

b10398089

L 1061058X

CB 0000098348

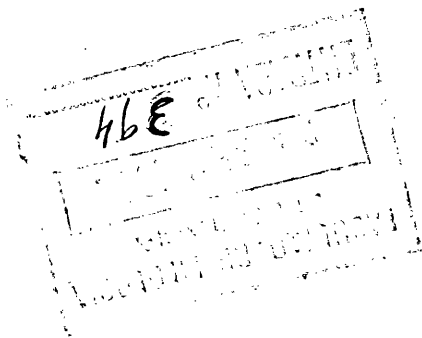
R.F. 10.242

200



**ESTRATEGIAS DE COMUNICACION Y SECUENCIAS
TOPICAS EN EL DISCURSO CONVERSACIONAL DE
ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE INGLES**

(Volumen I)



Tesis Doctoral presentada por:

Patricia Bou Franch

Dirigida por:

Dr. D. Rafael Monroy Casas

Dra. Dña. Antonia Sánchez Macarro

Departamento de Filología Inglesa y

Alemana

Universitat de València

Valencia, septiembre de 1.992



UMI Number: U603043

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U603043

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

~~Q. 98344~~
~~X. 98348~~

a mi padre



INDICE. (volumen I)

Agradecimientos.	i
Relación de abreviaturas utilizadas.	ii
Simbolos utilizados en la transcripción de datos.	iv

<u>INTRODUCCION.</u>	v
-----------------------------	----------

<u>CAPITULO I: REVISION DE LA LITERATURA: ESTRATEGIAS DE COMUNICACION.</u>	1
---	----------

SECCION 1. Estrategias de comunicación: Definición.	4
--	----------

1.1. Definiciones tradicionales de estrategias de comunicación.	5
---	---

1.1.1. Las primeras aproximaciones.	7
-------------------------------------	---

1.1.2. Corder: Expresar un significado.	9
---	---

1.1.3. Tarone: La definición interaccional.	10
---	----

1.1.4. Faerch y Kasper: La definición psicológica.	12
--	----

1.1.5. El tratamiento interaccional y el tratamiento psicológico comparados.	15
---	----

1.1.6. La propuesta de Harding.	17
---------------------------------	----

1.2. Criterios subyacentes a las definiciones tradicionales.	21
--	----

1.2.1. Naturaleza problemática de la comunicación estratégica.	21
---	----

1.2.2. Naturaleza consciente de la comunicación estratégica.	23
---	----

1.2.3. Naturaleza intencional de la comunicación estratégica.	25
1.3. Definición procesal: Propuesta de Bialystok.	27
SECCION 2. Estrategias de comunicación: Taxonomías.	30
2.1. Tarone: La ausencia de un principio organizativo.	33
2.2. Corder: Fines y medios.	36
2.3. Faerch y Kasper: Problemas y conductas.	41
2.4. Harding: Prevención y terapia.	50
2.5. Paribakht: Cuatro fuentes cognitivas.	56
2.6. Bialystok.	58
2.6.1. Siguiendo la tradición.	58
2.6.2. Procesos cognitivos.	60
2.7. El Proyecto Nijmegen: Compensación léxica.	63
SECCION 3. Estrategias de comunicación: Caracterización.	
Un glosario comentado.	71
SECCION 4. Estrategias de comunicación: Reflexiones sobre las taxonomías.	108
4.1. Criterios para una evaluación de las taxonomías.	110
4.1.1. Brevedad.	111
4.1.2. Admisibilidad psicológica.	114
4.1.3. Universalidad.	118
4.2. Consideraciones finales.	120
SECCION 5. Estrategias de comunicación: Identificación.	123

5.1. Marcadores de comunicación problemática.	124
5.1.1. Señales explícitas de incertidumbre.	125
5.1.2. Señales implícitas de incertidumbre.	126
5.2. Técnicas introspectivas.	130
5.2.1. Definición de las técnicas introspectivas.	130
5.2.2. Clasificación de las técnicas introspectivas.	131
5.2.3. Fiabilidad de una retrospección inmediata.	132
5.3. Consideraciones finales.	134

CAPITULO II: REVISION DE LA LITERATURA:

<u>EL TOPICO DEL DISCURSO.</u>	135
---------------------------------------	-----

SECCION 1. El tópic de la oración.

1.1. Tópico / sujeto / tema / foco de atención.	140
1.2. Tópico oracional: Dos posturas compatibles.	141
1.3. El tópic oracional y la tipología lingüística.	141
1.4. El tópic oracional: Una noción discursiva.	142
1.5. Tópico <i>versus</i> sujeto; discurso <i>versus</i> oración.	143
1.6. Tópico oracional <i>versus</i> tópic discursivo.	146

SECCION 2. El tópic del discurso.

2.1. Keenan y Schieffelin.	150
2.2. Van Dijk.	154
2.3. Brown y Yule	157
2.4. Consideraciones sobre el tópic conversacional.	160

SECCION 3. Tópico discursivo y estructura conversacional.	162
3.1. Keenan y Schieffelin: Establecer el tópico.	163
3.2. Schank: Enfoque local.	167
3.3. Stech: Secuencia tópica.	171
3.4. Gardner: Seis categorías.	175
3.5. Consideraciones finales.	181
SECCION 4. El tópico del discurso: Identificación.	183
4.1. Discurso escrito.	184
4.2. Discurso oral.	186
4.2.1. Marcadores léxicos.	186
4.2.2. Marcadores suprasegmentales.	189
4.2.3. Marcadores paralingüísticos.	190
4.3. Consideraciones finales.	190
<u>CAPITULO III:</u>	
<u>ENFOQUE ADOPTADO EN EL PRESENTE ESTUDIO.</u>	193
SECCION 1. Aproximación al análisis: Estrategias de comunicación.	195
1.1. Estrategias de comunicación: Reflexión conceptual.	196
1.2. Estrategias de comunicación adoptadas para el análisis.	199
1.2.1. Estrategias explicativas.	199
1.2.2. Estrategias descriptivas.	200

1.3. Definición de los tipos de estrategias propuestas para el análisis.	201
1.4. Nivel de análisis y problema de subordinación.	211
1.5. Estrategias de comunicación: Selección e identificación.	217
1.5.1. Criterios de selección de estrategias de comunicación en el análisis.	217
1.5.2. Métodos de identificación de estrategias de comunicación en el análisis.	218
1.6. Fiabilidad y validez del análisis de estrategias de comunicación.	220
SECCION 2. Aproximación al análisis: Secuencias tópicas.	227
2.1. Secuencias tópicas: Definición.	229
2.2. Secuencias tópicas: Identificación.	230
2.3. Secuencias tópicas: Una propuesta de clasificación.	233
<u>CAPITULO IV: OBJETIVOS DEL ESTUDIO.</u>	243
<u>CAPITULO V: METODOLOGIA.</u>	247
1. Sujetos.	253
2. Diseño.	258
3. Instrumentos.	263
4. Procedimiento.	266

4.1. La obtención de datos.	266
4.2. Procesamiento de datos.	269
4.3. Sistemas de codificación empleados.	273
4.3.1. Estudios de estrategias de comunicación.	273
4.3.2. Estudios de secuencias tópicas.	275

CAPITULO VI: ANALISIS DE DATOS:
ESTRATEGIAS DE COMUNICACION Y
SECUENCIAS TOPICAS.

277

SECCION 1. Análisis de datos:

Estrategias de comunicación.	280
1.1. Análisis ilustrado de la propuesta.	281
1.2. Análisis cuantitativo de estrategias de comunicación	289
1.3. Análisis cualitativo de estrategias de comunicación	291
1.4. Discusión de los resultados	312

SECCION 2. Análisis de datos: Secuencias tópicas.

317

2.1. Análisis ilustrado de la propuesta.	318
2.2. Análisis cuantitativo de secuencias tópicas.	330
2.3. Análisis cualitativo de secuencias tópicas.	338
2.4. Discusión de los resultados.	349

**SECCION 3. Análisis de datos: Estrategias de
comunicación y secuencias tópicas.**

353

3.1. Análisis cuantitativo de estrategias de comunicación y secuencias tópicas	354
---	-----

3.2. Análisis cualitativo de estrategias de comunicación y secuencias tópicas.	361
3.3. Discusión de los resultados.	367
<u>CONCLUSION</u>	373
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	385

AGRADECIMIENTOS.

Me gustaría comenzar esta Tesis Doctoral expresando mi más sincero agradecimiento a todas las personas que de un modo u otro han colaborado en su elaboración. Deseo destacar el apoyo que los profesores Dr. D. Rafael Monroy Casas y Dra. Dña. Antonia Sánchez Macarro me han prestado en calidad tanto de Directores del trabajo como de amigos y compañeros.

La sobresaliente colaboración de mis compañeros del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universitat de València ha posibilitado que la dura elaboración de este trabajo se convirtiera en una tarea gratificante. El apoyo y confianza del director de Departamento, Dr. Francisco Fernández, las constantes expresiones de ánimo y apoyo del Dr. Juan José Calvo, los consejos y ejemplo del Dr. Miguel Fuster y las valiosas indicaciones del Dr. Emilio García y del Profesor Barry Pennock han supuesto una constante guía. La ayuda en la obtención del material bibliográfico por parte de los profesores Dr. Paul Derrick, Carmen Gergori, Rosa Giménez, Asunción Salvador, M^ª Mar Martí, Tina Suau y Rosana Dolón ha sido de gran utilidad. Hago extensivo mi agradecimiento al Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia por las posibilidades ofrecidas. En especial, la ayuda de la Dra. Rosa M^ª Manchón en la recopilación bibliográfica ha sido determinante.

Agradezco a los profesores Dr. Francisco Garrudo, Dr. José Luis Otal y Dr. Michael Hoey las horas que han pasado conversando conmigo en las ocasiones en que han visitado esta facultad. Sus consejos y muestras de confianza en mi trabajo incrementaron mi deseo de seguir adelante.

Igualmente, expreso mi agradecimiento a los alumnos de Lengua Inglesa I del curso 91-92 cuya participación en la obtención de datos ha resultado brillante. La ayuda prestada en este sentido por las profesoras de dicha asignatura, Inmaculada Marqués y Carmen Gregori no sólo posibilitó la elaboración del corpus de datos sino que ha servido de constante ánimo y empuje. A Maura Köhle mi más sincero agradecimiento por su excelente intervención en todas las conversaciones recogidas para el análisis. La paciencia del Sr. D. Antonio Barranco en instruirme en el funcionamiento de la cámara de vídeo en su vertiente reproductora y grabadora es admirable. Mi agradecimiento a las alumnas de 5º de Lingüística Inglesa del curso 91-92 que me ayudaron en la transcripción de los datos conversacionales de las sesiones previas al estudio final. Deseo agradecer al Departamento de Filología Inglesa y a la Facultad de Filología de Valencia el préstamo de los materiales audiovisuales que pusieron a mi disposición.

Fue una ayuda valiosa la revisión que el Dr Manel Perez Saldanya realizó de los datos producidos en lengua catalana. Las claras y detalladas explicaciones estadísticas ofrecidas por los Profesores Amparo Oliver y José Manuel Tomás del Departament de Metodologia, Biopsicologia y psicologia social de la Facultat de Psicologia de València me brindaron la oportunidad de realizar un análisis completo. El intercambio de opiniones y de bibliografía con la Dra. Beatriz Gallardo fueron de gran ayuda. Deseo subrayar la importante colaboración de los Profesores Dra. Pilar Garcés, Barry Pennock y Rosa Giménez quienes revisaron los análisis de los datos efectuados, tarea imprescindible para llevar el estudio empírico a feliz término.

Mientras disfrutaba de una beca de investigación durante los años 1988-1990, este Departamento me posibilitó la asistencia a varias facultades de la Universidad de Londres. Quiero agradecer a esta Universidad, y en concreto a Westfield College y University College, las facilidades ofrecidas respecto al uso de sus extensas bibliotecas.

Quisiera agradecer con especial cariño la ayuda prestada por dos profesoras. El apoyo incondicional de la Profesora Dagmar Scheu, junto con sus consejos, el intercambio bibliográfico, las largas conversaciones lingüísticas y constantes expresiones de ánimo y muestras de amistad han significado un respaldo imprescindible. Igualmente, las discusiones periódicas con la Dra. Pilar Garcés así como sus consejos, amistosa compañía y directrices teóricas y bibliográficas ofrecidas han significado no sólo un apoyo valioso sino también un comportamiento a imitar.

El modelo de responsabilidad y afecto de mis padres, los excelentes consejos de mi hermano e increíble confianza en mis posibilidades de mi cuñada, la cariñosa ayuda y dedicación de mi hermana y el ejemplo, guía y compañía de mi novio - Dr. Francisco Magraner - han sido, sin duda, determinantes en la elaboración de esta Tesis Doctoral que, sin el constante apoyo familiar, no habría sido realizada.

RELACION DE ABREVIATURAS UTILIZADAS.

ANCO	estrategia explicativa de análisis del concepto.
aprox	estrategia descriptiva de aproximación.
ASOC	(secuencia) asociativa.
camb	estrategia descriptiva de cambio de código.
COCO	estrategia explicativa de control del código.
CTC	complejidad tópica conversacional.
CTS	complejidad tópica secuencial.
CTSM	complejidad tópica secuencial media.
DEP	(secuencia) dependiente.
desc	estrategia descriptiva de descripción.
EC	estrategias de comunicación.
extr	estrategia descriptiva de extranjerización.
FORM	(secuencia) formulativa
IL	interlengua.
L1	lengua nativa.
L2	segunda lengua.
L3	tercera lengua.
Ln	lengua distinta de la nativa.
mim A	mímica resultante del análisis del concepto.
mim C	mímica resultante del control del código.
mim	estrategia descriptiva de mímica.
petay	estrategia descriptiva de petición de ayuda.
pres	estrategia descriptiva de préstamo.
SEC	secuencia independiente.

sec	secuencia dependiente.
ST	secuencia tónica.
SUB	(secuencia) subordinada.
«	símbolo que precede a una estrategia subordinada.
+	símbolo situado entre dos estrategias combinadas.

