce a un amigo en común de ambas informantes, Tunyu.

(10) Conversación JUWSER (T151):

148 JUW: Chunsu con otro chico de nuestra facultad van a ir

149 SER: <ah:> no sé /no sé quién es

150 JUW: creo que es Tunyu

151 SER: < ¡ah!>

152 JUW: Tunyu

En este otro ejemplo podemos observar como la informante SER identifica el hecho de que ya han pasado dos años desde su visita a España.

(11) Conversación JUWSER (T55):

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años...

55 SER: <sí>

56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España...=

Con menos frecuencia han aparecido los apoyos categorizados como subtipo 4, de los que solo hemos encontrado 3 casos, con un 4% del total. Este subtipo se caracteriza por reconocer un referente previo mencionado en el turno de habla. En el siguiente caso, la informante JAE ya había preguntado sobre el peligro de residir en Colombia, sin embargo, el informante CHA al explicar su situación vuelve a mencionar el país, y en consecuencia esta le hace saber que se ha identificado el referente.

(12) Conversación CHAJAE (T9):

- 7 CHA: sí por- porque había guerrilla=
- 8 JAE:<sí>
- 9 CHA:=en Colombia=
- 10 JAE: <uhum>
- 11 CHA:=y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue-
guerrilla

Por último, solo hemos encontrado un ejemplo de apoyo de entendimiento del subtipo 3 que en el cómputo total de este tipo de turnos queda reflejado en un 1,3%. En este subtipo de apoyo, el interlocutor comprende el carácter negativo o afirmativo de una respuesta o del acontecimiento de un hecho. En el siguiente caso la informante SER quiere decir que ha escuchado a alguien hablando bien sobre las notas de Tunyu, pero su mensaje es confuso y lo expresa como una afirmación propia. Ante la sorpresa de la informante JUW, la informante SER rectifica su error y dice que lo ha escuchado, revocando su falsa afirmación y consecuentemente aclarando el malentendido.

(13) Conversación JUWSER (T162):

- 159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
- 160 JUW: <¿nota? ¿sí? ¿en serio?>
- 161 SER: no- no- no lo escucho...
- 162 JUW: <ah:>

En el siguiente gráfico podemos ver los porcentajes de los subtipos de los apoyos de entendimiento.

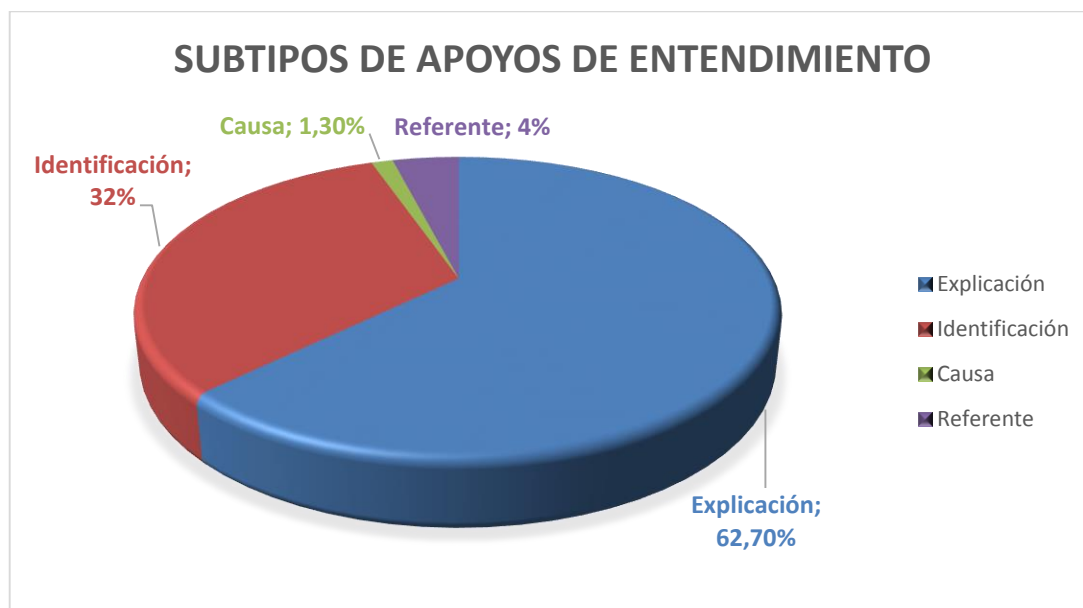


Gráfico 7. Apoyos de entendimiento

3.4.3. Apoyos de acuerdo

Los apoyos de acuerdo expresan acuerdo con el contenido del mensaje. Este tipo de apoyo ha sido el tercero más emitido en nuestro corpus con un total de 17 apoyos, lo que constituye el 5,4%. En este tipo de apoyo podemos identificar hasta doce categorías diferentes, sin embargo, en nuestro corpus solo hemos podido identificar siete categorías que presentamos con sus ejemplos a continuación.

De los 17 apoyos de acuerdo recogidos en nuestro trabajo, 5 de ellos (29,4%) pertenecen a la primera categoría que se caracteriza por confirmar una aseveración sobre la existencia de un elemento, características de un hecho, acuerdos con un juicio sobre la manera de suceder o ser de los hechos, pensamientos y comportamientos (Cestero, 2000a: 33).

En el siguiente ejemplo, la informante SER confirma que un plato típico coreano “*kimchi chigue*” de un restaurante específico es de muy buena calidad.

(14) Conversación JUWSER (T186):

183 JUW: el restaurante de Nanpung=

184 SER: <uhum>

185 JUW: =siempre ofrece *kimchi chigue* de muy buena calidad=

186 SER: <sí>

En segundo lugar, hemos encontrado tres casos del subtipo dos que suponen el 17,5% de los apoyos de acuerdo de nuestro corpus. Este subtipo cumple la función de expresar acuerdo con una aseveración o un juicio sobre la causa o consecuencia de un evento o comportamiento (Cestero, 2000a: 34). En este ejemplo el oyente confirma a través de la aseveración de NUR que a la gente colombiana le gusta la música coreana y los doramas¹⁰.

(15) Conversación NURSOO (T197):

191 SOO: y me contaron=

192 NUR: y también=

193 SOO: =muchas cosas

194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?

195 SOO: <aha> (risas)

196 NUR: (risas) dorama

197 SOO: (risas) <sí>

¹⁰ Palabra procedente del japonés y usada también en Corea del Sur para referirse al término “serie de televisión”.

Al igual que en la anterior categoría de apoyos de acuerdo, también hemos encontrado tres casos del subtipo siete, lo que supone el mismo porcentaje que el subtipo tres (17,5%). Dichos subtipos expresan similitud de experiencias respecto a eventos, actos o costumbres mencionados en el TH (Cestero 2000a: 36). Cabe destacar que los tres casos se emitieron en la conversación de KIMHAK. En la siguiente interacción podemos ver como ambos hablantes comparten la misma costumbre a la hora de estudiar.

(16) Conversación KIMHAK (T6):

- 1 KIM: ¿cuántas horas tarda para memorizar todo para el examen... pre- para el examen?
2 HAK: (suspiros)
quizás: pienso que: (um:) tres horas
3 KIM: tres horas ya bastante uhum
4 HAK: ¿y tú?
5 KIM: casi... yo también casi:- casi tardo tres: horas pero- pero normalmente o: tengo que: usar en mi ordenador=
6 HAK: <sí>

En cuarto lugar, nos encontramos con el subtipo ocho en donde también hemos encontrado 3 casos, lo que constituye el 17,5%. Este subtipo cumple la función de expresar conformidad o desacuerdo con una conclusión, resumen o una resolución de una duda del hablante (Cestero, 2000a: 36).

En este ejemplo observamos cómo la informante HAK muestra conformidad con la resolución de KIM al problema de no poder estudiar en voz alta en el metro tras dudar.

(17) Conversación KIMHAK (T44):

- 36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=
37 KIM: <hablar>
38 HAK: =en mi voz=
39 KIM: <sí sí sí>
40 HAK: =altamente
41 KIM: en en tu mente o:...=
42 HAK: < ¡ah!>
43 KIM: =en tu cerebro o así...
44 HAK: <sí>

En cuanto al resto de subtipos solo hemos encontrado un caso del subtipo tres, diez y once, con lo que comparten el mismo porcentaje de aparición con un 5,9% respectivamente. A continuación, los presentamos con su análisis correspondiente.

La función que desempeña el subtipo tres es de la atribuir el valor de normal a comportamientos y eventos narrados o descritos en el TH. El único ejemplo del que disponemos se ha producido en la conversación de JUWSER. La hablante SER está

narrando lo que le ha dicho su madre después de volver de España y la informante JUW expresa que es normal.

(18) Conversación JUWSER (T235)

232 SER:= no me dice que “(ah:) mi niña: (o:) cocina: cocina: para mí:” (risas)=
 233 JUW: (risas)
 ¿por qué no me cocinas?
 234 SER: <sí:> =en España tú cocinas- (o:) tú cocinaste muy muy bien y tocaste muchas fotos (risas)=
 235 JUW: <sí>

Por último, terminamos el análisis de los apoyos de acuerdo con los subtipos diez y once en un mismo ejemplo ya que se han emitido conjuntamente. Por un lado, el subtipo diez es definido por Cestero como los apoyos que confirman un juicio sobre la ocurrencia de un hecho, pensamiento o sentimiento. Por otro, el subtipo once expresa acuerdo con un propósito o la posibilidad de ocurrencia de un comportamiento o hecho mencionado. En el siguiente ejemplo el informante CHA muestra su entusiasmo por querer participar en San Fermín y recibe la confirmación por la informante JAE. Acto seguido emite otro TH en el que muestra su parecer acerca del evento.

(19) Conversación CHAJAE (T90 y T92):

89 CHA: <ah> yo/ quiero: quiero ir a: qui- quiero: quiero participar a... San Fermín/ mucho
 90 JAE: <sí>
 91CHA: parece muy divertido sí
 92JAE: <sí>

En el siguiente gráfico recogemos los datos resumidos de acuerdo a sus subtipos.

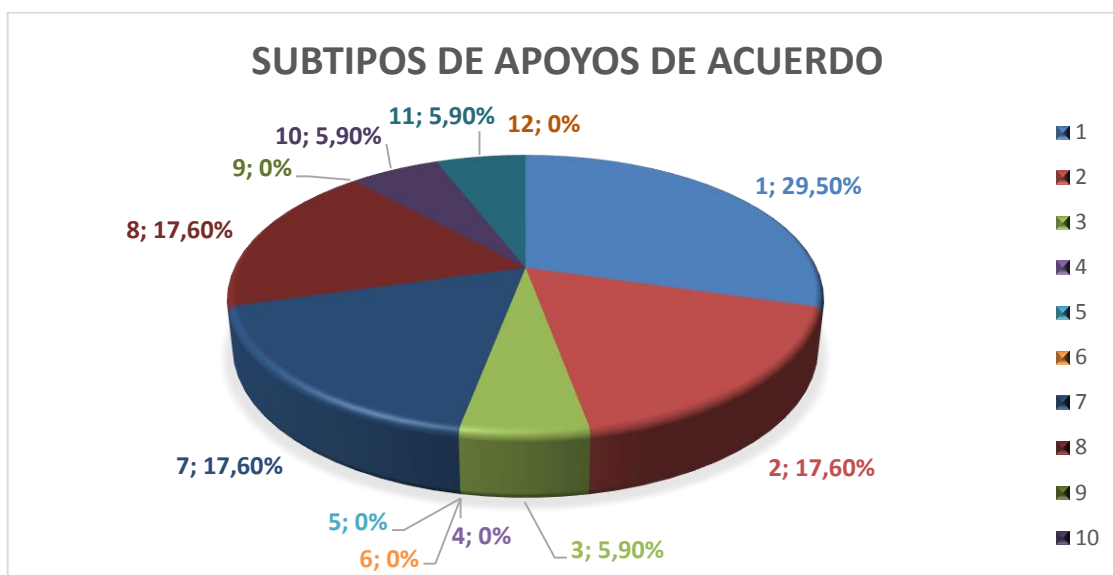


Gráfico 8. Subtipos de apoyos de acuerdo

3.4.4. Apoyos de Conclusión

Los apoyos de conclusión desempeñan la función de expresar conocimiento o entendimiento del contenido del mensaje o acuerdo con él a través de la conclusión (Cestero 2000a: 40). Existen tres tipos de apoyos de conclusión. En el primero de ellos se comunica que se conoce el contenido del mensaje que se está emitiendo. En el segundo caso, los apoyos expresan acuerdo con el contenido del TH y, por último, están los TA de conclusión que expresan entendimiento.

En nuestro corpus hemos encontrado 14 ejemplos de apoyos de conclusión que representan el 4,4%. Esto significa que ocupa el cuarto lugar en nuestra clasificación por orden de aparición. La media por conversación se sitúa en 3,5 apoyos de conclusión. En cuanto a valores máximos y mínimos, la conversación con mayor número de apoyos es JUWSER con 7 apoyos emitidos (50%) y la que menos produjo fue CHAJAE con un solo apoyo (7,1%). Cabe destacar que hemos encontrado más apoyos de conclusión, pero forman partes de las secuencias especiales u apoyos combinados, por lo que serán tratados en el apartado correspondiente.

En nuestro corpus solo hemos encontrado 9 apoyos de conclusión del subtipo uno lo cual supone un 64,3% y 5 apoyos del subtipo tres, entendimiento, que constituyen el 35,7%. Del subtipo dos (acuerdo) no hemos localizado ningún ejemplo.

A continuación, analizamos algunos de los casos encontrados. De los 9 apoyos de conclusión en el que se expresa conocimiento, 3 casos se han producido con superposición de habla.

(20) Conversación NURSOO (T100):

97 NUR: en España tampoco=

98 SOO: <hm: ¿sí?>

99 NUR: =y en (Panamá) tampoco=

100 SOO: <tampoco>

(21) Conversación KIMHAK (T217):

214 HAK: =por eso: (oh:) es que no es- no era tan difícil=

215 KIM: <uhum>

216 HAK: =estudiar/ sobre: aproba- (eh:) para aprobar el c1=

217 KIM: <aprobar el c1>

(22) Conversación JUWSER (T274):

271 JUW: =sobre sus: (um:) // *kyuyong*...
272 SER: ¿regulación? no sé
273 JUW: =regulas- reglas=
274 SER: <reglas>

En cuanto a los 6 apoyos restantes de esta categoría, estos fueron requeridos pragmáticamente por el hablante para facilitar la interacción cuando el mensaje contenía muestras de duda.

(23) Conversación JUWSER (T57):

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años...
55 SER: <sí>
56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España...=
57 SER: <2013>

(24) Conversación JUWSER (T102):

102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=
103 JUW: <ya está trabajando>
104 SER: =trabajando=en España (ah:) ¿qué... qué nombre / era él?
de:...=
105 JUW: no sé...

(25) Conversación JUWSER (207):

206 SER: <sí> es como // (o:) patata *ku*
207 JUW: < patata frita>
208 SER: no no no no *ottokhe*
209 JUW: ¿qué? (risas)

Por último, presentamos los casos en los que el apoyo de conclusión ha expresado entendimiento:

(26) Conversación JUWSER (T197)

194 SER: <sí> // y *gueranmari*...=
195 JUW: <ah sí>
196 SER: =*gueranmari* es una comida (risas)=
197 JUW: <una comida...> =

(27) Conversación KIMHAK (37)

35 KIM: <ah:> cuando estabas en el... no sé... en el metro o:...
36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=
37 KIM: <hablar>
38 HAK: =en mi voz=

En el siguiente gráfico podemos ver resumidos los resultados:

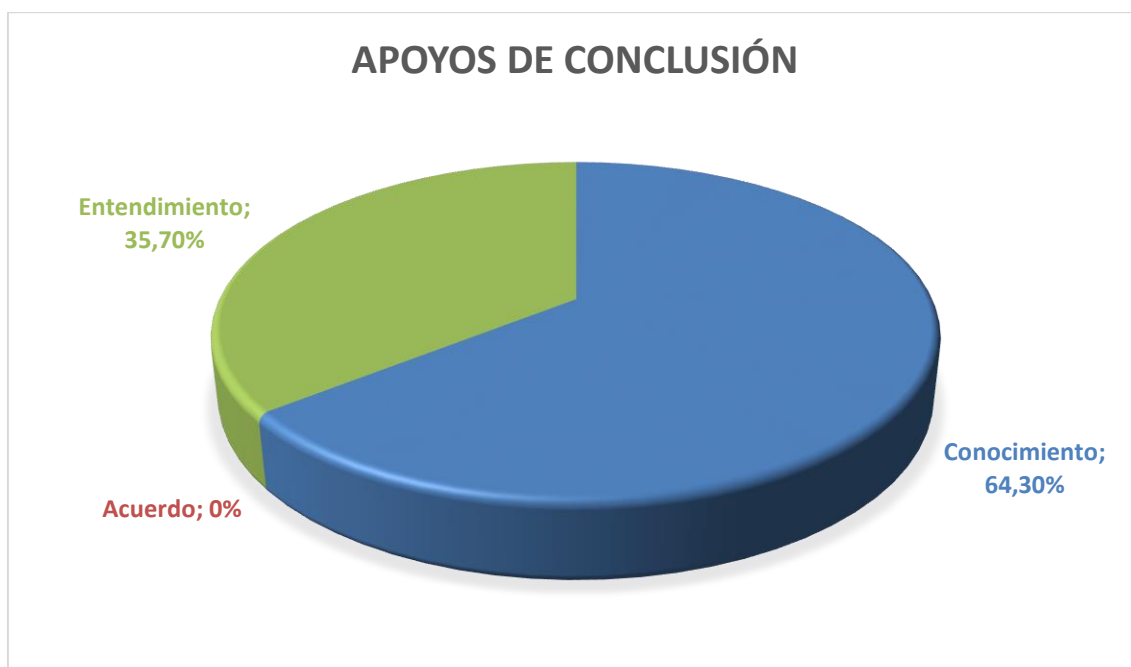


Gráfico 9. Subtipos de apoyos de conclusión

3.4.5. Apoyos de reafirmación

Los apoyos de reafirmación se caracterizan por formular preguntas de confirmación sobre el contenido del enunciado en marcha para que el hablante amplíe la información (Cestero 2000a: 44). En nuestro corpus este tipo de apoyos ocupa el quinto lugar con 11 casos presentes que suponen el 3,5% de los apoyos.

Aquí presentemos algunos ejemplos:

(28) Conversación NURSOO (T152):

151 SOO: =y fue fatal (risas)

152 NUR: < ¿fatal?> (risas)

153 SOO: sí pero la profesora me puso... diez // sí

154 NUR: ¿pero entre cuál número?

(29) Conversación JUWSER (T82):

79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año

80 JUW: <ah sí>

81 SER: Minyi también

82 JUW: < ¿Minyi?>

83 SER: sí Minyi también va a ir a Barcelona para trabajar

(30) Conversación CHAJAE (T56):

55 CHA: sí/// (um:) por eso/ yo... yo era única... u- u- único asiático=

56 JAE: < ¿en serio?>

57 CHA: =en en esa ciudad/

58 JAE: < ah> qué interesante

59 HA: <sí> y: (ruidos) // a todo el mundo le interes- ... le interesaba yo=

3.4.6. Apoyos de conocimiento

Los apoyos de conocimiento cumplen la función de hacer saber al hablante que se intuye el contenido del mensaje que se va a emitir a continuación (Cestero, 2000a: 44)

En nuestro corpus solo hemos encontrado 5 ejemplos que suponen el 1,5% del total.

En el siguiente ejemplo, mostramos cómo la informante NUR está contando una anécdota sobre la fama que ha experimentado en su intercambio gracias al movimiento cultural coreano denominado “La Ola Coreana”. En Latinoamérica está bastante expandido y es normal que se emitan telenovelas coreanas dobladas o subtituladas. Los coreanos tienen constancia de esta fama así que es normal que los estudiantes de intercambio generen bastante interés cuando viajan a países extranjeros donde este movimiento es notable. En la anécdota cuenta cómo la gente se le acerca por la calle para preguntarle si es coreana como si se tratara de una estrella de cine.

(31) Conversación NURSOO (217, 219):

- 194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?
195 SOO: <aha> (risas)
196 NUR: (risas) dorama
197 SOO: (risas) <sí>
198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=
199 SOO: <uhum>
200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=
201 SOO: <uhum>
202 NUR: =que: es de *Wede* también=
203 SOO: <ah:>
204 NUR: =así que es coreano=
205 SOO: <ah:>
206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=
207 SOO: <uhum>
208 NUR: =y (um:) caminando por la calle=
209 SOO: <hm>
210 NUR: =y unas panameñas=
211 SOO: <aha>
212 NUR: =se acercaron a mí=
213 SOO: <uhum>
214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me... (risas) me dijeron como “¿eres coreana?
(risas)=
215 SOO: (risas)
216 NUR: =como... no sé
217 SOO: <ah:> (risas)
218 NUR: =como una estrella=
219 SOO: <ah:>
220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=

3.4.7. Apoyos combinados

Los apoyos combinados son, como su nombre indica, apoyos formados por la combinación de dos de los anteriormente mencionados. En nuestro corpus sorprende que este tipo de emisión haya ocupado el tercer lugar en orden de frecuencia con 47 apoyos de este tipo que han supuesto el 14,9% de los apoyos. La media por conversación es de 11,75 TA. La conversación que más apoyos combinados emitió fue JUWSER con 47, mientras que el menor número se registró en la conversación de CHAJAE. Todos los participantes emitieron apoyos de este tipo. Cabe destacar que dentro de las combinaciones hemos encontrado dos apoyos de recapitulación, de los que no se han encontrado ninguno de manera individual. A continuación, recogemos los datos resumidos en la siguiente tabla, separando los TA de los TA combinados.

Etiquetas	Código	TH+TA	TH	TA	TA Inf	TA Comb	TA Combi Inf	TA Tot
CHAJAE	CHA	202	143	51	8	8	3	59
	JAE				51		5	
KIMHAK	KIM	234	145	78	55	11	9	89
	HAK				34		2	
JUWSER	JUW	268	186	64	40	18	8	82
	SER				42		9	
NURSOO	NUR	262	175	77	34	10	5	87
	SOO				53		5	
TOTAL	-	966	649	270	270	47	47	317

Tabla 9. Distribución de los TA combinados

En nuestro corpus hemos identificado hasta 12 tipos diferentes de apoyos combinados formados por dos apoyos y 4 apoyos combinados formados por tres combinaciones. Resulta sorprendente la variedad de combinaciones que se han dado. A continuación, las enumeramos por orden de frecuencia:

- Entendimiento + acuerdo.
- Entendimiento + reafirmación.

- Acuerdo + conclusión.
- Entendimiento + conclusión.
- Seguimiento + entendimiento.
- Conclusión + entendimiento.
- Conclusión + acuerdo.
- Acuerdo + recapitulación.
- Seguimiento + recapitulación.
- Conocimiento + reafirmación.
- Conocimiento + conclusión.
- Seguimiento + conclusión.

En cuanto las combinaciones de tres apoyos:

- Entendimiento + acuerdo + acuerdo.
- Reafirmación + reafirmación + reafirmación.
- Entendimiento + acuerdo + conclusión.
- Entendimiento + entendimiento + reafirmación.

Las combinaciones más frecuentes han sido las de entendimiento más acuerdo con 16 casos (34%).

(32) Conversación JUWSER (80):

77 SER: =pero mis amigos//=

78 JUW: <hm>

79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año

80 JUW: <ah sí>

En segundo lugar, nos encontramos con la combinación de entendimiento más reafirmación con 8 casos (17%).

(33) Conversación NURSOO (110):

108 NUR: =en Corea yo me engordo mucho porque yo vivo con mi familia=

109 SOO: <ah ¿sí?>

110 NUR: =y mis padres me cuidan mucho:...

En tercer lugar, nos encontramos con la combinación de entendimiento más conclusión con 4 casos (8,5%).

(34) Conversación NURSOO (T156):

- 153 SOO: sí pero la profesora me puso... diez // sí
154 NUR: ¿pero entre cuál número?
155 SOO: (e:) diez
156 NUR: <ah diez de diez>

En cuarto lugar, se sitúa la combinación de apoyos de acuerdo más conclusión. En nuestro corpus aparecen 3 casos (6,4%). En este ejemplo aprovechamos para mencionar que el elemento cuasi-léxico *oh* (sonido glotal) en coreano significa *sí*. En el TH 313 aparece en coreano “*mou yi?*”, esto se traduce al español como *¿qué es?* o *¿cuál es?*

(35) Conversación JUWSER (T315):

- 313 SER: el sistema de... (o:)... (o:)... *mou yi?*
314 JUW: elegir
315 SER: <oh elegir>
316 JUW: persona adecuada a su banco

Otro ejemplo, con otra partícula coreana que ya hemos explicado con anterioridad *uhum*, que también significa *sí*.

(36) Conversación JUWSER (T51):

- 50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:
51 SER: <uhum mucho>
52 JUW: ya ha pasado casi dos año... más o menos

En quinto lugar, nos encontramos con las combinaciones de seguimiento más entendimiento; conclusión más entendimiento y conclusión más acuerdo con 2 casos de cada una respectivamente. Cada combinación supone un 4,2%. En primer lugar, mostramos un ejemplo con la combinación de seguimiento más entendimiento.

(37) Conversación KIMHAK (T96):

- 91 KIM: =para examen final=
92 HAK: <hm>
93 KIM: =para calificar los...=
94 HAK: <hm>
95 KIM: =estudian- calificar relativo jo relativa joe
96 HAK: <hm sí>

En segundo lugar, la combinación de conclusión más entendimiento:

(38) Conversación KIMHAK (T209):

208 HAK: =para: entrar a la...

209 KIM: <para el máster para el máster sí sí sí>

210 HAK: (risas) esa... esa... sí máster

Por último, la combinación de conclusión más acuerdo:

(39) Conversación NURSOO (T165):

162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y...

163 NUR: <uhum>

164 NUR: ¿eres... e- fuiste... no... eras la única coreana? // que estabas/ en la clase

165 SOO: <en la clase aha>

En sexto lugar hemos encontrado un solo caso de las siguientes combinaciones: acuerdo más recapitulación; seguimiento más recapitulación; conocimiento más reafirmación; conocimiento más conclusión y seguimiento más conclusión. Cada uno de estos apoyos combinados supone un 2,1% respectivamente. Siguiendo el orden aquí establecido presentamos algunos ejemplos de nuestro corpus:

La primera combinación de acuerdo más recapitulación:

(40) Conversación KIMHAK (T150):

148 HAK: = por eso/...

149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/

150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>

151 KIM: vas a intentar otra/ vez y...

Seguimos con la combinación de seguimiento más recapitulación. En este caso los dos informantes habían estado hablando de hacer el examen de nivel C2 y mientras vuelven a retomar el tema, el informante KIM emite apoyos de seguimiento para terminar con último apoyo de seguimiento y recapitular mencionando el examen.

(41) Conversación KIMHAK (T158):

152 KIM: vas a intentar otra/ vez y...

153 HAK: sí sí// si puedo... si puedo=

154 KIM: <uhum>

155 HAK: =tener suficiente tiempo=

156 KIM: <uhum>

157 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=

158 KIM: <hm c2 c2>

A continuación, el ejemplo de conocimiento más reafirmación está enlazado directamente con el ejemplo anterior. En este apoyo, la informante HAK menciona a una amiga en común de la que ambos comparten información, produciendo la intuición del informante KIM sobre el hecho de que su amiga ha hecho el examen.

(42) Conversación KIMHAK (T162):

- 159 HAK: <sí> pero es muy difícil
160 KIM: <hm>
161 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
162 KIM: <ah ¿sí?>
163 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2

El siguiente ejemplo que mostramos es la combinación de apoyo de conocimiento más conclusión. Ambos hablantes comparten información al ser amigos y estudiantes de la misma licenciatura y el informante KIM una vez más vuelve a intuir y concluye con un apoyo el mensaje en marcha de la informante HAK.

(43) Conversación KIMHAK (T231):

- 228 HAK: =es que/ (um:) //en/ el examen de máster
229 KIM: <aha>
230 HAK: (um:) la capa- la capacidad =
231 KIM: <sí para traducción>
232 HAK: =para la capacidad de (um:) traducir=

Por último, presentamos el último ejemplo de combinación de dos apoyos. En este caso de seguimiento y conclusión:

(44) Conversación KIMHAK (T261):

- 258 HAK: =y tengo que// (ah:)
259 KIM: <hm>
260 HAK: =es una muy gran honor un gran honor sí sí
261 KIM: <hm gran honor de conducir o algo así>

A continuación, presentamos los cuatro ejemplos de tres combinaciones de apoyos. Empezamos con la combinación de entendimiento, más acuerdo, más acuerdo de la que hemos encontrado dos casos (4,2%):

(45) Conversación CHAJAE (T66):

- 59 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?
60 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/
pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=
61 CHA: <ah sí claro>
62 JAE: también coreanos

En segundo lugar, la combinación de reafirmación, más reafirmación, más reafirmación, lo cual supone un 2,1% del total de apoyos combinados:

(46) Conversación JUWSER (T161):

157 JUW: porque Tunyu también van a ir a estudios... intercambios=

158 SER: <ah:>

159 JUW: =dice

160 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)

161 JUW: < ¿nota? ¿sí? ¿en serio?>

En tercer lugar, hemos encontrado una combinación de apoyos de entendimiento más acuerdo más conclusión (2,1%):

(47) Conversación JUWSER (T172):

168 JUW: hay pero qué vergüenza que este conversación va a dar

169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)

170 JUW: para grabar... (risas)

171 SER: es... / es normal

172 JUW: <ah sí normal>

Por último, presentamos el último caso de apoyo combinado de nuestro corpus, compuesto por un apoyo de entendimiento más entendimiento más reafirmación (2,1%):

(48) Conversación NURSOO (T170):

169 SOO: solo había unos estudiantes de la universidad *Danguk*

170 NUR: <oh: ah ¿sí?>

171 SOO: sí ay... (risas)

172 NUR: (risas) pero me imagino que fue buena oportunidad para ti para practicar español

En el siguiente gráfico podemos ver toda la información anteriormente mostrada.