SIMBOLOS UTILIZADOS EN LA TRANSCRIPCION DE DATOS.

Para dificultar la identificación de las estudiantes que actuaron como informantes, los nombres de sus pueblos o ciudades de origen han sido reducidos a sus iniciales. En caso de que las iniciales coincidiesen en una misma conversación, se ha añadido la siguiente letra, hasta convertirlos en distintivos.

A, B	informantes no nativas.
N	hablante nativa.
()	transcripción probable.
< >	aclaraciones contextuales, comportamiento no verbal.
...	pausa breve.
... ...	pausa larga.
...	silencio.
xxx	imposible de entender.
[principio de habla simultanea.
]	final de habla simultanea.
:	alargamiento vocálico.
<i>cursiva</i>	en los datos retrospectivos, realizados en la lengua nativa de las informantes, al mencionar palabras que son - o se pretende que sean - inglesas, se han transcrito en cursiva.

INTRODUCCION.



INTRODUCCION.

La presente Tesis Doctoral se enmarca en el campo de la lingüística aplicada al estudio de la comunicación en lengua extranjera. El objetivo principal de este trabajo reside en la investigación de la posible interacción entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés. Para alcanzar dicha meta general, resumimos nuestros objetivos locales en tres:

- (1) Investigación de las estrategias de comunicación explicativas - o cognitivas - y descriptivas - o lingüísticas -, producidas por hablantes españolas de inglés al encontrar problemas léxicos en el transcurso de una conversación con una hablante inglesa.
- (2) Investigación de la estructura tópica secuencial de conversaciones mantenidas en lengua inglesa entre dos hablantes no nativos y una hablante nativa.
- (3) Investigación de la interacción entre los diversos tipos de estrategias de comunicación y las diferentes secuencias tópicas.

Como se puede inferir de los objetivos expuestos, este trabajo resulta multidisciplinar. El estudio de estrategias de comunicación pertenece al campo más amplio de la Psicolingüística mientras que el estudio de la estructura tópica secuencial se sitúa en el marco del Análisis del Discurso. En nuestro trabajo, ambas disciplinas convergen en su vertiente común dirigida a los estudios de Adquisición y Uso de una Segunda Lengua.

A principios de la década de los 70, cuando el Análisis de Errores comienza a recibir serias críticas, surge un nuevo campo de investigación denominado interlengua (Selinker, 1972). En este nuevo marco, los estudios de estrategias de comunicación pronto adquieren una importancia sobresaliente. Proliferan los estudios en este campo, en el que las aportaciones teóricas y prácticas siguen siendo numerosas hoy en día, tras veinte años de camino.

La primera fase de estudio, que desde su nacimiento abarca un periodo de tres lustros aproximadamente, podría calificarse de lingüística o descriptiva, debido tanto al razonamiento teórico como a las consiguientes prácticas empíricas de gran similitud en todos los trabajos de la época citada (véase Tarone, Cohen y Dumas, 1976; Tarone 1977; Corder 1983, Bialystok y Fröhlich, 1980 entre otros). El enfoque teórico del campo está dotado de cierta ambigüedad y vaguedad en el uso de los términos que ocasiona serias dificultades al enfoque empírico, el cual no se halla exento de prácticas intuitivas, suposiciones y cierta confusión general.

En los comienzos de la década de los 80, los diversos trabajos de Faerch y Kasper (1980, 1983 o 1984) suponen un leve alejamiento de aportaciones anteriores, preparando el camino para una fase de estudio posterior. Faerch y Kasper realizan trabajos teóricos de mayor elaboración y detalle a nivel psicolingüístico facilitando la práctica empírica. No obstante, todavía habrá que esperar al final de la primera mitad de esta década para poder hablar de una fase de estudio diferente.

A partir de 1985, se puede empezar a considerar la existencia de una nueva fase en el campo de estrategias de comunicación que podría calificarse de cognitiva o explicativa. Trabajos como Bialystok y Sharwood Smith (1985), Lantolf y Frawley (1985) o Kumaravadivelu (1988) indican la envergadura de esta segunda fase, cuya vigencia en

nuestros días queda reflejada en estudios actuales como Bialystok (1990a) o Poulisse (1990).

Existen dos opciones posibles a la hora de abordar el estudio de estrategias de comunicación, opciones recogidas en el siguiente comentario:

There are at least two ways to approach the problem of explaining communication strategies from a processing perspective. Each of these places second-language communication strategies in a larger context and imports explanatory mechanisms from a smaller problem and modifies the explanation to account for the broadened domain. The first option is to consider communication strategies as part of a general theory of communication. This approach would entail an analysis of the dynamics of communication, perhaps on the basis of discourse analysis of conversations, a pragmatic analysis of language use, and a sociolinguistic analysis of language use in contexts. In this way, communication strategies would be placed in an interactional framework of language use.

The second option is to consider communication strategies as governed by the cognitive mechanisms of language processing. This approach would entail an analysis of the psycholinguistic processes that regulate language acquisition and use (Bialystok, 1990a: 116).

El enfoque adoptado para el estudio de estrategias de comunicación, si bien parte de la premisa contenida en la segunda opción, explora e investiga cuestiones relativas a la primera opción descrita. El punto de partida de este trabajo reside en considerar las estrategias de comunicación como los mecanismos cognitivos que subyacen al procesamiento lingüístico (segunda opción). Sin embargo, puesto que dichos procesos cognitivos operan en cualquier situación comunicativa, centramos la investigación de estrategias en el marco de estudios relativos a la comunicación general y analizamos el uso del lenguaje en un contexto particular (primera opción).

Las estrategias de comunicación, como unidad de análisis, ha sido dotada, no obstante, de dos perspectivas que operan a distintos niveles. En primer lugar, consideramos las estrategias como los procesos descritos, incluyéndolas en el nivel que hemos denominado explicativo. En segundo lugar, consideramos los productos lingüísticos resultantes de tales procesos, y los incluimos en el nivel de análisis que hemos denominado descriptivo.

La adopción de los nuevos enfoques procesales o explicativos no nos parecen razones suficientes para rechazar el enfoque lingüístico o descriptivo. La gran mayoría de trabajos tradicionales en el campo de estrategias de comunicación se sitúan en el nivel descriptivo. Por ello, adoptar únicamente el nivel procesal puede suponer la pérdida de interesantes avances y aportaciones al estudio del uso de estrategias durante la comunicación en una lengua extranjera.

Consecuentemente, el estudio explicativo de estrategias de comunicación contenido en esta Tesis Doctoral viene complementado por un análisis descriptivo de las mismas. Esta combinación de ambos niveles supone considerables ventajas puesto que posibilita el establecimiento de parámetros que nos permiten comparar nuestros resultados con los de trabajos anteriores.

Los estudios de la interlengua de los aprendices en relación al tópico discursivo, por otro lado, resultan verdaderamente escasos, escasez subrayada de forma clara por Tarone:

Even less evidence is available establishing the influence of *topic* on IL variation ... I am unaware of any studies other than these which focus specifically upon the influence of topic on IL variation. The studies which have been done seem to have focused on the speaker's familiarity with, or personal involvement in, the topic. But other aspects of topic should also

be explored, such as the cognitive complexity of some topics as opposed to others. There is clearly a need for work in this area (1988: 92-93).

Es este comentario el que nos decide, finalmente, a estudiar las estrategias de comunicación en relación al tópico discursivo. Tras unas primeras lecturas en este sentido se abre ante nosotros un campo de estudio rico en posibilidades de investigación, además de las ya destacadas por Tarone (1988).

Nuestra labor, por tanto, reside en buscar el área de intersección de los dos campos seleccionados como objeto de estudio. Si bien las posibilidades son múltiples, pronto decidimos que el análisis de la producción oral de estrategias de comunicación puede beneficiarse de un estudio estructural tópico de dicha producción oral. Por ello, concluimos que la tarea que nuestros informantes realizan debe consistir en una conversación que debe ser lo más natural posible. Dentro del análisis del discurso conversacional, estudiar tanto las estrategias de comunicación como cuestiones relativas al tópico se convierte en tarea factible.

Consecuentemente, decidimos adentrarnos en el campo cuyo objeto de estudio radica en la organización estructural de discursos conversacionales. Este campo de estudio adquiere prominencia a partir de la publicación del importante trabajo de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974). Es a raíz de este estudio cuando los investigadores del tema se dan cuenta de que la organización estructural de una conversación no implica un fenómeno arbitrario. Desde entonces, el Análisis del Discurso y, en concreto, el Análisis Conversacional se han visto beneficiados de numerosas aportaciones teóricas y prácticas que, desde múltiples ópticas, intentan aproximarse al estudio estructural de la conversación.

En este sentido, nos proponemos investigar la organización estructural del discurso conversacional partiendo de la unidad de análisis denominada secuencia tópica. Aunque las posibilidades de estructuración conversacional son numerosas - por ejemplo, turnos de habla o pares adyacentes - la secuencia tópica se convierte en la unidad de análisis ideal para lograr nuestros objetivos.

Como se recordará, hemos decidido igualmente investigar el uso de estrategias de comunicación en conversaciones en las que participan aprendices de lenguas. Por tanto, el análisis estructural de dichas conversaciones desde la secuencia tópica resulta una tarea complementaria donde convergen nuestros dos intereses investigadores: estrategias de comunicación y tópico discursivo.

La selección de estas dos unidades nos conduce a plantearnos ciertos objetivos de estudios que, como mencionamos, se pueden resumir en tres. En primer lugar, investigamos el uso de estrategias de comunicación por parte de hablantes no nativos, interlocutores de una conversación con una hablante nativa. En segundo lugar, estudiamos las conversaciones identificando su estructura tópica secuencial. Por último, investigamos la posible interacción de nuestras unidades de análisis, es decir, la relación potencial entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas en diversos sentidos.

Para realizar esta tarea triple debemos comenzar mediante la reflexión de los supuestos teóricos que nos posibilitan efectuar una labor empírica posterior tanto sobre estrategias de comunicación como sobre secuencias tópicas.

En cuanto a la revisión de la literatura existente sobre estrategias de comunicación (capítulo I), el primer paso de estudio debe referirse a la definición del término propiamente dicho (sección 1). Desde las propuestas tradicionales hasta las últimas

aproximaciones procesales son numerosas las diferentes aportaciones que contribuyen a perfilar el campo de estudio denominado estrategias de comunicación. Cada nueva contribución supone un avance en el estudio e, incluso, un cambio de perspectivas. De esta forma, comenzando por las primeras aportaciones - todavía vinculadas al Análisis de Errores -, revisamos los trabajos que ocasionan la definición interaccional y la definición psicológica del término. Tras el estudio de la comparación de estos enfoques y la revisión de las últimas aproximaciones tradicionales, nos detenemos a reflexionar sobre ciertos criterios subyacentes a todas las contribuciones discutidas. Los criterios definitorios son evaluados concluyendo la necesidad de una nueva aproximación cognitiva a este campo de estudio. Finalizamos esta sección destacando los estudios que suponen una definición procesal de las estrategias de comunicación.

Directamente derivadas de los criterios subrayados en las distintas definiciones se elaboran aproximaciones taxonómicas al estudio de las estrategias de comunicación. Consecuentemente, revisamos las taxonomías propuestas destacando los aspectos de mayor relevancia de cada nueva aportación (sección 2). Como se puede inferir, al igual que ocurre con las definiciones, también las taxonomías pueden agruparse en torno al enfoque descriptivo tradicional, por un lado, y al enfoque explicativo procesal, por otro.

Cada una de las numerosas aportaciones taxonómicas a este campo de estudio supone la catalogación de múltiples tipos de estrategias de comunicación. Por ello, previo a una evaluación de las taxonomías hemos elaborado un glosario comentado de todas las categorías estratégicas identificadas por los diversos autores (sección 3). En este glosario reflejamos diversos aspectos que han ocasionado verdadera confusión en los estudios taxonómicos así como en los análisis empíricos que de ellos se derivan. Nos referimos a categorías estratégicas que siendo idénticas reciben diferentes denominaciones, o a tipos de estrategias cuya definición intersecciona con la definición de un tipo estratégico

diferente. Mediante la caracterización de las múltiples categorías estratégicas propuestas ponemos de relieve las ventajas y desventajas que subyacen a las aportaciones taxonómicas al estudio de estrategias de comunicación.

Consecuentemente, estamos ahora preparados para evaluar los aciertos y desaciertos implícitos en las taxonomías (sección 4). Desde una perspectiva procesal, seleccionamos diferentes criterios que posibilitan la reflexión y evaluación de las propuestas taxonómicas tradicionales. De esta reflexión se derivan aspectos que inciden directamente en nuestra postura final sobre la conceptualización y clasificación de estrategias de comunicación a nivel procesal.

Si bien mediante las discusiones realizadas adquirimos los conocimientos teóricos imprescindibles para elaborar un estudio en este campo, todavía resta la discusión de otro aspecto de reflexión necesario para la futura investigación empírica de estrategias. Nos referimos a la delicada identificación de las estrategias de comunicación en tramos discursivos (sección 5). El estudio de los marcadores de comunicación problemática así como de las diversas técnicas introspectivas nos dotan, finalmente, de la capacidad necesaria para realizar un trabajo empírico posterior.

En cuanto a la revisión de la literatura sobre el tópico del discurso (capítulo II), de nuevo conviene comenzar por considerar la definición del término. La noción del tópico, utilizada tanto a nivel oracional como a nivel discursivo, ha ocasionado cierta confusión en el campo. Por ello, intentamos eliminar tal confusión comenzando nuestro estudio destacando los aspectos conexos a los estudios del tópico de la oración (sección 1).