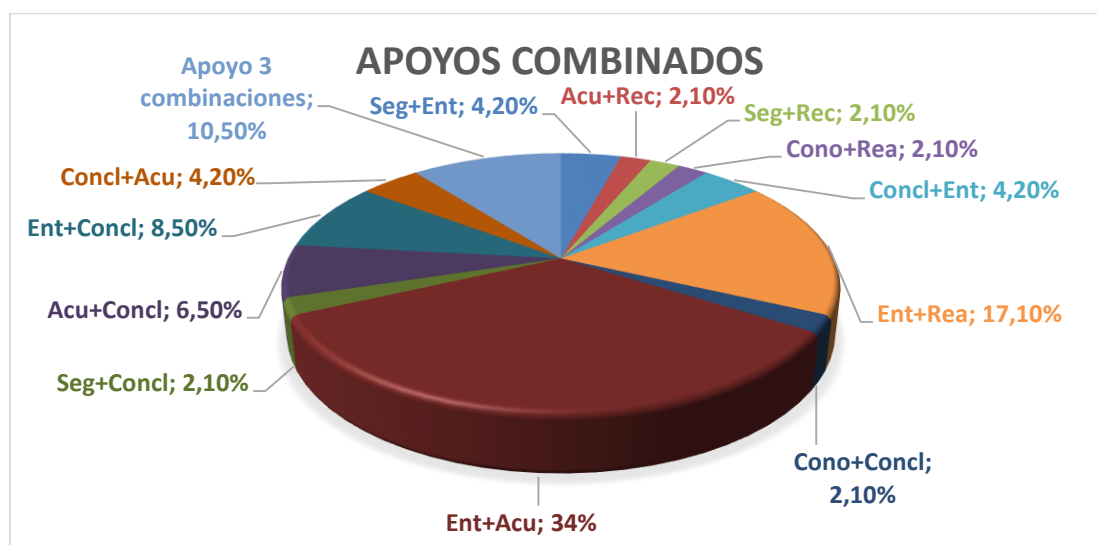


Gráfico 10. Apoyos combinados

3.5. LA COMPLEJIDAD Y ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA DE LOS TURNOS DE APOYO

Otra de las clasificaciones, que recoge Cestero (2000a: 57-58) sobre los TA, se basa a la organización sintáctica de los TA, entre los que distingue tres grupos: apoyos simples que se expresan mediante una palabra o un signo no verbal paralingüístico; apoyos complejos que se emiten mediante una secuencia de dos o más palabras que se definen bajo una única unidad sintáctica y semántica y, por último, los apoyos compuestos que están constituidos por más de una unidad sintáctica y semántica.

En los datos recogidos en nuestro corpus hemos encontrado que, de los 317 TA, los más frecuentes han sido los apoyos simples con 242 casos que suponen un 76,4%. En segundo lugar, están los apoyos compuestos con 47 casos y un 14,8% del total y, en último lugar, se encuentra los apoyos complejos con 28 casos que suponen el 8,8%.

En el siguiente gráfico mostramos los datos recogidos con sus porcentajes.



Gráfico 11. Distribución de los Turnos de Apoyo según su complejidad

Estos datos indican que la media por conversación es de 60,5 apoyos simples, 7 apoyos complejos y 11,75 apoyos compuestos. Teniendo en cuenta que la duración de nuestro corpus ha sido de 39:34 minutos, y sabiendo que hemos obtenido una media de 8

TA por minuto, estos resultados se desglosan en 6,1 TA simples, 0,7 TA compuestos y 1,2 TA complejos por minuto de conversación respectivamente.

En cuanto a los valores por conversación, NURSOO ha sido la que más apoyos simples ha emitido con un total de 77 casos. Por otro lado, en la conversación de KIMHAK se ha encontrado el mayor número de casos de apoyos complejos con 12 ejemplos. Por último, JUWSER ocupa el primer lugar en cuanto a número de apoyos compuestos con un valor de 18 apoyos.

Si desglosamos estos datos por informante obtenemos los siguientes resultados:

- La informante SOO fue la que más apoyos simples emitió, con 48 casos. En cambio, el informante CHA solo emitió 5 apoyos simples.
- Los informantes HAW y JUW emitieron 8 apoyos complejos cada uno. Destacamos que en la conversación de NURSOO no se encontró ningún apoyo complejo y el informante JAE tampoco emitió ninguno.
- La informante SER fue la que mayor número de apoyos compuestos produjo con 10 casos y HAK la que menos con solo 2 ejemplos.

En la siguiente tabla podemos ver todos los datos recogidos y divididos por conversación e informante.

Etiqueta	Código	Simple	Complejos	Compuestos	Total
CHAJAE	CHA	6	0	3	9
	JAE	39	6	5	50
KIMHAK	KIM	42	4	9	55
	HAK	24	8	2	34
JUWSER	JUW	24	8	8	40
	SER	30	2	10	42
NURSOO	NUR	29	0	5	34
	SOO	48	0	5	53
TOTAL		242	28	47	317
%		76,4%	8,8%	14,8%	100%

Tabla 10. Distribución de los turnos de apoyo según su complejidad

3.5.1. Apoyos simples

Como ya mencionamos en el anterior apartado, los apoyos simples están constituidos por una palabra o un elemento paralingüístico. Hemos recogido un total de 242 casos que han superado la tercera parte del total de apoyos (76,4%). En nuestro corpus la mayor parte de estos apoyos han sido elementos cuasi-léxicos.

Etiquetas	Adv Afir (sí) (no)	Ele. cuasi- léxicos	Otros Adv Afir	Interj	Palab pert	Llam de aten	Rep	Tot
CHAJAE	13	16	0	13	3	0	0	45
KIMHAK	5	55	0	4	0	0	2	66
JUWSER	8	29	0	11	2	0	4	54
NURSOO	7	28	1	35	2	0	4	77
TOTAL	33 (13,6%)	128 (52,9%)	1 (0,4%)	63 (26,1%)	7 (2,9%)	0 (0%)	10 (4,1%)	242 (100%)

Tabla 11. Distribución de apoyos simples por conversación

Como se puede observar, los apoyos simples con mayor número de aparición son los elementos cuasi-léxicos con un 52,9% del total, seguidos de las interjecciones, con un 26,1%. Le siguen los adverbios de afirmación y negación con un 13,6%, las repeticiones con un 4,1%, las palabras pertinentes con un 2,9% y, por último, otros adverbios, con el 0,4%. A continuación, mostramos algunos ejemplos siguiendo el orden de frecuencia. En primer lugar, tenemos los elementos cuasi-léxicos.

(49) Conversación KIMHAK (T14 y T15):

- 13 KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=
- 14 HAK: <hm>
- 15 KIM: =y etcétera=
- 16 HAK: <hm>

(50) Conversación JUWSER (T249 y T251):

- 246 SER: de mi apartamento=
- 247 JUW: sí
- 248 SER: =con mi familia
- 249 JUW: <aha>
- 250 SER: (ah...) quiero salir=
- 251 JUW: <aha>

Además de estos ejemplos también hemos encontrado en gran número el elemento cuasi-léxico *uhum*.

(51) Conversación CHAJAE (T22, T24 y T26):

- 21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
- 22 JAE: <uhum>
- 23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
- 24 JAE: <uhum>
- 25 CHA: =y cuídate las pistoles=
- 26 JAE: <uhum>
- 27 CHA: =y... pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=

(52) Conversación CHAJAE (T50 Y T52):

- 49 CHA: (um:) queda cerca de Bogotá=
- 50 JAE: <hm>
- 51 CHA: = pero es una pequeña ciudad=
- 52 JAE: <ah>
- 53 CHA: =solo hay: trecientos- (o:) trecientos mil habitantes

(53) Conversación NURSOO (T39):

- 36 SOO: pero no sé tengo muchos sueños=
- 37 NUR: <ah:>
- 38 SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo ejercicios
- 39 NUR: <oh:>

En la siguiente tabla recogemos la información resumida y con el número exacto de casos encontrados.

Etiquetas	hm	ah	uhum	aha	oh	Total
CHAJAE	8	13	8	0	0	29
KIMHAK	33	4	17	5	0	59
JUWSER	4	11	18	7	1	41
NURSOO	8	32	15	4	3	62
TOTAL	53	60	58	16	4	191

Tabla 12. Distribución de los elementos cuasi-léxicos

En cuanto a los adverbios, todos fueron afirmativos.

(54) Conversación CHAJAE (T171 y T173):

170 CHA: e- o: /// ¿caracol? ¿el caracol? es un- un canal de televisión=

171 JAE: <sí>

172 CHA: =en colo- en Colombia

173 JAE: <sí>

174 CHA: y se trans- mi- ti- o:// una drama coreana=

En el siguiente gráfico podemos ver los porcentajes de los apoyos simples.

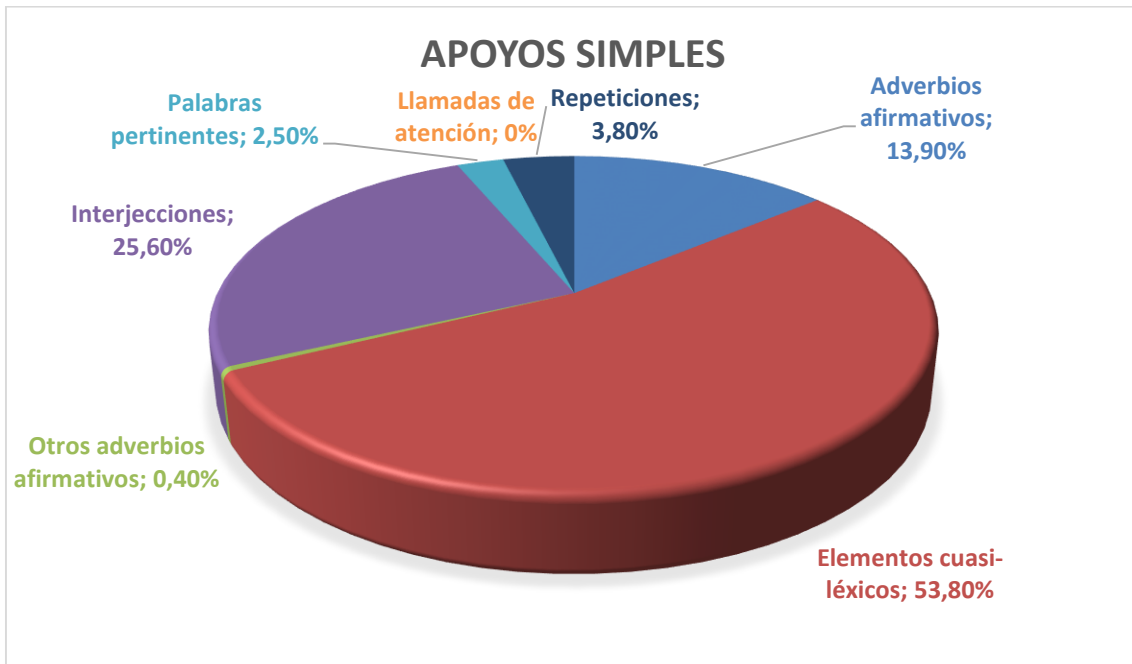


Gráfico 12. Tipos de apoyos simples

3.5.2. Apoyos complejos

Los apoyos complejos son aquellos que se emiten a través de una secuencia de dos o más palabras y que forman una única unidad sintáctica y semántica (Cestero, 2000a: 58-59). Existen siete tipos de apoyos compuestos. En nuestro corpus hemos recogido los siguientes datos.

Etiquetas	Rep. Simpl	Rep. Sintag.	Rep. Orac.	Sintag. Perti.	Orac.	Loc. Adv.	Atrib. Veratit at.	Total
CHAJAE	3	0	0	1	0	2	0	6
KIMHAK	10	2	0	0	0	0	0	12
JUWSER	2	5	1	0	0	1	1	10
NURSOO	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	15 (53,5%)	7 (25%)	1 (3,6%)	1 (3,6%)	0 (0%)	3 (10,7%)	1 (3,6%)	28 (100%)

Tabla 13. Apoyos complejos

Las repeticiones de apoyos simples son las que han aparecido con mayor frecuencia, en total se han registrado 15 casos (53,5%). Como podemos observar en la tabla, la conversación de NURSOO no ha emitido ningún apoyo de este tipo. A continuación, mostramos algunos ejemplos.

(55) Conversación CHAJAE (T136):

- 134 JAE: (risas)
 135 CHA: como era único asiático
 136 JAE: <sí sí sí>
 137 CHA: tenía mucha curiosidad

(56) Conversación KIMHAK (T105, T107 Y T109):

- 104 KIM: =las universidades=
 105 HAK: <hm hm>
 106 KIM: =pero ya sabes/=
 107 HAK: <hm hm>
 108 KIM: =los jefes... ya...
 109 HAK: <hm hm >

En la siguiente tabla recogemos la frecuencia con la que se han repetido los apoyos complejos más comunes de nuestro corpus.

Etiquetas	hm, hm	sí, sí	sí, sí, sí	sí, sí, sí, sí	Total
CHAJAE	1	1	1	0	3
KIMHAK	8	0	1	0	9
JUWSER	0	0	1	1	2
NURSOO	0	0	0	0	0
TOTAL	9	1	3	1	14

Tabla 14. Distribución de estructuras simples en TA complejos

En segundo lugar, nos encontramos con la repetición de sintagmas con 7 casos (25%). Presentamos los siguientes ejemplos

(57) Conversación KIMHAK (T115):

- 111 KIM: no sé sobre el examen dele
- 112 HAK: el examen (risas)
- 113 KIM: esto otro examen
- 114 HAK: <otro examen>
- 115 KIM: los interés de los estudiantes=

En nuestro corpus no hemos encontrado ningún caso del subtipo oraciones o partes de oraciones pertinentes. En el siguiente gráfico resumimos la información previamente expuesta.

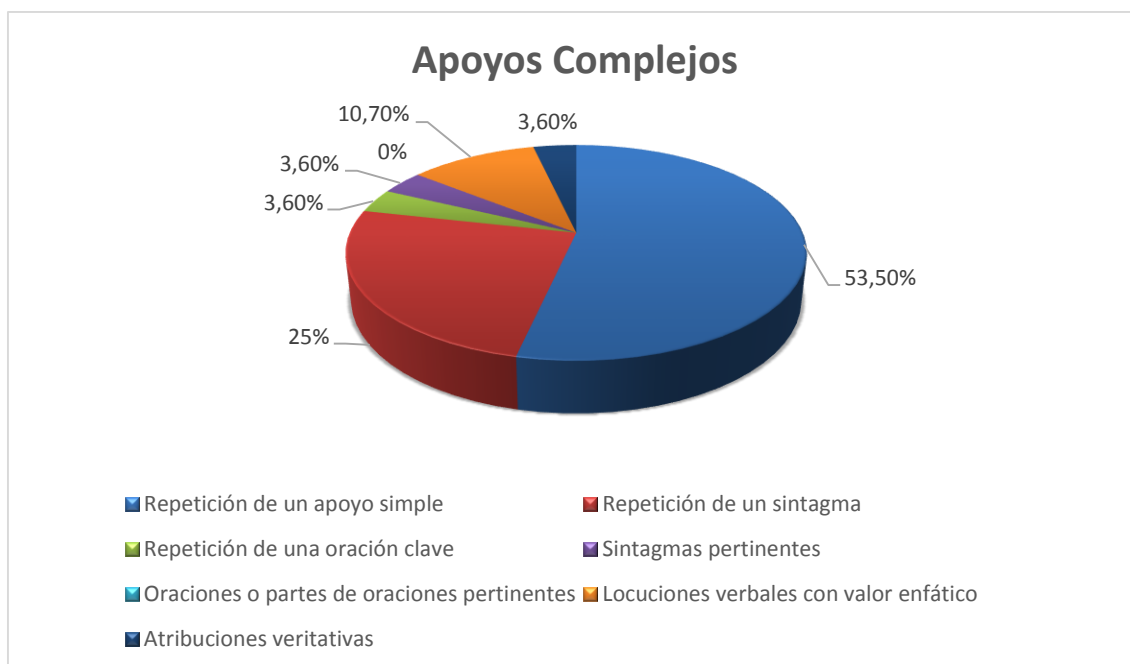


Gráfico 13. Apoyos complejos

3.5.3. Apoyos compuestos

En nuestro corpus hemos encontrado 47 apoyos compuestos que suponen un 14,8% del total de apoyos. Este tipo de apoyos está dividido en tres grupos: combinación de apoyo simple y apoyo complejo; combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples y, por último, la combinación de dos tipos diferentes de apoyos complejos.

Etiquetas	Simple + complejo	Simple + simple	Complejo + complejo	Especiales	Total
CHAJAE	1	6	1	0	8
KIMHAK	8	2	1	0	11
JUSER	3	12	2	1	18
NURSOO	2	7	1	0	10
TOTAL	14 (29,8%)	27 (57,5%)	5 (10,6%)	1 (2,1%)	47

Tabla 15. Distribución de apoyos compuestos por conversación

Como hemos podido observar en la tabla los apoyos compuestos más comunes están formados por la combinación de dos apoyos simples con un total de 27 casos (57,5%).

En los siguientes ejemplos podemos observar la combinación de un elemento cuasi-léxico con un adverbio de afirmación.

(58) Conversación CHAJAE (T165):

162 CHA: =que: les: gusta- ba: o: core- música coreana=

163 JAE: <hm hm>

164 CHA: = o drama// y=

165 JAE: <ah sí>

166 CHA: =también hay un canal principal=

(59) Conversación NURSOO (T98):

95 NUR: (o:) ay... yo: ya sabes que yo no cocino nada (risas)

96 SOO: (risas) <sí:>

97 NUR: en España tampoco=

98 SOO: <hm: ¿sí?>

En este ejemplo, se combina un elemento cuasi-léxico con la repetición de una palabra clave del turno anterior.

(60) Conversación JUWSER (T51):

- 49 SER: <antiguas> // sí oh qué difícil
50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado
mucho:
51 SER: <uhum mucho>

En segundo lugar presentamos los casos apoyos simples más complejos de los que hemos encontrado 14 ejemplos (29,8%).

(61) Conversación NURSOO (T165):

- 162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y...
163 NUR: <uhum>
164 NUR: ¿eres... e- fuiste... no... eras la única coreana? // que estabas/ en la clase
165 SOO: <en la clase aha>

(62) Conversación KIMHAK (T31):

- 28 HAK: =cuando...=
29 KIM: no sé cuando cuando estabas
30 HAK: =ante- ante- antes de dormir
31 KIM: <aha antes de dormir>

En tercer lugar, presentamos la combinación de apoyo complejo más apoyo complejo que se ha dado en 5 ocasiones (10,6%).

(63) Conversación JUWSER (T172):

- 169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)
170 JUW: para grabar... (risas)
171 SER: es... / es normal
172 JUW: <ah sí normal>

Por último, en nuestro corpus también hemos encontrado un caso que no podemos categorizar según la clasificación de Cestero (2000a: 65-66) y que hemos denominado como categoría especial. En el siguiente ejemplo podemos ver como la informante JUW emite un apoyo triple de reafirmación.

(64) Conversación JUWSER (T160):

- 159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)
160 JUW: < ¿nota? ¿sí? ¿en serio?>
161 SER: no- no- no lo escucho...

En el siguiente gráfico mostramos la información anteriormente descrita.

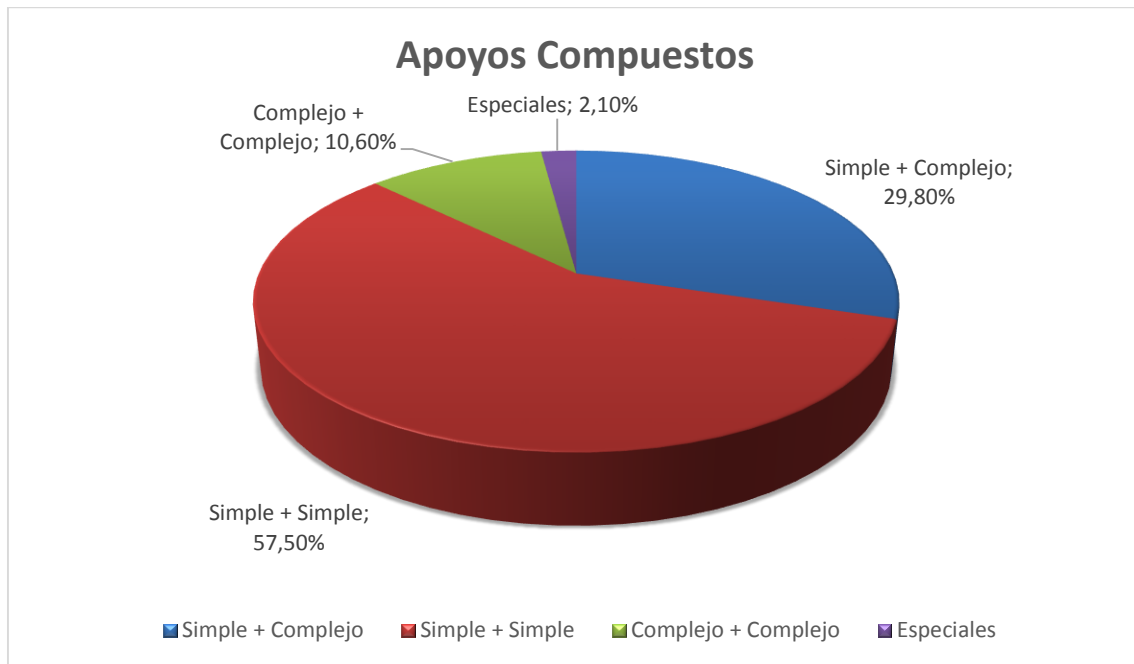


Gráfico 14. Apoyos compuestos

3.6. TURNOS DE HABLA INTRODUCIDOS POR APOYO

Los turnos de habla introducidos por un apoyo (Cestero 2000b: 174) son turnos especiales que se inician mediante la emisión de un apoyo con un cambio de turno de habla. Este tipo de turnos constituye turnos de palabra que están conectados pragmáticamente con el turno anterior a través del apoyo y que puede, o no, estar relacionado, conectado o ser independiente de él en su continuación. Su función consiste en elevar el intercambio cooperativo que se produce en la conversación dado que el apoyo puede justificar el posible cambio de turno de hablante.

En nuestro corpus hemos recogido 70 turnos de apoyo más continuación (TAC) que, agrupados con los 317 TA anteriormente analizados, suman un total de 387 apoyos, lo que indica que un 18,1% del total de apoyos introduce un TH. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus se han emitido 719 TH, es decir 649 TH más 70 TAC, y sin contar con las secuencias especiales, podemos ver que el porcentaje de TAC es de un 9,7% respecto al total de los TH del corpus.

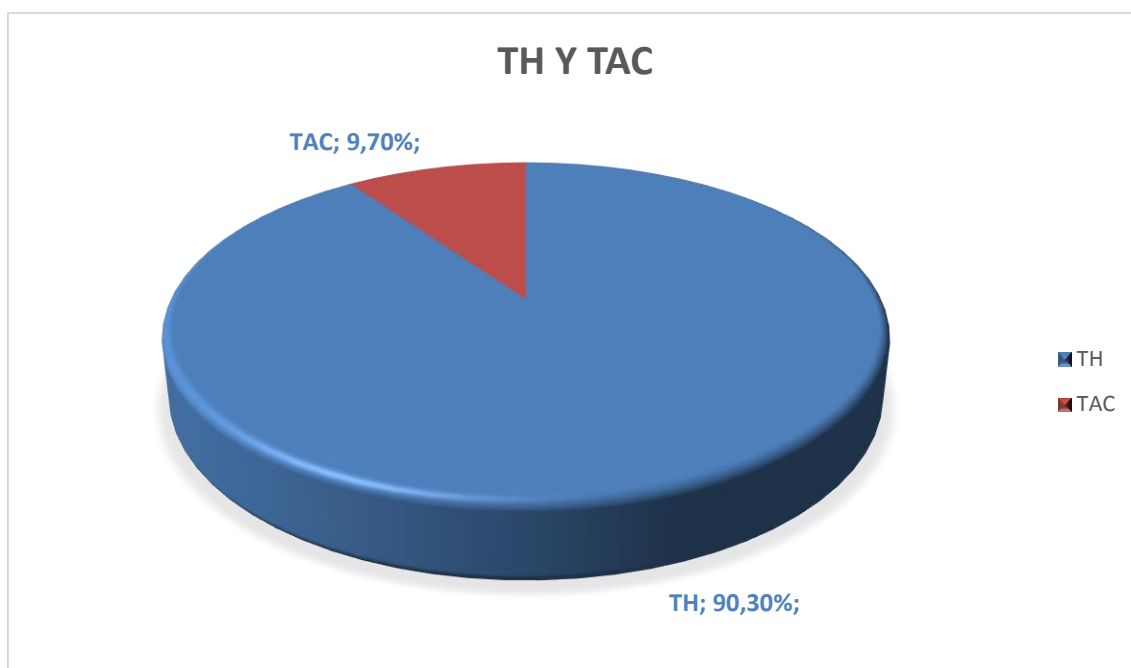


Gráfico 15. Relación entre TH y TC

Si analizamos los datos por conversación, JUWSER ocupa el primer lugar en frecuencia de emisión con 25 casos (35,8%), seguido de CHAJAE con 20 (28,5%) y KIMHAK con 19 (27,2%). En la conversación de NURSOO solo se emitieron 6 TAC (8,5%) divididos a partes iguales entre las dos informantes.

A continuación, se presentan los datos recogidos en la siguiente tabla.

Etiquetas	TA + combinación	Código	TA + continuación por informante
CHAJAE	20	CHA	9
		JAE	11
KIMHAK	19	KIM	13
		HAK	6
JUWSER	25	JUW	9
		SER	16
NURSOO	6	NUR	3
		SOO	3
TOTAL	70	-	70

Tabla 16. Frecuencia de TAC por conversación

3.6.1. Funciones de los apoyos en los TAC

En nuestro corpus hemos encontrado diferentes tipos de TAC. En primer lugar, se sitúan los apoyos de acuerdo con 27 casos (38,5%), seguidos de los apoyos de entendimiento, con 24 casos (34,2%). En tercer lugar, los apoyos combinados con un 12,9%. No hemos encontrado ningún caso de apoyos de reafirmación ni conocimiento en nuestro corpus, aunque hemos encontrado dos casos de apoyos de recapitulación, de los cuales no habíamos encontrado ninguno en el apartado de TA. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

En primer lugar, los apoyos de acuerdo. Resulta interesante cómo este tipo de apoyos no se ha emitido de manera aislada como TA en muchos casos, pero sí de manera bastante frecuente en los TAC. Abordaremos este tema con más detenimiento en el capítulo 4 de nuestro trabajo.

(65) Conversación CHAJAE (T68):

65 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/
pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=

66 CHA: <ah sí claro>

67 JAE: también coreanos

68 CHA: <sí sí> sobre todo en Madrid ¿no?

(66) Conversación JUWSER (T139):

- 136 JUW: =y le he preguntado “¿a dónde vas a ir?”
137 SER: <uhum>
138 JUW: =y me dio respuesta que van a ir a Málaga
139 SER: <sí> pero él: también: quería ir a: Barcelona creo

En segundo lugar, presentamos los TAC iniciados por un apoyo de entendimiento que han supuesto un 34,2% de los casos.

(67) Conversación CHAJAE (T73):

- 71 CHA: ¿y (-) // estudiabas/ como intercambio o: /// i- intercambio en la universidad?
72 JAE: no solo estudié en... una academia privada
73 CHA: <ah> y: // ¿qué tal en Madrid o: viajabas otros lugares (e:) de España?
74 JAE: sí yo via- viajé por España bastante pero: yo viajé por Europa fuera de Madrid fuera de- fuera de España como Inglaterra Itali- Italia...=

(68) Conversación KIMHAK (T35):

- 33 KIM: ¿puedes concentrar? (risas) (o:)
34 HAK: (risas) no sé... pero intento
35 KIM: <ah:> cuando estabas en el... no sé... en el metro o:...
36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=

En cuarto lugar, presentamos los TAC introducidos por un apoyo de seguimiento. Este tipo de apoyos fue el más registrado en la emisión aislada de TA con un porcentaje del 46,7%, sin embargo, en los TH introducidos por apoyos se ha hallado un número mucho menor de casos que equivalen al 10% de los TAC. Veamos algunos casos.

(69) Conversación KIMHAK (T18):

- 11 KIM: =por eso yo siempre siempre gasto mi tiempo=
12 HAK: <uhum>
13 KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=
14 HAK: <hm>
15 KIM: =y etcétera=
16 HAK: <hm>
17 KIM: =por eso // no sé ¿solo tres horas? no no me creo
18 HAK: <hm> es que yo- yo también:=
19 KIM: <hm>
20 HAK: =no puedo concentrarme:=

En quinto lugar, hemos encontrado dos TAC iniciados por un apoyo de recapitulación. Cabe mencionar que no teníamos ningún ejemplo en nuestro corpus de

este tipo de apoyo de manera individual, pero sí registramos ejemplos en los apoyos combinados. Estos dos casos suponen el 2,9% del total.

(70) Conversación KIMHAK (T149):

- 144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>
146 HAK: =es en: octubre=
147 KIM: <aha>
148 HAK: = por eso/...
149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/
150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>

En sexto lugar, nos encontramos con los TAC introducidos por un apoyo de conclusión. Este tipo de casos ha supuesto solo el 1,4% con solo un ejemplo:

(71) Conversación JUWSER (T53):

- 50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:
51 SER: <uhum mucho>
52 JUW: ya ha pasado casi dos año... más o menos
53 SER: <dos años> ¡ah en España!

Por último, presentamos los TAC introducidos por una combinación de apoyos. Este tipo ha sido el tercero más registrado con un 12,9%.

(72) Conversación CHAJAE (T12):

- 9 CHA: =en Colombia=
10 JAE: <uhum>
11 CHA: =y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue-
guerrilla
12 JAE: <ah, ¿en serio?> no- no lo sabía
13 CHA: =pero... sucedió hace 20 años

Como ya mencionamos al principio de este apartado, no hemos registrado ningún TAC introducido por apoyos de reafirmación ni conocimiento. Asimismo, destacamos el mayor número de apoyos de acuerdo y el menor número de apoyos de seguimiento que han aparecido en esta categoría de turnos, en contraste con los resultados de la emisión de los TA de manera individual. Todo esto lo ampliaremos con más detenimiento en el capítulo de las conclusiones.

A continuación, resumimos todos los datos recogidos en la siguiente tabla.

Etiqueta	Código	Ent	Acu	Seg	Conc	Reaf	Rec	Con	Com	Total
CHAJAE	CHA	2	5	1	0	0	0	0	1	9
	JAE	8	2	0	0	0	0	0	1	11
KIMHAK	KIM	3	1	2	0	0	2	0	5	13
	HAK	0	4	1	0	0	0	0	1	6
JUWSER	JUW	5	4	0	0	0	0	0	0	9
	SER	4	8	3	1	0	0	0	0	16
NURSOO	NUR	1	1	0	0	0	0	0	1	3
	SOO	1	2	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL	-	24	27	7	1	0	2	0	9	70
%	-	34,2%	38,5%	10%	1,4%	0%	2,9%	0%	12,9%	100%

Ent = Entendimiento Acu = Acuerdo, Seg = Seguimiento, Conc = Conclusión, Reaf = Reafirmación
 Rec = Recapitulación, Con = Conocimiento, Com = Combinados.

Tabla 17. TAC según su función por participante

También presentamos el siguiente gráfico para la mejor visualización de los resultados.



Gráfico 16. Tipos de apoyo en TAC

3.6.2. Complejidad de los apoyos en los turnos iniciados por un apoyo

De los casos analizados anteriormente y centrándonos en este apartado en la complejidad de dichos apoyos, hemos encontrado que en 50 ocasiones los apoyos que inician un TH son simples, lo que supone un 71,4% del total. A su vez, hemos identificado 8 casos en los que los TAC inician con un apoyo complejo (11,5%). Por último, registramos 10 casos de apoyos compuestos (14,3%). Además, en nuestro corpus, hemos identificado 2 apoyos que no podemos registrar bajo la clasificación elaborada por Cestero (2000a: 57-58) y que nosotros hemos decidido denominar como especiales (2,8%). En primer lugar, procedemos a mostrar los ejemplos en los que han identificado apoyos simples:

(73) Conversación NURSOO (T6):

- 4 SOO: y: entonces ¿qué? (risas) ¿qué hiciste ayer?
- 5 NUR: (hm:) pues: ayer: / solo estaba en la casa
- 6 SOO: <ah> ¿no tenías clases?
- 7 NUR: (e:) sí / pero

(74) Conversación JUWSER (T18):

- 15 JUW: =y...// es muy caro porque mi mamá está trabajando...
- 16 SER: <uhum>
- 17 JUW: (ohm:) como una profesora=
- 18 SER: <ah> en la compañía de...
- 19 JUW: =como una profesora de los niños=

En la siguiente tabla podemos ver los elementos que inician los TAC clasificados por elementos cuasi-léxicos, y adverbios de afirmación y negación, ya que han sido los únicos tipos encontrados.