El conocimiento de estos aspectos nos permite abordar el estudio del tópico discursivo desde una óptica libre de confusiones (sección 2). Para la definición del tópico

discursivo subrayamos varias aportaciones relevantes que nos facilitan decidir nuestra postura ante esta polémica noción. Finalizamos considerando cuestiones exclusivas de la vertiente conversacional del tópico, dado que nuestro estudio final afecta al tópico conversacional.

Una vez adquiridos los criterios necesarios para la conceptualización del tópico podemos adentrarnos en la investigación de la organización conversacional derivada del tópico o tópicos discutidos (sección 3). Este enfoque excluye de nuestro estudio otras importantes aportaciones que analizan la estructura conversacional derivada de otros supuestos. Nos referimos a la organización derivada de los turnos de habla o la estructura en pares adyacentes derivada de los actos ilocutivos. Nos centramos, por tanto, en cuestiones estructurales referidas al tópico analizando los medios de introducir, desarrollar o continuar y cerrar o cambiar un tópico conversacional. La posterior reflexión sobre estas cuestiones nos conducen a la adopción final de las secuencias tópicas como unidad del estudio empírico posterior.

Al igual que con las estrategias de comunicación, también con el tópico discursivo encontramos que la tarea de su identificación debe ser cautelosa. Por ello, revisamos los medios de los que el investigador o analista dispone para la identificación del tópico discursivo, centrandó esta revisión en el discurso oral (sección 4).

Tras estas reflexiones de la investigación anterior relativa al tópico y la estructura conversacional consideramos que hemos adquirido los conocimientos necesarios para la elaboración de un trabajo empírico en este campo. Consecuentemente, exponemos a continuación el enfoque particular de nuestro estudio (capítulo III). En cuanto a la aproximación al análisis de estrategias de comunicación (sección 1), realizamos una reflexión conceptual y taxonómica del término, además de defender la postura adoptada,

la restricción del análisis a situaciones problemáticas de índole léxico y definir de forma clara cada una de las estrategias en las que se fundamenta el análisis. Por último, subrayamos la fiabilidad y validez de nuestro estudio de estrategias de comunicación.

La aproximación al análisis de secuencias tópicas resulta igualmente elaborada (sección 2). Comenzamos mediante una propuesta de definición del término. Los diferentes medios empleados para la identificación de la estructura tópica secuencial son detallados y, finalmente, realizamos una propuesta de clasificación de los diferentes tipos de secuencias tópicas.

Una vez expuesto nuestro enfoque respecto a las estrategias de comunicación y a las secuencias tópicas procedemos a explicar de forma detallada los objetivos de estudio (capítulo IV), desglosando los tres objetivos generales descritos al comienzo de este apartado.

Considerados los objetivos, explicamos la metodología que hemos adoptado para su consecución (capítulo V), detallando aspectos relevantes sobre los sujetos, el diseño del estudio empírico y las tareas realizadas, los instrumentos empleados - referidos a los materiales y al local donde se efectuaron las tareas - y el procedimiento seguido con los sujetos en la obtención de datos, con su procesamiento - transcripción de datos y justificación de la estadística aplicada - explicando, por último, el sistema de codificación empleado para el análisis de las distintas unidades propuestas.

Nuestro deseo principal consistía en la obtención de conversaciones dotadas de la mayor naturalidad posible, es decir, exentas de control experimental. Para lograr este fin, dos profesoras de Lengua Inglesa I de la Facultad de Filología de Valencia comunicaron a sus alumnas que una estudiante inglesa, recién llegada con beca Erasmus y sin

conocimientos de español, deseaba colaborar con el Departamento conversando en inglés con alumnas españolas, para conocer gente e informarse sobre cuestiones de Valencia y de España que le interesaban. Dado que el alumnado matriculado en Lengua Inglesa I es excesivamente numeroso, las profesoras adujeron que únicamente se podrían beneficiar de la oportunidad de conversar con una hablante nativa aquellos alumnos que no hubieran estado nunca en un país de habla inglesa. Los alumnos que deseaban disfrutar de esta oportunidad se apuntaron en una lista por parejas. Posteriormente, se les fue citando en un local preparado al efecto donde, tras efectuar las presentaciones pertinentes, se sentaban a conversar con la hablante nativa durante 20 minutos. Las conversaciones fueron filmadas con el desconocimiento de las aprendices, quienes eran informadas de ello una vez finalizada la conversación. A continuación, se les pedía permiso para utilizar la filmación en este trabajo y se les solicitaba que participaran en una sesión retrospectiva. Durante la retrospectiva, veían la filmación realizada comentando su actuación, comentarios que eran grabados con su consentimiento.

Un total de 45 sujetos aprendices participaron en ambas tareas, de los cuales fueron seleccionados - siguiendo criterios orientados a la homogeneización del grupo - 20 estudiantes para su inclusión en el corpus de datos de la presente Tesis Doctoral. Los datos de estas 10 conversaciones fueron transcritos exceptuando los 5 primeros minutos. Se transcribieron, igualmente, los datos de la sesión retrospectiva. Ambos tipos de datos constituyen el corpus incluido en el volumen 2 de este trabajo.

Sirviéndonos de los datos concretos mencionados, efectuamos, a continuación, una serie de análisis cuantitativos y cualitativos conducentes a la investigación de los objetivos de este trabajo (capítulo VI). En primer lugar, investigamos el uso cuantitativo y cualitativo que los 20 informantes realizan de las estrategias de comunicación. Los resultados son discutidos y se ven acompañados de propuestas que ayudan a interpretar

dichos resultados (sección 1). En segundo lugar, exploramos la estructura tópica secuencial de las 10 conversaciones recogidas en nuestro corpus, destacando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos de la complejidad tópica de las conversaciones, la complejidad de las secuencias y su forma de relacionarse. Los resultados obtenidos son, de nuevo, discutidos en el marco de la comunicación oral (sección 2). Por último, indagamos, mediante análisis cuantitativos y cualitativos, la relación posible entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas, así como entre la complejidad tópica conversacional y el número y tipo de estrategias explicativas, investigación efectuada mediante un análisis de Correlaciones de Pearson. Estudiamos, igualmente, aspectos referentes a la distribución de los tipos estratégicos en los tipos secuenciales para lo cual diseñamos un estudio al que hemos aplicado un Análisis de Varianza (ANOVA) del tipo Intra Factorial. Al obtener diferencias significativas en las dos variables aplicamos las pruebas *a posteriori* de Tukey, Newman-Keuls, Duncan, t-Test y la prueba de Efectos Simples de la Interacción. Los resultados obtenidos son, finalmente, detallados y explicados (sección 3).

En el siguiente y último apartado (conclusiones) damos por finalizado este trabajo. Comenzamos por evaluar, en vista de los resultados obtenidos en el estudio, los presupuestos teóricos de los que partimos y exponemos, a continuación, las conclusiones a las que este trabajo nos ha conducido. Finalizamos reflexionando sobre las diversas implicaciones investigadoras y pedagógicas que se desprenden de nuestro estudio.

El volumen I de esta Tesis Doctoral finaliza con una relación bibliográfica de todos los estudios que han sido consultados en el transcurso de la elaboración de este trabajo. Por otro lado, en el volumen II adjuntamos unos apéndices que recogen los datos analizados.

El apéndice I consta de las 10 conversaciones transcritas así como de los comentarios retrospectivos realizados por las informantes. Las estrategias de comunicación han sido identificadas y catalogadas mediante el sistema de codificación propuesto. El apéndice II consta de las 10 conversaciones analizadas en secuencias tópicas. Indicamos el tipo de secuencia así como el grado de complejidad tanto de las secuencias como de cada conversación. En este apéndice señalamos de nuevo las estrategias de comunicación identificadas y el tipo al que pertenecen.

En resumen, el presente trabajo consiste en una introducción teórica en la que revisamos la literatura existente (capítulos I y II), una explicación razonada del enfoque que adoptamos (capítulo III), una exposición detallada de los objetivos que pretendemos alcanzar (capítulo IV), explicaciones metodológicas (capítulo V), la exposición e ilustración de los análisis efectuados (capítulo VI), las conclusiones de dichos análisis, una relación bibliográfica de los trabajos consultados y, por último, apéndices donde se recogen todos los datos analizados. Mediante los pasos indicados, hemos investigado las estrategias de comunicación y las secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés, cumplimentando los objetivos que pretendíamos alcanzar.

CAPITULO I:
REVISION DE LA LITERATURA:
ESTRATEGIAS DE COMUNICACION.

En este capítulo pretendemos - mediante la revisión de la literatura existente - sentar las bases teóricas sobre estrategias de comunicación que nos permitan realizar la posterior investigación empírica de este estudio. Con este fin hemos expuesto, en primer lugar (sección 1), cuestiones referidas a la definición del término estrategias de comunicación. Desde hace dos décadas, cuando comienzan los estudios en este campo, han sido numerosas las aportaciones que han ido contribuyendo a perfilar y delimitar esta noción. Son estas aportaciones las que hemos revisado con una óptica propia y juicio crítico, destacando la especial contribución de un trabajo o la réplica del otro.

Todas las sugerencias en cuanto a la definición de estrategias derivan en las subsiguientes aportaciones taxonómicas. En la sección 2, dirigimos nuestra atención al estudio de las no escasas taxonomías. Es éste un punto de mayor complejidad y polémica que, sin embargo, facilita en gran medida la correcta concepción de las estrategias de comunicación junto con sus grandes ventajas y sus también grandes problemas.

Tras una revisión de las taxonomías, el investigador o estudioso del tema padece sin duda de cierta confusión respecto a las muy numerosas categorías estratégicas que se han venido proponiendo. Por esta razón, hemos decidido caracterizar todos los tipos de estrategias identificados (sección 3) centrándonos en cuestiones algo polémicas - como por ejemplo, las distintas etiquetas para una misma estrategia -, así como en puntos ambíguos - como los casos donde parte del campo de aplicación de una estrategia coincide con el campo de aplicación de otra.

Una vez estudiadas las definiciones, taxonomías y distintos tipos de estrategias de comunicación conviene reflexionar, de forma crítica y razonada, sobre las taxonomías

derivadas de las definiciones. Esta importante labor la hemos realizado en la sección 4.

Para finalizar, existe un punto no exento de grave polémica pero cuya revisión resulta imprescindible para un posterior estudio empírico de estrategias de comunicación. Nos referimos a los criterios y métodos de identificación de estrategias de comunicación. En la sección 5, dirigimos nuestra atención a trabajos empíricos anteriores estudiando y valorando las vías de identificación de estrategias que se han ido empleando con el objeto de seleccionar aquéllas que posibiliten obtener un análisis empírico dotado de fiabilidad y validez.

SECCION 1.

Estrategias de comunicación: Definición.

1.1. Definiciones tradicionales de estrategias de comunicación.

Desde que Selinker (1972) introdujo el término estrategias de comunicación, se ha abierto un nuevo campo de investigación dentro de la interlengua con numerosas aportaciones teóricas y experimentales.

En un primer intento de aclarar y delimitar el concepto de estrategias de comunicación y con el objeto de, finalmente, proponer una definición y tipología propias que sean a la vez claras y exhaustivas, vamos a revisar las mencionadas aportaciones teóricas y experimentales de mayor relevancia que se han venido ofreciendo desde entonces en esta disciplina, que será nuestro primer objeto de estudio.

Debido a las deficiencias que se venían observando en el campo del Análisis de Errores, así como a un cambio radical en el punto de vista de los análisis lingüísticos - donde pasó de tener primacía la perspectiva del analista o investigador, a considerarse de capital importancia el punto de vista del aprendiz de lenguas - fue surgiendo este nuevo campo de investigación, en el marco de la interlengua, llamado Estrategias de Comunicación.

Selinker (1972: 215) distingue cinco procesos centrales en el aprendizaje de una segunda lengua:

1. Transferencia lingüística.
2. Transferencia de la instrucción.
3. Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua
4. Estrategias de comunicación de una segunda lengua.
5. Generalización del material lingüístico de la lengua meta.

A pesar de identificar las estrategias de comunicación como uno de los procesos centrales en la adquisición de una segunda lengua, Selinker (1972) las considera simplemente un tipo de errores que cometen los estudiantes como resultado del habla espontánea en L2 al no poseer gran conocimiento de dicha lengua. De este modo, se convierten un proceso más en la adquisición de una segunda lengua.

Este producto del desconocimiento se convierte más tarde en centro de atención en el estudio de Várdi (1973). El autor expone cómo en los últimos tiempos se le asigna al Análisis de Errores una tarea de mayor envergadura como es analizar la interlengua de los aprendices de lenguas extranjeras. En una revisión de los presupuestos que subyacen a esta teoría, Várdi (1973) indica que el Análisis de Errores debe ocuparse, además de los análisis de inhibición y facilitación de los sistemas aproximativos o interlenguas, del estudio del hiato, entendiendo por tal los errores que pueden surgir de la ignorancia de áreas concretas de la segunda lengua. Como ya hemos mencionado, ello se convertirá en el objetivo de su estudio.

Várdi (1973) se centra, por consiguiente, en el estudio de las estrategias de comunicación empleadas de forma consciente por el aprendiz para expresar un pensamiento cuando las estructuras de su interlengua no son apropiadas. El autor otorga un énfasis especial al hecho de que el analista no sólo debe considerar la forma de la expresión, sino también el mensaje que el aprendiz intenta transmitir. A pesar de que el trabajo de Várdi (1973) no resulta exhaustivo ni definitivo, es el primero dentro del campo y abre el camino a las futuras investigaciones sobre estrategias de comunicación.