Etiquetas	Elementos cuasi-léxicos					Adv. Afir o Neg.		Total
	ah	Hm	uhum	aha	oh	Sí	No	
CHAJAE	10	0	0	0	0	7	0	17
KIMHAK	1	1	2	0	0	3	0	7
JUWSER	9	0	1	2	1	7	1	21
NURSOO	2	0	0	1	0	2	0	5
TOTAL	22	1	3	3	1	19	1	50
%	44%	2%	6 %	6%	2%	38%	2%	100%

Tabla 18. Distribución de los apoyos simples en los TAC

En cuanto a los apoyos complejos (11,5%), mostramos los siguientes ejemplos, del subtipo uno de repetición de apoyo simple.

(75) Conversación JUWSER (T112):

- 109 JUW: no sé ¿Lee Sungjun será?
110 SER: no sé (ah:) pero: (risas)
111 JUW: yo tampoco sé no recuerdo
(risas)
112 SER: <sí sí> pero alguien ya... ya trabaja allí...
113 JUW:<ah>

(76) Conversación JUWSER (T130):

- 129 SER: = cafetería/
130 JUW: <sí sí sí> // =y: / me ha... me ha pregunta- ... me ha dicho=
131 SER: <uhum>
132 JUW: =él me ha dicho que: ya él / ha decidido su destinación=
133 SER: <uhum>
134 JUW: = de estudios intercambios=

En este otro caso, repetición de una oración o parte de ella, perteneciente al subtipo tres de los apoyos complejos.

(77) Conversación KIMHAK (163):

- 160 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
161 KIM: <ah ¿sí?>
162 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2
163 KIM: <ya ha tomado el examen c2> ¿esta vez o antes?/
164 HAK: sí hace algunos
días=

En relación a los apoyos compuestos (14,3%), presentamos los siguientes ejemplos. El primero de ellos de combinación de dos tipos diferentes de apoyos simples.

(78) Conversación CHAJAE (T143):

- 140 JAE: < ¡ah!> entonces// les gustabas- gustabas tú también
141 CHA: (um:) como amigos
142 JAE: <ah:>
143 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo

Por último, presentamos un apoyo compuesto que forma parte de una interacción en la que también aparece uno de los casos especiales arriba mencionados. Nos gustaría mencionar, para evitar posibles dudas, que en el T142 no se produce un apoyo de conclusión, y lo justificamos debido al contexto de la conversación, que también trataremos en el capítulo 4. En esta conversación, en particular, en la que se emitió el

mayor número de apoyos de seguimiento, el informante KIM interrumpía constantemente a la informante HAK para tomar la palabra.

En el siguiente caso vemos cómo HAK está hablando, duda en su turno, e inmediatamente KIM intenta tomar el TH e incluso cambiar de tema en el T141. No obstante, HAK reacciona con una fuerte exclamación (T142) para mantener el TH sorprendiendo a KIM que a su vez emite el TAC que hemos categorizado como especial (T143). Acto seguido HAK vuelve a tomar el TH con otro TAC (144).

(79) Conversación KIMHAK (T143 especial y T144 compuesto):

- 138 HAK: =la universidad de ¿posterior?
139 KIM: <ah> ¿posterior? no no no era... (ah...)
140 HAK: uni- ... univer-...=
141 KIM: tengo que estudiar eso
142 HAK: = ¡para máster!
143 KIM: <para el máster sí sí vale> ya aceptamos
144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>

Para finalizar, mostramos el siguiente gráfico con el objeto de representar de manera visual los resultados anteriormente descritos.



Gráfico 17. Complejidad de los TAC

3.7. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TURNOS DE APOYO

La aparición de TA está regida por requerimientos pragmáticos o de la interacción, por lo que no son emisiones simplemente voluntarias que el interlocutor emite en cualquier momento de la interacción, sino que en la mayoría de los casos estas se requieren o se exigen de acuerdo al contexto que se producen en el turno de habla en progreso (Cestero, 2000a: 49). En nuestro corpus se han emitido un total de 317 TA y, tras la realización del análisis, hemos encontrado que 157 de ellos fueron voluntarios, lo que supone casi la mitad (49,5%). Este tipo de apoyos voluntarios son característicos de los apoyos de seguimiento, los cuales, recordamos, han tenido el mayor número de frecuencia en nuestro corpus con 148 casos. A continuación, mostramos unos ejemplos.

(80) Conversación KIMHAK (T80, T82, T84, T86, T88, T90, T92 y T94):

79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante

80 HAK: <hm>

81 KIM: me gustó (risas)=

82 HAK: <hm:>

83 KIM: =la clase antes=

84 HAK: <hm hm>

85 KIM: =de que profesora=

86 HAK: <hm>

87 KIM:= ha dicho que habría un examen=

88 HAK: <hm>

89 KIM: =y luego/=...

90 HAK: <hm>

91 KIM: =para examen final=

92 HAK: <hm>

93 KIM: =para calificar los...=

94 HAK: <hm>

(81) Conversación CHAJAE (T20, T22, T24, T26 y T30):

19 CHA: = por eso cuando decidí estudiar en- en Colombia=

20 JAE:<hm>

21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=

22 JAE: <uhum>

23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=

24 JAE: <uhum>

25 CHA: =y cuídate las pistoles=

26 JAE: <uhum>

27 CHA: =y... pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=

28 JAE: <sí>

29 CHA: =y yo investigué mucho=

30 JAE: <uhum>

En segundo lugar, aparecen los apoyos requeridos pragmáticamente con 76 casos (24%) de los que 51 han sido apoyos de entendimiento.

(82) Conversación NURSOO (T14):

11 NUR: =estaba tranquilamente en casa descansando y...

12 SOO: ¿tú vives cerca de Wede?

13 NUR: sí sí

14 SOO: <ah:>

15 NUR: =casi justo al lado de la universidad=

En tercer lugar, registramos 44 casos de apoyos exigidos pragmáticamente por el emisor que suponen un 13,9%.

(83) Conversación NURSOO (T130):

126 SOO: =para graduarme=

127 NUR: <ah sí>

128 SOO: (risas) =porque me faltan muchos... me faltan muchos créditos

129 NUR: (¿?) (risas) también... yo estoy... este es mi: oc:-... cómo se dice...=

130 SOO: <octavo>

En último lugar, registramos 40 casos de apoyos obligados (12,6%)

(84) Conversación KIMHAK (223):

220 HAK: el punto de la cla- no no no quiero decir *key point*

221 KIM: <aha>

222 HAK: el fue- el... no sé en español

223 KIM: <la clave aha>

224 HAK: el punto de clave (risas) bueno=

A continuación, mostramos los datos con sus valores entre la influencia del contexto y las funciones de los TA.

Tipos de apoyo	Ent	Acu	Seg	Conc	Reaf	Rec	Cono	Com	Total
Requeridos prag.	51 (68%)	8 (47,1%)	8 (5,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (36,2%)	76 (24%)
Exigidos prag.	12 (16%)	4 (23,6%)	9 (6,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (23,4%)	44 (13,9%)
Obligados	10 (13,3%)	2 (11,7%)	10 (6,7%)	9 (64,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (19,1%)	40 (12,6%)
Voluntarios	2 (2,7%)	3 (17,6%)	121 (81,8%)	5 (35,7%)	11 (100%)	0 (0%)	5 (100%)	10 (21,3%)	157 (49,5%)
Total	75	17	148	14	11	0	5	47	317 (100%)

Tabla 19. Influencia del contexto y distribución de los TA según las funciones

La información contenida en la tabla 19 puede resumirse de la siguiente manera:

1. Los TA de entendimiento fueron los tipos de apoyos que más se requirieron pragmáticamente con un 68% del total.
2. Los TA de acuerdo se requirieron pragmáticamente en un 47,1%.
3. Los apoyos de seguimiento, los más numerosos en nuestro corpus, fueron voluntarios en un 81,8%.
4. Los TA de conclusión registraron un 64,3% de casos con carácter obligatorio.
5. Los TA de reafirmación y los TA de conocimiento fueron exclusivamente voluntarios.
6. No se encontraron casos de TA de recapitulación en nuestro corpus.
7. Los TA combinados fueron en su mayoría requeridos pragmáticamente con 36,2% de los casos.
8. También se encontraron 2 y 3 casos de TA de entendimiento y TA de acuerdo voluntarios, respectivamente.

En el siguiente gráfico podemos observar los datos de frecuencia de aparición de los tipos de requerimientos anteriormente presentados.

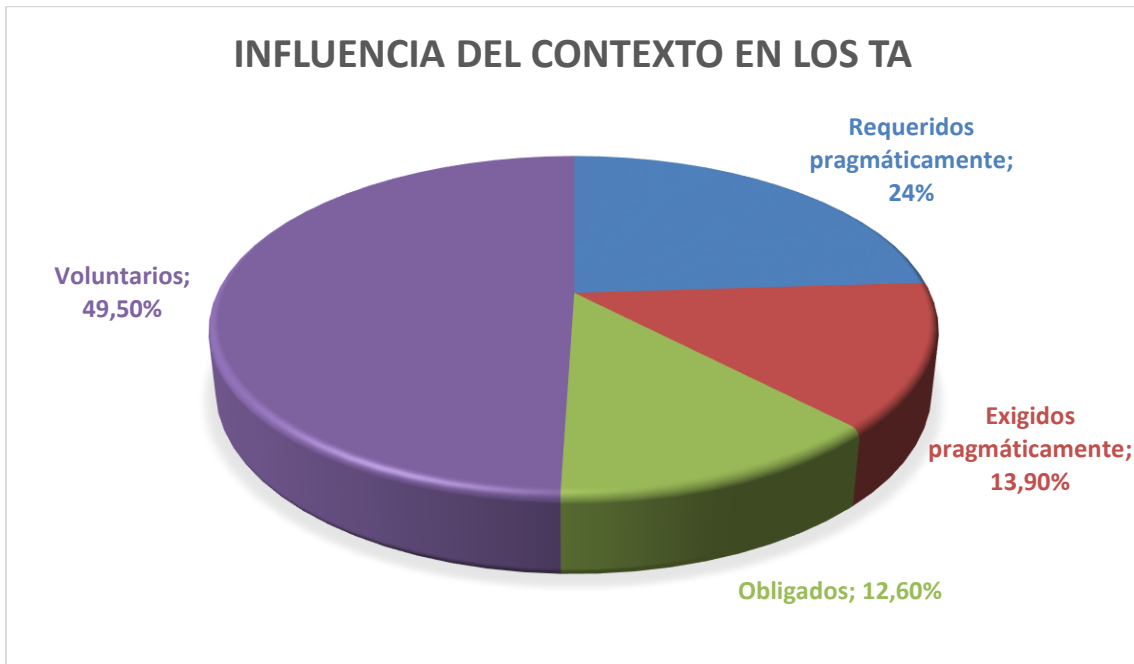


Gráfico 18. Influencia del contexto en los TA

3.8. LUGARES DE TRANSICIÓN PERTINENTES

La producción de TA en la conversación no es aleatoria, sino que existen unos lugares de transición pertinentes (LTP) que el oyente selecciona para emitir estos apoyos. Los oyentes escogen un lugar específico para cortar el turno en marcha en el que respetan las unidades sintácticas mediante las que expresa el mensaje al que se hace referencia. Además, existen dos tipos de alternancias entre turnos de habla y turnos de apoyo (Cestero 2000a: 76- 77):

- Alternancias propias o apropiadas: en estas alternancias los TA se producen cuando el emisor ha finalizado gramaticalmente su enunciado o parte de este. En dichas situaciones, lo más normal es que se emitan sin superposición de habla y en un lugar apropiado.
- Alternancias impropias o no apropiadas: los TA se emiten en cláusulas en donde las alternancias pueden ser impropias y justificadas o impropias e injustificadas.

En nuestro corpus hemos obtenido 317 TA de los que en 249 casos se han producido como alternancias propias, por lo que han sido emitidas en LTP. Esto supone un 78,5% de los casos. Aquí tenemos el siguiente ejemplo:

(85) Conversación CHAJAE (T62):

- 61 CHA: <sí> al principio sí me gustaba eso pero (um:) cada vez más (um:) me hace o: molesto (risas)
62 JAE: <ah:>
63 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?
64 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en España había muchas asi- asiático especialmente chinos=

En cuanto a las alternancias impropias, hemos localizado 68 (21,5%) de las que 63 fueron justificadas (19,9%) y solo 5 (1,6%) injustificadas. En primer lugar, mostramos un caso de las alternancias justificadas. En el T157 el informante KIM intuye el contenido del mensaje y emite un apoyo.

(86) Conversación KIMHAK (T157):

- 154 HAK: =tener suficiente tiempo=
155 KIM: <uhum>
156 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=
157 KIM: <hm c2 c2>

En cuanto a las alternancias injustificadas, mostramos el siguiente ejemplo:

(87) Conversación JUWSER

223 JUW: (ah:) quiero comer

224 SER: <aha> en España yo:.../ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas
pero=

225 JUW: <también>

226 SER: =en Corea... (risas) en Corea nunca

A continuación, recogemos en la siguiente tabla toda la información recogida en el corpus sobre los TA emitidos en función de los LTP.

Etiqueta	Código	LTP apropiado	LTP inapropiado	Inapropiado justificado	Inapropiado injustificado	Total TA
CHAJAE	CHA	7	1	1	0	8
	JAE	45	6	6	0	51
KIMHAK	KIM	38	17	15	2	55
	HAK	20	14	14	0	34
JUWSER	JUW	33	7	5	2	40
	SER	37	5	5	0	42
NURSOO	NUR	26	8	8	0	34
	SOO	43	10	9	1	53
TOTAL		249 (78,5%)	68 (21,5%)	63 (19,9%)	5 (1,6%)	317 (100%)

Tabla 20. Producción de TA en función de los LTP

Como podemos ver la mayoría de los informantes han emitido la mayor parte de los TA en los lugares de transición pertinentes excepto los informantes KIM y HAK que también han emitido un número mayor de TA en LTP inapropiados con respecto al resto de informantes. Esta información la detallaremos más en la discusión de los resultados.

Por último, podemos ver el siguiente gráfico con los porcentajes de alternancias de los TA en función de los LTP.

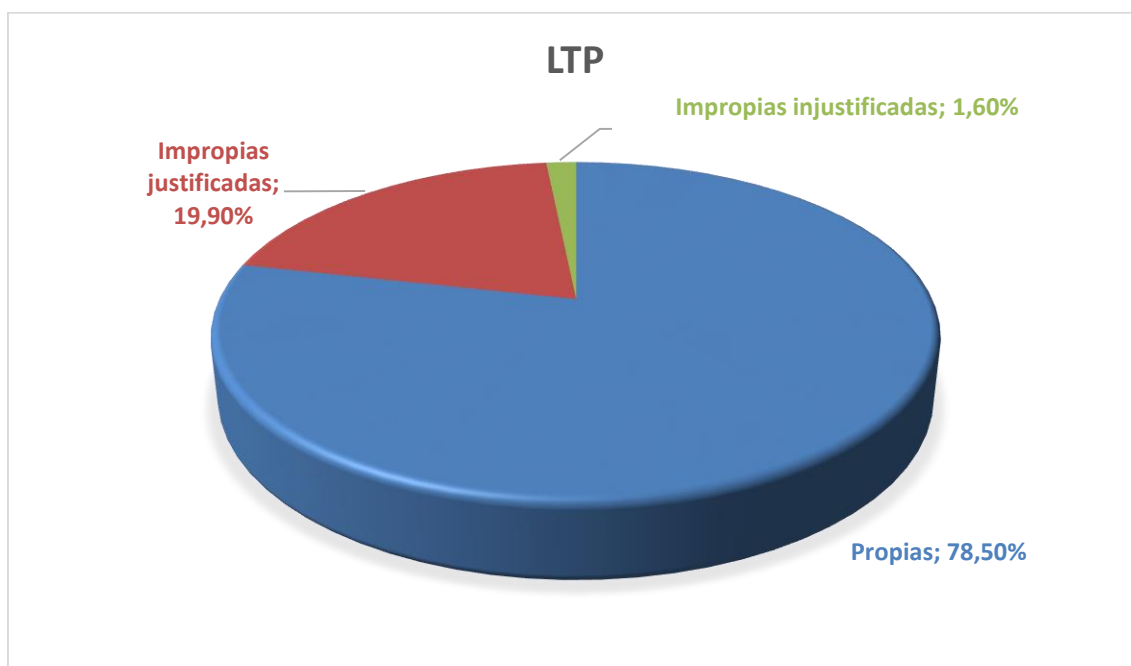


Gráfico 19. Alternancias de los turnos de apoyo

3.9. SECUENCIAS ESPECIALES CON TURNOS DE APOYO

En este apartado recogemos las secuencias especiales halladas en nuestro corpus en relación únicamente a los TA, por lo que no trataremos las secuencias especiales con solo TH. Las secuencias especiales son grupos de tres o más turnos relacionados pragmáticamente. Como Cestero afirma (2000b: 201-202), este tipo de secuencias desempeñan las funciones de confirmar, reafirmar, valorar, corregir o expresar entendimiento sobre el tema que se está tratando.

Estas secuencias están también presentes en nuestro corpus con 11 casos, de los que 6 han sido secuencias de dos alternancias, 1 secuencia de tres alternancias y, por último, 1 sola secuencia de cuatro alternancias. La conversación donde más secuencias se registraron fue CHAJAE, con 6 casos. Resulta significativo que en esta conversación se produjo el menor número de emisiones de TA, pero cuenta con más secuencias que el resto de conversaciones. Este dato será interpretado en el siguiente capítulo.

Aquí presentamos la tabla con los datos por conversación y tipos de secuencias halladas en nuestro corpus.

Etiquetas	Secuencias 2 alternancias	Secuencias 3 alternancias	Secuencias 4 alternancias	Total
CHAJAE	6	0	0	6
KIMHAK	1	0	0	1
JUWSER	1	1	1	3
NURSOO	1	0	0	1
TOTAL	9 (81,8%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	11

Tabla 21. Tipos y números de secuencias por conversación

En primer lugar, vamos a presentar y analizar las secuencias de dos alternancias, seguidas de las de tres alternancias y por último las de 4 alternancias.

3.9.1. Secuencias de dos alternancias con apoyo

Estas secuencias consisten en la conexión de tres turnos conectados pragmáticamente, en el que el último turno no implica ampliación de información, al menos al comienzo, sino que efectúa valoraciones, reafirmaciones, confirmaciones o correcciones sobre el contenido del mensaje en marcha.

Secuencias que están formadas por un primer turno de habla que contiene una

aseveración o un juicio, seguidas de un segundo turno de apoyo de conclusión o de acuerdo más conclusión y un último turno de habla iniciado por un apoyo que expresa acuerdo o desacuerdo. En todas ellas el último turno confirma la conclusión efectuada sobre su enunciado, a la vez que reconfirma la aseveración contenida en el turno inicial. (Turno de habla: T.H., turno de apoyo: T.A. Turno iniciado por un apoyo: A.+T.H.) (Cestero 2000b: 203)

1ª Alternancia
T.H.= Aseveración-Juicio / T.A. = Conclusión
2ª Alternancia
T.A.= Conclusión / A.+T.H. = Confirmación más continuación

Cuadro 1. Secuencias de dos alternancias con apoyo 1

Hemos encontrado un ejemplo en la conversación de KIMHAK con este tipo de secuencia que supone el 11% de las secuencias de dos alternancias.

(88) Conversación KIMHAK (T51-53)

- 51 KIM: <hm hm>/ y no sé la profesora siempre... siempre nos dijo que: tenemos- tenemos memorizar- memorizar con el audio pero... eso... no sé
- 52 HAK: <es difícil practicarlo>
- 53 KIM: <sí sí sí> eso/ (um:)... tardaría no sé mucho más tiempo creo

En segundo lugar, presentamos las secuencias de dos alternancias con apoyo 2, de las que hemos encontrado 3 casos que suponen el 33,3% de estas alternancias.

Se trata de secuencias formadas por un TH con una explicación, un turno de apoyo de entendimiento, de entendimiento más acuerdo, de entendimiento más recapitulación o de entendimiento más conclusión y un TAC que reafirma la explicación. En todas ellas el último turno retrocede en el hilo temático, con el objetivo de reafirmar la explicación. Al mismo tiempo, la reafirmación es requerida por el apoyo de entendimiento que puede funcionar como una pregunta de confirmación (Cestero, 2000b: 203-204).

1ª Alternancia
T.H.= Explicación / T.A. = Entendimiento
2ª Alternancia
T.A.= Entendimiento / A.+T.H. = Reafirmación más continuación

Cuadro 2. Secuencias de dos alternancias con apoyo 2

(89) Conversación NURSOO (T38-40):

- 38 SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo ejercicios
- 39 NUR: <oh:>
- 40 SOO: <sí> (risas) para ponerme guapa en el verano=

(90) Conversación JUWSER (T177.179):

- 177 JUW: no una caña tres caña=
- 178 SER: <tres caña>
- 179 JUW: <tres caña> con *soyu* y *kimchi chigue*

En tercer lugar, presentamos las secuencias de dos alternancias con apoyo 3 de las que hemos encontrado 4 casos (44,4%), y precisamente todos en la misma conversación de CHAJAE.

Estas secuencias están formadas por un turno de habla que empieza con una aseveración o un juicio, seguido de un turno de apoyo de acuerdo o de acuerdo más recapitulación y un TAC de acuerdo. El último turno se inicia por un apoyo que reafirma la aseveración previa del emisor cuando confirma el apoyo emitido. El avance de la conversación se detiene momentáneamente (Cestero, 2000b: 204).

1ª Alternancia
T.H.= Aseveración-Juicio / T.A. = Acuerdo
2ª Alternancia
T.A.= Acuerdo / A.+T.H. = Reconfirmación más continuación

Cuadro 3. Secuencias de dos alternancias con apoyo 3

(91) Conversación CHAJAE (T39-41):

39 CHA: sí colombianos

40 JAE: <sí>

41 CHA:<sí> y siempre llevaban marihuanas o: algunas drogas// pero no todo/
toma droga

(92) Conversación CHAJAE (T123-125):

123 CHA: pero en Colombia sí en el campo hay muchos pero en la ciudad no
son... muy... (hm...) son blancos (eh)=

124 JAE: <sí blancos y alta>

125 CHA: <sí> altas y tie- se parecen occidentales...=

En cuarto lugar, hemos encontrado en nuestro corpus una secuencia de dos alternancias con apoyo 4 (11,3%). Estas secuencias son las formadas por un TH que contiene una explicación, un turno de apoyo de entendimiento más acuerdo que desempeña la función de pregunta de confirmación y un TH en el que se ofrece la respuesta requerida. Seguidamente aparece otra vez un tercer turno que suspende el avance temático obligado por requerimientos pragmáticos (Cestero 2000b: 205).

1ª Alternancia
T.H.= Explicación / T.A. = Entendimiento: pregunta
2ª Alternancia
T.A.= Entendimiento: pregunta / T.H. = Respuesta: confirmación

Cuadro 4. Secuencias de dos alternancias con apoyo 4

(93) Conversación CHAJAE (T5-7):

5 CHA: (...)= (um:) / antes era muy peligroso

6 JAE: <ah ¿sí?>

7 CHA: sí por- porque había guerrilla

3.9.2. Secuencias de tres alternancias

En cuanto a las secuencias de tres alternancias, en nuestro corpus hemos encontrado una única secuencia en la conversación de JUWSER. Esta secuencia ha sido del tipo apoyo 1 y la presentamos a continuación.

Las secuencias de tres alternancias con apoyo 1 son secuencias formadas por un

TH que contiene una aseveración o un juicio, un turno iniciado por un apoyo de acuerdo, de recapitulación o de acuerdo más conclusión, un turno de apoyo de acuerdo y un turno de habla continuación del anterior. Dichas secuencias tienen dos confirmaciones y dos retrocesos temáticos del habla. La primera parte de confirmación inicia el segundo turno mientras que la segunda parte se expresa mediante el TA (tercero). En ambas se detiene el avance temático.

<p>1ª Alternancia</p> <p>T.H.= Aseveración-Juicio / A.+T.H. = Acuerdo-acuerdo más conclusión-recapitulación + continuación</p>
<p>2ª Alternancia</p> <p>A.+T.H. = Acuerdo-acuerdo más conclusión-recapitulación + continuación / T.A. = Reconfirmación</p>
<p>3ª Alternancia</p> <p>T.A. = Reconfirmación / T.H. Continuación</p>

Cuadro 5. Secuencias de tres alternancias con apoyo 1

(94) Conversación JUWSER (T99-102):

- 99 JUW: no recuerdo quién ha publicado pero:...
- 100 SER: <sí> he escuchado/ alguien=
- 101 JUW: <sí:>
- 102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=

3.9.3. Secuencias de cuatro alternancias

En último lugar presentamos la única secuencia que tenemos de cuatro alternancias, que ha sido de apoyo 1. Esta secuencia se caracteriza por estar formada por un TH en el que existe duda, un turno de apoyo de conclusión, un turno de habla que continúa con el mensaje del primero que de nuevo expresa incertidumbre, un turno de apoyo de conclusión y un turno de habla iniciado por un apoyo de acuerdo. La duda que se expresa en el primer turno exige en la interacción, un intento de resolución, producido mediante un turno de apoyo de conclusión, que implica el primer retroceso temático. El

segundo retroceso no se requiere pragmáticamente, sino que se provoca por una falta de atención. La repetición del apoyo de conclusión supone el tercer retroceso. Por último, el cuarto retroceso viene dado por el comienzo de confirmación del último turno.

1ª Alternancia
T.H.= Duda / T.A. = Conclusión: resolución
2ª Alternancia
T.A. = Conclusión: resolución / T.H. = Duda
3ª Alternancia
T.H. = Duda / T. A. = Conclusión: resolución
4ª Alternancia
T.A. = Conclusión: resolución / A.+T.H. = Confirmación + continuación

Cuadro 6. Secuencias de cuatro alternancias con apoyo 1

Recordamos que la partícula *uhum* puede significar “sí” en coreano.

(95) Conversación JUWSER (T10-14):

- 10 SER: (...) millones...
- 11 JUW: <doscientos... ¡mil mil mil!>
- 12 SER: (risas) no sé no sé... si doscientos mil...
- 13 JUW: <doscientos mil wones>
- 14 SER: <uhum> ¡pero es muy caro!

Por último, cerramos este apartado antes de entrar en las conclusiones del mismo con el siguiente gráfico que resume la información de las secuencias especiales.



Gráfico 20. Secuencias especiales

3.10. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos presentado los resultados obtenidos del análisis realizado con un corpus oral formado por 4 conversaciones realizadas por 2 hombres y 4 mujeres con un mínimo de 10 minutos de transcripción en cada conversación, exceptuando la conversación de KIMHAK de la que solo se transcribieron 9:32 minutos.

Los estudiantes coreanos de cuarto curso de la licenciatura de español han emitido 317 TA, lo que supone una media de 79,25 TA por conversación. La mayor parte de estos turnos se emitió sin superposición de habla (67,7%). La emisión de apoyos de los estudiantes coreanos, atendiendo a su función, se resume en este orden: apoyos de seguimiento, entendimiento, combinados, acuerdo, conclusión, reafirmación y conocimiento. En nuestro corpus no se encontraron apoyos de recapitulación.

En cuanto a la estructura lingüística, los apoyos simples (76,4%) fueron los más frecuentes. La mayoría son elementos cuasi-léxicos, seguidos de interjecciones y adverbios de afirmación. Los apoyos compuestos han supuesto el 14,8% y los complejos el 8,8%.

Casi la mitad de los TA fueron voluntarios y más de la tercera parte de los apoyos se emitieron en los lugares de transición pertinentes (78,5%).

Para cerrar este capítulo, acabamos con las secuencias especiales, de las que hemos localizado 11 casos entre las que se han registrado nueve secuencias de dos alternancias, una de tres alternancias y una de cuatro alternancias.

En el siguiente capítulo llevaremos a cabo la discusión e interpretación de los resultados de nuestro trabajo.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior, hemos presentado detalladamente los resultados extraídos del análisis realizado sobre un corpus oral de cuatro conversaciones con 8 participantes coreanos pertenecientes al último semestre de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, todos ellos con un nivel B2 según el MCERL. A continuación, interpretamos los resultados obtenidos. Además, realizaremos una comparación con estudios similares llevados a cabo con estudiantes de ELE de otras lenguas y culturas.

La estructura de este capítulo sigue la misma que la presentada en el capítulo 3 de nuestro trabajo por lo que realizaremos la discusión e interpretación de acuerdo al mismo orden establecido en dicho capítulo:

- 1) La frecuencia de producción de los TA.
- 2) La relación entre los TH y los TA producidos.
- 3) Los TA emitidos en superposición de habla.
- 4) Las funciones de los TA.
- 5) La complejidad de los TA.
- 6) Los TH introducidos por un apoyo (TAC).
- 7) La influencia del contexto en los TA.
- 8) La localización de los TA en relación a los lugares de transición pertinentes (LTP).
- 9) Las secuencias especiales.

Cabe destacar, como mencionamos en la justificación de nuestro trabajo, las limitaciones que presenta la discusión de los resultados dada la falta de investigaciones con estudiantes nativos coreanos de español. En segundo lugar, también tenemos como limitación la cantidad de estudios arrojados sobre este tema. Solo tenemos como referencia los estudios realizados por Cestero (2000a; 2000b) en nativos españoles, Pérez Ruiz (2009) con taiwaneses, Inglés (2010) con ingleses, Pascual (2010) con italianos y Silva (2012) con marroquíes. Otra de las limitaciones de nuestro trabajo a tener en cuenta es la muestra, que al ser de 4 conversaciones no nos permite generalizar nuestros resultados. Por último, recordar que en nuestro estudio no hemos tenido en cuenta la influencia de los TA no verbales ni la variable del sexo.

4.1. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO

La presencia de TA en el corpus analizado, formado por cuatro conversaciones diádicas realizadas en español por estudiantes coreanos, sin instrucciones formales de ningún tipo sobre la producción de TA, añade nuevos datos y reafirma la teoría de la universalidad de los TA (Levinson, 1983) como singularidad de la comunicación humana. Los estudiantes coreanos han emitido 317 TA en el transcurso de las conversaciones mantenidas en español. Al no existir estudios sobre la emisión de TA de estudiantes coreanos, compararemos nuestros datos solo con los de otras investigaciones llevadas a cabo en estudiantes de ELE. A continuación, mostramos los principales resultados recogidos en los estudios previamente mencionados.

Etiquetas	TA Totales	Tiempo por conversación (min)	Producción TA:Min
Taiwaneses	120	35,28	3,40:1
Ingleses	140	41,39	3,38:1
Italianos	143	40,17	3,55:1
Marroquíes	180	40,48	4,44:1
Espanoles	517	180	2,87:1
Coreanos	317	39,34	8,05:1

Tabla 22. Producción de TA por minuto de producción

Con estos datos podemos ver que hay una diferencia significativa con otros corpus ya que la producción de TA en informantes coreanos es significativamente mayor con respecto a los informantes de otros corpus. Los más próximos en cuanto a emisión de TA, son los marroquíes que han emitido 4,44 TA por minuto lo que supone 3,61 TA menos que los coreanos. Si comparamos nuestros resultados con el resto de informantes de otras lenguas, vemos que con el valor mínimo de los españoles (2,87 TA por min.) y el valor máximo, en este caso de los italianos (3,55 TA por min.), existe una oscilación de entre 5,18 y 4,5 TA respectivamente. Estos datos se distancian de manera significativa del número de emisiones de TA por parte de los estudiantes coreanos. La falta de estudios con coreanos delimita nuestro campo de investigación para poder realizar comparaciones en su lengua materna u otros idiomas.

A continuación, realizaremos una comparación individual con cada estudio mencionado anteriormente y con el estudio de Young & Lee (2004) para tener algunas referencias con nativos coreanos.

1. Young & Lee (2004) obtuvieron que, en dos conversaciones de 13 minutos mantenidas por cuatro informantes coreanos en su lengua materna, se emitieron un total de 286 TA. Si aplicamos estos resultados a diez minutos de grabación, obtendríamos un valor de 220 TA por conversación en su lengua materna. Resulta significativo que, en el mismo estudio, se realizaron otras grabaciones a dichos informantes coreanos pero esta vez, hablando en inglés. Los resultados arrojaron, que los coreanos habían emitido 314 TA mientras mantenían conversaciones en inglés, lo que supondría una cifra de 241,5 en diez minutos. En el mismo corpus, también participaron cuatro nativos norteamericanos con los que contrastaron los datos obtenidos. Estos habían emitido en su propia lengua 242 TA, lo que supone 186,1 TA en diez minutos. Esto indica que los nativos coreanos emitieron 55,4 TA más en inglés que los propios nativos. Por tanto, y con cautela, dada la falta de otros estudios y solo comparando estos resultados, podríamos decir que los coreanos emiten más TA en su lengua materna que los españoles, y a su vez, cuando estos mantienen una conversación en una lengua extranjera, producen aún más TA, que podríamos considerar como una característica de la interlengua.
2. En segundo lugar, tenemos el estudio en nativos de español realizado por Cestero (2000a; 2000b; 2005) en el que se registraron 18 conversaciones de diez minutos de duración. En dicho corpus se obtuvo un total de 517 TA que, si trasladamos a un número de cuatro conversaciones, da como resultado 115 TA. Ateniéndonos a este estudio que es nuestro principal punto de referencia, podemos observar que los estudiantes coreanos han producido más TA que los nativos españoles. Como hemos mencionado en el anterior punto con el estudio de Young & Lee (2004), estos resultados podrían deberse a una influencia de la lengua materna de los estudiantes, ya que como hemos explicado en el primer punto, parece que la producción de TA en lengua coreana tiende a ser más elevada.
3. En tercer lugar, disponemos de los estudios realizados por Pérez Ruiz (2009) en estudiantes taiwaneses con un corpus de 6 conversaciones con un tiempo de 35,28 minutos de conversación. Si convertimos estas cifras a 39,34 minutos, obtenemos que los informantes taiwaneses habrían obtenido 133,8 TA. Esta cifra es muy inferior a la mostrada por estudiantes coreanos (317 TA) y superior a la de los españoles (115).
4. En cuarto lugar, en el estudio de Inglés (2010) con nativos ingleses se analizaron cuatro conversaciones en las que se obtuvieron 140 TA en 41,39 minutos. Adaptando

estos resultados a nuestro tiempo de grabación, resultan en 133 TA, cifra que sigue siendo inferior a la de los estudiantes coreanos.

5. En quinto lugar, Pascual (2011) obtuvo 143 TA en 40,17 minutos en un corpus con estudiantes italianos. Una vez más haciendo una estimación con nuestros parámetros, obtendríamos un total de 140 TA. Si comparamos estos resultados con los nuestros, obtenemos una diferencia de 177 TA, una cifra muy inferior a la obtenida en nuestro estudio.
6. Por último, Silva (2012), en su estudio con informantes marroquíes, obtuvo un total de 180 TA en 40,48 minutos de grabación. Estos datos extrapolados a nuestra investigación darían la cifra de 174,9 TA. Es la cifra más alta obtenida y aproximativa dada las similitudes del estudio, obviamente sin tener en cuenta el trabajo de Young & Lee (2004). Aun así, la diferencia entre los dos valores es significativa, 142,1 TA menos que los informantes coreanos. Antes de la realización de este estudio y con los datos que existían hasta ese momento, Silva (2012) planteó la hipótesis de que a menor dominio lingüístico, mayor emisión de TA. Sin embargo, con los datos que hemos descubierto en nuestro estudio, podríamos contradecir que la influencia del dominio lingüístico esté involucrada con la emisión de TA, ya que nuestros estudiantes coreanos poseían un nivel B2 y emitieron más turnos, mientras que los marroquíes con un nivel B1 emitieron menos.

Como conclusión inmediata, hemos visto que todos los estudiantes de otras nacionalidades emiten más TA que los españoles, y los coreanos, con diferencia, en la mayoría de los casos más del doble. A simple vista nos podemos preguntar lo siguiente: ¿Producen los estudiantes coreanos de español más TA que los nativos españoles y que estudiantes de otras lenguas? ¿Tiene influencia su lengua materna y las características específicas de esta en la interacción? ¿Es una característica de la interlengua, dado que los demás estudios con estudiantes de otras nacionalidades emiten también más TA que los españoles? Estas preguntas no tienen respuestas claras y concisas dado el tamaño de la muestra y la falta de estudios con coreanos. Existen muchos factores que no hemos podido acometer en nuestro estudio y que deben ser tenidos en cuenta para futuras investigaciones con el objetivo de dar respuesta a las preguntas que han surgido. Esperamos ampliar esta información en un futuro próximo con un corpus más amplio, de donde se puedan extraer conclusiones para mejorar la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.2. PRODUCCIÓN DE TURNOS DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

Los trabajos sobre los TA analizan la relación entre los TA y los TH. En nuestro estudio, de los 1075 turnos emitidos, 649 (67,2%) fueron TH y 317 (32,8%) fueron TA. En estas cifras no se han tenido en cuenta los turnos de apoyo más continuación (70), ni los turnos que forman partes de secuencias especiales (39). Además, hemos obtenido que la media por minuto es de 24,5 turnos, de los que 16,5 fueron TH y 8 fueron TA.

Si revisamos los resultados que arrojan otros estudios, podemos observar que:

- 1) Pérez Ruiz (2009) obtuvo 335 turnos de los que 215 fueron TH y 120 fueron TA.
- 2) Inglés (2010), recogió 565 turnos, que se dividieron en 425 TH y 140 TA.
- 3) Pascual (2011) contabilizó 641 turnos, en los que se produjeron 498 TH y 143 TA.
- 4) Silva (2012) encontró 807 turnos, de los cuales 627 fueron TH y 180 TA.

A continuación, presentamos los resultados con los porcentajes incluidos y la información por minuto.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH/min.	TA/min.
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	16,5 TH	8 TA
Taiwaneses	215 (64%)	120(36%)	6 TH	3,5 TA
Ingleses	425 (75,2%)	140(25,8%)	10,2 TH	3,54 TA
Italianos	498 (77,7%)	143(22,3%)	12,4 TH	3,5 TA
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	19,9 TH	4,4 TA

Tabla 23. Producción de TH y TA por minuto en 5 corpues de ELE

Si comparamos nuestros resultados con estos estudios, podemos observar que existe relación entre la emisión de TH y TA: mayor número de TH, mayor también el número de TA.

Por otro lado, podemos observar la similitud en los porcentajes de los estudiantes coreanos y taiwaneses. Estos últimos obtuvieron un 64% de TH totales y un 36% de TA, mientras que los coreanos obtuvieron un 67,2% de TH y 32,8% de TA respectivamente. Cantidad muy semejante que refleja que los taiwaneses y coreanos emiten prácticamente 1 TA por cada 2 TH que emiten. Esta información contrasta con el grupo de ingleses, italianos y marroquíes que han sido bastante similares entre ellos y, a su vez, se alejan del

grupo de asiáticos. Esto nos plantea la cuestión de que si la proximidad entre ambas culturas puede justificar estos resultados dada las posibles similitudes que puedan existir al no ser culturas de contacto. Esperamos más adelante poder indagar con más profundidad en el tema.

Si nos centramos en la relación entre los TH y los TA, podemos observar que los taiwaneses han emitido por cada 1,8 TH, 1 TA; los ingleses por cada 3 TH han emitido 1 TA; los italianos y marroquíes han obtenido los mismos resultados con una frecuencia de 1 TA por cada 3,5 TH. A continuación, mostramos estos datos en la siguiente tabla.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH:TA
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	2:1
Taiwaneses	215 (64%)	120 (36%)	1,8: 1
Ingleses	425 (75,2%)	140 (24,8%)	3: 1
Italianos	498 (77,7%)	143 (22,3%)	3,5: 1
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	3,5:1

Tabla 24. Relación entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE

Estos datos muestran que los taiwaneses han producido 20 TA más que los ingleses en 190 TH menos. En cuanto a nuestros informantes han emitido 197 TA más que los taiwaneses, 177 más que los ingleses, 174 más que los italianos y 137 más que los marroquíes, cifras bastante significativas. No obstante, la emisión de TH ha sido similar a la de los marroquíes, con 627 casos frente a los 649 TH de los coreanos.

En el capítulo 3 ya recogimos y expusimos los datos que reflejaban que con la mayor producción de TH, aumentaban los TA, aunque la diferencia no resultara significativa. Creemos que faltan datos y variables para determinar con más certeza qué elementos influyen en la relación de los TH con los TA. En nuestro corpus resulta curioso que en el caso de KIMHAK se haya emitido 89 TA y 145 TH, mientras que en JUWSER y NURSOO los valores obtenidos hayan sido más acordes en relación a la media obtenida en las cuatro conversaciones (186 TH y 82 TA, 175 y 87 TA respectivamente).

En la siguiente tabla podemos apreciar los resultados que muestra la relación entre TH y TA.

Etiquetas	TH totales	TA totales	TH:TA	Tiempo (min.) conversación	TH: 1min. Conversación	TA: Tiempo
Coreanos	649 (67,2%)	317 (32,8%)	2:1	39,34	16,5:1	8:1
Taiwaneses	215 (64%)	120 (36%)	1,8: 1	34,28	6,09:1	3,40:1
Ingleses	425 (75,2%)	140 (24,8%)	3: 1	41,39	10,26:1	3,38:1
Italianos	498 (77,7%)	143 (22,3%)	3,5: 1	40,17	12,39:1	3,55:1
Marroquíes	627 (77,7%)	180 (22,3%)	3,5:1	40,48	15,5:1	4,4:1

Tabla 25. Relación de producción entre TH y TA por minuto en 5 corpus de ELE

En las conversaciones mantenidas por ingleses, italianos y marroquíes la relación entre la producción de TH y TA manifiesta una menor correlación con una mayor interacción oral, mientras que, en los estudios con taiwaneses y coreanos, es contraria. En cuanto a la relación entre los TH y el tiempo de la conversación se puede observar que los marroquíes emiten 15,5 TH por minuto, los italianos 10,26 TH y los taiwaneses 6,1 TH. En nuestro estudio los coreanos han emitido 16,5 TH por minuto. Si comparamos nuestros resultados con los de los marroquíes, los datos de producción de TH son parecidos, con 649 TH y 627 TH respectivamente, sin embargo, la emisión de TA es casi el doble en los estudiantes coreanos, lo que resulta complicado de explicar teniendo en cuenta todos los datos.

Pensamos que esta diferencia se debe a la emisión de cantidad de palabras y a la duración de los TH por lo que para analizar más detenidamente estos resultados sería recomendable que se analizase la cantidad de palabras emitidas por turno, así como la duración de los TH en futuras investigaciones, dadas las características propias de cada lengua. En nuestro caso al no tener datos de la lengua coreana no podemos sacar conclusiones claras. En un futuro con la posibilidad de extender este trabajo se profundizará este tema.

4.3. SUPERPOSICIÓN DE HABLA Y TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus se registraron 317 TA de los que 102 se emitieron en superposición de habla. Esto supone un 32,3% del total, resultado muy similar al hallado en el corpus de Pascual (2011) que obtuvo un 32,2%. En relación a otros estudios, Pérez Ruiz (2009) extrajo una cifra también similar a la nuestra con un 30,8%. En menor porcentaje se sitúan los datos de los aprendientes ingleses (Inglés, 2010) con un 23% de TA emitidos en superposición de habla. Por último, el estudio de Silva (2012) con estudiantes marroquíes arrojó datos similares a los coreanos, italianos y taiwaneses con un 31,1%.

En cuanto al español, contamos con el estudio realizado por Berry (1994, citado en Silva 2012: 123, Pascual 2011: 131, y Pérez Ruiz 2009: 218 en la discusión de resultados) quien nos informa que el 48,8% de turnos de apoyo se emitieron en superposición. Por tanto, podemos observar que nuestros informantes coreanos han emitido un 16,5% de TA menos en superposición.

En el siguiente gráfico se muestran los datos completos de los TA en superposición y sin superposición de habla.

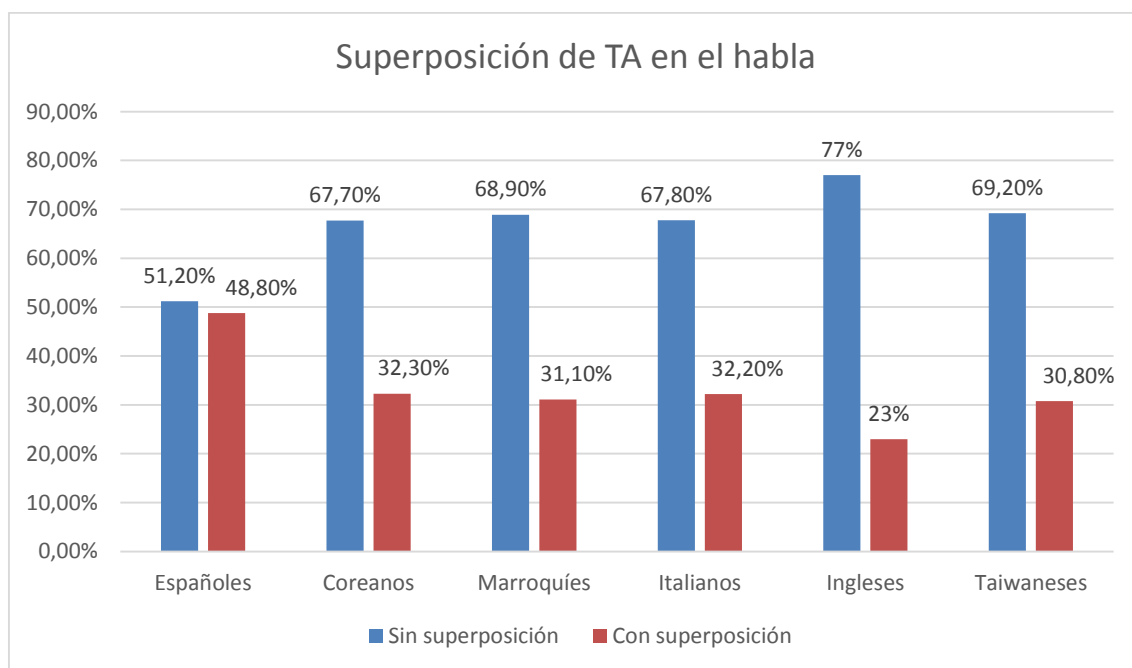


Gráfico 21. Superposición de TA en el habla en 6 corpus

Como contrapartida a nuestros resultados, tenemos que tener en cuenta que no disponemos de ningún estudio comparativo con aprendientes coreanos que nos permita

comparar nuestros resultados. Debido a esto no podemos sacar conclusiones precisas. Esperamos que, en futuras investigaciones, y al igual que en el apartado anterior, se amplíe la información y el análisis de nuevos corpus y se cree y analice un corpus de nativos coreanos.

4.4. FUNCIONES

A continuación, llevaremos a cabo una discusión sobre las funciones de los TA emitidos por los hablantes coreanos de español y los compararemos una vez más con los estudios anteriormente citados.

Recordamos que en nuestro corpus se registraron 317 TA, entre los que 148 fueron de seguimiento (46,7%), 75 de entendimiento (23,6%), 17 de acuerdo (5,4%), 14 de conclusión (4,4%), 11 de reafirmación (3,5%), 5 de conocimiento (1,5%) y 47 fueron combinaciones de dos de los apoyos anteriormente mencionados (14,9%). Si comparamos estos datos con el principal estudio de españoles realizado por Cestero (2000:a) vemos que los tres primeros tipos de apoyo emitidos son los mismos pero varía su orden. Cestero registró en primera posición, por orden de frecuencia, los apoyos de acuerdo con un 45% de casos, seguidos al igual que el caso de los coreanos por los apoyos de entendimiento con un 19,5% y terminando con los apoyos de seguimiento con un 15,8%. En porcentajes menores, los españoles emitieron un 6% de apoyos combinados frente al 14,9% de los coreanos 0,2% de apoyos de reafirmación que contrasta con el 3,5% encontrado en nuestro corpus. También hay diferencias en los apoyos de conclusión donde los españoles emitieron más del doble que los coreanos con un 10,4%. Veamos estos datos resumidos en el siguiente gráfico para una mejor representación de los mismos.

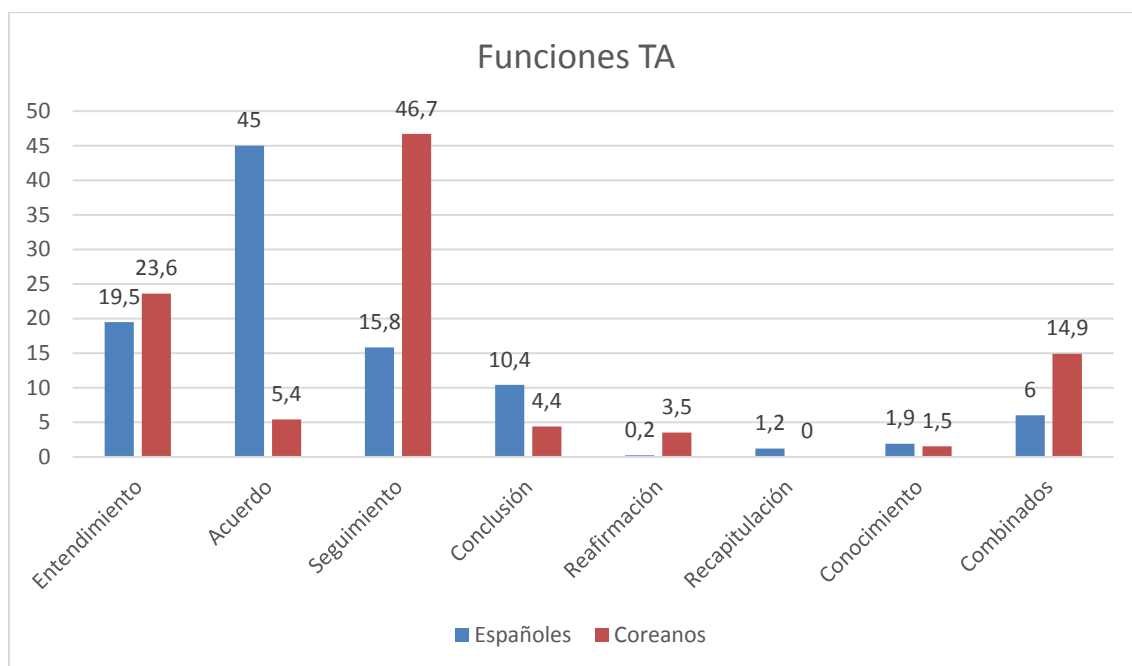


Gráfico 22. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos

Gráfico 25. Comparación de las funciones de los TA entre españoles y coreanos

Como podemos observar en el gráfico y como mencionamos anteriormente, deducimos que los estudiantes coreanos utilizan estrategias diferentes a los españoles cuando mantienen una conversación en español. Los coreanos se limitan, sobre todo, a seguir el enunciado en marcha y a entender el contenido del mensaje, pero no a estar de acuerdo con él. Sin embargo, resulta llamativo que, en los apoyos combinados, la combinación más frecuente (34%) sea la de entendimiento más acuerdo. Podríamos deducir que los oyentes coreanos, prefieren tomar precauciones a la hora de emitir apoyos de acuerdo, y que cuando lo hacen, prefieren, en primera instancia, mostrar entendimiento del mensaje.

También podemos apreciar que los informantes coreanos no han emitido ningún apoyo de recapitulación mientras que los españoles han emitido un 1,2% de este tipo de apoyos. Existe también diferencia entre los apoyos de conclusión en donde nuestros informantes han emitido menos del doble que los españoles.

Tras haber analizado nuestra muestra comparando los resultados con los del estudio principal de Cestero, pasamos ahora a la discusión y comparación con el resto de estudios.

En los informantes taiwaneses, Pérez Ruiz (2009) registró 120 TA divididos por orden de frecuencia en los siguientes casos: apoyos de acuerdo (30%), de entendimiento (26%), de reafirmación (16,5%), de seguimiento (14,1%) de recapitulación (4,3%), de conclusión (2,5%), de conocimiento (0,8%) y combinaciones de apoyos (5,8%).

Por su parte, Inglés (2010) recogió 140 TA en estudiantes ingleses en el siguiente orden: apoyos de entendimiento (41,4%), apoyos de acuerdo y seguimiento con un 25% respectivamente cada uno, de reafirmación (3,6%), de conclusión (2,1%) y, en último lugar, los apoyos combinados con un 2,9%. La autora no observó ningún ejemplo de conocimiento y al igual que en nuestro caso, tampoco localizó ningún apoyo de recapitulación.

En cuanto a Pascual (2011), la autora encontró 143 TA en estudiantes italianos de ELE en este orden: 31% de apoyos de entendimiento, 26% de apoyos de acuerdo, 15% de apoyos de seguimiento, 9% de conclusión, 3% de reafirmación, 2% de recapitulación, 1% de conocimiento y, por último, un 13% de apoyos combinados, similar a nuestra cifra en estudiantes coreanos que recordamos fue de un 14,9%.

Por último, mencionamos el estudio realizado con hablantes marroquíes realizado por Cano (2012) en donde la autora obtuvo un 45% de apoyos de seguimiento, un 21,1%

de apoyos de acuerdo, un 7,8% de apoyos de entendimiento, 6,1% de conclusión, 6,1% de reafirmación, 3,9% de recapitulación, 1,7% de apoyos de conocimiento y por último un 8,3% de apoyos combinados.

En el siguiente gráfico recogemos los datos anteriormente presentados para una mejor visualización de los resultados.

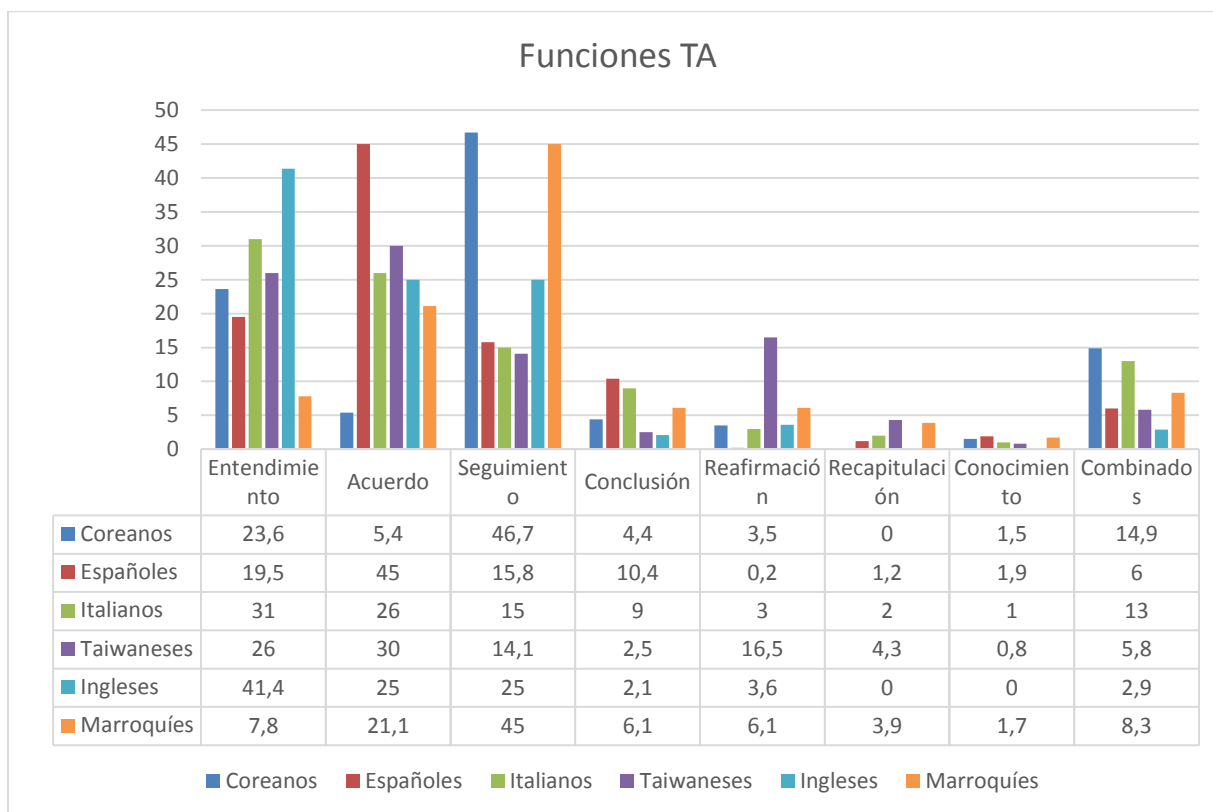


Gráfico 23. Comparación de las funciones de los TA en 6 corpus

Cabe destacar la enorme diferencia que encontramos con la emisión de apoyos de acuerdo en nuestro estudio por parte de nuestros informantes coreanos en comparación con el resto de estudios donde la diferencia del porcentaje entre el valor mínimo de los marroquíes con un 21,1% supera en un 15,7% nuestro porcentaje, y con el valor máximo en españoles un 39,6%. En cuanto a los apoyos de recapitulación vemos que los ingleses tampoco han emitido ningún apoyo. Pasamos a continuación a resumir los datos más destacados de los corpus:

- 1) Los estudiantes coreanos han sido los que más apoyos de seguimiento han emitido, con unos resultados ligeramente superiores (1,7%) con respecto a los marroquíes.

- 2) Los estudiantes coreanos han sido también los que más apoyos combinados han emitido con un 14,9%, esto es, un 8,9% más que los españoles. Los estudiantes marroquíes vuelven, una vez más, a ser los hablantes que más se acercan a nuestros resultados, pero aún lejos de nuestro porcentaje (8,3%)
- 3) Los estudiantes coreanos han emitido más apoyos de reafirmación que los españoles e italianos y menos que los taiwaneses, los marroquíes y los ingleses, aunque con estos últimos la diferencia solo ha sido de un 0,1%.
- 4) Los estudiantes coreanos han emitido más apoyos de conclusión que los taiwaneses e ingleses y menos que el resto destacando como principal diferencia en estudiantes NN a los italianos con un 4,6% más.
- 5) Los estudiantes coreanos han emitido más TA de conocimiento que los italianos, los taiwaneses y los ingleses y menos que los españoles y marroquíes, si bien es cierto que estos porcentajes son muy similares en casi todos los casos abarcando desde el 0% hasta el 1,9%.
- 6) Los estudiantes coreanos han emitido más turnos de entendimiento que los españoles y marroquíes, con los que la diferencia es más pronunciada (15,8%), y menos que los italianos, ingleses y taiwaneses.
- 7) Los estudiantes coreanos han sido los que menos apoyos de acuerdo han emitido de todos los grupos anteriormente mencionados con solo un 5,4%.
- 8) Por último, y al igual que los hablantes ingleses, los informantes coreanos no han emitido ningún apoyo de recapitulación.

A la vista de los resultados y como ya hemos señalado anteriormente, podemos observar que las estrategias que siguen los hablantes coreanos a la hora de emitir turnos de apoyo difieren del resto, aunque muestre similitudes en algunos puntos específicos como acabamos de resumir. Otra vez más, volvemos a hacer hincapié en que no disponemos de estudios con HN coreanos donde podamos establecer comparaciones directas con la lengua materna, si bien, queremos hacer una pequeña precisión en este punto, sin valor empírico alguno y más bien desde la experiencia personal y observadora tras 4 años de estancia en Corea y con dominio del idioma coreano. Dicho, esto, hemos observado que, en su lengua materna, los coreanos, emiten una cantidad de apoyos significativa cuando mantienen conversaciones entre sí. Esta cantidad se ve a menudo incrementada cuando ambos hablantes comparten la misma jerarquía social y se trata de tú a tú. Desde esta observación y como ya

informamos en el capítulo de recogida de datos, nuestro corpus está compuesto por 8 participantes, de los que 6 además de compañeros de clase, eran amigos. Resulta significativo en este punto ver cómo la única pareja (CHAJAE) que solo compartían una relación de compañeros de clase no cercana, fuera la que emitió menos TA. Volvemos una vez más, a aclarar que no podemos demostrar estos hechos y que esperamos corroborar esta hipótesis en un futuro con una selección de muestra más amplia y agrupada según categorías específicas. Terminamos, volviendo a mencionar, una vez más, como en el resto de apartados, que esperamos profundizar sobre esta información más adelante con la posible realización de un nuevo estudio con un corpus de nativos que amplíe los datos recogidos en nuestro trabajo.

4.5. COMPLEJIDAD DE LOS TURNOS DE APOYO

En los datos recogidos en nuestro corpus hemos encontrado que de los 317 TA los más frecuentes han sido los apoyos simples, con 242 casos, que suponen un 76,4%. En segundo lugar, están los apoyos compuestos con 47 casos y un 14,8% del total, y en último lugar, se encuentran los apoyos complejos con 28 casos que suponen el 8,8%.

Pasamos ahora a la comparación de resultados con los obtenidos por Cestero (2000a) en HN de español.