En esta sección, nos proponemos revisar las más relevantes aportaciones teóricas para la definición de las estrategias de comunicación que nos permitan adoptar una postura

clara y elaborar una propuesta propia. Comenzamos con los trabajos de Tarone, Cohen y Dumas (1976) y Tarone (1977) que suponen el primer intento de definir las estrategias de comunicación. A continuación, discutimos el trabajo de Corder (1983)¹, quien ofrece una visión más amplia del concepto. La redefinición del término propuesto por Tarone en sus artículos de 1980 y 1981, constituye lo que se conoce ya como definición interaccional. De igual importancia son los trabajos de Faerch y Kasper (1980, 1983, 1984), que constituyen la definición psicológica. Por último, revisamos la aportación de Harding (1983), aportación que supone una visión diferente dentro del campo de investigación, si bien el resultado es equiparable al de definiciones anteriores. Por último, evaluamos los criterios definitorios propuestos en los estudios anteriores para finalizar con una discusión sobre la postura de Bialystok, que se puede caracterizar de procesal, recogida con detalle en su trabajo de 1990a.

1.1.1. Primeras aproximaciones.

Opinamos que resulta lógico que una de las primeras definiciones del término estrategias de comunicación - como es la de Tarone, Cohen y Dumas - se halle todavía sensiblemente influida por la tradición del Análisis de Errores. Estos autores definen las estrategias de comunicación de la siguiente manera:

A systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed (1976: 5).

De esta definición se desprenden dos ideas claras en la conceptualización del término. En primer lugar, los autores restringen el uso de las estrategias de comunicación

¹ Este trabajo fue publicado por primera vez en 1978. Sin embargo, por no haber tenido acceso al original utilizamos la versión reproducida en Faerch y Kasper (1983a). Incluimos aquí la revisión de este estudio en un intento de seguir un orden cronológico de las aportaciones a la conceptualización de las estrategias de comunicación.

a los hablantes o aprendices de una lengua. En segundo lugar, resulta curioso destacar que, a pesar de que en la definición se resalta que las estrategias de comunicación son el resultado del intento de expresarse del aprendiz, estos autores no consideran que las estrategias sean modos concretos de comunicarse en su interlengua, sino que se refieren más bien a errores en la expresión; errores por supuesto vistos desde la perspectiva de la lengua meta. Por ello, podemos inferir que Tarone, Cohen y Dumas (1976) estudian las estrategias de comunicación desde el punto de vista del analista o profesor, y no desde el punto de vista del aprendiz; por tanto, identifican como estrategia de comunicación cualquier expresión que no se ajuste a la lengua meta - y que es, por consiguiente, errónea - independientemente de si se ajusta o no al sistema de la interlengua del aprendiz.

Inmediatamente después de la publicación de este estudio, Tarone revisa los supuestos en él implícitos y, en su trabajo de 1977, amplía el ámbito de uso de estrategias de comunicación admitiendo que también los hablantes nativos pueden hallarse en situaciones donde necesiten emplearlas. De este modo redefine el concepto explicando:

In essence, then, conscious communication strategies are used by an individual to overcome the crisis which occurs when language structures are inadequate to convey the individual's thought. This crisis may - and indeed does - occur when one speaks in one's first language, as well as when one attempts to communicate in an interlanguage (1977: 195).

A raíz de esta definición, comienza a desaparecer la idea de que las estrategias de comunicación son un fenómeno exclusivo de los aprendices de lenguas².

² Con evidencia derivada de numerosos trabajos empíricos de áreas distintas al aprendizaje de una segunda lengua, Bialystok (1990) se expresará en contra de esta presunción exclusivista.

1.1.2. Corder: Expresar un significado.

En este mismo sentido, Corder (1983) define las estrategias de comunicación relacionándolas, además, con el interlocutor, el tema del discurso, y el dominio que ambos tienen de éste, ya que, como explica el autor, lo que decimos y cómo lo decimos depende en gran manera de nuestra opinión sobre la competencia lingüística del interlocutor y su dominio del tópico discursivo, además de nuestro propio conocimiento del lenguaje.

Podemos decir, por tanto, que las estrategias de comunicación no quedan reducidas a meros errores de expresiones que no se ajustan a una lengua meta, sino que se refieren a técnicas especiales que utilizan los hablantes en circunstancias interactivas concretas:

A working definition of communicative strategies is that they are a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty. Difficulty in this definition is taken to refer uniquely to the speaker's inadequate command of the language used in interaction (Corder, 1983: 16).

Por consiguiente, el objeto de análisis de las estrategias de comunicación abarca no sólo las formas erróneas según la norma de la lengua meta, como se había propuesto con anterioridad, sino, en principio, toda la producción del aprendiz, la totalidad de su actuación en un momento dado y bajo unas circunstancias específicas, es decir, el lenguaje utilizado en un contexto situacional interactivo y problemático.

Concluye Corder (1983) su interesante artículo aduciendo que las estrategias de comunicación básicamente se refieren a la relación que se establece entre una meta o fin - lo que el aprendiz quiere comunicar - y los medios - lingüísticos - de que se dispone para alcanzar dicha meta. El criterio que define el concepto es, en este caso, la existencia de un

problema comunicativo o dificultad, ya que, al no hallarse equilibrados los parámetros de esta relación, el aprendiz de lenguas se encuentra con una situación de dificultad en la comunicación en la que tan sólo le quedan dos opciones. El aprendiz intentará o bien adaptar su mensaje según los medios disponibles, o bien aumentar dichos medios de una forma u otra para poder comunicar el mensaje que se proponía. A partir de esta doble opción establecerá Corder su propuesta de clasificación de estrategias, que estudiamos y comentamos más adelante.

1.1.3. Tarone: La definición interaccional.

Siguiendo en la línea de Corder (1983) en el sentido de definir las estrategias de comunicación refiriéndose al uso del lenguaje en una interacción aparece otra propuesta de Tarone - que mantendrá en sus trabajos de 1980 y 1981 - que será más tarde conocida como la definición *interaccional*, por incluir el papel que desempeña el oyente:

Communication Strategy (CS) - a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures include both linguistic and sociolinguistic structures) (1980: 419 y 1981: 288).

El planteamiento que subyace a esta definición versa sobre el hecho de que, para que exista una estrategia de comunicación, ambos interlocutores se han de poner de acuerdo sobre un significado. Es lo que se llama la negociación del significado en la que entran en juego de forma conjunta el hablante y el oyente. Al igual que Corder (1983), Tarone define las estrategias en base a un problema comunicativo ocasionado por la falta de recursos lingüísticos o sociolingüísticos del hablante. Ante esta situación, éste resolverá o bien evitar (parte de) la comunicación, o bien buscar medios alternativos hasta que comparta el significado con el oyente.



Sin embargo, esta idea de la colaboración comunicativa plantea serios problemas a la definición de estrategias de comunicación propuesta por Tarone. Si entendemos que la colaboración es un criterio imprescindible para identificar el uso de una estrategia, quedaría fuera del ámbito de estudio todas las intervenciones estratégicas del hablante en las cuales el oyente no colabora. Esto será criticado con todo rigor por Faerch y Kasper (1984), quienes explican los problemas derivados de la definición interaccional.

En primer lugar, en conversaciones reales entre aprendices y hablantes nativos, el hablante nativo no siempre ayuda al aprendiz aunque sea obvio que está experimentando una dificultad comunicativa, y por ello el aprendiz se ve obligado a hallar una solución él solo. Por otro lado, se dan ocasiones en las que el aprendiz indica sus problemas pero también su deseo de ser él mismo quien los solucione. Pero estos dos casos generales de comunicación no cooperativa, en los que el aprendiz se encuentra con una dificultad en la comunicación que intenta solucionar sin ayuda, no serían considerados estrategias comunicativas según Tarone (1980, 1981), opinión no compartida por Faerch y Kasper (1984).

En segundo lugar, los aprendices más avanzados pueden prever sus problemas comunicativos y solucionarlos de antemano sin necesidad de que éstos salgan realmente a la superficie. Faerch y Kasper (1984) consideran que este último caso también es otro ejemplo de estrategia de comunicación, aunque Tarone (1980, 1981) no lo considera como tal al no cumplirse el requisito indispensable de la intervención del interlocutor en la negociación de significado que solventará el problema comunicativo.

1.1.4. Faerch y Kasper: La definición psicológica.

Faerch y Kasper, en sus trabajos de 1980, 1983 y 1984, desarrollan un concepto de estrategias de comunicación en una línea distinta a las anteriores. En principio, enmarcan las estrategias de comunicación dentro de la interlengua del aprendiz, como ya hiciera Corder (1983). Para ello, Faerch y Kasper elaboran un modelo de producción lingüística (ver figura 1.1) que comprende las estrategias de comunicación. En base a este modelo proponen la siguiente definición de estrategias de comunicación:

Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal (1980: 81).

Hay que destacar de esta definición que, en contra de las propuestas anteriores, defiende la demarcación del término estrategias de comunicación en relación al individuo, al aprendiz, que es quien las utiliza. Es el aprendiz el que experimentará un problema y por tanto utilizará una estrategia de comunicación al intentar resolverlo. Adoptan por lo tanto el punto de vista del hablante, quien puede observar problemas comunicativos tanto en la fase en que planea lo que va a decir como en la fase en que ejecuta su actuación.

El verdadero giro para los estudios de estrategias de comunicación que supone esta definición radica en el hecho de que Faerch y Kasper relacionan el comportamiento estratégico de los aprendices con los procesos mentales cognitivos que subyacen al uso de las estrategias. De ahí que esta definición reciba el calificativo de *psicolingüística*, en contraposición con las teorías interaccionales mencionadas.

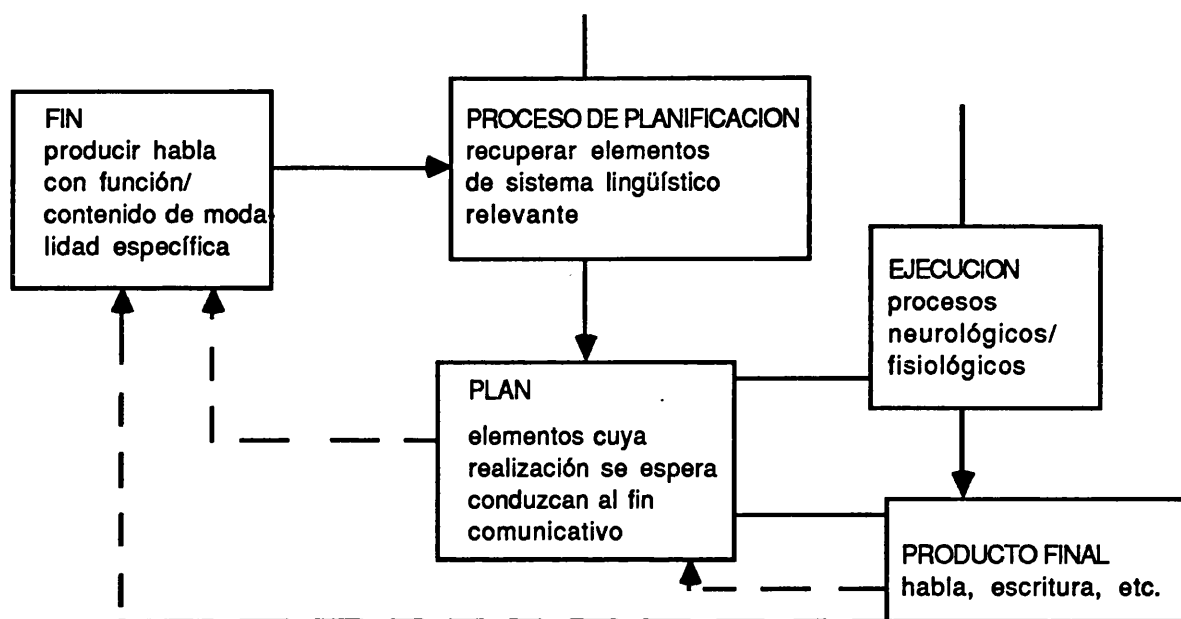


Figura 1.1. Modelo de producción lingüística (Faerch y Kasper, 1983b: 25).
[traducción propia]

Hasta ahora había sido el analista el que evaluara la actuación estratégica del aprendiz, sin embargo, Faerch y Kasper proponen un marco teórico del cual nos podemos servir para definir las estrategias y procesos que subyacen al aprendizaje o a la comunicación del estudiante de lenguas, ya que, como ellos explican:

In order for a description of L2 learning and IL communication to have explanatory power, the relevant units to be analyzed must be psycholinguistic, i.e. the researcher has to take the learner's perspective in finding out about the mental processes/strategies in learning and communication, rather than take the analyst's perspective, which means focussing on the linguistic product (1980: 50).

Aunque el mérito de esta concepción radica, de hecho, en enmarcar las estrategias en de un modelo de producción lingüística, la división establecida entre la fase de planificación y la fase de producción no resulta del todo clara. Como entiende Bialystok (1990a), la distinción puede ser correcta a nivel teórico. Sin embargo, la aplicabilidad de la misma a un modelo de producción de una segunda lengua es precaria, debido a que no existe evidencia empírica inequívoca para establecer tal dicotomía.

Antes de resaltar otros problemas derivados de los criterios en los que se basa la definición de estrategias de comunicación de Faerch y Kasper, cabe destacar que a pesar de que los autores tan sólo estudian las estrategias comunicativas en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, no por ello restringen su campo de aplicación a este contexto, como se deriva de la propia definición. Como los autores explican: "strategies as defined in the present article can no doubt be found in a multitude of learning and communication situations" (1980: 57).

Los dos criterios esenciales de esta definición son, por un lado, que las estrategias de comunicación se refieren siempre a una situación problemática y por lo tanto suponen un intento de solución del problema; y por otro, que el hablante ha de ser potencialmente consciente de esta situación problemática.

El criterio primario que define las estrategias es el de comunicación problemática. Esto supone diferenciar dos tipos de metas comunicativas: las que plantean dificultades al individuo, y las que no plantean ninguna dificultad. Para Faerch y Kasper tan sólo los planes relacionados con las metas problemáticas constituirán estrategias de comunicación.

El criterio secundario que define las estrategias comunicativas es el de conciencia de la comunicación problemática. Faerch y Kasper le asignan el estatus de secundario porque es causado por el criterio primario: al haber un problema comunicativo, el aprendiz es consciente del mismo. Además, añaden que el aprendiz es tan sólo potencialmente consciente por ser éste un estado psicológico no constante, sujeto a variaciones individuales y situacionales, y dependiente a la vez del material lingüístico y de los procesos psicológicos que intervienen en la comunicación.

Otra aproximación al estudio de estrategias de comunicación, también de índole psicolingüística, es la adoptada por Lantolf y Frawley (1985), quienes se basan en premisas vygotskianas sobre la comunicación para enmarcar los estudios de estrategias. Sin embargo, y tal vez debido a su falta de aplicabilidad en trabajos empíricos, este modelo ha tenido menor impacto en este campo de investigación y, por tanto, no lo desarrollamos. Cabe resaltar, por último, que este estudio no se incorpora a lo conocido como definición psicolingüística de estrategias de comunicación, término éste que sólo afecta a los mencionados trabajos de Faerch y Kasper.

1.1.5. El tratamiento interaccional y el tratamiento psicolingüístico comparados.

La definición psicolingüística de Faerch y Kasper (1980) es más completa que la definición interaccional propuesta por Tarone (1980). En primer lugar, al hablar de estrategias de comunicación en relación al individuo, adoptan su perspectiva, y no la del analista, pues se preocupan de buscar las causas psicológicas que producen el uso de la comunicación estratégica, en vez de analizar el producto lingüístico final.

En segundo lugar, las implicaciones pedagógicas de la definición de Faerch y Kasper (1980) son patentes, pues si entendemos que las estrategias posibilitan la comunicación de un mensaje, y que éstas han de ser conscientes, se tenderá a elegir un método de enseñanza que promueva e incremente la conciencia lingüística del aprendiz (véase Sharwood-Smith, 1981).

En tercer lugar, distinguen claramente lo que es un error lingüístico considerado desde la segunda lengua de una estrategia de comunicación. Como ya hemos apuntado, las estrategias de comunicación pueden aparecer tanto en la fase de planificación del mensaje como en la de ejecución o producción del mismo. Si aparecen en la fase de

planificación, contemplan Faerch y Kasper la posibilidad de que el alumno avanzado prevea la dificultad comunicativa y utilice una estrategia sin que se manifieste en su producción lingüística. El investigador podrá averiguar la existencia de una estrategia de comunicación mediante análisis introspectivos, si bien ellos mismos reconocen la dificultad en la detección de este tipo de estrategias.

En último lugar, al descartar la negociación del significado entre el aprendiz y el interlocutor como criterio indispensable para la existencia de una estrategia de comunicación, Faerch y Kasper amplían el campo de aplicación de las estrategias que podrán estudiarse, siguiendo su modelo, tanto en el discurso oral como en el escrito, y dentro del discurso oral, tanto en presencia de un interlocutor como en ausencia o no intervención de éste, todo lo cual no era posible con la definición interaccional.

A raíz de este último punto, Faerch y Kasper (1984: 59) explican que ellos no descartan la colaboración del interlocutor, si bien ésta no es indispensable para delimitar el término. Resuelven este problema al hablar de estrategias cooperativas - en las que interviene el interlocutor -, y estrategias no cooperativas - en las que no interviene el interlocutor. Por ello, proponen que las estrategias de comunicación tal cual las contempla la definición interaccional forman un subconjunto de las estrategias de comunicación recogidas en la definición psicolingüística.

En todas las definiciones revisadas hasta este momento podemos observar también cómo, progresivamente, se han tenido en cuenta más factores que pueden intervenir en el uso de estrategias de comunicación. Mientras Corder (1983) reduce la dificultad en la comunicación a la escasa competencia lingüística del aprendiz³, Tarone (1980) ya

³ Véase la crítica que hace John Hyde a la propuesta de Corder (1983):

"The restriction of difficulty to imperfect command of the target language thus excludes difficulties due to cultural differences, difficulties in interpretation of situations, those due to memory limitations, and also those due to indecisiveness where forms and structures are still not stable in

contempla la influencia de factores lingüísticos y sociolingüísticos que pueden causar el uso de una estrategia de comunicación. Faerch y Kasper (1980), finalmente, amplían de nuevo el campo de aplicación de las estrategias al hablar de un problema que se presenta al intentar alcanzar un fin comunicativo que se compone de varios elementos: el accional - asociado con actos de habla; el modal - asociado con la relación que se establece entre los participantes en la comunicación; y el elemento proposicional - asociado con el contenido del suceso comunicativo.

Por consiguiente, podemos afirmar que el estudio de Faerch y Kasper a través de sus trabajos de 1980, 1983 y 1984, es el más complejo, elaborado y exhaustivo de los propuestos hasta el momento. Además, también incluye causas del uso de estrategias de comunicación tales como las diferencias culturales, las diferencias en la interpretación de una situación o las debidas a limitaciones de memoria.

1.1.6. La propuesta de Harding.

A continuación discutimos el importante estudio de Harding (1983) . La aportación de esta autora supone una novedad dentro del campo. Comienza por rechazar el término estrategias de comunicación y adoptar, en su lugar, el de estrategias de compensación, cuyo campo de aplicación define y delimita de la siguiente manera⁴:

The domain of compensation strategies must be precisely defined. It is the domain of attempts made by non-native speakers of a language to remedy the disparity that exists between their communicative needs and the linguistic tools at their disposal (Harding, 1983: 1).

the speaker's interlanguage system. To these must be added those difficulties which are not features of the speaker himself, for example those due to deficient competence or imperfect knowledge of the topic of discourse on the part of the interlocutor" (1982: 14).

⁴ No debe confundirse las estrategias de compensación en el sentido utilizado por Harding (1983), con el sentido que recibe este término en los estudios de Faerch y Kasper (1980) o de Poulisse (1990).

Las razones que ofrece la autora para adoptar el término estrategias de compensación resultan muy aclaratorias. En primer lugar, su estudio excluye las estrategias de comunicación no conscientes e intenta, mediante la utilización de este nuevo término, destacar la naturaleza consciente de las estrategias que emplean los aprendices para compensar sus deficiencias lingüísticas. Esta indicación es de gran importancia ya que implica el reconocimiento de la existencia de estrategias de comunicación no conscientes. El hecho de restringir su objeto de estudio es debido a cuestiones prácticas y operativas a la hora de realizar una investigación empírica.

En segundo lugar, aunque Harding (1983) reconoce ciertas similitudes entre las estrategias empleadas por hablantes nativos y aquéllas usadas por aprendices de una lengua, opina que las estrategias de compensación de hablantes no nativos tienen características específicas propias cuando se las compara con las estrategias de recuperación de hablantes nativos, usadas principalmente cuando no tienen acceso a alguna palabra en concreto. Por lo tanto, prefiere hablar de estrategias de compensación, puesto que el problema real de un hablante no nativo es compensar siempre, y en todos los niveles, cuando quiera que se comunique en un dominio lingüístico en el que todavía no se ha desarrollado su competencia.

Por medio de esta última explicación, Harding afronta un problema que tal vez no se había contemplado en su totalidad. Varios autores han reconocido ya que las estrategias de comunicación no son de uso exclusivo del aprendiz de lenguas. Sin embargo, Harding indica que, a pesar de esto, las estrategias de comunicación del aprendiz, denominadas de compensación, son de una naturaleza única. Para llegar a esta afirmación, sin embargo, se necesitan muchas más aportaciones teóricas y empíricas de las que se disponía cuando Harding elaboró su artículo. Más adelante veremos cómo esta hipótesis será finalmente refutada.

El trabajo de Harding (1983) supone, por tanto, una aportación de naturaleza más independiente que las de estudios anteriores. Sin embargo, podemos decir que sigue en la misma línea de estudio en otros sentidos. En las explicaciones de Harding queda patente la distinción entre error de producción lingüística - según los parámetros de la lengua meta -, y estrategias de compensación. La autora reconoce, al igual que Faerch y Kasper (1980), que las estrategias de compensación no siempre podrán ser detectadas por el interlocutor o el investigador. En las estrategias que Harding identifica como preventivas, si el trabajo de compensación se realiza con éxito tan sólo el hablante sabrá que se ha empleado una estrategia. Por tanto los términos error y estrategia no son comparables.

Paralelo a estudios anteriores, en la propuesta de Harding (1983) también los conceptos de conciencia y comunicación problemática son esenciales para la caracterización de estrategias de compensación. Como ya hemos mencionado, reconoce la existencia de estrategias de comunicación no conscientes, si bien las elimina de su posterior análisis empírico.

En lo referente a la comunicación problemática, la autora considera que el problema comunicativo de un hablante no nativo es constante: el aprendiz tiene que compensar sus deficiencias todas las veces y en todos los niveles a la hora de comunicarse.

En cuanto a la naturaleza interaccional de las estrategias, coincide con Faerch y Kasper (1984) al identificar como estrategias de compensación tanto aquéllas en las que interviene directamente el interlocutor, como otras en las que la intervención de éste es del todo imposible. Sin embargo, declara que a nivel conversacional, las estrategias de compensación no son asunto tan sólo de uno de los participantes. En todos los niveles del discurso oral las estrategias afectan a todos los que participan en la conversación, ya que

todos necesitan que el discurso sea coherente según los objetivos de la transacción que se realiza.

Harding (1983) concluye su colaboración destacando que la compensación no sólo ocupará un lugar importante en la enseñanza del lenguaje comunicativo, sino que constituirá uno de sus principales objetivos. Ya sea compensación preventiva o terapéutica, ésta será esencial para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz.

Como podemos inferir de lo hasta ahora expuesto, la disparidad de términos - estrategias de comunicación o de compensación - no implica diferencias conceptuales. Harding (1983) opta por la segunda denominación puesto que prefiere subrayar la naturaleza compensatoria de las estrategias. Sin embargo, nosotros continuaremos utilizando la denominación de estrategias de comunicación para referirnos a las cuestiones tratadas hasta el momento, ya que pertenecen a aspectos comunicativos generales.

1.2. Criterios subyacentes a las definiciones tradicionales.

Bialystok (1990a) identifica tres criterios definatorios que subyacen a todas las aportaciones que hemos revisado hasta el momento⁵. Estos tres criterios hacen referencia a la naturaleza problemática, consciente e intencional de la comunicación estratégica. Como se puede inferir, estos conceptos afectan a las definiciones valoradas en la sección anterior en mayor o menor grado. En esta sección, revisaremos estos tres supuestos detalladamente, evaluando su papel real en la definición de las estrategias de comunicación.

1.2.1. Naturaleza problemática de la comunicación estratégica.

Todas las definiciones discutidas hasta el momento se refieren a las estrategias de comunicación como un fenómeno utilizado cuando se desea comunicar un mensaje pero se carece de medios para ello. Este estado crea, obviamente, un problema de índole comunicativa. Los autores varían en el grado de alusión a la comunicación problemática: Tarone (1977) habla de una crisis que surge al no disponer de medios para comunicar un mensaje; Corder (1983) habla de dificultad, mientras que Harding (1983) trata la cuestión como disparidad. Claramente, la crisis, dificultad o disparidad que surge al no poder alcanzar la meta comunicativa implica el criterio de comunicación problemática que nos ocupa.

Sin embargo, serán tan sólo Faerch y Kasper (1980) los que traten la cuestión directamente y de forma más elaborada al utilizar la palabra problema en su definición. Como recordaremos, los autores opinan que las estrategias de comunicación se utilizan

⁵ Criterios recogidos en Bialystok (1990a). También comentados en Poulisse (1990: 20-22).

para solventar aquéllo que el individuo identifica como un problema para alcanzar el fin comunicativo deseado.

Faerch y Kasper (1980: 58) afirman que la orientación problemática constituye el criterio primario que define las estrategias de comunicación. En base a esto, y teniendo en mente que mediante el uso de estrategias se intenta alcanzar un fin comunicativo, establecen una distinción entre los fines comunicativos con los cuales el aprendiz no experimenta problema alguno, y los fines comunicativos que se presentan como problemas. Siguiendo con esta distinción, Faerch y Kasper deducen que tan sólo se considerarán estrategias aquellos planes que se relacionen con los fines comunicativos problemáticos.

En la base de esta distinción reside una última dicotomía que ya comentamos, a saber, la comunicación estratégica y la comunicación no estratégica. Para Faerch y Kasper, la comunicación estratégica será causada por fines comunicativos de naturaleza problemática.

Son varios los autores que rechazan la distinción entre comunicación estratégica y no estratégica, y por tanto el factor problema en la definición de estrategias de comunicación⁶. Sin embargo, es Bialystok (1990a) quien trata este punto más a fondo. La autora indica que considerar la naturaleza problemática de la comunicación como criterio definitorio de las estrategias comunicativas conlleva dos problemas claros.