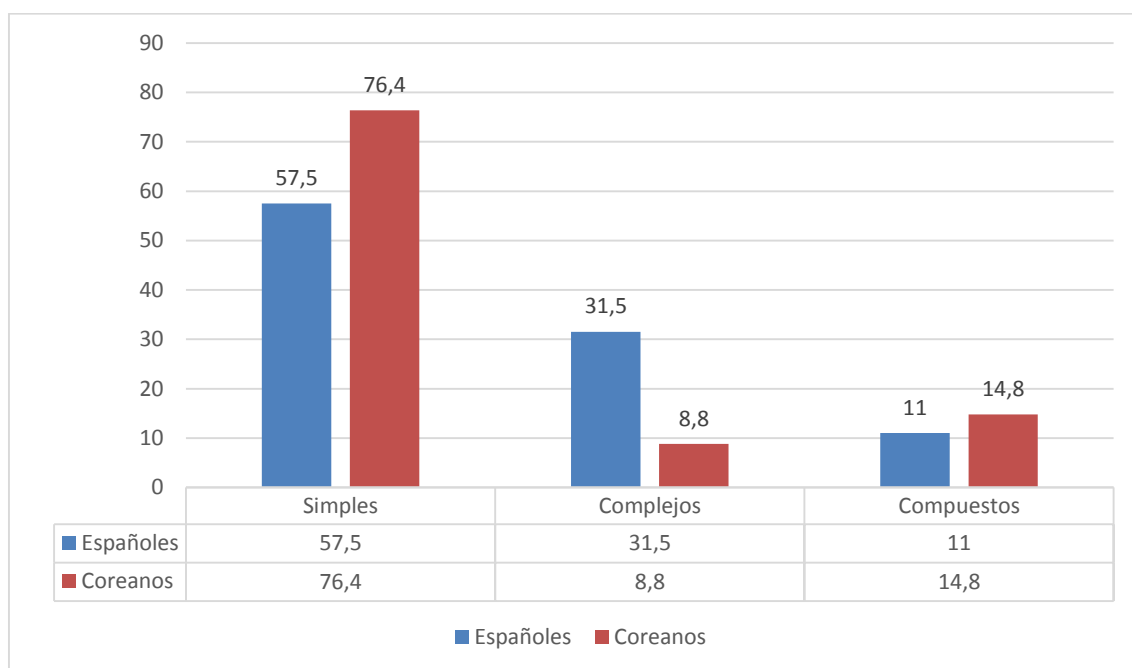


Gráfico 24. Comparación de la complejidad de los TA entre españoles y coreanos

En el gráfico podemos apreciar cómo los coreanos han emitido un mayor número de TA simples, superando la cifra de emisión de los españoles en un 18,9%. En cuanto a los apoyos complejos, vemos que los coreanos han emitido un 22,7% menos que los españoles. Aquí podemos observar que la estrategia de emisión, en cuanto a la complejidad de apoyos, es diferente por parte de los coreanos y la diferencia entre ambos grupos radica principalmente entre estos dos tipos, ya que en relación a los compuestos solo hay una diferencia de un 3,8% más por parte de los coreanos.

Fijémonos ahora en la comparación con el resto de corpus de otras nacionalidades.

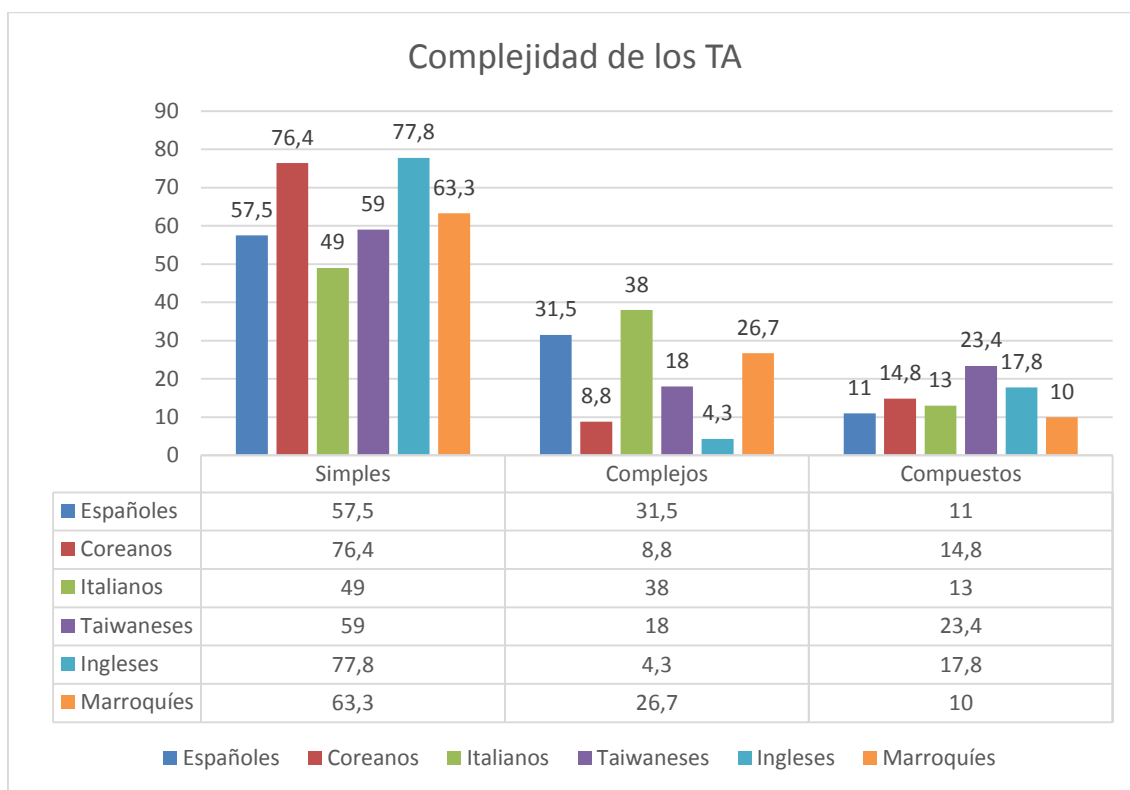


Gráfico 25. Complejidad de los TA en 6 corpus

Se puede comprobar que la aparición de apoyos simples es mayoritaria en todos los estudios con porcentajes que oscilan entre el 77,8% de los ingleses y el mínimo de 49% de los italianos. En nuestro caso, los coreanos han emitido un 76,4% de apoyos simples, cifra similar a la de los ingleses pero que contrarresta con el 49% de los italianos. Por otra parte, podemos observar que los estudiantes italianos han emitido un 38% de apoyos complejos a diferencia del 8,8% de los hablantes coreanos, por lo que los primeros se acercan más al número emitido por parte de los españoles (31,5%). Esta cifra de 8,8% sitúa a los coreanos como el penúltimo grupo, tras los ingleses, a la hora de realizar apoyos complejos. Por último, en cuanto a la emisión de apoyos compuestos, la cifra más alta se ha dado en el corpus de los taiwaneses con un 23,4%, esto es, un 12,4% más respecto a los españoles. En cambio, los coreanos, italianos, ingleses y marroquíes han oscilado en porcentajes de entre el 10 y el 17,8%, mostrando algunas similitudes.

Los dos grupos que se han aproximado más a los españoles han sido el de los italianos y los marroquíes que oscilan entre porcentajes bastante parecidos. Como recogen Pascual (2011: 140) y Silva (2011: 130) en sus trabajos, esto se puede deber a la afinidad que comparten dichas lenguas y su proximidad lingüística y cultural. Esta suposición nos llevaría a plantearnos que los taiwaneses y coreanos, aunque no compartan proximidad

lingüística, pero sí cultural, podrían haber obtenido resultados en algunos casos parecidos o, al menos, no tan distantes. Sin embargo, no ha sido así. Podría deberse también al nivel de los estudiantes taiwaneses (B1) y al número de emisión de turnos. Recordemos que los coreanos (de nivel B2 y 320 TA) casi triplicaron en TA a los taiwaneses (120 TA), por lo que podría ser un factor a tener en cuenta para futuras investigaciones.

Si nos centramos en los datos que se han aproximado más a nuestro corpus y el nivel de los informantes ingleses (B2) podríamos plantearnos si el nivel tiene influencia en la complejidad de los TA ya que los informantes coreanos se han aproximado a los porcentajes de los hablantes ingleses, con cifras muy similares, como hemos señalado anteriormente.

Atendiendo a que los italianos poseían un nivel C1 podríamos indagar más en el tema, sin embargo, los marroquíes con nivel B1 también mostraron resultados similares. Ante estos datos, no podemos afirmar con seguridad que el nivel tenga relación directa, por lo que este apartado tendrá que investigarse de manera más detenida en el futuro con la esperanza de esclarecer estos resultados.

Otro factor a tener en cuenta podría ser la influencia de la LO, sin bien, no contamos con estudios que puedan arrojar datos sobre estos hechos.

A continuación, pasamos a analizar más detenidamente los resultados obtenidos anteriormente. En primer lugar, mostramos los tipos de apoyos simples más comunes en los corpus.

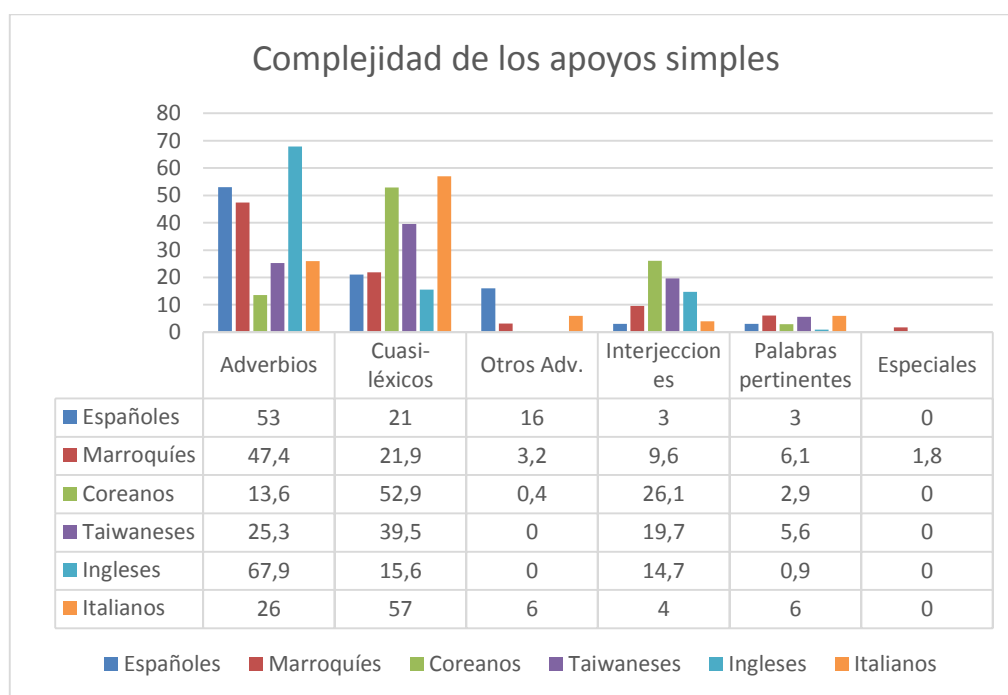


Gráfico 26. Complejidad de la estructura lingüística de los apoyos simples en 6 corpus

La comparación de nuestros resultados con los obtenidos en las conversaciones de nativos españoles y de hablantes no nativos de otras lenguas y culturas nos permite destacar los siguientes datos:

- 1) Los hablantes coreanos emitieron menos adverbios que los españoles y que los estudiantes de otras nacionalidades tomados en consideración en nuestra discusión de resultados. Este porcentaje ha sido de solo un 13,6%. Le siguen los taiwaneses con un 25,3%.
- 2) Los hablantes coreanos fueron los que emitieron más elementos cuasi-léxicos de todos los grupos incluidos los españoles, con un porcentaje bastante alto (52,9%).
- 3) Los hablantes coreanos emitieron menos adverbios que los españoles, marroquíes e italianos y más que los taiwaneses e ingleses, ambos con una producción del 0%.
- 4) Los coreanos también fueron el grupo que más interjecciones emitió en los apoyos simples con un porcentaje del 26,1%. El grupo más próximo fue el de los taiwaneses con un 19,7%.
- 5) Los informantes coreanos emitieron menos palabras pertinentes que los españoles y que los ingleses, por lo que fueron superados por el resto de grupos.
- 6) Por último, mencionar que no encontramos ningún caso especial (casos no registrados en el modelo de Cestero (2000a; 2000b) en apoyos simples a diferencia del 1,8% de casos de los estudiantes marroquíes.

A la vista de estos resultados, podemos afirmar que los coreanos comparten casi los mismos porcentajes de elementos cuasi-léxicos con los italianos (52,9% y 57% respectivamente). En cuanto a los adverbios, los más próximos son los taiwaneses, muy cercanos a los italianos, con un valor mínimo del 13,6% en coreanos y un valor máximo del 26% por parte de los italianos. Por su parte, en cuanto a interjecciones, vemos que los coreanos han superado en un 20,1% a los italianos y se han acercados a los resultados de los taiwaneses con un 19,7%.

Como conclusión, queda reflejado que los apoyos simples han mostrado una gran variedad de resultados en los corpus aquí expuestos y sus diferencias con el español, por lo que su enseñanza sería adecuada, como ya señaló Cestero (2005).

En relación a los TA complejos las repeticiones de apoyos simples son las que han aparecido con mayor frecuencia en nuestro corpus. En total se han registrado 15 casos (53,5%), en segundo lugar la repetición de sintagmas con un 25%. Seguidamente se

encuentran las locuciones adverbiales con un 10,7%, continúan las repeticiones de oraciones, los sintagmas pertinentes y las atribuciones veritativas, con un 3,6%, respectivamente.

En el siguiente gráfico mostramos las diferencias con los otros corpus y añadimos las atribuciones veritativas de las que no hay datos, pues no se recogió ningún ejemplo en otros estudios. Sin embargo, en el nuestro sí se registró un caso.

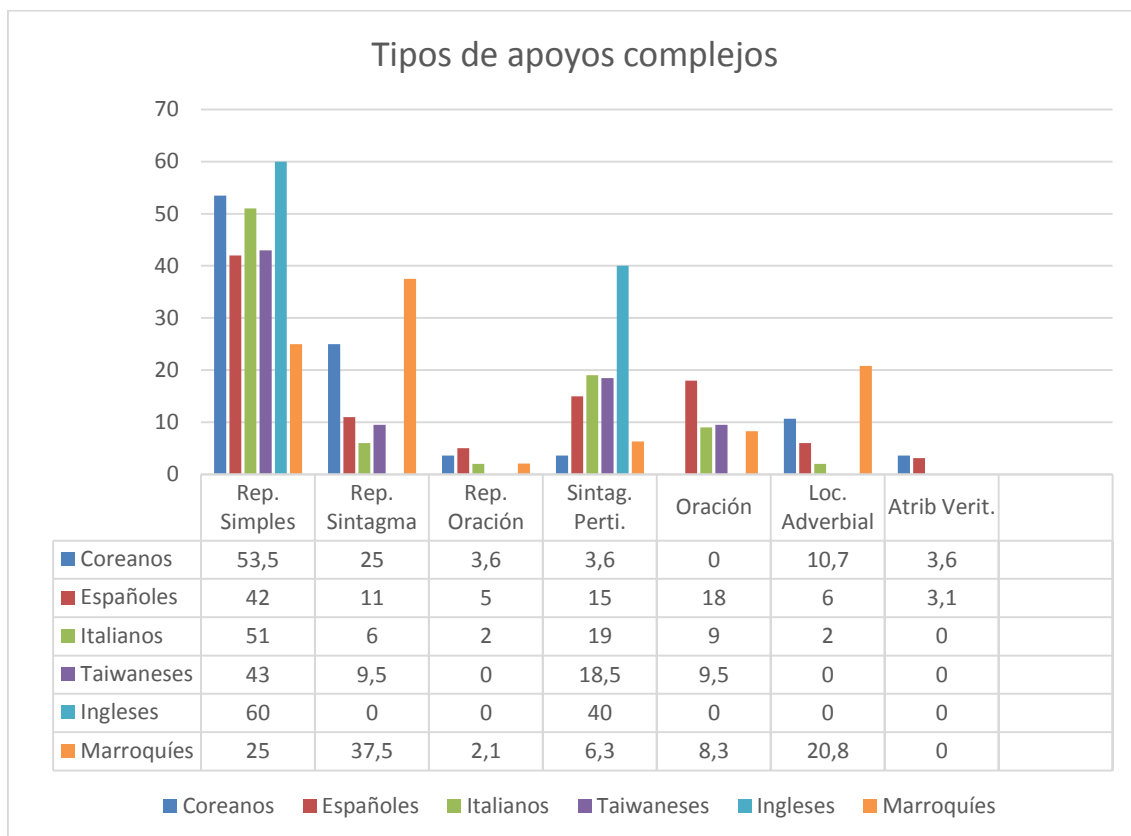


Gráfico 27. Tipos de apoyos complejos en 6 corpus

Si comparamos los resultados obtenidos podemos resumirlos de la siguiente manera:

- 1) Los estudiantes coreanos emitieron un 53,5% de repeticiones simples. Solo los ingleses emitieron más este tipo de apoyo complejo con un 60%. Nuestra cifra se acerca más a la de los italianos con un 51% de casos.
- 2) En cuanto a la repetición de sintagmas, los coreanos han sido los segundos en emitir este tipo de apoyos con un 25%. Los primeros fueron los marroquíes con un 37,5%.
- 3) En cuanto a la repetición de oraciones, hemos obtenido que los coreanos se aproximan a la cifra del 5% de los españoles, con un 3,6%. El resto de

nacionalidades, exceptuando a los taiwaneses e ingleses que no registraron ningún caso, emitieron un número inferior de este tipo de apoyos.

- 4) En relación a los sintagmas pertinentes, los coreanos ocupan el último lugar con solo un 3,6%, dato bastante significativo en comparación con el resto de grupos que obtuvo un porcentaje mucho más alto, exceptuando a los marroquíes con un 6,3%
- 5) Los coreanos, al igual que los ingleses, no realizaron la repetición de ninguna oración como apoyo complejo. Vemos que el resto de grupos, que si emitió apoyos de este tipo, obtuvieron porcentajes similares, en torno al 9%, menos del doble que los españoles.
- 6) Los coreanos solo fueron superados en porcentaje en las locuciones verbales por los marroquíes. Estos obtuvieron una cifra bastante alta, del 20,8%, que casi dobla la de nuestra muestra. Los españoles solo emitieron este tipo de locuciones en un 6%.
- 7) Por último, resulta significativo, que no se hayan encontrado atribuciones veritativas en ningún corpus, salvo en el nuestro, con una cifra similar a la de los españoles, que obtuvieron un 3,1%. En nuestro caso se obtuvo un 3,6%.

Una vez más y presentados estos resultados, podemos observar que existe disparidad entre los resultados obtenidos por los corpus. Sin embargo, podemos ver que la repetición de apoyos simples es la estrategia más utilizada por todos los estudiantes, excepto los marroquíes. Este hecho podría demostrar que las repeticiones simples son una característica general de las lenguas, si bien, el tamaño de los corpus y el resultado obtenido con los estudiantes marroquíes, no nos permite realizar esta afirmación de manera clara. Esperamos que la realización de nuevos trabajos con corpus más amplios, arroje nuevos datos para una mejor interpretación.

Por último, presentamos los datos de los apoyos compuestos para realizar la comparación y discusión de los resultados.

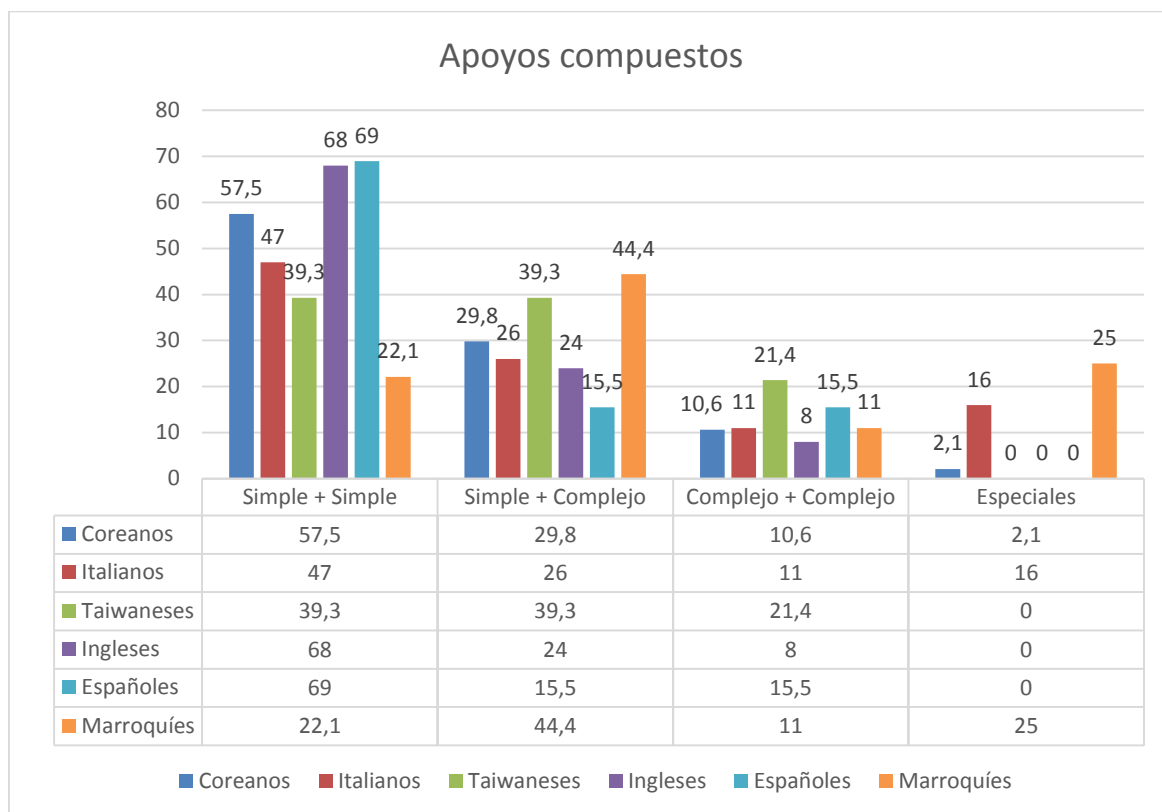


Gráfico 28. Tipos de apoyos compuestos en 6 corpus

Del gráfico 31 se extraen las siguientes conclusiones:

- 1) Los coreanos han emitido un total de 57,5 de apoyos compuestos formados por la combinación de dos apoyos simples, lo que supone un 11,5% menos que los HN españoles. Los ingleses fueron los que más se aproximaron a esta cifra, seguidos de nuestros informantes. Vemos también cómo los marroquíes se distancian considerablemente de los HN y también del resto de nacionalidades.
- 2) En cuanto a la combinación de apoyo simple más complejo, los estudiantes coreanos emitieron más apoyos que los italianos, ingleses y españoles, y menos que los taiwaneses y marroquíes
- 3) En lo que respecta a la combinación de dos apoyos complejos, observamos que los coreanos han producido cifras similares a la de los marroquíes e italianos, con una diferencia de solo un 0,4% menos, y de un 3,9% menos que los españoles.
- 4) Por último, hemos registrado un tipo al igual que en otros corpus que hemos denominado especial que Cestero (2000a) no clasificó en su estudio pero que sí

aparece en extranjeros. Parece llamativo este dato con italianos y marroquíes que registraron unos porcentajes altos del 16% y 25% respectivamente. En el caso de los coreanos solo registramos un 2,1% de este tipo especial.

Para concluir, y con la comparación de todos los resultados, podemos ver que existen diferencias entre los corpus, aunque en algunos casos específicos se compartan similitudes, como hemos ido señalando a lo largo de este apartado. Por lo tanto, creemos que la influencia de la LM está presente cuando se realizan este tipo de apoyos. Dada la falta de estudios no podemos asegurarlo con certeza y esperamos que en un futuro se puedan llevar a cabo nuevas investigaciones para obtener nuevas conclusiones que aclaren los datos aquí mostrados.

4.6. TURNOS DE HABLA INTRODUCIDOS POR TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus hemos recogido 70 turnos de apoyo más continuación (TAC) que, agrupados con los 317 TA anteriormente analizados, suman un total de 387 apoyos, lo que indica que un 18,1% del total de apoyos introduce un TH. Teniendo en cuenta que en nuestro corpus se han emitido 719 TH, es decir, 649 TH más 70 TAC, y sin contar con las secuencias especiales, se obtiene que el porcentaje de TAC es de un 9,7% respecto al total de los TH del corpus.

En cuanto al resto de corpus, resumimos la información en los siguientes puntos:

- Cestero (2000b: 175) obtuvo un porcentaje del 8%
- Inglés (2010: 243) registró un 15,1% de casos
- Pascual (2011:146) contabilizó un 9,1%
- Silva (2012:134) fue la que mayor número registró, con un 26%.

Aclaremos en este punto, que no podemos comparar los resultados con los estudiantes taiwaneses ya que Pérez Ruiz (2009) no indagó en su investigación sobre el tema.

Podemos observar que los estudiantes coreanos emitieron un 1,7% más de TAC que los españoles. Asimismo, en el corpus con estudiantes italianos se registró un 9,1%. Más elevados son los porcentajes de los estudiantes ingleses con un 15,1% y muy superior el de los estudiantes marroquíes que llegaron a alcanzar la cifra del 26%. Por lo tanto, podemos ver ciertas similitudes entre coreanos e italianos respecto a los españoles.

En nuestro corpus, hemos encontrado diferentes tipos de TAC. En primer lugar, se sitúan los apoyos de acuerdo con 27 casos (38,5%), seguidos muy de cerca por los apoyos de entendimiento con 24 casos (34,2%). En tercer lugar, los apoyos combinados con un 12,9%. Le siguen los apoyos de seguimiento con un 10%, los apoyos de recapitulación con un 2,9% y, finalmente los apoyos de conclusión con un 1,4%. No se encontraron casos de reafirmación ni conocimiento. En cuanto al resto de corpus, a continuación agrupamos los datos:

- 1) Cestero (2000b) en el estudio de referencia con HN de español encontró un 78% de casos en los que el TAC empezaba con un apoyo de acuerdo, seguido de un 18% de apoyos de entendimiento, un 3,5% de conclusión y seguimiento y, por último, un 1% de apoyos combinados.
- 2) Inglés (2010) por su parte, registró, en primer lugar, un 52% los apoyos de acuerdo, seguidos de los apoyos de entendimiento (28%), seguimiento (8%) y, finalmente, un 12% de apoyos combinados.

- 3) Pascual (2011) obtuvo un 60% de apoyos de entendimiento, un 28% de apoyos de acuerdo, un 4% de apoyos de seguimiento y un 2% de apoyos de conclusión y conocimiento respectivamente. Las combinaciones de apoyos aparecieron con una frecuencia del 4%
- 4) Por su parte, Silva (2012) contabilizó un 45,6% de casos de apoyos de seguimiento, un 30,9% de acuerdo, un 5,9% de entendimiento y un 2,9% de apoyos de recapitulación y conocimiento respectivamente. Por último, los apoyos combinados aparecieron en un 8% de ocasiones. Estos datos quedan resumidos en el gráfico que mostramos a continuación.

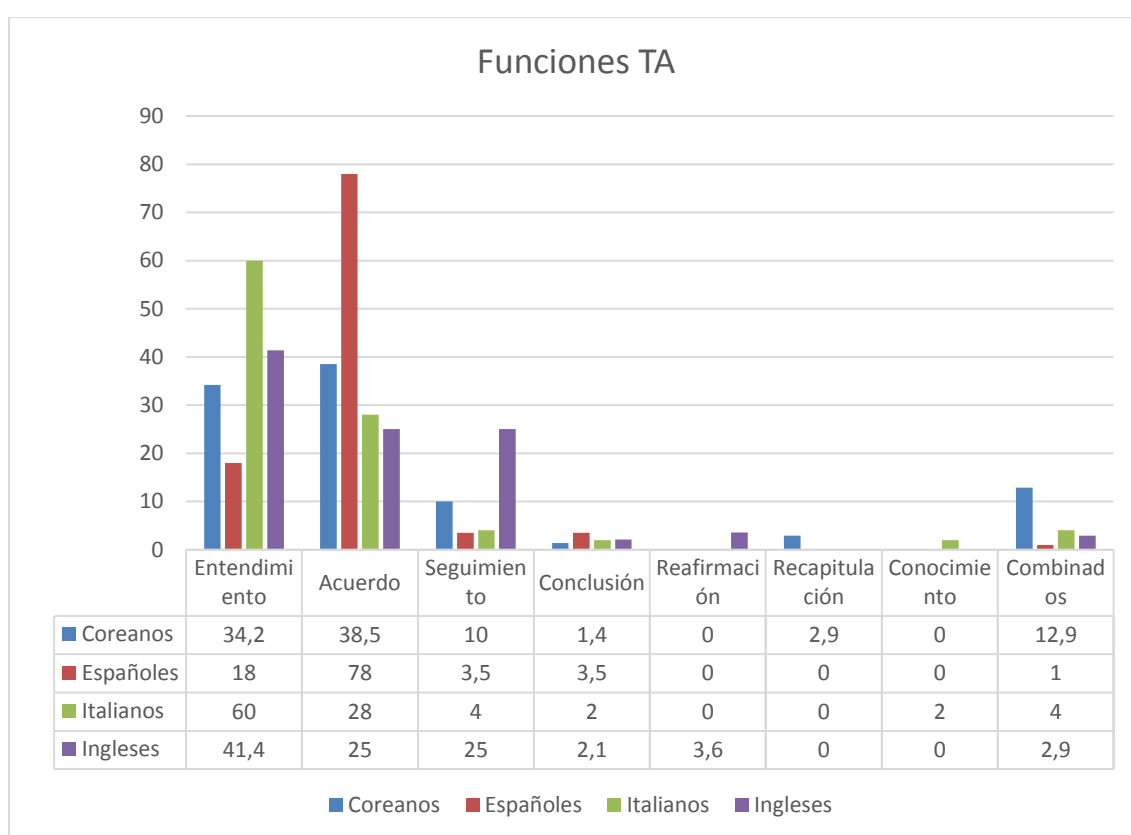


Gráfico 29. Funciones de los TAC en 4 corpus de ELE

Volvemos a recordar que, en nuestro corpus, el análisis individual de apoyos dio como resultado otros porcentajes diferentes a los encontrados en la emisión de apoyos más continuación. Atendiendo a la comparación exclusiva de los TAC, podemos afirmar lo siguiente:

- 1) Los estudiantes coreanos emitieron más apoyos de entendimiento que los españoles y menos que los ingleses e italianos.

- 2) Los estudiantes coreanos emitieron más apoyos de acuerdo que los italianos e ingleses, pero se quedaron muy por debajo del porcentaje de los españoles (78%).
- 3) Los coreanos fueron el grupo que emitió más apoyos de seguimiento tras los ingleses.
- 4) Los coreanos fueron el grupo que menos apoyos de conclusión emitió en los TAC, si bien los porcentajes son bajos en todos los corpus con un mínimo de 1,4%, en nuestro caso, y un máximo de 2,1 en los ingleses. Los españoles emitieron estos apoyos con una frecuencia del 3,5%.
- 5) Los ingleses fueron los únicos que emitieron TAC con apoyos de reafirmación, aunque con porcentajes bajos.
- 6) Los coreanos fueron los únicos en emitir comienzos de turno con apoyos de recapitulación con un 2,9%.
- 7) Los italianos fueron los únicos en usar los apoyos de conocimiento para empezar un turno con una frecuencia poco llamativa del 2%.
- 8) Por último, los coreanos fueron los informantes que más apoyos combinados emitieron al empezar un turno, con un cifra significativa del 12,9%, seguidos de los italianos, con un 4%, y un 2,9% de los ingleses. En cambio, los españoles solo alcanzaron el 1%.

Resumida esta información, podemos afirmar que las estrategias que usan los estudiantes coreanos a la hora de emitir TAC difiere mucho de la mostrada cuando emiten turnos de apoyo de manera aislada como ya habíamos mencionado en el capítulo 3. Ahora bien, tampoco coincide con las estrategias utilizadas por los HN de español, ni con el resto de los corpus con otros estudiantes en cuanto a porcentajes, pero sí al tipo de apoyos utilizados. Como hemos visto, los apoyos de acuerdo, de entendimiento y en menor medida, de seguimiento son los más presentes en los corpus.

Al igual que sucedió con el análisis y comparación de los apoyos de manera individual, volvemos a mencionar que la falta de estudios y datos delimita las posibles conclusiones que podamos obtener con estos datos. Dada la falta de estudios con nativos, nos vemos limitados como en otros apartados, a llegar a conclusiones definitivas y delimitar la influencia de la lengua materna en la lengua extranjera por lo que no nos proponemos la realización de nuevos estudios más extensos donde se puedan analizar los datos con muestras de nativos para comprobar la posible influencia de la LM en la producción de TAC.

En cuanto a la complejidad lingüística de los apoyos más continuación, de los casos analizados anteriormente, hemos encontrado que en 50 ocasiones los apoyos que inician un TH son simples, lo que supone un 71,4% del total. A su vez, hemos identificado 8 casos en los que los TAC se inician con un apoyo complejo (11,5%). Por último, registramos 10 casos de apoyos compuestos (14,3%). Además, en nuestro corpus hemos identificado 2 apoyos que no podemos registrar bajo la clasificación elaborada por Cestero (2000a: 57-58) y que catalogamos como especiales (2,8%). Este patrón es el mismo que hallamos en el análisis de la complejidad de los turnos individuales. En el siguiente gráfico presentamos la información resumida de los demás corpus.

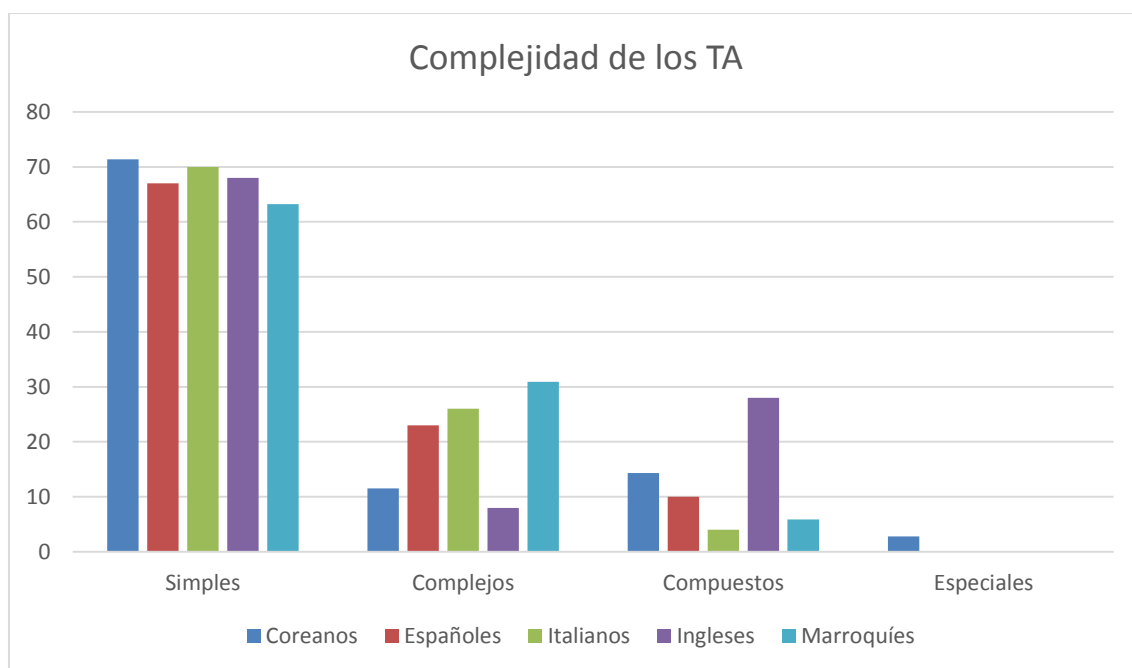


Gráfico 30. Complejidad de los TA en los TAC en 5 corpus de ELE

En el gráfico observamos que hay pocas diferencias, salvo en la emisión de apoyos complejos y compuestos por parte de los estudiantes ingleses. Además añadimos que en nuestro corpus encontramos un 2,8% de casos especiales. Como vimos en otras ocasiones, el corpus de estudiantes italianos y marroquíes había encontrado algunas singularidades no registradas en el corpus de Cestero (2000b) con españoles, pero en este caso no han notificado ninguno. En nuestro caso sí hemos vuelto a encontrar apoyos especiales.

4.7. INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LA PRODUCCIÓN DE TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus, al analizar la influencia de los TA, encontramos que el 49,5% de los apoyos habían sido voluntarios, el 24% se requirió pragmáticamente, el 13,9% de estos fueron exigidos pragmáticamente y, por último, solo el 12,6% tuvo carácter obligatorio.

Por su parte, los nativos españoles (Cestero 2000a) emitieron un 51% de TA requeridos pragmáticamente, un 18% fue voluntario, un 16% obligado y, por último, un 15% exigido pragmáticamente.

En el resto de estudios con los estudiantes marroquíes, taiwaneses, ingleses e italianos, el patrón de comportamiento ha sido similar al de los españoles, aquí vemos los resultados en el siguiente gráfico:

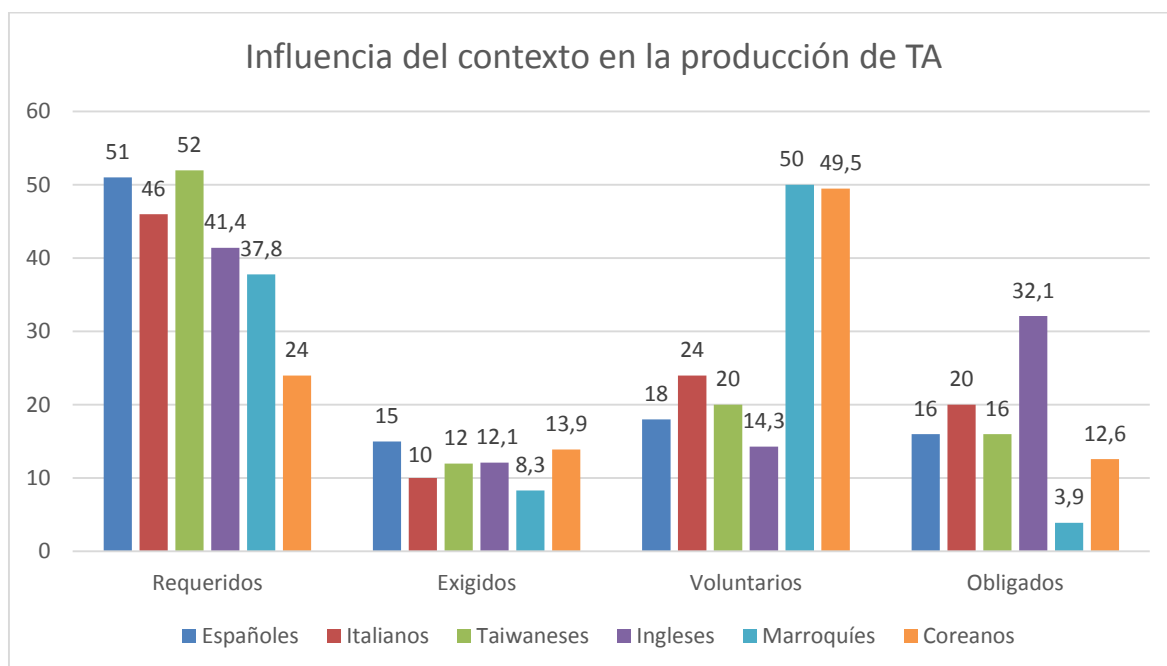


Gráfico 31. Influencia del contexto en la producción de TA en 6 corpus

Podemos observar que los resultados han sido muy parecidos entre los estudiantes italianos, taiwaneses e ingleses y son los que más se aproximan a los datos obtenidos por Cestero en su estudio. Si nos centramos en nuestra muestra con estudiantes coreanos, esta ha sido similar a la de los estudiantes marroquíes. Ambos grupos han emitido casi un 50% de turnos de apoyo de manera voluntaria, lo que implica una diferencia de patrón, ya que los españoles solo han alcanzado un 18% en este aspecto. Coreanos y marroquíes siguen el mismo patrón con oscilaciones de un 13% en los apoyos requeridos, 5% en los exigidos,

y 8% en los obligados. En cuanto a los turnos requeridos pragmáticamente, los obligados y exigidos presentan similitudes con el resto de informantes.

Si analizamos más detenidamente esta información, los estudiantes marroquíes y coreanos han sido los que han emitido mayor número de apoyos de seguimiento en ambos corpus con un porcentaje del 45% y 46,7% respectivamente. Recordamos que este tipo de apoyo de carácter puro, suele ser en su mayoría voluntario, y cumple la función de comunicar seguimiento del discurso, lo que justifica que ambos grupos hayan presentado un patrón diferente al obtenido en el resto de estudios.

Para concluir, como afirman Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011) y Silva (2012) creemos que la falta de fluidez en la LO influye en el porcentaje obtenido de apoyos exigidos pragmáticamente y obligados por la interacción, ya que es menor al mostrado por los españoles.

4.8. LUGARES DE TRANSICIÓN PERTINENTE Y TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus hemos obtenido 317 TA de los que 249 casos se han producido como alternancias propias y que por consiguiente han sido emitidas en LTP. Esto supone un 78,5% de los casos.

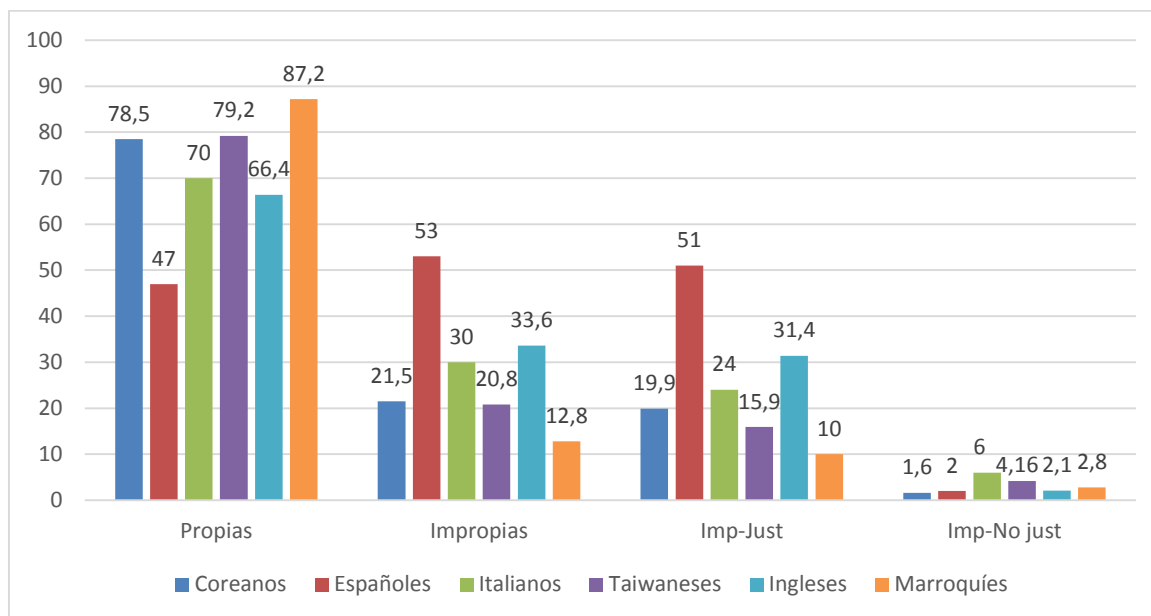


Gráfico 32. Lugares de transición pertinente (LTP) en 6 corpus

A la vista de los resultados presentados, los estudiantes coreanos siguen el mismo patrón que el resto de estudiantes italianos, taiwaneses, ingleses y marroquíes a la hora de emitir un TA. Podríamos concluir, con cautela, dada la falta de estudios y las limitaciones de las muestras presentadas en todos los estudios, que los estudiantes de español extranjeros son menos intrusivos a la hora de comunicarse en la LO como también señalan en sus estudios Pérez (2009:219), Inglés (2010: 242), Pascual (2011: 153) y Silva (2012:140). Si bien queremos hacer hincapié una vez más, en este último aspecto y mencionar como ya recogió Pascual en su trabajo (2011) que existen limitaciones para sacar conclusiones. Una de estas limitaciones puede ser la falta de fluidez de los estudiantes, la cual podría condicionar la progresión del discurso en la conversación, limitando la intervención y emisión de apoyos.

Otros aspectos para tener en cuenta podrían referirse a las posiciones gramaticalizadas de los verbos y demás constituyentes nominales de algunas lenguas que, como en este caso, el coreano, emiten el verbo al final del enunciado, lo que limitaría quizá la emisión de apoyos hasta que los hablantes no identifican el significado de las producciones verbales en marcha. Dicho esto, podría haber influencia de la LM que tendrá que ser indagado en futuras investigaciones.

4.9.SECUENCIAS ESPECIALES CON TURNOS DE APOYO

En nuestro corpus encontramos 11 casos, de los que 6 (81,8%) han sido secuencias de dos alternancias, 1 (9,1%) secuencia de tres alternancias y, por último, 1 (9,1%) sola secuencia de cuatro alternancias.

En el siguiente gráfico recogemos el porcentaje de tipos de secuencias que han aparecido en los corpus de los otros trabajos. En este apartado una vez más, no disponemos de información del estudio de Pérez Ruiz (2009) ya que no investigó las secuencias especiales.

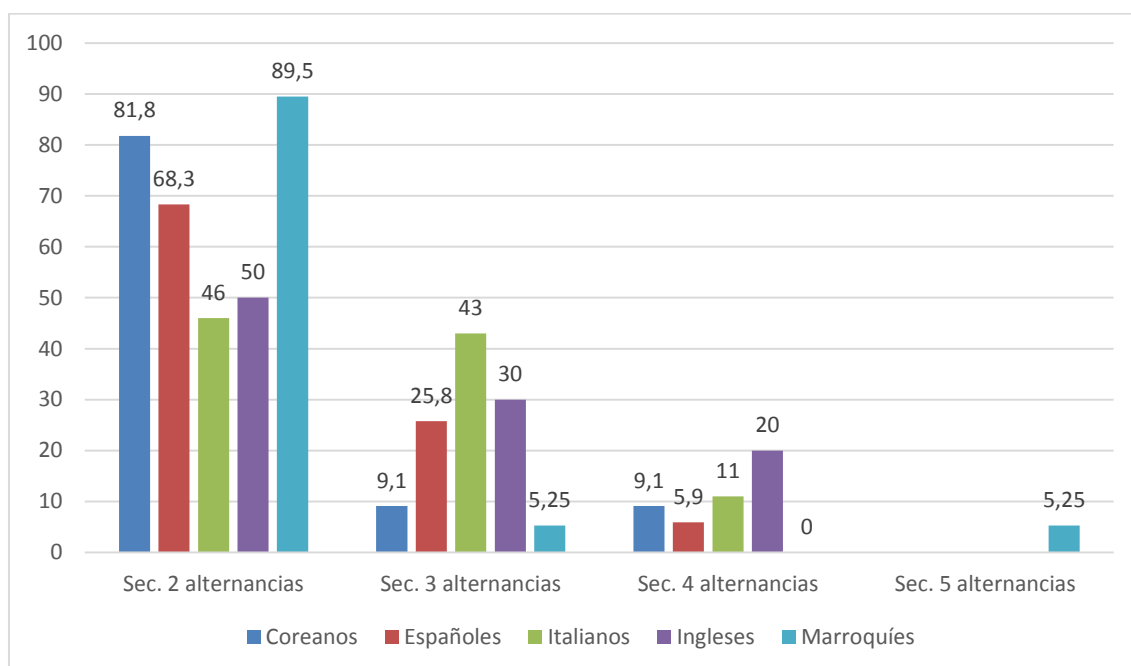


Gráfico 33. Secuencias especiales en 5 corpus de ELE

En cuanto al número de secuencias emitidas, resumimos la información de la siguiente manera:

- 1) Cestero en su estudio con un HN españoles (2000b: 202) contabilizó hasta 51 casos de los que el 68,3% eran de dos alternancias, el 25,8% de tres alternancias y el 5,9% de 4 alternancias. También hay que mencionar que el corpus estaba formado por 18 conversaciones de diez minutos.
- 2) Por su parte, Inglés (2010:191) halló 20 secuencias especiales con apoyo en 4 conversaciones de 10 minutos. La mitad fueron de dos alternancias, el 30% de tres alternancias y el 20% de 4 alternancias.
- 3) En cuanto a Pascual, la autora recogió 35 secuencias especiales con apoyo, en un corpus con las mismas características que el mencionado anteriormente. El 46%

fueron secuencias de 2 alternancias, el 43% de 3 alternancias y, por último, un 11% de cuatro alternancias.

- 4) Por último, Silva (2012) contabilizó 19 secuencias especiales en las que el 89,5% fueron de dos alternancias, seguidas con un 5,25% de secuencias de 3 y una de 5 alternancias.

Si comparamos los resultados podemos apreciar que nuestro corpus ha sido el que menos secuencias especiales ha registrado con 11 casos. De estos 11 casos, 9 han sido de dos alternancias. Esto puede interpretarse según la afirmación de Cestero (2000b: 202), como estrategias para mantener la conversación sin la necesidad de avanzar, a través de confirmaciones, valoraciones o correcciones en el acto de habla.

En cuanto al resto, solo hemos obtenido una secuencia de 3 alternancias y otra de 4 alternancias que, aunque no sean muy significativas dado el menor número, siguen los mismos patrones que el resto de estudiantes. También hay que mencionar que se emitió una secuencia especial de 5 alternancias en el corpus compuesto por estudiantes marroquíes y que, sin embargo, no emitieron ninguna de 4 alternancias.

Por último y para cerrar este apartado, volvemos a mencionar la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios más extensos que recojan tanto emisiones de la LO como en la LM para poder interpretar mejor estos resultados.

4.10. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos realizado una comparación de los resultados obtenidos en nuestro estudio con el resto de trabajos académicos que han seguido la misma metodología con estudiantes de ELE taiwaneses (Pérez Ruiz, 2009), ingleses (Inglés, 2010), italianos (Pascual, 2011) y marroquíes (Cano, 2012), además del estudio que tomamos como referencia en HN de español, elaborado por Cestero (2000a, 2000b, 2005). Dichos estudios han compartido la misma base teórica y metodológica para analizar los resultados por lo que tras compararlos podemos concluir que los estudiantes coreanos:

- 1) Han emitido más TA y más TH que los estudiantes de ELE taiwaneses, ingleses, italianos, marroquíes y que los HN de español en una proporción mucho mayor.
- 2) En relación a la producción de TH y TA muestran semejanzas con los estudiantes taiwaneses y diferentes de los ingleses, italianos y marroquíes.
- 3) Producen mucha menos cantidad de TA en superposición de habla que los españoles, en cambio es ligeramente superior a los taiwaneses, italianos y marroquíes, y superior a los ingleses.
- 4) Comunican a su interlocutor que siguen el mensaje en marcha de manera activa a través de una gran cantidad de TA de seguimiento, pero no emiten casi TA de acuerdo, lo que refleja diferencias en cuanto a los HN de español que usa como estrategia principal manifestar acuerdo; también emiten una cantidad de apoyos combinados ligeramente superior a los italianos, pero que se diferencia del resto.
- 5) Respecto a la complejidad de los TA, tienen preferencia por los TA simples a través de elementos cuasi-léxicos e interjecciones, usando en menor medida los adverbios; como segunda opción optan por los compuestos (repeticiones simples, de sintagmas y también locuciones verbales) en vez de los complejos (combinaciones de apoyos simples) al igual que los estudiantes ingleses y a diferencia de los taiwaneses, italianos y marroquíes. También se diferencian de los nativos españoles en este aspecto.
- 6) Cuando toman la palabra tras la emisión de un apoyo no se rigen por el mismo orden de tipos que al emitir TA de manera individual, mientras que el resto de estudiantes de ELE y los HN de español sí lo hace, eso sí, en dichas emisiones de apoyos predomina el uso de apoyos simples como el resto, pero no siguen el mismo patrón en lo que respecta a los apoyos complejos y compuestos.

- 7) Se diferencian en el orden de distribución de frecuencias con el resto de estudiantes ELE (exceptuando a los marroquíes que comparten el mismo patrón) y los nativos españoles, ya que optan por emitir en su gran mayoría los apoyos de manera voluntaria. Sin embargo, siguen el mismo patrón que el resto en lo que atañe a los apoyos requeridos, exigidos y obligados.
- 8) Siguen el mismo orden de distribución de alternancias propias seguidas de las impropias justificadas y las alternancias impropias justificadas al igual que el resto de estudiantes.
- 9) Producen menos secuencias que el resto de estudiantes ELE y que los HN de español, pero siguen el mismo orden de frecuencia con secuencias especiales de dos alternancias, de tres y de cuatro.

A la luz de los resultados registrados, vemos que los estudiantes coreanos que conversan en español siguen estrategias diferentes que los distinguen de los españoles, por lo que creemos conveniente fijarnos en los aspectos más importantes para mejorar la didáctica del español en el ámbito conversacional.

5. CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES

La conversación es la principal herramienta de comunicación de la que dispone el ser humano. A través de ella, los interlocutores intercambian información siguiendo unas pautas establecidas que, a veces, dependiendo del idioma, se ven alterados por unas conductas socioculturales que se rigen por unas características establecidas en la lengua y la cultura de cada país o región. Este hecho provoca que las diversas lenguas que existen otorguen a cada grupo social unas especificaciones propias de su lengua y cultura que los diferencian de las demás. Por eso, a la hora de aprender y adquirir un nuevo idioma, los aprendientes pueden encontrar dificultades que, a menudo, no se explican en una clase de lengua y que por ende pueden provocar en los aprendientes de segundas lenguas un desconocimiento que puede tener consecuencias negativas en la comunicación.

El sistema de turnos es una de las características de la conversación que desempeñan un papel muy importante en la interacción de los hablantes de acuerdo a sus particularidades lingüísticas y culturales y que obviamente difiere en cada idioma atendándose a unos procedimientos tanto verbales como no verbales que las hace diferentes. La participación activa del oyente en la conversación tiene un carácter universal lo que demuestra la necesidad de estudiarse en diferentes lenguas para comprender mejor los elementos propios de cada una de ellas.

Uno de estos elementos es el estudio de los TA, que desempeñan un papel fundamental en la interacción y participación de los interlocutores durante el transcurso conversacional. El sistema de TA dispone de una infinidad de mecanismos que un aprendiente extranjero no puede adquirir de manera espontánea, sino que requiere de una adquisición y aprendizaje. De ahí nacen las investigaciones interesadas por el análisis del sistema de turnos con el fin de poder arrojar datos que faciliten la adquisición de esta competencia lingüística para ser competente comunicativamente. De este interés ha nacido una línea de investigación en la Universidad de Nebrija que nos ha servido como guía para la elaboración de este trabajo y que nos ha permitido proporcionar nuevos datos, sobre los estilos conversacionales de los coreanos hablando en español que pueden ser un punto de partida para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Con la existencia de dichos precedentes y la falta de trabajos de ELE en estudiantes coreanos, surgió la idea de elaborar esta memoria para conocer las estrategias conversacionales de los estudiantes coreanos de ELE.

La investigación aquí presentada sigue la línea investigadora abierta en la Universidad de Nebrija que ya cuenta con numerosos trabajos que hemos analizado

previamente en nuestra memoria. Al igual que los otros trabajos, esta investigación ha sido llevada a cabo siguiendo los presupuestos teóricos y metodológicos del análisis de la conversación (AC). Dicha investigación se caracteriza por haber sido empírica, básica, no experimental, de corte transversal en la que hemos analizado cuatro conversaciones espontáneas de estudiantes coreanos de ELE que cursaban el último semestre de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Además, cabe destacar que los informantes habían obtenido el diploma DELE B2 otorgado por el Instituto Cervantes.

Tras la recogida de datos en el corpus, se llevó a cabo un análisis exhaustivo con su presentación de resultados y comparación con trabajos de la misma línea investigadora elaborados por Pérez Ruiz (2009), Inglés (2010), Pascual (2011), y Silva (2012), además del trabajo principal tomado como punto de referencia con HN de español realizado por Cestero (2000a, 2000b). De la última autora mencionada, hemos seguido la base metodológica que se ha dividido en cuatro fases: recogida de datos a través de las conversaciones grabadas de manera espontánea (10 minutos); transcripción de las mismas; análisis de los resultados tanto cualitativa como cuantitativamente y por último su discusión y presentación.

Por último, tenemos que señalar las limitaciones que hemos encontrado dada la falta de estudios con aprendientes de ELE coreanos conversando en su lengua materna, por lo que no hemos podido obtener conclusiones que permitiesen ponderar la transferencia de la lengua materna en la lengua extranjera. De ahí que hayamos comparado nuestros resultados con los trabajos anteriormente mencionados en estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes. Por último, recordar que el tamaño de la muestra ha sido otra de las limitaciones que hemos tenido en nuestra memoria. Con solo 4 conversaciones no podemos generalizar los resultados que obtuvimos, aunque al menos podamos arrojar los primeros datos para que sirvan como punto de partida para futuras investigaciones.

Presentamos las principales conclusiones obtenidas en nuestro trabajo:

- 1) Los estudiantes coreanos con un nivel B2 de español certificado por el Instituto Cervantes han seguido estrategias de producción de TA que difieren de las de los HN de español, con una frecuencia de producción que supera tanto a la de los nativos de español como a la del resto de estudiantes taiwaneses, ingleses, italianos y marroquíes de ELE. Los estudiantes coreanos han emitido un número mayor de TH y TA. Ello podría deberse a varios

factores en los que destacamos la transferencia de su lengua materna, que se rige por unas peculiaridades culturales heredadas del confucionismo en donde la jerarquización está muy estigmatizada dentro de la sociedad. Dentro de esas singularidades destacan la de escuchar y asentir como muestra de respeto al interlocutor. Además de esta, otra de las posibilidades podría estar relacionada con la influencia de la interlengua, ya que como vimos en el estudio de Young y Lee (2004) los informantes coreanos emitían más turnos de apoyo cuando mantenían conversaciones en lengua inglesa.

- 2) Con respecto a la producción de TH y TA, los estudiantes coreanos han mostrado similitudes con los taiwaneses en la proporción de emisión de TH y TA, si bien han diferido bastante en el número total de TH y TA emitidos. Además, han superado de manera significativa al resto de estudiantes ingleses, italianos y marroquíes en dicha proporción. Una de las razones que explican estas diferencias quizá radique en la cantidad de palabras emitidas por minuto, ya que nos hemos percatado de que las emisiones de los TH por parte de los coreanos han sido más cortas con respecto a los resultados obtenidos en los otros corpus. Por consiguiente, y dada la falta de datos para poder esclarecer estos resultados, mostramos cautela y esperamos que en futuros trabajos se obtengan respuestas más concluyentes.
- 3) Los estudiantes coreanos producen menos TA en superposición de habla y respetan los TH en el transcurso de la conversación, al igual que el resto de estudiantes de ELE. Estos datos indican, como en los otros estudios, una gran diferencia respecto a los HN de español, que se muestran más intrusivos en la interacción. No consideramos que el nivel lingüístico influya en este hecho ya que, si revisamos los datos y resultados de las muestras del resto de investigaciones, vemos que los niveles de español han oscilado entre B1 y C1 por lo que este hecho no tendría influencia a simple vista. La otra opción que queda pues, es la de la influencia de la interlengua que se tendrá que comprobar con futuras investigaciones. Otro de los hechos significativos es que los coreanos han optado por emitir una gran cantidad de apoyos de seguimiento durante la conversación. Creemos que esto se debe al carácter pasivo de los oyentes coreanos que, con esta estrategia, muestran a su interlocutor que se le está prestando atención en su TH, mientras que los HN

de español optaron por los apoyos de acuerdo, casi relegados por los estudiantes de ELE coreanos.

- 4) Los estudiantes coreanos hacen un uso diferente de las funciones de los TA respecto a los HN de español, ya que, en primer lugar, utilizaron los apoyos de seguimiento, seguidos de los de entendimiento y combinados, mientras que los españoles emitieron más TA de acuerdo, entendimiento y seguimiento respectivamente. Con esta estrategia, creemos que los coreanos comunican a su interlocutor que siguen el discurso en marcha de manera activa a través de una gran cantidad de TA de seguimiento respetando el TH de su interlocutor. Pensamos, desde una observación detenida y basándonos en nuestra experiencia profesional, que los coreanos transfieren los mecanismos usados en su lengua e incluso puede que los intensifiquen para subsanar posibles problemas debidos a la falta de dominio de la lengua extranjera. Con el objeto de dar más vigor a esta hipótesis será necesario llevar a cabo una investigación más extensa, que contemple también las características conversacionales del coreano.
- 5) Los estudiantes coreanos, al emitir TA utilizan recursos más sencillos, en lo que respecta a la complejidad de emisión de los turnos, por lo que prefieren producir elementos cuasi-léxicos e interjecciones, usando en menor medida los adverbios. En este punto, tenemos que aclarar, dadas las características de la propia lengua coreana, de la que tenemos conocimientos suficientes (4 años de estudio), que la complejidad de los TA que se emiten en esta lengua difieren según la posición social del interlocutor, es decir, que el factor de la edad, el trabajo y el tipo de relación entre hablantes va a condicionar la complejidad de los turnos de apoyo. La emisión de elementos cuasi-léxicos e interjecciones es propia del tuteo mientras que la emisión de adverbios corresponde a un tratamiento formal. Nuestra muestra estaba compuesta por seis amigos y compañeros de clase y dos compañeros de clase sin una relación estrecha de amistad, lo que podría justificar los resultados que hemos obtenido (mayoría de elementos cuasi-léxicos). Este punto tiene que ser tenido en cuenta en futuras investigaciones para comprobarlo de manera empírica. Volviendo a la emisión de los TA, los coreanos eligieron como segunda opción los apoyos compuestos (repeticiones simples, de sintagmas y también el uso de locuciones verbales), en vez de los complejos (combinaciones de apoyos

simples) al igual que los estudiantes ingleses y a diferencia de los taiwaneses, italianos, marroquíes y HN de español.