En primer lugar, desde la perspectiva que estudia los procesos lingüísticos, que es la propia de la autora como veremos más adelante, la distinción entre un uso estratégico y

⁶ En este sentido, véase Poulisse (1990) quien es consciente del riesgo de hablar de un tipo de comunicación estratégica y otro tipo de comunicación no estratégica. Sin embargo, la autora mantendrá el factor problema en su definición por facilitar el nivel operativo de las estrategias a la hora de realizar trabajos empíricos.

un uso no estratégico del lenguaje resulta poco clara. Mantener esta distinción implicaría analizar cómo se utiliza el lenguaje en estas dos circunstancias diferentes. En segundo lugar, la autora defiende la existencia del uso comunicativo del lenguaje que sin ser percibido como problemático resulta, no obstante, estratégico. Ilustra este último caso con el ejemplo de un hablante nativo que ofrece una larga explicación a su oyente nativo con el único fin de asegurarse de que éste entiende bien su mensaje por ser de gran importancia para el hablante. Sería éste un caso de uso estratégico - pero no problemático - del lenguaje.

La autora reconoce que cuando la comunicación es problemática resulta más fácil identificar las estrategias de comunicación, pero sin embargo rechaza el uso del factor problema como imprescindible para la existencia de estrategias de comunicación afirmando que "to claim that problematicity is not criterial to a definition is to assert that this feature is not *defining* of communication strategies" (Bialystok 1990a: 4). Concluye, por tanto, que las estrategias de comunicación existen aún cuando la comunicación es de naturaleza no problemática.

1.2.2. Naturaleza consciente de la comunicación estratégica.

Varias de las aportaciones teóricas estudiadas identifican las estrategias, en mayor o menor medida, en relación al uso consciente que de ellas hace el aprendiz. Pronto se percibe, sin embargo, la ambigüedad del factor conciencia, de tal modo que los autores utilizarán el término con cautela. Harding (1983), por ejemplo, afirma que hay estrategias de comunicación utilizadas de forma consciente, al lado de otras que el individuo utiliza de forma inconsciente. Sin embargo, en su trabajo, el desarrollo y la posterior clasificación de las estrategias de comunicación afectará tan sólo a las empleadas de forma consciente.

Tarone, por su parte, a pesar de haber identificado el uso consciente de estrategias en su trabajo de 1979, lo excluirá posteriormente de la definición aduciendo que "it is difficult if not impossible to say whether any of the examples above occurs at a conscious or unconscious level" (1981: 60).

De nuevo son Faerch y Kasper (1980: 60) los que tratan el asunto directamente. Identifican el uso consciente como el criterio secundario que define las estrategias de comunicación, derivado del criterio primario, el factor problema. Los propios autores se dan cuenta de que defender la naturaleza consciente del uso de las estrategias es verdaderamente polémico y reconocen la dificultad para distinguir lo que es consciente en la mente del individuo de lo que no lo es. Por ello prefieren hablar de una gradación, distinguiendo lo más consciente de los menos consciente, en lugar de hablar de lo consciente y lo no consciente. Por todo lo expuesto, finalmente, en su definición de estrategias de comunicación, optan por decir que éstas son 'potencialmente conscientes'.

Una de las ventajas de distinguir los planes comunicativos conscientes de los no conscientes, explican, radica en que el analista, utilizando técnicas introspectivas, podrá identificar la comunicación estratégica.

Bialystok , sin embargo, rechaza por completo la naturaleza consciente de las estrategias de comunicación. Su oposición deriva directamente de su negación de la existencia de un uso estratégico del lenguaje frente a un uso diferente del lenguaje de índole no estratégica. Por tanto, partiendo de la comunicación entendida en su globalidad, indica que ésta siempre implica una selección. La selección realizada al utilizar una estrategia se puede hacer de forma tan consciente o inconsciente como cualquier otra selección lingüística. De hecho, cuando se establece una rutina, la selección se puede hacer incluso "without the conscious consideration of the speaker" (1990a: 4).

Otro hecho que determina su negativa a adoptar el factor conciencia como definitorio radica en la evidencia presentada de que los niños utilizan estrategias de comunicación similares a las utilizadas por aprendices adultos de una segunda lengua. Bialystok (1990a) resalta que, por regla general, se afirma que los niños carecen de un mecanismo consciente que controle sus procesos cognitivos. Por tanto, si los niños carecen de dicho mecanismo consciente, pero sin embargo utilizan estrategias paralelas a las que identifican los autores antes mencionados para los adultos, infiere la autora que el factor conciencia no puede ser imprescindible para la definición del término estrategias de comunicación.

1.2.3. Naturaleza intencional de la comunicación estratégica.

Bialystok define la naturaleza intencional de las estrategias de comunicación como "the learner's control over a repertoire of strategies so that particular ones may be selected from the range of options and deliberately applied to achieve certain effects" (1990a: 5). Al igual que con los criterios definitorios anteriores, son muchos los autores que adoptan este aspecto de las estrategias de comunicación, al afirmar que los hablantes realizan un uso sistemático de las estrategias. Esto implica que el hablante tiene control sobre la estrategia seleccionada, la cual responde directamente al problema percibido. Como se puede inferir, los factores anteriores, comunicación problemática y uso consciente, son subyacentes a la naturaleza intencional de la comunicación estratégica.

Si el uso de estrategias es sistemático, indica la autora, los estudiantes seleccionarán una estrategia influidos por factores relevantes, tales como el nivel de conocimiento de la lengua o la naturaleza del concepto que se pretende comunicar. Sin embargo, como destaca Bialystok, la investigación empírica no ha podido confirmar tales hipótesis y, por

tanto, resalta la ambigüedad de utilizar el concepto de intencionalidad como definitorio de las estrategias de comunicación.

1.3. Definición procesal: Propuesta de Bialystok.

Son numerosos los trabajos de esta autora sobre la adquisición de una segunda lengua en general y sobre estrategias de comunicación en particular. Por destacar algunos, resaltaremos sus artículos de 1978, 1981, 1983; así como su colaboración con Fröhlich en el trabajo de 1980, o con Sharwood Smith en 1985. Estos estudios convergen en su trabajo más relevante, el de 1990a, y en el cual nos basaremos, principalmente, para recoger sus ideas, ya que en él ofrece una visión detallada y madurada de sus propuestas anteriores, incorporando, además, sus últimas reflexiones⁷.

Como podemos deducir de las secciones anteriores, Bialystok (1990a) rechaza la distinción entre un uso estratégico del lenguaje y un uso no estratégico del mismo. Esto viene producido por su razonada negativa a adoptar los criterios de comunicación problemática y uso lingüístico consciente como esenciales características de las estrategias comunicativas. Por consiguiente, la definición de Bialystok engloba todos los intentos de alcanzar fines comunicativos, tanto si implican problemas para el hablante como si no. Consecuentemente, podemos deducir que las estrategias de comunicación contenidas en las definiciones tradicionales, y expuestas anteriormente, forman un subgrupo de las estrategias de comunicación contenidas en la definición de Bialystok.

Bialystok (1990a) propone un marco cognitivo que comprende la adquisición y uso de la lengua nativa así como de una segunda lengua. Considera, por tanto, que las estrategias de comunicación responden a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje, y que actúan sobre representaciones mentales. Dos son los

⁷ Se podría establecer el desarrollo del modelo que ahora vamos a tratar, partiendo de Bialystok (1978); Sin embargo, la autora no aplica su modelo de adquisición de una lengua de 1978 a las estrategias de comunicación de forma directa. Sí lo hará en el trabajo de 1984, que queda recogido en el de 1990 y que ahora vamos a tratar.

componentes responsables del procesamiento del lenguaje: el primero, análisis del conocimiento lingüístico; y el segundo, control del procesamiento lingüístico.

Bialystok define el análisis del conocimiento lingüístico como "the process of structuring mental representations of language which are organized at the level of meanings (knowledge of the world) into explicit representations of structure organized at the level of symbols (forms)" (1990a:118). Se trata, pues, de la habilidad de asociar las representaciones mentales cognitivas o de los significados, con las representaciones explícitas de los símbolos o formas. Desarrollar este tipo de análisis supone un movimiento del conocimiento implícito al conocimiento explícito. Defiende que son tres los factores que ayudan al desarrollo de este proceso: reflexionar sobre el conocimiento, instrucción sobre conocimientos generales e instrucción sobre conocimientos lingüísticos. La evidencia que presenta para este componente del proceso del lenguaje deriva del comportamiento de los niños en la adquisición de su lengua materna. Los trabajos empíricos de ese tipo, por tanto, otorgan validez a este primer supuesto.

El segundo componente de su modelo de procesamiento del lenguaje, a saber, el control del procesamiento lingüístico lo define como "the ability to control attention to relevant and appropriate information and to integrate those forms in real time" (Bialystok, 1990a: 125). Se trata, por tanto, de la habilidad de controlar el proceso prestando atención a los aspectos relevantes, sin dejarse distraer por alternativas irrelevantes. Implica, pues, una atención selectiva y deliberada del lenguaje en uso, que se puede controlar. Explica la autora que el lenguaje presenta diversos tipos de información, tanto lingüística como no lingüística, y, por tanto, un procesamiento efectivo del lenguaje supone seleccionar la información relevante. Un amplio control supone mayor fluidez y automaticidad para la actuación lingüística. La autora afirma que la validez de este componente procesal viene evidenciada por experimentos realizados con niños en distintas tareas que demuestran que

el proceso de selección de la atención subyace tanto al lenguaje como a otros problemas cognitivos y que es, además, distinto del proceso de analizar el conocimiento en representaciones simbólicas expuesto anteriormente.

En resumen, el primer componente se refiere a la codificación y organización del conocimiento lingüístico, mientras que el segundo componente se refiere a la habilidad en la ejecución o uso de dicho conocimiento, en relación a los procedimientos que hacen posible su uso en el momento adecuado. Cabe resaltar que estos componentes subyacen a cualquier uso del lenguaje y es igual para todo tipo de hablantes. La autora define, finalmente, las estrategias de comunicación, de la siguiente manera:

The definition of communication strategies that follows from this framework is that they are the dynamic interaction of the components of language processing that balance each other in their level of involvement to meet task demands (Bialystok, 1990a: 138).

En nuestra opinión, la definición de Bialystok posee validez y admisibilidad psicológica, como evidencia la autora. Son estas cuestiones de validez y admisibilidad psicológica las que difícilmente se pueden atribuir a la definición psicológica explicada anteriormente y desarrollada por Faerch y Kasper (1980). Estos autores adoptan también una perspectiva procesal, al distinguir entre la fase de planificación y la fase de ejecución. Sin embargo, resulta difícil presentar evidencia de los procesos que identifican, así como distinguir y desligar con claridad un proceso de otro. Por el contrario, a través de la evidencia presentada en numerosos trabajos empíricos, Bialystok (1990a) demuestra la independencia - así como la interdependencia - de los componentes identificados. Por ello podemos concluir que la autora presenta la primera conceptualización de las estrategias de comunicación que, desde una perspectiva procesal, posee validez gracias a la evidencia discutida.

SECCION 2.

Estrategias de comunicación: Taxonomías.

En esta sección nos proponemos discutir las aportaciones taxonómicas más relevantes para el estudio y clasificación de las estrategias de comunicación. Nos gustaría destacar, sin embargo, la flexibilidad de un enfoque taxonómico para cualquier tipo de estudio. Como destaca Mandler (1984), los métodos de organización del conocimiento en estudios científicos derivan de dos principios aristotélicos: el primero de ellos, la contigüidad espacio-temporal, ocasiona estructuras esquemáticas; mientras que el segundo principio, basado en la similitud, ocasiona estructuras taxonómicas categóricas⁸.

Las taxonomías, pues, resultan de una organización del conocimiento basada en el principio de la similitud de los elementos. En base a unas características similares, los estudiosos proceden a la agrupación de los elementos en categorías. Cuando se destaca un principio organizativo diferente para los mismos elementos, se procede a la elaboración de una nueva taxonomía. Consecuentemente, Bialystok (1990a: 38) destaca las desventajas del enfoque taxonómico para el estudio del conocimiento. En primer lugar, afirma que las taxonomías son meras clasificaciones que no responden a ningún tipo de organización interna siendo imposible, por tanto, establecer prioridades entre los miembros de una misma clase. En segundo lugar, destaca la flexibilidad de las taxonomías ya que, como hemos explicado, las estrategias cambiarán el lugar que se les asigna si la característica que organiza una taxonomía es distinta de otra anterior.

Sin embargo, Bialystok (1990a) reconoce que los enfoques taxonómicos son muy productivos, dada su naturaleza, para emprender el estudio de una nueva parcela del conocimiento humano. Efectivamente, las aportaciones taxonómicas sobre las estrategias de comunicación son numerosas y han contribuido en gran manera a profundizar en el conocimiento de este campo de estudio. Por ello, nos proponemos revisar las propuestas

⁸ Mandler, J. M. (1984) *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, citado en Bialystok (1990a: 37).



más relevantes evaluando los principios organizativos que ocasionan las clasificaciones. Cabe destacar, que a pesar de que dichos principios organizativos no se mantienen iguales para todos los estudiosos, las taxonomías que han ocasionado son muy similares.

2.1. Tarone: La ausencia de un principio organizativo.

Uno de los primeros trabajos que emprende un estudio taxonómico de las estrategias de comunicación es el propuesto por Tarone, Cohen y Dumas (1976). Los autores sugieren que las estrategias de comunicación que van a clasificar son el resultado de procesos en la adquisición de una segunda lengua - tales como la transferencia o la generalización - que ya fueron identificados por Selinker (1972). Aducen, además, que en realidad es prácticamente imposible para el analista averiguar si una estrategia es el resultado de un proceso u otro. Siguiendo con la tradición del Análisis de Errores, adoptan los fallos de expresión como punto de partida para identificar las estrategias de comunicación y proponer la siguiente clasificación:

1. Transferencia de la lengua nativa .
2. Generalización. Esta estrategia se diferencia de la anterior en que en el primer caso siempre es una regla de la L1 lo que se aplica, mientras en el segundo se refiere a una regla de la propia L2.
3. Esquemas prefabricados .
4. Superelaboración.
5. Epéntesis .
6. Evitación: es ésta una estrategia en la que el aprendiz evita utilizar una forma o regla de la L2. Incluye los siguientes tipos:
 1. Evitación de un tema.
 2. Evitación semántica.
 3. Petición de ayuda a una autoridad.
 4. Paráfrasis. Distinguen los autores cuatro tipos distintos de paráfrasis léxica:

- a. Palabra de gran cobertura: que hace referencia al uso de un término principal en lugar de un término subordinado, término que implicaría mayor información en un contexto concreto.
 - b. Palabra de escasa frecuencia: que implica el uso de una palabra poco común en lugar de un término general más apropiado.
 - c. Acuñación léxica.
 - d. Circunlocución .
- 5. Abandono del mensaje.
 - 6. Cambio de lengua.

Los autores destacan la multidimensionalidad e interrelación de las estrategias de comunicación, resultante en la dificultad de su identificación y estudio. Sin embargo, Tarone, Cohen y Dumas (1976) parecen confundir los procesos con los resultados de dichos procesos. Prueba de esto es la inclusión de los esquemas prefabricados en el mismo nivel que la transferencia o la generalización. Mientras las últimas se refieren a procesos comunes, los esquemas prefabricados son el resultado del proceso de transferencia y, aunque los propios autores parecen darse cuenta de ello, no la incluyen como un tipo de categorización distinto, tal cual debería ser el caso. Tal vez la ausencia de un principio organizativo en esta taxonomía explique este hecho. No obstante, los estudios de interlengua estaban entonces dando sus primeros pasos y todavía habría que esperar posteriores aportaciones teóricas y prácticas.

Tarone (1977) parece consciente de las deficiencias del anterior enfoque taxonómico e inmediatamente elabora una nueva organización - que mantendrá en sus trabajos de 1980 y 1981 - y sobre la cual afirma no haber intentado categorizar las estrategias de forma definitiva. Su clasificación responde a un intento de "make sense of the behavior of my subjects in this communication situation" (1977: 197). Por ello, podemos decir que

esta aproximación adolece de ausencia de un principio organizativo *a priori*. La autora propone esta taxonomía en un intento de clasificar unos datos concretos observados *a posteriori*, sin sugerir método categorizador alguno. Su propuesta consta de las siguientes categorías:

1. Paráfrasis:
 - a. Aproximación.
 - b. Acuñación léxica.
 - c. Circunlocución.
2. Transferencia consciente o préstamo:
 - a. Traducción literal.
 - b. Cambio de lengua.
3. Petición de ayuda.
4. Mímica.
5. Evitación:
 - a. Evitación de un tema.
 - b. Abandono del mensaje.

Lo más interesante de esta clasificación, ilustrada en la figura 1.2. de forma esquemática, es la afirmación de Tarone (1981) de que ésta le sirvió para proponer su definición de estrategias de comunicación. Como se recordará, su definición fue llamada interaccional debido a que el requisito imprescindible para identificar una estrategia de comunicación era la presencia e intervención del interlocutor. Nos parece, por lo tanto, que existe inconsecuencia entre definición y clasificación. Es difícil imaginar cómo intervendría el interlocutor en estrategias distintas a las de petición de ayuda. Podría, tal vez, participar en el cambio de lengua, si el interlocutor conociera la lengua nativa del

aprendiz, pero en otros casos nos parece que no siempre nos encontraríamos con la participación activa del interlocutor⁹.

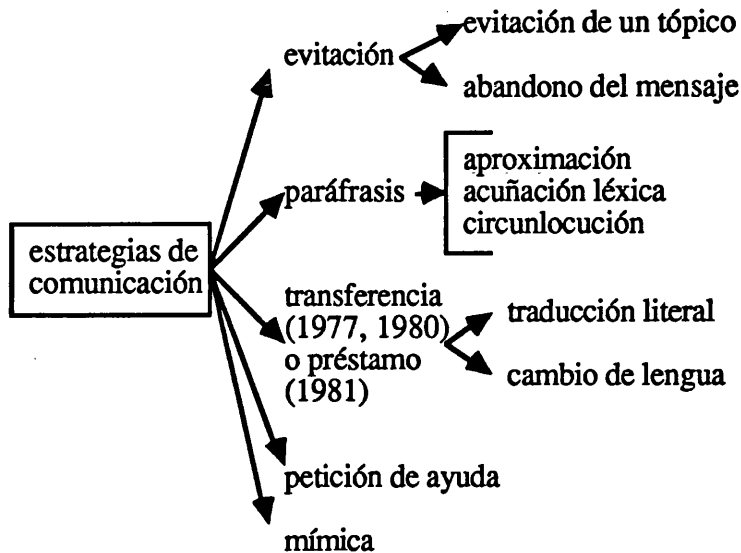


Figura 1.2. Esquema de la clasificación de estrategias de comunicación propuesto por Tarone (1977, 1980, 1981).

2.2. Corder: Fines y medios.

La siguiente clasificación que merece ser destacada es la elaborada por Corder (1983). Su máxima aportación radica en que constituye el primer intento de estudiar las estrategias de comunicación sin equipararlas con errores de una segunda lengua. Como ya mencionamos, Corder se interesa por la totalidad de la producción del aprendiz, es decir, por su interlengua.

La aportación de Corder (1983) conlleva numerosas novedades. En primer lugar, sugiere que al hablar podremos adoptar estrategias de comunicación tanto de carácter receptivo como de carácter productivo, ya que considera que el acto de comunicarse es

⁹ A este respecto, ver Faerch y Kasper (1984: 54), quienes insisten en que la clasificación de Tarone es irreconciliable con su definición interaccional de estrategias de comunicación, ya se considere ésta de forma extrema ya de forma no extrema sino relativa.

interactivo. Denuncia además el hecho de que los estudios de interlengua se han centrado en estrategias de comunicación productivas olvidando las receptoras. Sin embargo, el autor hará lo mismo, pues no volverá a mencionar las estrategias de comunicación receptoras.

Como ya apuntamos, para este autor las estrategias de comunicación se deben al desequilibrio entre los fines comunicativos y los medios disponibles para lograr dichos fines. Cuando el aprendiz, en una conversación, se encuentra con tal desequilibrio tan sólo podrá optar por dos caminos: o bien ajusta el mensaje (o fin) a los medios de los que dispone; o bien incrementa como pueda sus medios para alcanzar dichos fines comunicativos.

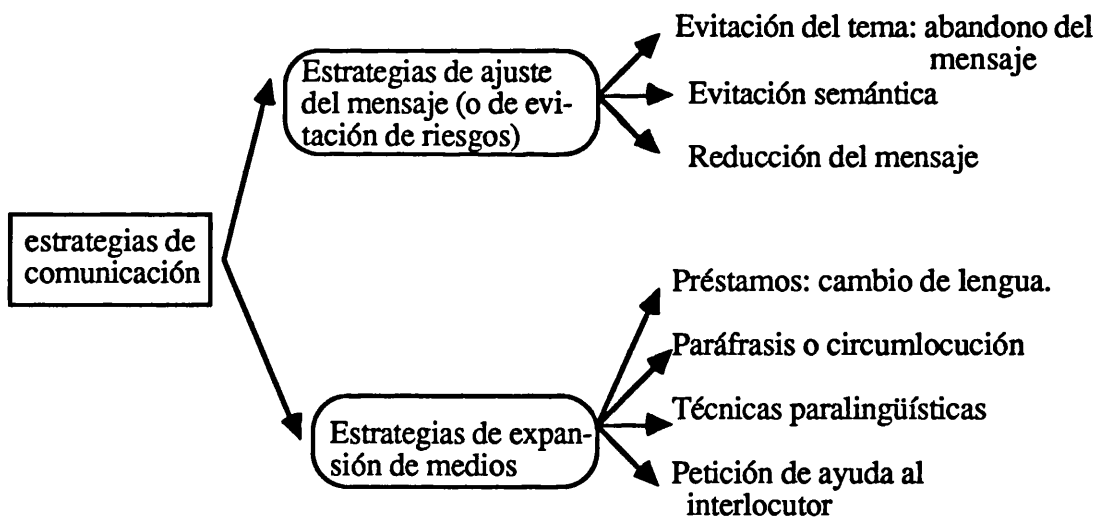


Figura 1.3. Esquema de la clasificación de estrategias de comunicación propuesta por Corder (1983).

Estas dos posturas del aprendiz, principio organizativo de esta clasificación, conforman dos estrategias generales - o macroestrategias - que constituyen el punto de partida de la tipología de Corder (1983), ilustrada en la figura 1.3. La primera postura del aprendiz será denominada estrategias de ajuste del mensaje o de evitación de riesgos. El

segundo tipo de macroestrategia hace referencia a las estrategias de expansión de medios y se corresponden con la última actitud del aprendiz. Se trata de estrategias orientadas a lograr la comunicación del mensaje deseado, aunque implica que el aprendiz ha de correr el riesgo de que el interlocutor no acepte sus estrategias y se interrumpa, por tanto, la comunicación.

Establece Corder (1983) una gradación o jerarquía de las diferentes estrategias del primer grupo, según el grado de ajuste del mensaje que impliquen. Es una jerarquía que va de mayor a menor: la primera estrategia constituye la forma más radical de ajustar el mensaje, y la última la menos extrema. Dentro de las estrategias de ajuste del mensaje distingue:

1. **Evitación del tema:** Una versión menos extrema dentro de esta estrategia es la del abandono del mensaje, donde el aprendiz, al menos, intenta la comunicación del mensaje aunque luego la abandona.
2. **Evitación semántica:** que es presentada como un tipo menos radical de ajuste del mensaje.
3. **Reducción del mensaje.**

En cuanto a las estrategias de expansión de medios, Corder (1983) advierte que no se puede establecer una jerarquía, ya que pueden operar varias de forma simultánea. Sin embargo, apunta el autor cierto orden de mayor a menor entre estas estrategias, según el grado de riesgo que implican:

1. **Préstamos:** referida al uso de medios distintos de la L2 y cuya forma extrema es la de cambiar a otra lengua; estrategias que mayores riesgos conllevan para la comunicación.
2. **Paráfrasis o circunlocución.**
3. **Técnicas paralingüísticas.**

4. Petición de ayuda al interlocutor. Es esta la estrategia que menores riesgos implica.

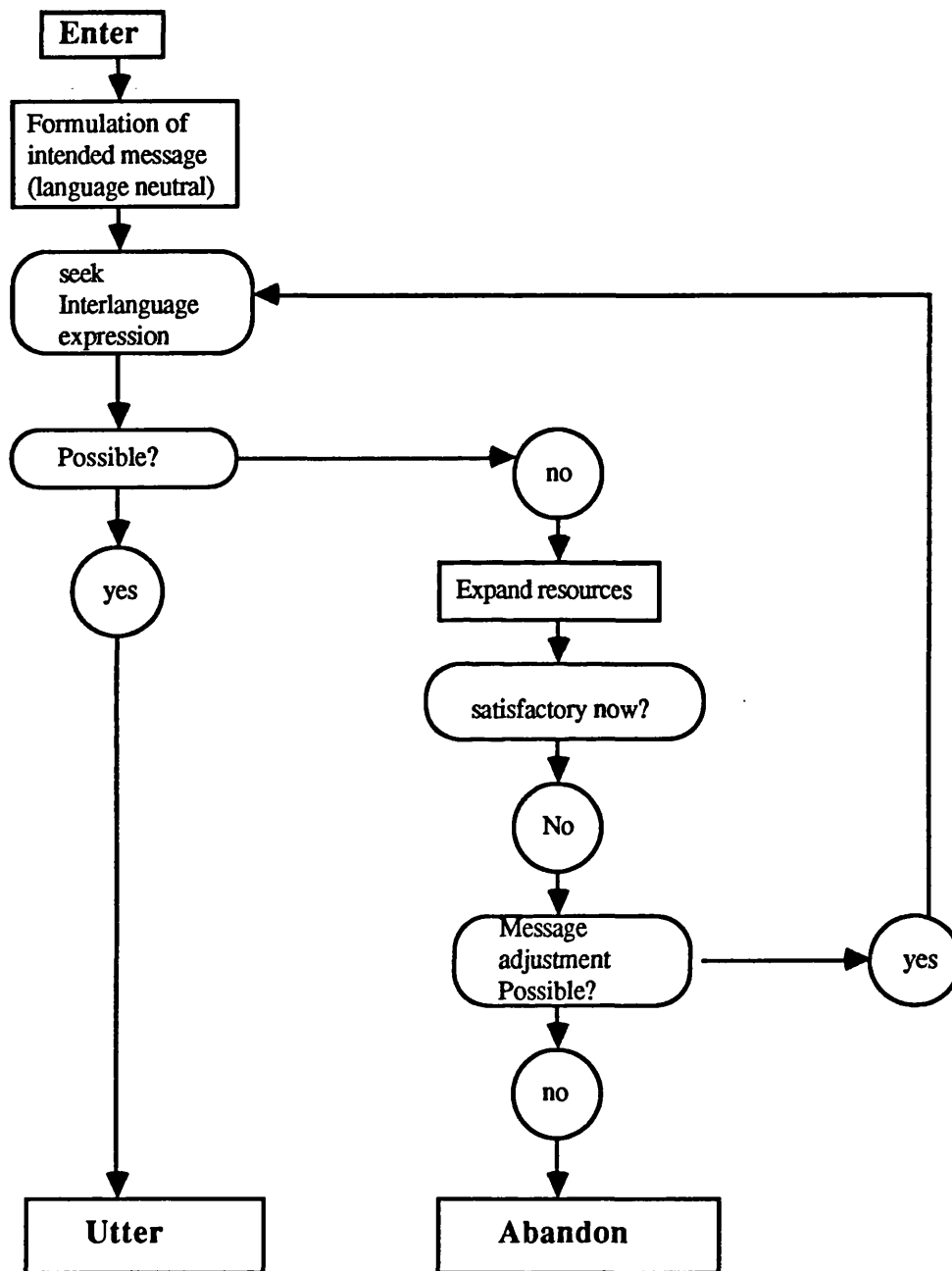


Figura 1.4. Propuesta de Corder (1983: 19) de una ruta de codificación lingüística de estrategias de comunicación.