- 6) Con respecto a los TAC, los estudiantes coreanos difieren de los españoles y el resto de estudiantes de ELE y no siguen las mismas estrategias que cuando emiten TA de manera individual. No podemos afirmar con seguridad cuál es la razón por la que se produce este hecho, pero ateniéndonos a los resultados, observamos que los coreanos emitieron un menor número de apoyos de acuerdo de manera individual, sin embargo, estos fueron la primera opción cuando se tomaba el turno de habla a través de un apoyo. Como no tenemos estudios con los que podamos realizar comparaciones, podríamos concluir que se trata de una influencia de la lengua materna, en la que el oyente, cuando está de acuerdo con el enunciado del hablante, intenta tomar el TH para identificarse o justificarse con su mensaje. Este hecho tendrá que investigarse en futuras investigaciones.
- 7) En cuanto a la influencia del contexto en la producción de los TA, los estudiantes coreanos han mostrado un patrón casi similar al de los españoles con la excepción de que eligieron emitir con mayor frecuencia los apoyos de manera voluntaria, al igual que los marroquíes. Este hecho, creemos que tiene una justificación lógica si revisamos la función del apoyo que más ha predominado en nuestro corpus, el apoyo de seguimiento. Como mencionamos anteriormente los estudiantes marroquíes de ELE eligieron como primera estrategia, emitir apoyos de seguimiento, esto es, igual que los coreanos. Este tipo de apoyo, recordemos que se rige por ser un apoyo de carácter puro y carente de significado que solo cumple la función de notificar al hablante que se está siguiendo el discurso. Esperamos corroborar este dato cuando se realicen nuevos estudios con un corpus más amplio.
- 8) Los estudiantes coreanos han seguido el mismo patrón que el resto de estudiantes de ELE, produciendo sus TA en los lugares de transición pertinentes. La única diferencia hallada ha sido que los coreanos han producido alternancias propias en un porcentaje menor al resto y las impropias con un porcentaje mayor, pero lejos del de los HN de español.
- 9) Por último, los estudiantes coreanos han sido los que menos secuencias especiales han emitido entre todos los estudiantes de ELE y los nativos españoles. En cuanto al tipo de secuencias siguieron el mismo patrón, siendo

las más comunes las de secuencias de 2 alternancias, seguidas de las secuencias de tres alternancias y de 4 alternancias.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar la hipótesis de partida que planteamos en nuestra memoria: “Los estudiantes coreanos con nivel B2 del último semestre¹¹ de la licenciatura de español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros emiten estrategias de producción de TA diferentes a la de los españoles cuando conversan en español de manera espontánea”.

Tras la exposición de los resultados, su comparación y, finalmente, las conclusiones realizadas, pensamos que la razón por la cual los estudiantes coreanos de ELE llevan a cabo diferentes estrategias en su papel de oyentes se debe a una influencia de la LM en algunos casos y en otras a la interlengua propia de los estudiantes. Los estudiantes coreanos mostraron ser altamente participativos como oyentes y preferían entender el mensaje antes que estar de acuerdo con él, además de tomar el TH con precaución, a diferencia de los españoles que prefieren mostrar acuerdo y participar de manera más activa en la conversación, incluso tomando el TH en lugares no apropiados. Además, preferían utilizar estructuras y elementos más sencillos sin aplicar demasiadas estrategias para mantener la conversación como secuencias especiales.

Esta investigación es la primera realizada con aprendientes de español coreanos, y se ha visto condicionada por la falta de datos y estudios relacionados con el tema. Dicho esto, y debidos a las limitaciones halladas en la elaboración de esta memoria, se hace necesario plantearse la realización de nuevos estudios que recojan los datos de los que hemos carecido aquí para una mejor comprensión sobre las estrategias de producción de TA en estudiantes coreanos. Por lo tanto, pensamos que sería apropiado elaborar en un futuro próximo un corpus más extenso que ofrezca información sobre la LM de HN coreanos, así como obtener una muestra que sea más significativa para poder examinar de manera más precisa y exhaustiva los estilos conversacionales de los coreanos.

Otro aspecto que queremos destacar en nuestra investigación, ha sido la similitud mostrada en los resultados con los informantes taiwaneses. Este hecho es significativo en parte porque ambas lenguas, taiwanés y coreano, no comparten origen lingüístico. Queremos aclarar que el origen de la lengua coreana aún no está claro, pero se ha demostrado que es una lengua aislada proveniente de la familia uralo-altaica, de donde

¹¹ Los cursos académicos en el sistema educativo universitario coreano están divididos en semestres y no cursos anuales.

también provienen el finlandés, el húngaro o el mongol. El taiwanés, en cambio, es una lengua de origen sino-tibetano. A pesar de no existir conexión lingüística entre ambas lenguas, sí existe relación cultural. Ambas culturas son sociedades jerarquizadas y comparten rasgos comunes del confucianismo. Ante este hecho, podríamos afirmar con cautela y a falta de investigaciones con corpus más extensos, que la relación cultural puede tener influencia en la emisión de los turnos de apoyo.

Por último, cerramos nuestra memoria haciendo una mención especial a la línea de investigación desarrollada en la Universidad Antonio de Nebrija iniciada por la Dra. Cestero Mancera y que han continuado Pérez Ruiz, Beatriz Inglés, Pascual Escagedo y Silva Cano durante estos años. Esperamos haber aportado información que pueda ser útil para la elaboración de futuras investigaciones con estudiantes de ELE de otras lenguas y culturas

BIBLIOGRAFÍA

- Ahram Song. "Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur". Universidad Nacional de Seúl. Seúl, Corea del Sur FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011
- Berry, A. (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study", *Pragmatics and Language Learning, Monograph series*, 5, pp. 180-190.
- Briz Gómez, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2005): *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco libros.
- Brown, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco, J. B. y Calderero Hernández, J. F. (2000): *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Cestero Mancera, A. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero Mancera, A. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Susuki, R. y Tao, H. (1996): "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin", *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), pp. 355-387.
- Clark, H. H. (1996): *Using language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A
- Cutrone, P. (2005): "A case study examining backchannels in conversations between

- Japanese-British dyads”, *Multilingual: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24 (3), pp. 207-228.
- Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G., (1967): “The phonemic clause as a unit of speech decoding”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 341-349.
- Dittmann, A. T. y Llewellyn, L. G. (1968): “Relationship between vocalization and head nods as listener responses”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (1), pp. 79-84.
- Duncan, S. y D. W. Fiske. (1977): *Face to Face Interaction: Research, Methods and Theory*, Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Duncan, S. y D. W. Fiske. (1985): *Interaction Structure and Strategy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1986): “Listening and speaking”, D. Tannen y J. Alatis (eds.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington DC: Georgetown University Press, pp. 294-319.
- Fries, C. C. (1952): *The Structure of English*. London: Longman.
- Gallardo Paúls, B. (1992): “El dinamismo conversacional: subsunción y feedback. Carácter acumulativo de los elementos conversacionales”, *Comunicación y sociedad*, 5, pp.51-57.
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Estudios conversacionales y pragmática del receptor*.
- Gallardo Paúls, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales I*. Madrid: Arco Libros.
- García, M. (2004): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera*, Memoria de investigación inédita, Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Gaulmyn, M. (1987): “Les régulateurs verbaux: le controle des récepteurs, en C.
- Goodwin, C. (1986): “Between and within: alternative sequential treatments of continuers and assessments”, *Human Studies*, 9, pp. 205-217.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada en la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Arco Libros.

- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heinz, B. (2003): "Backchannels responses as strategic responses in bilingual speakers conversations", *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Heritage, J. (1984): *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge. England: Polity Press.
- Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998): *Conversation analysis*, Cambridge, England: Polity Press.
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-29). Harmondsworth: Penguin.
- Inglés Candelas, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*. Trabajo de investigación inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jakobson, Roman. 1960. Closing statement: Linguistics and poetics. In Thomas A. Sebeok (ed.) *Style in Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.350-377.
- Jefferson, G. (1984): Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens "yeah" and "Mm hm", *Paper in Linguistics*, 17, pp. 197-216.
- Jurafsky et al. (1997): "Automatic detection of discourse structure for speech recognition and understanding". Disponible en la red (consulta: 3 de mayo de 2015) http://www.cstr.ed.ac.uk/downloads/publications/1997/Jurafsky_1997_c.pdf
- Krause-Ono, M. (2004): "Change in backchanneling behaviour. The influence from L2 to L1 on the use of backchannel cues", *Journal of Cognitive Science. Muroan Cognitive Science Circle*, 3, pp. 51-81.
- Kendon, A. (1967): "Some functions of gaze-direction in social interaction". *Acta Psychologica*, 26. pp. 22-63. Labov, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LoCastro, V., Smith, L. E., Quirk, R. y Kachru, B. B. (1987): "Aizuchi: A Japanese conversational routine", en L.E. Smith (ed.), *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp. 101-113.

- Malinowski, Bronislaw. 1923. The problem of meaning in primitive languages. In Charles Kay Ogden, Ivor Armstrong Richards, Bronislaw Malinowski, Francis Graham Crookshank and John Percival Postgate (eds.) *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*. London: Kegan Paul TrenchTrubner. 296-336.
- Maynard, S. K. (1986): "On Back-channel behavior in Japanese and English casual conversation", *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*, 24 (6), pp. 1079-1108.
- Maynard, S. K. (1989): *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*, Norwood, NJ: Ablex.
- Maynard, S. K. (1990): "Conversation management in contrast: Listener response in Japanese and American English", *Journal of Pragmatics*, 14 (3), pp. 397-412.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Oreström, B. (1983): *Turn-taking in English conversation*, Lund: Liber Förland Lund.
- Pascual Escagedo, C. (2011): *Los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes italianos de ELE*. Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. A. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. A. (2011): *El funcionamiento turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- PRESEEA (2002, 2005, 2007): *Marcas y etiquetas mínimas obligatorias*. <http://www.linguas.net/preseea> (consultado: 15 de octubre de 2011).
- Reid, J. (1995): "A study of gender differences in minimal responses", *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 489-512.
- Richards, J.C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey, Schegloff. (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", *Language* 50. 4 696-735.

- Schegloff, E. (1982): "Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh, huh" and other things that comes between sentences", en D. Tannen (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk*. Washington, D.C: Georgetown University Press, pp. 71-93.
- Silva Cano, I. (2012): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE*. Trabajo de fin de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Tao, H. y Thompson, S. A. (1991): "English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic `interference'", *Journal of Pragmatics*, 16 (3), pp. 209-223.
- Tarone, E. (1979): "Interlanguage as chameleon", *Language Learning*, 29, pp. 181-191.
- Tottie, G., Aijmer, K., y Altenberg, B. (1991): "Conversational style in British and American English: The case of Backchannels", en K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Swartvik*, London, Longman, pp. 254-271.
- Tottie, G., Aijmer, K. y Altenberg, B. (1991): "Conversational style in British and American English: The case of Backchannels", K. Aijmer y B. Altenberg (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman, pp. 254-271.
- Tusón Valls, A. (2002): "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido". *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp.133-153.
- Vázquez Veiga, N. (2000): "Respuestas mínimas reguladoras: los límites de la marginalidad". *Oralia, Análisis del discurso oral*, 3, pp. 221-242.
- Ward, N. y Tsukahara, W. (2000): "Prosodic features which cue Back-Channelresponses in English and Japanese", *Journal of Pragmatics, An Interdisciplinary Journal of Language Studies*, 32 (8), pp. 1177-1207.
- White, S. (1989): "Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese". *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.
- Yngve, V. H. (1970): "On getting a Word in edgewise", en M.A. Campbell et al. (eds.), *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, Chicago (III.), University of Chicago. pp. 567-578.
- Young, R. F., y Lee, J. (2004): "Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations", *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 380-407.

APÉNDICE 1. Convenciones de la transcripción

:	Turno de palabra.
A:	Turno de palabra de un hablante identificado como A.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más
(())	Fragmento indescifrable.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
¡ ?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿?	Interrogaciones.
¡!	Exclamaciones
Letra cursiva	Palabras en otros idiomas. Reproducción e imitación de emisiones.

Convenciones de transcripción utilizadas por el grupo Val.Es.Co. (A. Briz (coord.), (1995: 40-41):

<>	Turnos de apoyo
= detrás de una línea y delante de la siguiente	Indica que hemos considerado que ambas pertenecen al mismo turno.
Subrayado:	Superposiciones de habla.
(vocal:)	Alargamientos vocálicos.
(consonante:)	Alargamientos consonánticos.

Convenciones de transcripción utilizadas para el proyecto PRESEEA.
 Disponible en <http://www.linguas.net/preseea> (Fecha de consulta 7 de mayo de 2015).

APÉNDICE 2. Anexo de las transcripciones

Ficha técnica		
Etiqueta de la conversación: CHAJAE		
Fecha de la grabación: 22/05/2015		
Tiempo de la grabación: 00:11:44		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
<i>SITUACIÓN COMUNICATIVA</i>		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	Conversación interpersonal	
Tono:	Informal	
Canal:	Oral	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: 2 emisores		
	Informante A	Informante B
Sexo	Mujer	Hombre
Edad	25	26
Residencia habitual	Bundang	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	Cuatro años	Cuatro años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	8 meses en Madrid	1 año en Colombia
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés(12 años)	Inglés(10 años)

CHAJAE

1 JAE: ¿cómo fue tu estudio en Colombia? / porque he- he oído muchas veces que

2 Colombia es muy peligroso

3 CHA: ah: sí todo el mundo dice así porque=
4 JAE: <sí>
5 CHA: = (um:) / antes era muy peligroso
6 JAE: <ah ¿sí?>
7 CHA: sí por- porque había guerrilla
8 JAE:<sí>
9 CHA: en Colombia
10 JAE: <uhum>
11 CHA: y/ había mucha/ (um:)/ co- como guerra civil entre gobierno (e:) y gue- guerrilla
12 JAE: <ah, ¿en serio?> no- no lo sabía
13 CHA: =pero... sucedió hace 20 años
14 JAE: <sí>
15 CHA:<sí> y ahora si hay/ hay guerrillas en en el campo=
16 JAE: <ah:>
17 CHA: =pero en la ciudad no pasa nada nada/ está bien=
18 JAE: <ah:>
19 CHA: = por eso cuando decidí estudiar en- en Colombia=
20 JAE:<hm>
21 CHA: =mis amigos y mis familias o: preocuparon mucho=
22 JAE: <uhum>
23 CHA: =y: (um) // me dijo que (ah) Chang cuida cui- cui- cuídate las drogas=
24 JAE: <uhum>
25 CHA: =y cuídate las pistoles=
26 JAE: <uhum>
27 CHA: =y... pero sí por por eso me preocupé mucho antes de ir a Colombia=
28 JAE: <sí>
29 CHA: =y yo investigué mucho=
30 JAE: <uhum>
31 CHA: =po- o: por internet=
32 JAE: <sí>
33 CHA: =y... pero/ estaba/ muy bien=
34 JAE:<hm:>
35 CHA: =y la gente- la gente es muy amable/ y...=
36 JAE: <ah:>

37 CHA: =sí (o:) algunos mis amigos fumaban marihuana en la calle

38 JAE: <sí> ¿colombianos?

39 CHA: sí colombianos

40 JAE: <sí>

41 CHA: <sí> y siempre llevaban marihuanas o: algunas drogas// pero no todo/ toma droga

42 JAE: <ah:> entonces tenías muchos amigos coreanos en Colombia también

43 CHA: o: es que estaba en: ciudad/// que se llama: / Ibagué=

44 JAE: <ah:>

45 CHA: =es muy desconocido

46 JAE: <ah:>

47 CHA: =al: coreanos

48 JAE: ¿no es centro?

49 CHA: (um:) queda cerca de Bogotá=

50 JAE: <hm>

51 CHA: = pero es una pequeña ciudad=

52 JAE: <ah>

53 CHA: =solo hay: trecientos- (o:) trecientos mil habitantes

54 JAE: ¿solo tres- trecientos mil habitantes?

55 CHA: sí/// (um:) por eso/ yo... yo era única... u- u- único asiático=

56 JAE: < ¿en serio?>

57 CHA: =en en esa ciudad/

58 JAE: < ah> qué interesante

59 CHA: <sí> y: (ruidos) // a todo el mundo le interes- ... le interesaba yo=

60 JAE: <sí>

61 CHA: <sí> al principio sí me gustaba eso pero (um:) cada vez más (um:) me hace o:

62 molesto (risas)

63 JAE: <ah:>

64 CHA: ¿y tú estabas en en- en España sí?

65 JAE: sí estudié en Madrid el año pasado durante ocho: meses más o menos/ pero: en

66 España había muchas asi- asiático especialmente chinos=

67 CHA: <ah sí claro>

68 JAE: también coreanos

69 CHA: <sí sí> sobre todo en Madrid ¿no?

70 JAE: sí sí sí

71 CHA: ¿y (-) // estudiabas/ como intercambio o: /// i- intercambio en la universidad?

72 JAE: no solo estudié en... una academia privada

73 CHA: <ah> y: // ¿qué tal en Madrid o: viajabas otros lugares (e:) de España?

74 JAE: sí yo via- viajé por España bastante pero: yo viajé por Europa fuera de Madrid fuera

75 de- fuera de España como Inglaterra Itali- Italia...=

76 CHA: <ah>

77 JAE: =Suecia...=

78 CHA: <ah> ¿y qué tal? ¿bien?

79 JAE: (um:) bien/ pero... pero cuando estaba en España/ yo siempre: echaba mucho de

80 menos mi familia y mis amigos coreanos=

81 CHA: <ah sí>

82 JAE: =que: estaban en Corea/

83 CHA: (um:) (e:) /// no: // no fuiste a la fiesta de ¿cómo se llama? (ah) /// ¿san siero? no

84 JAE: < ¡San Fermín!>

85 CHA: San Fermín sí San Fermín

86 JAE: no no no

87 CHA: < ¿no?>

88 JAE: yo nunca he ido al norte de España

89 CHA: <ah> yo/ quiero: quiero ir a: qui- quiero: quiero participar a... San Fermín/

90 mucho

91 JAE: <sí>

92 CHA: parece muy divertido sí

93 JAE: <sí>

94 CHA: y: (um:) /// ¿tienes... / tienes amigos coreanos en Madrid?

95 JAE: sí por... por supuesto que: tenía amigos coreanos pero/ yo siempre: intentaba

96 evitarlos porque: ...=

97 CHA: <ah sí>

98 JAE: =porque para: aprender...

99 CHA: <prac- ... practicar>

100 JAE: <sí> para practicar más=

101 CHA: <sí> yo también

102 JAE: =español sí

103 JAE: pero: ¿por qué: (um:) decidiste estudiar en Colombia? hay otros países

104 latinoamericanos como mexicanos España:

105 CHA: <sí> pero hm.../ primero dicen que/ las chicas colombianas son bonitas

106 JAE: <ah (risas) ¿en serio?>

107 CHA: (risas) no...

108 JAE: entonces tú te gusta: ... te- te gusta las mujeres como: un poco moreno: ... morenas:

109 ...

110 CHA: no en Colombia/ o: // en Colombia hay muchos blancos

111 JAE: < ¡ah!> no lo sabía

112 CHA: porque... no- no sé /por qué...

113 JAE: <están mezclados>

114 CHA: <sí> son mezclados pero a: /// por ejemplo yo a- antes de regresar a Corea yo viajé

115 por todo- todo... toda la Suramérica

116 JAE: <sí>

117 CHA: tales como Perú// Bolivia Argentina Chile Ecuador

118 JAE: < ¡ah!> antes de estudiar en Colombia

119 CHA: no no antes de regresar a Corea.

120 JAE: <ah sí sí sí>

121 CHA: por e- ... (a:) por ejemplo en Perú (e:) y Bolivia hay muchos (o:) indígenas

122 JAE: <ah sí>

123 CHA: pero en Colombia sí en el campo hay muchos pero en la ciudad no son... muy...

124 (hm...) son blancos (eh)=

125 JAE: <sí blancos y alta>

126 CHA: <sí> altas y tie- se parecen occidentales...=

127 JAE: <ah:>

128 CHA: = eu- eu- europeos

129 JAE: <ah> yo pensaba que serían morenas y...

130 CHA: <sí> hay- hay- hay ta- tantas morenas=

131 JAE:<ah>

132 CHA: =pero también hay mucho blancos

133 JAE: entonces ¿tenías muchos amigas?

134 CHA: (ah:) sí montón (risas)

135 JAE: (risas)

136 CHA: como era único asiático

137 JAE: <sí sí sí>

138 CHA: tenía mucha curiosidad

139 JAE: <ah:>

140 CHA: ellos// mis amigos/ o: tenían curiosidad/ de Corea y Asiati- Asia

141 JAE: < ¡ah!> entonces// les gustabas- gustabas tú también

142 CHA: (um:) como amigos

143 JAE: <ah:>

144 CHA: <ah: sí>/ porque siempre querían salir conmigo

145 JAE: < ¿en serio?>

146 CHA: sí (risas) porque=

147 JAE: <fenomenal>

148 CHA: =sí porque/ o: quieren- quieren conocer Corea=

149 JAE: <hm>

150 CHA: =y po- porque (ah)/ ¿en España también o: *k-pop*? co- música coreana=

151 JAE: <sí sí>

152 CHA: =¿es popular?

153 JAE: sí pero:/ creo que/ hay gente que: les guste: mucho la música coreana/ pero: un poco

154 maniático=

155 CHA: <ah:>

156 JAE: sí// po- poca gente

157 CHA: (e:)

158 CHA: sí do- donde yo vivía...=

159 JAE: <hm>

160 CHA: =en Colombia/ o:/// había muchos colombianos=

161 JAE: <uhum>

162 CHA: =que: les: gusta- ba: o: core- música coreana=

163 JAE: <hm hm>

164 CHA: = o drama// y=

165 JAE: <ah sí>

166 CHA: =también hay un canal principal=

167 JAE: <hm>

168 CHA: =como/ *kbs*

169 JAE: <uhum>

170 CHA: e- o: /// ¿caracol? ¿el caracol? es un- un canal de televisión=

171 JAE: <sí>

172 CHA: =en colo- en Colombia

173 JAE: <sí>
174 CHA: y se trans- mi- ti- o:// una drama coreana=
175 JAE: <uhum>
176 CHA: =que se llama// *gauldongha*
177 JAE: < ah sí>
178 CHA: (ah:) en en español: no sé- no sé su nombre
179 JAE: es una novela antigua ¿no?
180 CHA: sí sí
181 JAE: <sí>
182 CHA: sí sí se transmitió: (e:) en Corea hace diez años o quince años
183 JAE: <sí mucho tiempo>
184 CHA: <sí> cua- cuando estaba en: o: // cuando tenía diez años algo así
185 JAE: <sí diez o once años>
186 CHA: <sí>
187 JAE: <sí>
188 CHA: y... por eso mis amigos=
189 JAE: <hm>
190 CHA: =unos colombianos lo ven: tienen mucho- mucha oportunidad de ver o: la drama
191 corea=
192 JAE: <ah>
193 CHA: =y// se- según drama ellos conocen la cultura coreana=
194 JAE: <hm>
195 CHA: =y tiene curiosidad mu- muchísimo
196 JAE: <ah:>// cuando estaba en España// (um:) // yo siempre sentía que: los europe- a los
197 europeos no les gustaban los asiáticos
198

Ficha técnica		
Etiqueta de la conversación: KIMHAK		
Fecha de la grabación: 28/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:00 min		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
<i>SITUACIÓN COMUNICATIVA</i>		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	Conversación interpersonal	
Tono:	Informal	
Canal:	Oral	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: 2 emisores		
	Informante A	Informante B
Sexo	Mujer	Hombre
Edad	22	24
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	Cuatro años	Cuatro años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Madrid (6 meses)	Madrid (10 meses)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés(15 años)	Inglés(13 años)

KIMHAK

- 1 KIM: ¿cuántas horas tarda para memorizar todo para el examen... pre- para el examen?
- 2 HAK: (suspiros) quizás:
- 3 pienso que: (um:) tres horas
- 4 KIM: tres horas ya bastante uhum
- 5 HAK: ¿y tú?
- 6 KIM: casi... yo también casi:- casi tardo tres: horas pero- pero normalmente o: tengo que:
- 7 usar en mi ordenador=

8 HAK: <sí>
9 KIM: para memorizar esto=
10 HAK: <sí>
11 KIM: =por eso yo siempre siempre gasto mi tiempo=
12 HAK: <uhum>
13 KIM: =para para (um:) no sé a internet o al: videojuego a veces/ o la música=
14 HAK: <hm>
15 KIM: =y etcétera=
16 HAK: <hm>
17 KIM: =por eso // no sé ¿solo tres horas? no no me creo
18 HAK: <hm> es que yo- yo también:=
19 KIM: <hm>
20 HAK: =no puedo concentrarme:=
21 KIM: <hm>
22 HAK: =totalmente tres horas
23 KIM: <sí sí> es que es imposible
24 HAK: <sí> por eso=
25 KIM: <ah:>
26 HAK: intento usar um mi tiempo libre=
27 KIM: <aha>
28 HAK: =cuando...=
29 KIM: no sé cuando cuando estabas
30 HAK: =ante- ante- antes de dormir
31 KIM: <aha antes de dormir>
32 HAK: sí...
33 KIM: ¿puedes concentrar? (risas) (o:)
34 HAK: (risas) no sé... pero intento
35 KIM: <ah:> cuando estabas en el... no sé... en el metro o:...
36 HAK: pero es que en el metro n- no puedo hablar o:=
37 KIM: <hablar>
38 HAK: =en mi voz=
39 KIM: <sí sí sí>
40 HAK: =altamente
41 KIM: en en tu mente o:...=

42 HAK: < ¡ah!>
43 KIM: =en tu cerebro o así...
44 HAK: <sí>
45 KIM: <ah:>
46 HAK: pero creo que para memorizar el guion=
47 KIM: <hm>
48 HAK: es necesario hablar=
49 KIM: <siempre>
50 HAK: =usar mi propia voz
51 KIM: <hm hm>/ y no sé la profesora siempre... siempre nos dijo que:
52 tenemos- tenemos memorizar- memorizar con el audio pero... eso... no sé
53 HAK: <es difícil practicarlo>
54 KIM: <sí sí sí> eso/ (um:)... tardaría no sé mucho más tiempo creo
55 HAK: <hm hm>
56 HAK: ¿y crees que memorizar ese guion es... es bueno para su: ... ay para tu: ... tu: ..=/
57 KIM: <hm su>
58 usted ¡gracias! (risas)
59 HAK: (risas)... =para tu capacidad de hablar español?
60 KIM: eso es un poco sencillo creo porque... porque a veces yo pienso que es muy útil
61 pero: a la vez a la vez... a la vez creo que: no sé estará bueno (o:) bueno seguro... seguro
62 que estará bueno para mí... no sé ortografía o:...=
63 HAK: <hm>
64 KIM: = no sé mi.../ mi: capacidad de/ habla=
65 HAK: <hm hm>
66 KIM: = ¿puede ser? porque/ memorizar=
67 HAK: <hm>
68 KIM: =las frases/=
69 HAK: <hm hm>
70 KIM: =está... está muy bien pero no sé mi:...=
71 HAK: <hm>
72 KIM: =mi español no sé exactamente
73 HAK: (risas)
74 KIM: la profesora dijo que sí dice siempre dijo que sí pero no me lo creo la Clara Clara
75 también/ bueno ella es española por eso=

76 HAK: <hm>
77 KIM: =no sé
78 HAK: < sí >
79 KIM: pero/ pero: / yo me gusta la clase bastante
80 HAK: <hm>
81 KIM: me gustó (risas)=
82 HAK: <hm:>
83 KIM: =la clase antes=
84 HAK: <hm hm>
85 KIM: =de que profesora=
86 HAK: <hm>
87 KIM: =ha dicho que habría un examen=
88 HAK: <hm>
89 KIM: =y luego/=...
90 HAK: <hm>
91 KIM: =para examen final=
92 HAK: <hm>
93 KIM: =para calificar los...=
94 HAK: <hm>
95 KIM: =estudian- calificar relativo jo relativa jo
96 HAK: <hm sí>
97 KIM: me odio
98 HAK: <hm>
99 KIM: eso-eso es una broma como:... // no sé y: el ministerio: de educación/ (hm...) ya:...
100 ya dijo que no... no usaría... ¿no usaría?=
101 HAK: <hm>
102 KIM: =¿sí? no usaría como un: como un... estándar/ para calificar la universidades...=
103 HAK: <hm >
104 KIM: =las universidades=
105 HAK: <hm hm>
106 KIM: =pero ya sabes/=
107 HAK: <hm hm>
108 KIM: =los jefes... ya...
109 HAK: <hm hm >

110 KIM: (risas) se ha acabado el tema ya (risas)

111 HAK: (risas) ¿y qué más?

112 KIM: no sé sobre el examen dele

113 HAK: el examen (risas)

114 KIM: esto otro examen

115 HAK: <otro examen>

116 KIM: los interés de los estudiantes=

117 HAK: <hm>

118 KIM: =siempre// examen dele ¿vas a ... vas a preparar ... vas a preparar c2 ¿no? (¡ah!)=

119 HAK: ¡¿c2?!

120 KIM: ¿c2 puede ser?

121 HAK: (ah:) es-

122 KIM: inten- ... intentas... hm tú puedes

123 HAK: sí sí si apruebo=

124 KIM: <hm>

125 HAK: = el examen c1/=

126 KIM: <uhum>

127 HAK: =entonces quiero tomar c2=

128 KIM: <hm hm>

129 HAK: =en noviembre=

130 KIM: <uhum>

131 HAK: es que hay: examen de: ... de la.../ (ah...) // que es/=

132 KIM: <uhum>

133 KIM: de (ah) de:...

134 HAK: =que es...

135 KIM: <para entrar en la/ >

136 HAK: sí que es (regi school) (risas)=

137 KIM: <ah> (risas)

138 HAK: =la universidad de ¿posterior?

139 KIM: <ah> ¿posterior? no no no era... (ah...)

140 HAK: uni- ... univer-...=

141 KIM: tengo que estudiar eso

142 HAK: =¡para máster!

143 KIM: <para el máster sí sí vale> ya aceptamos

144 HAK: <para máster sí> es que el examen=
145 KIM: <hm>
146 HAK: =es en: octubre=
147 KIM: <aha>
148 HAK: = por eso/...
149 KIM: <en octubre> // y luego en noviembre/
150 HAK: <sí/ octubre entonces noviembre>
151 KIM: vas a intentar otra/ vez y...
152 HAK: sí sí// si puedo... si puedo=
153 KIM: <uhum>
154 HAK: =tener suficiente tiempo=
155 KIM: <uhum>
156 HAK: =entonces quiero tomar/ otra vez=
157 KIM: <hm c2 c2>
158 HAK: <sí> pero es muy difícil
159 KIM: <hm>
160 HAK: sabes qu- que (ah...) Hira...=
161 KIM: <ah ¿sí?>
162 HAK: sí Hira es que Hira ha tomado c2 c2
163 KIM: <ya ha tomado el examen c2> ¿esta vez o antes?/
164 HAK: sí hace algunos días=
165 KIM: <ah ¿sí?> jo...
166 HAK: =c2 pero ella me dijo que/ era muy difícil=
167 KIM: <hm>
168 HAK: =para/
169 KIM: <imagino imagino>
170 HAK: sí /// pero sabes ella nació en Argentina=
171 KIM: <sí>
172 HAK: =y pasó casi: dieciocho años en Argentina pero:=
173 KIM: <uhum>
174 HAK: =ella me dijo /no era tan fácil/=
175 KIM: hablaba más frecuentemente que coreano ¿no?
176 HAK: sí
177 KIM: no sé comparado con...

178 HAK: = y es que lo... lo... lo: más difícil=
179 KIM: <uhum>
180 HAK: =es que en c2 hay: ... hay muchísimas frases hechas=
181 KIM: <uhum ah> frases hechas
182 HAK: =frases hechas y es que ella es argentina=
183 KIM: pero son distintos con todos los países
184 HAK: <sí sí sí> por eso KIM: <uhum> frases
185 hechas... es un tram- es un truco// creo
186 HAK: <uhum> ///
187 KIM: pero los nativos pueden...=
188 HAK: sí:...=
189 KIM: =casi=
190 HAK: =relativamente:
191 KIM: relativamente más fácil sí creo
192 HAK: más fácil pero sí=
193 KIM: <uhum:> // entonces
194 HAK: =y:...//=
195 KIM: (um:) eso/ es un...=
196 HAK: =y
197 KIM: *eung* ¿qué?
198 HAK: =es que cuando pre- preparé el examen de c1=
199 KIM:<uhum>
200 HAK: =primero yo pensé que es bastante: pu- puedo (eh:)=
201 KIM: mismo mismo con b2
202 HAK: <sí> pue- puedo pue- puedo aprobarlo porque=
203 KIM: <hm>
204 HAK: =es que es- (e:) ahora estoy estudiando=
205 KIM: <hm>
206 HAK: español=
207 KIM:<uhum>
208 HAK: =para: entrar a la...
209 KIM: <para el máster para el máster sí sí sí>
210 HAK: (risas) esa... esa... sí máster
211 KIM: esa puta pa... (risas)

212 HAK: universidad (risas)=

213 KIM: (risas)

214 HAK: =por eso: (o:) es que no es- no era tan difícil=

215 KIM: <uhum>

216 HAK: =estudiar/ sobre: aproba- (eh:) para aprobar el c1=

217 KIM: <aprobar el c1>

218 HAK: =pero:/ pienso que (um:)... (eh) ¿la clave?

219 KIM: <la clave ¡ah!> clave- clave no sé el libro de clave

220 HAK: el punto de la cla- no no no quiero decir *key point*

221 KIM: <aha>

222 HAK: el fue- el... no sé en español

223 KIM: <la clave aha>

224 HAK: el punto de clave (risas) bueno=

225 KIM: bueno... ya ya/ ya entendemos

226 HAK: =es sí es que distinto=

227 KIM: <hm:>

228 HAK: =es que/ (um:) //en/ el examen de máster

229 KIM: <aha>

230 HAK: (um:) la capa- la capacidad =

231 KIM: <sí para traducción>

232 HAK: =para la capacidad de (um:) traducir=

233 KIM:<uhum>

234 HAK: =de coreano: a: español=

235 KIM: <hm>

236 HAK: =y al revés...=

237 KIM: también hay de examen de interpretación ¿no? / ¿hay o solo...

238 HAK: <ah sí> en la segunda=

239 KIM: <hm>

240 HAK: = en la segunda: sesión o: segunda ronda (risas)=

241 KIM: <hm>

242 HAK: =pero es que por eso...=

243 KIM: <uhum>

244 HAK: =sa- sabías sab- sabes=

245 KIM: <hm>

246 HAK: =como prof- el profesor Han=
247 KIM: <uhum>
248 HAK: =siempre nos dijo que (um:) la automatización es muy importante=
249 KIM: <ah sí sí sí>
250 HAK: =por eso tenemos que practicar/ usar/ una palabra=
251 KIM: <uhum>
252 HAK: = y: yo sé por eso es que=
253 KIM: <hm>
254 HAK: =hay muchísimas frases=
255 KIM: <sí muchísimas frases>/ para para memorizar
256 HAK: =como como me permite me permite y blah blah blah=
257 KIM: <ah: sí sí>
258 HAK: =y tengo que// (ah:)
259 KIM: <hm>
260 HAK: =es una muy gran honor un gran honor sí sí
261 KIM: <hm gran honor de conducir o algo así>
262 HAK: =pero: lo importante es que tener solo/=
263 KIM: <aha>
264 HAK: =solo aprender y memorizar una frase
265 KIM: <uhum>
266 HAK: =total- completamente

Ficha técnica		
CLAVE DE CONVERSACIÓN: JUWSER		
Fecha de la grabación: 22/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:12		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
SITUACIÓN COMUNICATIVA		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	Conversación interpersonal	
Tono:	Informal	
Canal:	Oral	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: 2 emisores		
	Informante A	Informante B
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	24	22
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	4 años	4 años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Málaga (6 meses)	Granada (1 año)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés (10 años), japonés (2 años)	Inglés (7 años)

JUWSER

- 1 JUW: pero e- esa grabadora es al- no es tan caro porque la mía=
- 2 SER: <uhum>
- 3 JUW: =es: (tsk) no sé más o menos... *iship man won*=
- 4 SER: <hm vale>
- 5 JUW: =y se graba muy bien=

- 6 SER: dos cientos...
- 7 JUW: =doscientos... (jah:!) mil (risas)
- 8 SER: ¿mil? (risas) sí sí sí
- 9 JUW: doscientos (risas)
- 10 SER: millones...
- 11 JUW: <doscientos... ¡mil mil mil!>
- 12 SER: (risas) no sé no sé... si doscientos mil...
- 13 JUW: <doscientos mil wones>
- 14 SER: <uhum> ¡pero es muy caro!
- 15 JUW: y...// es muy caro porque mi mamá está trabajando...
- 16 SER: <uhum>
- 17 JUW: (ohm:) como una profesora=
- 18 SER: <ah> en la compañía de...
- 19 JUW: =como una profesora de los niños=
- 20 SER: <ah:>
- 21 JUW: =por eso ella tiene siempre que grabar sus voz para enseñarles/ bien
- 22 SER: <ah:>
- 23 JUW: sí por eso lo tengo uno bueno
- 24 SER: pues tu madre es... (o:) ¿la profesora inglés?
- 25 JUW: jah no! profesora de:... cómo puedo decir esto/... (um:)
- 26 SER: ¿de coreano?
- 27 JUW: (um:) de... (um:)...(ah...) es muy difícil porque nunca he escuchado esa palabra/
- 28 en español=
- 29 SER: en español ¿qué es?
- 30 JUW: =pero en coreano *dongwhaguyeon*=
- 31 SER: <ah:>
- 32 JUW: =profesora de *dongwhaguyeon*
- 33 SER: <sí> / profesora=
- 34 JUW: <sí>
- 35 SER: =que: que:... (o:)... (risas)
- 36 JUW: que está enseñando a los niños=
- 37 SER: <oh sí>
- 38 JUW: =cómo puede hablar/ en frente de las personas=
- 39 SER: <sí sí sí sí>

40 JUW: =y:...

41 SER: en altavoz/=

42 JUW: <aha>

43 SER: =pero... (ah:...) *ku*...

44 JUW: dime dime dime // ¿llamar?

45 SER: no no no no *donghwa*

46 JUW: < ¡ah!>

47 SER: solo historia... historia // *iyagi* (risas)

48 JUW: (risas) <historias antiguas>

49 SER: <antiguas> // sí oh qué difícil

50 JUW: qué divertida (risas) porque hemos olvidado mucho:

51 SER: <uhum mucho>

52 JUW: ya ha pasado casi dos año... más o menos

53 SER: <dos años> ¡ah en España!

54 JUW: <ah> ya ha pasado dos años...

55 SER: <sí>

56 JUW: no un año y medio porque fuimos al España...=

57 SER: <2013>

58 JUW: < ¡ah!> tú fuiste más pronto que yo

59 SER: sí sí más pronto// yo sí yo... dos años

60 JUW: <uhum>

61 SER: ¡ah! ¡quiero ir!

62 JUW: quiero volver otra vez=

63 SER: <sí>

64 JUW: =pero si quieres ir pues...=

65 SER: ¿a dónde?

66 JUW: =tienes que dejar tu novio (risas)

67 SER: (risas)

68 SER: ah pues no puedo ir (risas)

69 JUW: <uhum>

70 SER: no podría ir

71 JUW: pues vete con tu novio

72 SER: (risas)

73 SER: muy muy bien (risas) //quiero ir pero no tengo din- mucho dinero para=

74 JUW: <hm>

75 SER: =ir=

76 JUW: <ah sí verdad>

77 SER: =pero mis amigos//=

78 JUW: <hm>

79 SER: =muchos mis- amigos van a ir a España: / este año

80 JUW: <ah sí>

81 SER: Minyi también

82 JUW: <¿Minyi?>

83 SER: <sí> Minyi también va a ir a Barcelona para trabajar

84 JUW: <¿para trabajar?>

85 SER: sí en... solo... solo tres meses=

86 JUW: <ah: ¿sí?>

87 SER: =para trabajar en... en... en una compañía turística

88 JUW: <¡ah!> lo he escuchado=

89 SER: <sí sí sí>

90 JUW: =porque en- en Facebook=

91 SER: <uhum>

92 JUW: =de mis grupos=

93 SER: <uhum.>

94 JUW: =ahm:

95 SER: <ah> ¿de amigos?

96 JUW: no recuerdo=

97 JUW: sí de amigos=

98 SER: <ah>

99 JUW: no recuerdo quién ha publicado pero:...

100 SER: <sí> he escuchado/ alguien=

101 JUW: <sí:>

102 SER: =alguien ya: traba... ya:...=

103 JUW: <ya está trabajando>

104 SER: =trabajando=en España (ah:) ¿qué... qué nombre / era él? de:...=

105 JUW: no sé...

106 SER: =de amigos.

107 JUW: ¿de amigos?

108 SER: sí

109 JUW: no sé ¿Lee Sungjun será?

110 SER: no sé (ah:) pero: (risas)

111 JUW: yo tampoco sé no recuerdo (risas)

112 SER: <sí sí> pero alguien ya... ya trabaja allí...

113 JUW:<ah>

114 SER: =pues por eso Minyi va allí:=

115 JUW: <hm>

116 SER: =y Chungsu también

117 JUW: <sí> como Chungsu y Yong Minyoung.

118 SER: sí como estudiante

119 JUW: < ¡ah!> Chunsu y Yong Minyoung Kim Dongyu van a ir a Barcelona

120 SER: ¡(ah.)!/ ¿todos? no creo que (o:) Yong Minyoung va Málaga

121 JUW: < ¿Málaga?>

122 SER: sí ¡(ah)! tú también / (risas)

123 JUW: sí estaba en Málaga! ¡ah! Yong Minyoung va a ir a Málaga=

124 SER: <sí>

125 JUW: =porque cuando fui a *Sam Kong ih* ¡ah! tres cero dos que: trabaja: ese chico=

126 SER: < ¡ah!> es el

127 nombre de café

128 JUW: sí

129 SER: = cafetería/

130 JUW: < sí sí sí > // =y: / me ha... me ha pregunta- ... me ha dicho=

131 SER: <uhum>

132 JUW: =él me ha dicho que: ya él / ha decidido su destinación=

133 SER: <uhum>

134 JUW: = de estudios intercambios=

135 SER: <aha>

136 JUW: =y le he preguntado “¿a dónde vas a ir?”

137 SER: <uhum>

138 JUW: =y me dio respuesta que van a ir a Málaga

139 SER: <sí> pero él: también: quería ir a: Barcelona creo

140 JUW: < sí >

141 SER: oh sí...

142 JUW: pero solo dos personas puede ir a...

143 SER: <uhum> Chunsu y otra persona ¿no?

144 JUW: ¿otra?

145 SER: otra pero...

146 JUW: ah no creo que era tres personas

147 SER: <¿ah sí?>

148 JUW: Chunsu con otro chico de nuestra facultad van a ir

149 SER: <ah:> no sé /no sé quién es

150 JUW: creo que es Tunyu

151 SER: <¡ah!>

152 JUW: Tunyu

153 SER: <¿Tunyu?>

154 JUW: ¡sí!

155 SER: wua

156 JUW: porque Tunyu también van a ir a estudios... intercambios=

157 SER: <ah:>

158 JUW: =dice

159 SER: (o:) Tunyu tiene buena nota (risas)

160 JUW: <¿nota? ¿sí? ¿en serio?>

161 SER: no- no- no lo escucho...

162 JUW: <ah:>

163 SER: ¡ah! no no no lo pregunto

164 JUW: <ah> ¿me estás preguntado?

165 SER: oh oh oh

166 JUW: no sé/ solo he visto su cuerpo en mister *Wede* (risas)

167 SER: (risas)

168 JUW: hay pero qué vergüenza que este conversación va a dar

169 SER: ¿por qué por qué? /(risas)

170 JUW: para grabar... (risas)

171 SER: es... / es normal

172 JUW: <ah sí normal>

173 SER: siempre nosotros... (risas) nosotros /hacemos... (risas) /(risas) es... uhum ¿qué

174 huele? (risas) /// huele mucho a la cerveza

175 JUW: bueno yo soy una persona que... (risas)

176 SER: caña sí

177 JUW: no una caña tres caña=

178 SER: <tres caña>

179 JUW: =tres caña con *soyu* y *kimchi chigue*

180 SER: (risas) <*kimchi chigue*>

181 JUW: oh: era muy rico=

182 SER: <ah: sí>

183 JUW: el restaurante de Nanpung=

184 SER: <uhum>

185 JUW: =siempre ofrece *kimchi chigue* de muy buena calidad=

186 SER: <sí>

187 JUW: =con muchos cerdos...

188 SER: <uhum>

189 JUW: ¿dice cerdo?

190 SER: ¿cerdo?

191 JUW: muchos cerdos... muchos cerdos es un poco raro=

192 SER: (risas)

193 JUW: =es muy raro pero bueno (risas) muchos cerdos y *kimchi* bueno

194 SER: <sí> // y *gueranmari*...=

195 JUW: <ah sí>

196 SER: =*gueranmari* es una comida (risas)=

197 JUW: <una comida...> =

198 SER: =una comida de ¿huevo ...=

199 JUW: <aha>

200 SER: = ¿huevos fritos?

201 JUW: <aha>

202 SER: = ¿fritos?

203 JUW: huevo frito (hh) ¡no! // plan – no cha... no

204 SER: ¿plancha?

205 JUW: encima de sartén

206 SER: <sí> es como // (o:) patata *ku*

207 JUW: < patata frita>

208 SER: no no no no *ottokhe*

209 JUW: ¿qué? (risas)

210 SER: (risas) es como ¡tortilla de patata!

211 JUW: <ah tortilla de patata>

212 SER: <sí> pero más... más delgada (risas)

213 JUW: <no> pero lo que comí- lo- que he comido hoy era:...=

214 SER: <aha> ¿en Nampung?

215 JUW: oh en Nampung era muy gordo=

216 SER: <uhum>

217 JUW: =y bastante blando

218 SER: < ah ¿sí?>

219 JUW: sí

220 SER: pues casi- casi mismo

221 JUW: <hm>

222 SER: (ah:) tortillas de patatas

223 JUW: (ah:) quiero comer

224 SER: <aha> en España yo:.../ (um:) yo cocinaba mucho tortilla de patatas pero=

225 JUW: <también>

226 SER: =en Corea... (risas) en Corea nunca

227 JUW: (risas)

228 SER: mi madre=

229 JUW: <aha>

230 SER: =siempre me di- me: (risas) me dijo ah ¿me dijo?=

231 JUW: <oh>

232 SER: = no me dice que “(ah:) mi niña: (o:) cocina: cocina: para mí: (risas)=

233 JUW: (risas) ¿por qué no

234 me cocinas?

235 SER: <sí:> =en España tú cocinas- (o:) tú cocinaste muy muy bien y tocaste muchas fotos

236 (risas)=

237 JUW: <sí>

238 SER: =pero aquí pue- ¿por qué no lo haces?”=

239 JUW: <qué pena>

240 SER: =por- por eso... (ah...) no sé (risas)

241 JUW: (risas) pero si... después de=

242 SER: porque tengo que...

243 JUW: =conseguir tu trabajo pues ¿quieres salir?=”

244 SER: oh...
 245 JUW: = ¿quieres salir...?
 246 SER: de mi apartamento=
 247 JUW: sí
 248 SER: =con mi familia
 249 JUW: <aha>
 250 SER: (ah...) quiero salir=
 251 JUW: <aha>
 252 SER: =pero...no creo no.../ que no tendría mucho suficiente dinero:...=
 253 JUW: <ah:>
 254 SER: =para (tsk) para salir y...=
 255 JUW: <es verdad>
 256 SER: = (o:) y vivir sola
 257 JUW: es demasiado caro
 258 SER: <eung demasiado caro>
 259 JUW: ¿sabes qué? / yo fui=
 260 SER: <uhum>
 261 JUW: = (ahm:) conferencia=
 262 SER: <uhum>
 263 JUW: =de banco=
 264 SER: ¿banco?
 265 JUW: =banco *woori*
 266 SER: <ah banco>
 267 JUW: =para: // (o:) renun- renunciar=
 268 SER: <uhum>
 269 JUW: =a los estudiantes=
 270 SER: <sí>
 271 JUW: =sobre sus: (um:) // *kyuyong*...
 272 SER: ¿regulación? no sé
 273 JUW: =regulas- reglas=
 274 SER: <reglas>
 275 JUW: =reglas para.../ ¿sacar?
 276 SER: <para sacar sí> (susurro)
 277 JUW: no

312 JUW: <sí>

313 SER: el sistema de... (o:)... (o:)...¿*mou yi?*

314 JUW: <elegir>

315 SER: <oh elegir>

316 JUW: persona adecuada a su banco

317

Ficha técnica		
<i>CLAVE DE CONVERSACIÓN:</i> NURSOO		
Fecha de la grabación: 28/05/2015		
Tiempo de la grabación: 12:01		
Lugar: Aula de la universidad CUFS		
<i>SITUACIÓN COMUNICATIVA</i>		
Tema: Libre		
Propósito o tenor funcional predominante:	Conversación interpersonal	
Tono:	Informal	
Canal:	Oral	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES		
Número: 2 emisores.		
	Informante A	Informante B
Sexo	Mujer	Mujer
Edad	22	23
Residencia habitual	Seúl	Seúl
Profesión	Estudiante	Estudiante
Nivel de estudios	Último semestre de la licenciatura de español	Último semestre de la licenciatura de español
Estudios de español	4 años	4 años
Nivel de español	B2	B2
Programa de intercambio	Madrid (10 meses)	Madrid (1 año)
Lengua materna	Coreano	Coreano
Otras lenguas (años)	Inglés (15 años)	Inglés (10 años)

NURSOO

- 1 NUR: entonces no podemos hablar en coreano ¿no?
- 2 SOO: no (risas)
- 3 NUR: (risas)
- 4 SOO: y: entonces ¿qué? (risas) ¿qué hiciste ayer?
- 5 NUR: (hm:) pues: ayer: / solo estaba en la casa
- 6 SOO: <ah> ¿no tenías clases?

- 7 NUR: (e:) sí / pero
- 8 SOO: sí y no fuiste (risas)
- 9 NUR: (risas) pero:... casi todo el día=
- 10 SOO: <ah:>
- 11 NUR: =estaba tranquilamente en casa descansando y...
- 12 SOO: ¿tú vives cerca de *Wede*?
- 13 NUR: sí sí
- 14 SOO: <ah:>
- 15 NUR: =casi justo al lado de la universidad=
- 16 SOO: <uhum>
- 17 NUR: =y: pues no se me ocurre nada especial (risas)
- 18 SOO: (risas)
- 19 NUR: ¿entonces qué hiciste ayer?
- 20 SOO: bueno tampoco hice nada... (risas)=
- 21 NUR: (risas)
- 22 SOO: =porque no tenía clases
- 23 NUR: < ¡ah!>
- 24 SOO: no no...
- 25 NUR: <perfecto>
- 26 SOO: así que me levanté / a la una- (risas) de la tarde
- 27 NUR: (risas)
- 28 SOO: no sé por qué pero estos días me da mucho sueño=
- 29 NUR: <ah:>
- 30 SOO: =aunque no hago nada=
- 31 NUR: <ah:>
- 32 SOO: =ni estudio (risas)=
- 33 NUR: (risas)
- 34 SOO: =ni salgo (risas)
- 35 NUR: <ah:>
- 36 SOO: pero no sé tengo muchos sueños=
- 37 NUR: <ah:>
- 38 SOO: =estos días y se- me levante a la una y / bueno estos días (e:) // estoy: haciendo
- 39 ejercicios
- 40 NUR: <oh:>

41 SOO: <sí> (risas) para ponerme guapa en el verano=
42 NUR: (risas)
43 SOO: =por eso
44 NUR: <hm:>
45 SOO: = (em:) sí yo... corrí=
46 NUR: <uhum>
47 SOO: = (um:) unos treinta minutos
48 NUR: <hm:>
49 SOO: y: hice ¿*squad*?
50 NUR: <ouh:>
51 SOO: *squad* sí (ah...) eso es muy duro (risas)=
52 NUR: <ah:>
53 SOO: =me duele todo el cuerpo sí
54 NUR: <hm:>
55 SOO: sí pero... /
56 NUR: no hago nada de ejercicio (risas)
57 SOO: (risas) ya sé que eres un poco... (risas) odias
58 ejercicio ¿no?=
59 NUR: aha hasta... hasta andar
60 SOO: <uhum>
61 NUR: no te gusta
62 SOO: me engordé mucho
63 NUR: <no> ¡no me/ digas!
64 SOO: sí sí...
65 NUR: ¡no: eres flaca (risas)
66 SOO: ah: no: (risas)
67 NUR: pero (ah:) es- puede ser por- (e:) porque cocinas muy bien
68 SOO: (e:) no: (risas)
69 NUR: (risas) sí ya ya lo sé (risas)
70 SOO: <¿sí?> (risas)
71 NUR: he visto unas fotos de Facebook=
72 SOO: <ah: ¿sí?>
73 NUR: =que cocinaste
74 SOO: para sobrevivir (risas)=

75 NUR: (risas)

76 SOO: =cociné mucho en México

77 NUR: <ah ¿sí?> ¿también/?

78 SOO: sí

79 NUR: <aha:> ¿pero habías ingredientes para la comida coreana?

80 SOO: aha sí porque en: ... en el DF había muchos ingredientes/=

81 NUR: <ah DF ah...>

82 SOO: =para la comida coreana

83 NUR: ¿hay muchos coreanos?

84 SOO: sí sí sí

85 NUR: <hm>

86 SOO: y también hay un barrio que se llama zona rosa

87 NUR: <¿zona Rosa? ah:>

88 SOO: sí en la que viven muchos coreanos

89 NUR: <ah:>

90 SOO: y también había un karaoke (risas)/

91 NUR: (risas) <¿también?>

92 SOO: sí

93 NUR: ¿y fuiste?

94 SOO: (e:) no: (risas) no

95 NUR: (o:) ay... yo: ya sabes que yo no cocino nada (risas)

96 SOO: (risas) <sí:>

97 NUR: en España tampoco=

98 SOO: <hm: ¿sí?>

99 NUR: =y en (Panamá) tampoco=

100 SOO: <tampoco>

101 NUR: =por eso yo creo que cuando/ voy afuera del país=

102 SOO: <uhum>

103 NUR: =yo puedo... cómo se dice... (hm:) hago dieta (risas)=

104 SOO: (risas) <ah:>

105 NUR: =sin... sin importar... cómo se dice... sin importar que yo quiera o no (risas)/

106 SOO: <ah:> (risas)

107 NUR: sí pero/=

108 SOO: <hm>

109 NUR: =en Corea yo me engordo mucho porque yo vivo con mi familia=

110 SOO: < ah ¿sí? >

111 NUR: =y mis padres me cuidan mucho:...

112 SOO: < ah > (risas)

113 NUR: (risas) y ya sabes que hay muchos restaurantes de=

114 SOO: < ah: sí >

115 NUR: =pollos (risas)/=

116 SOO: (risas)

117 NUR: de carnes y me encantan (risas) /// sí...

118 SOO: < sí: >

119 NUR: ¿y qué más? (risas)//

120 SOO: (risas) (e:)

121 NUR: ¡ah! ¿qué vas a hacer estas... este vacaciones?

122 SOO: pues: (e...) voy a tomar una clase de (hh) la política latinoamericana

123 NUR: < ah:>/ ¡ah! en *Wede*

124 SOO: sí=

125 NUR: <ah:>

126 SOO: =para graduarme=

127 NUR: <ah sí>

128 SOO: (risas) =porque me faltan muchos... me faltan muchos créditos

129 NUR: (¿?) (risas) también... yo estoy ... este es mi: oc:-... cómo se dice...=

130 SOO: <octavo>

131 NUR: octavo...=

132 SOO: <uhum>

133 NUR: =semestre pero tengo que tomar uno más (risas)

134 SOO: <sí> ja... ah ¡yo también!

135 NUR: ¿tú también? bueno (risas)=

136 SOO: (risas)

137 NUR: es normal ¿no? (risas)

138 SOO: (risas) sí sí

139 NUR: (ah:) política de Latinoamérica

140 SOO: < sí >

141 NUR: pero dicen que ese... esa materia... asig- asignatura=

142 SOO: <uhum>

143 NUR: =es fatal (risas) no no hay buenos profesores= (risas)

144 SOO: (ah:...) me imagino (risas)

145 NUR: =me dijeron no sé

146 SOO: <ah:>

147 SOO: (hh:) cuando estaba en México=

148 NUR: <uhum>

149 SOO: =tomé una clase de: (hh) // ¿cómo se llamaba? ¡ah! dictaduras en Latinoamérica=

150 NUR: <¡hey! oh:>

151 SOO: =y fue fatal (risas)

152 NUR: <¿fatal?> (risas)

153 SOO: sí pero la profesora me puso... diez // sí

154 NUR: ¿pero entre cuál número?

155 SOO: (e:) diez

156 NUR: <ah diez de diez>

157 SOO: sí

158 NUR: ¡ihh! uh:

159 SOO: porque le pregunto si:... hm... si podría... (e...) ... si ella podría calificarme en otra

160 forma=

161 NUR: <ah:>

162 SOO: =porque no sabía nada de la política latinoamericana y además soy coreana y...

163 NUR: <uhum>

164 NUR: ¿eres... e- fuiste... no... eras la única coreana? // que estabas/ en la clase

165 SOO: <en la clase aha>

166 NUR: <oh> ¿pero no había nadie más de *Wede*?

167 SOO: (e:) nadie

168 NUR: <¿no?>

169 SOO: solo había unos estudiantes de la universidad *Danguk*

170 NUR: <oh: ¿ah sí?>

171 SOO: sí ay... (risas)

172 NUR: (risas) pero me imagino que fue buena oportunidad para ti para practicar español

173 SOO: sí sí // (risas)

174 NUR: (risas)

175 SOO: al principio sí pero: (e...) con: con el tiempo yo conocí: a muchos: coreanos=

176 NUR: ¡no! (risas) ¿por qué (?)?

177 SOO: por eso=
 178 NUR: <oh:>
 179 SOO: =no tenía mucha oportunidad de hablar en... /// (risas)=
 180 NUR: <ah:>
 181 SOO: =español
 182 NUR: pero entonces ¿no hiciste ningún amigos mexicanos?
 183 SOO: ah sí/ sí // (e:) / creo que los mexicanos son: muchos: (um:) muchos majos=
 184 NUR: <ah:>
 185 SOO: =que los españoles (risas)
 186 NUR: (risas)
 187 SOO: =porque se me acercan mucho=
 188 NUR: <¿ah sí?>
 189 SOO: =y sí
 190 NUR: <ah:>
 191 SOO: y me contaron=
 192 NUR: y también=
 193 SOO: =muchas cosas
 194 NUR: =y también les gusta mucho: k-pop ¿no?
 195 SOO: <aha> (risas)
 196 NUR: (risas) dorama
 197 SOO: (risas) <sí>
 198 NUR: wau era increíble // yo un día cuando estaba en Panamá=
 199 SOO: <uhum>
 200 NUR: =yo estaba caminando la calle con otro interno/=
 201 SOO: <uhum>
 202 NUR: =que: es de *Wede* también=
 203 SOO: <ah:>
 204 NUR: =así que es coreano=
 205 SOO: <ah:>
 206 NUR: =y así que estábamos hablando en coreano=
 207 SOO: <uhum>
 208 NUR: = y (um:) caminando por la calle=
 209 SOO: <hm>
 210 NUR: =y unas panameñas=

211 SOO: <aha>

212 NUR: =se acercaron a mí=

213 SOO: <uhum>

214 NUR: =bueno, (ah:) sí a mí y: me... (risas) me dijeron como “¿eres coreana? (risas)=

215 SOO: (risas)

216 NUR: =como... no sé

217 SOO: <ah:> (risas)

218 NUR: =como una estrella=

219 SOO: <ah:>

220 NUR: = del doroma o algo así (risas)=

221 SOO: (risas)

222 NUR: = y me pidieron que le dijera algo en coreano

223 SOO: <pf>

224 NUR: de verdad (risas)

225 SOO: (risas)

226 NUR: y yo vale (risas)=

227 SOO: (risas)

228 NUR: =y les dije=

229 SOO: <hm:>

230 NUR: =algo como (o:) “ireumi mwoyeyo” (risas)

231 SOO: (risas)

232 NUR: =y me respen- / respondieron en coreano

233 SOO: < ¡ah!>

234 NUR: =pero con- como se dice mucho fluidez=

235 SOO: <aha>

236 NUR: =habla- pronunciaron muy bien=

237 SOO: <hm:>

238 NUR: =y les preguntaro- les pregunté es- (e:) estás aprendiendo el coreano en una clase=

239 SOO: <uhum>

240 NUR: =o algo así y- y: pronuncias muy bien=

241 SOO: <uhum>

242 NUR: =y me dijeron que no solo aprendieron por el doramas series

243 SOO: < ¡ah:!>

244 NUR: (risas) me dijeron que (e:) vi:- vieron=

245 SOO: <aha>

246 NUR: =más de sesenta...=

247 SOO: < ¡ah!>

248 NUR: =drama- doramas series coreanas

249 SOO: ¡más que yo! (risas)

250 NUR: =(risas) sí más que yo=

251 SOO: <ah:>

252 NUR: =era increíble

253 SOO: <ah:>

254 NUR: yo también tengo: un recuerdo: más o menos mismo=

255 SOO: < ¡ah!>

256 NUR: =porque (e:) cuando fui a: (um:) fui a Zócalo

257 SOO: < ¿Zócalo?>

258 NUR: Zócalo es como un: una plaza central=

259 SOO: <ah:>

260 NUR: = en México si y encontré a: / una // ¿una gemela?

261 SOO: <uhum>

262 NUR: gemela y nos (e:) se nos acercaron y: nos preguntó- nos preguntaron que: “¡ah!

263 ¿son- ustedes son de Corea?” y: (um:) les- les contesté que sí y / (risa) y nos hicieron

264 algunas preguntas=

265 SOO: <ah>

266 NUR: =y también=

267 SOO: <cómo>

268 NUR: como ¿en Corea también hay gemelos?

269 SOO: <¡euh:!!> (risas)

270 NUR: (risas)

271 SOO: qué tontería ¿verdad? (risas) y...=

272 NUR: (risas) claro claro

273 SOO: (e:) sacaron una foto (risas)=

274 NUR: <oh:>

275 SOO: =de nosotras (risas)

NUR: (risas)

SOO: qué vergüenza