Corder (1983) propone a continuación, una rutina de codificación de las estrategias como hipótesis comprobable, donde se puede observar la primacía de las estrategias de

expansión de medios sobre las de ajuste del mensaje (véase figura 1.4.). El autor asume que el aprendiz, generalmente, tiende a conservar el mensaje que desea comunicar y, por ello, suele intentar primero incrementar los medios antes que ajustar dicho mensaje.

El autor afirma que el número de veces que el aprendiz intente incrementar sus medios antes que ajustar el mensaje dependerá en gran medida de la personalidad del aprendiz y de la situación en que se produce la comunicación. Indudablemente, sobre todo a nivel de las dos macroestrategias, el factor de la personalidad puede ser decisivo a la hora de elegir entre uno u otro camino a seguir, ya que estará relacionado con el comportamiento general del individuo.

Podemos observar cómo esta última es una tipología ya mucho más completa a las propuestas anteriormente. Nos parecen especialmente acertadas las dos agrupaciones según el comportamiento que adoptará el aprendiz: expandir sus medios lingüísticos o ajustar el mensaje, ya que implica un novedoso interés por los procesos que pueden ocasionar el uso de estrategias de comunicación.

Corder demuestra, además, intereses pedagógicos en relación al uso de estrategias ya que, en su opinión, fomentar el uso de las estrategias de expansión de medios debe formar parte de la correcta enseñanza de una lengua extranjera. El estudiante, afirma, aumentará su aprendizaje cuando logre comunicarse empleando alguna de las estrategias de este grupo. En cuanto a las estrategias de ajuste del mensaje, el autor advierte que no constituyen un fracaso ya que no se debe olvidar "that in face-to-face interaction it is frequently essential from a social point of view to maintain interaction with your interlocutor. To say something is often just as important as to say what you would actually like to say" (1983: 17). Las estrategias de ajuste del mensaje, por tanto, ofrecen al aprendiz la posibilidad de no interrumpir la interacción.

Esta clasificación supone un gran avance en el campo de estudio, si bien todavía se necesitarán revisiones posteriores. A modo de ejemplo subrayamos la ambigüedad que supone incluir en un mismo apartado la paráfrasis junto a las técnicas paralingüísticas, estrategias de muy distinta naturaleza.

2.3. Faerch y Kasper: Problemas y conductas.

Los numerosos trabajos de Faerch y Kasper (1980, 1983b, 1983c y 1984) constituyen una valiosa aportación a este campo de estudio. Para describir y clasificar las estrategias de comunicación, Faerch y Kasper tienen en cuenta dos tipos de problemas comunicativos, dos comportamientos distintos del aprendiz y las diferentes clases de estrategias principales que éstos ocasionan.

En cuanto al tipo de problema comunicativo, éste puede aparecer tanto en la fase de planificación como en la fase de ejecución del acto comunicativo. Los problemas de la fase de planificación se deben a que el individuo considera que su saber lingüístico es insuficiente para alcanzar una meta concreta, o porque preve que tendrá problemas al ejecutar un plan específico. Los problemas de la fase de ejecución se refieren a la recuperación de elementos o reglas relacionadas con el plan que se establece para solucionar el problema en la comunicación.

Siguiendo en la línea de Corder (1983), Faerch y Kasper distinguen dos conductas diferentes que puede adoptar el aprendiz al encontrarse con un problema comunicativo. El aprendiz puede intentar evitar el problema, dando lugar a un comportamiento de escape o evitación; o bien intentar afrontar el problema desarrollando un plan alternativo, lo que ocasiona un comportamiento de consecución. Siguiendo los diferentes comportamientos

que subyacen a las estrategias de comunicación, podemos distinguir entre las estrategias de reducción - basadas en la primera conducta del aprendiz - y las estrategias de consecución - basadas en la segunda conducta identificada.

Relacionando los diferentes tipos de problemas comunicativos, conductas del aprendiz y estrategias mencionadas, obtendremos la base para describir y clasificar las estrategias de comunicación concretas, como ilustramos en la figura 1.5. Proponen, por lo tanto, tres grupos de estrategias: las de reducción formal, las de reducción funcional y las estrategias de consecución.

Las estrategias de reducción formal resultan especiales por su neutralidad frente al comportamiento subyacente, y porque dan lugar al uso de otras estrategias que serán de reducción (funcional) o de consecución. Las estrategias de reducción formal implican un problema comunicativo en la fase de planificación y aparecen cuando el aprendiz decide reducir su interlengua previendo problemas de fluidez o corrección. Estas estrategias operan sobre los diferentes niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Sin embargo, para comunicarse, aún con su interlengua reducida, el aprendiz empleará otro tipo de estrategias.

En cuanto a las estrategias de reducción funcional, se utilizan cuando el problema comunicativo se encuentra en la fase de planificación o ejecución, y el comportamiento es de evitación. Consecuentemente, el aprendiz reduce su meta comunicativa para evitar el problema. Esta reducción puede, además, tener carácter global y afectar a toda la meta comunicativa, o poseer carácter local, afectando a metas locales.

Estas estrategias pueden afectar a tres elementos de la meta comunicativa y por tanto serán de reducción accional, modal o proposicional. Dentro de las estrategias de

reducción del contenido proposicional distinguen tres subtipos que el aprendiz puede adoptar: evitación del tema, abandono del mensaje y sustitución del significado.

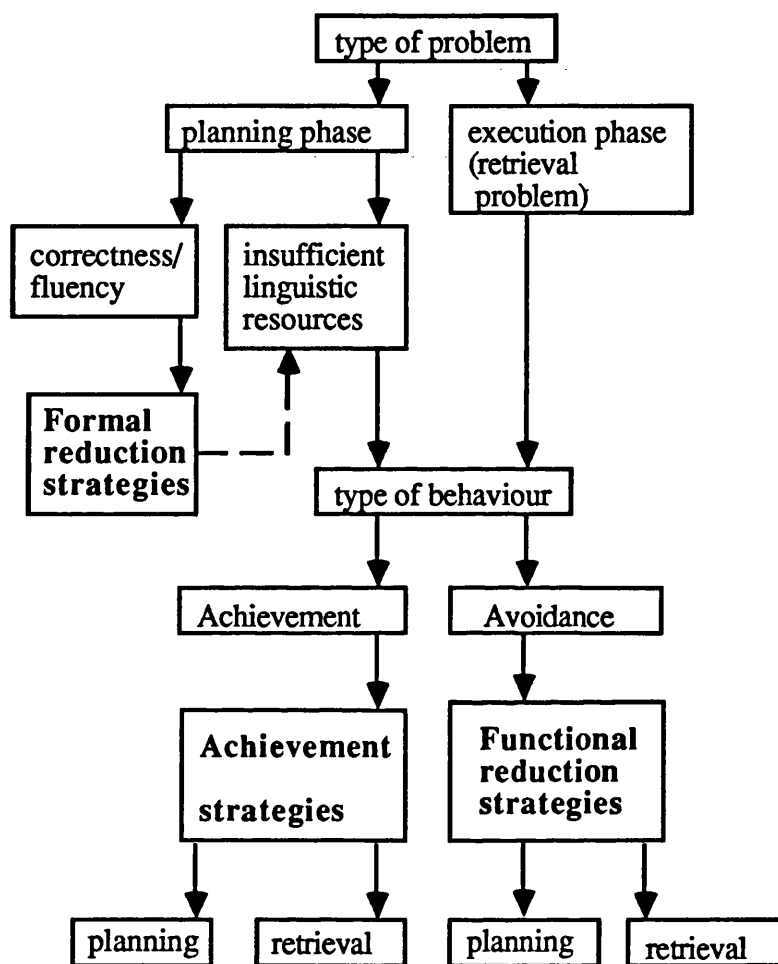


Figura 1.5. Faerch y Kasper (1983b: 39) establecen una relación entre el problema comunicativo, la conducta del aprendiz y las estrategias principales para proponer una tipología detallada de las estrategias de comunicación.

En cuanto a las estrategias de consecución, el problema comunicativo aparecerá en cualquiera de las dos fases pero la conducta del aprendiz será siempre de consecución o logro, por lo que el aprendiz intentará expandir o aumentar sus recursos disponibles sin reducir la meta o fin comunicativo. Dentro de las estrategias de consecución, Faerch y Kasper ofrecen de nuevo una subclasificación. En el trabajo de 1980 distinguen entre las estrategias orientadas a solucionar problemas discursivos y las estrategias orientadas a

solucionar problemas presentados por el código lingüístico. Sin embargo, en su trabajo de 1983b, no mencionarán el primer tipo, mientras que las del segundo tipo las identificarán como estrategias de compensación, frente a las cuales identifican las estrategias de recuperación (véase figura 1.6).

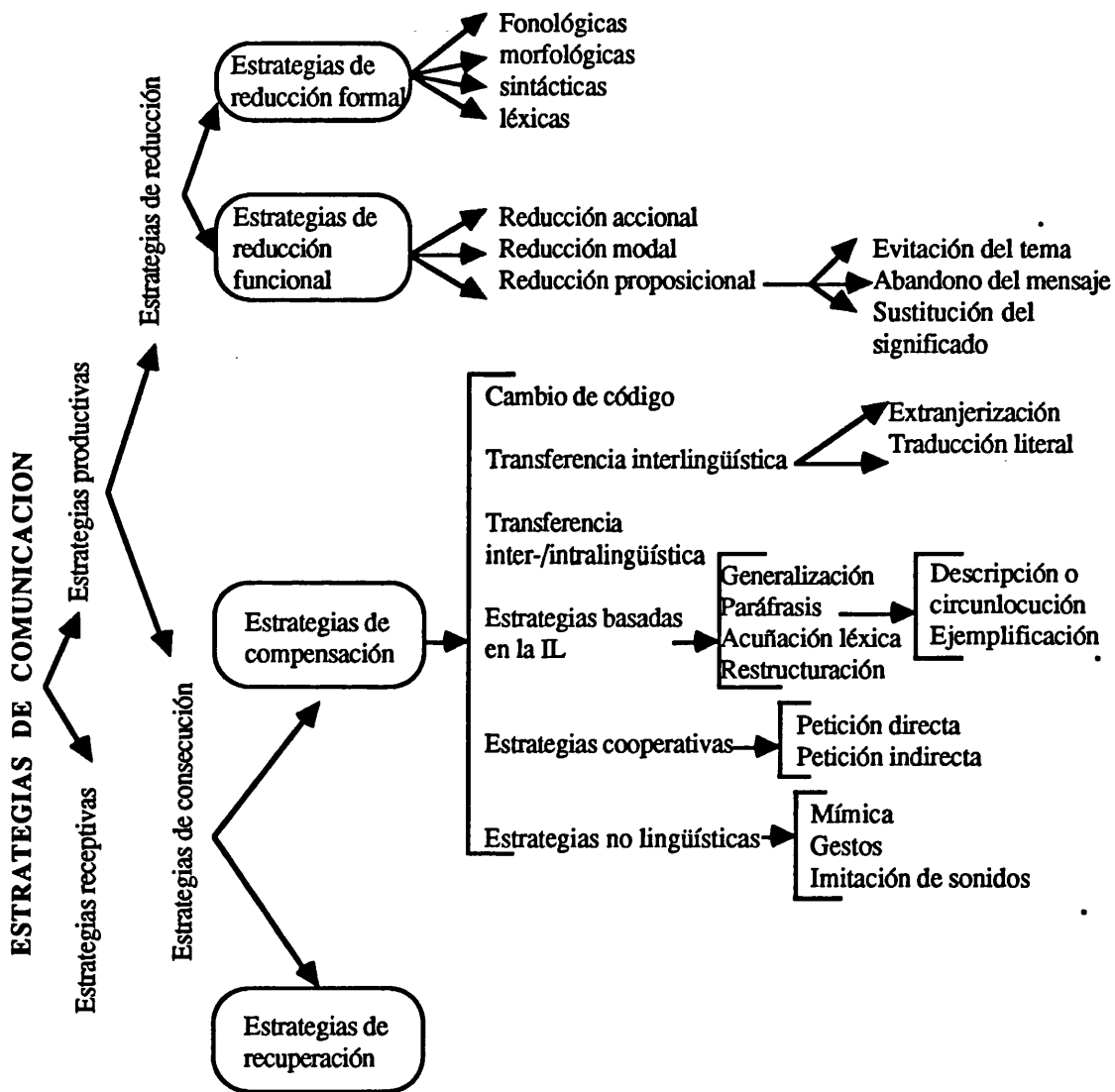


Figura 1.6. Representación esquemática de la taxonomía de estrategias de comunicación propuesta por Faerch y Kasper (1983b).

Las estrategias de compensación intentan solucionar problemas planteados en la fase de planificación, debido a que los recursos lingüísticos de los que dispone el

aprendiz no son suficientes. Por ello subclasificarán las estrategias de este grupo según el tipo de recurso, información o conocimiento que utilice el aprendiz para solucionar el problema. Los autores proponen:

(a) Estrategias basadas en un código diferente de la lengua meta.

1. Cambio de código.
2. Transferencia interlingüística.

(b) Estrategias basadas en un código diferente y en la interlengua simultáneamente:

- Transferencia inter/intralingüística

(c) Estrategias basadas en la interlengua exclusivamente:

1. Generalización.
2. Paráfrasis.
3. Acuñación léxica.
4. Restructuración.

(d) Fenómenos discursivos.

- Estrategias cooperativas.

(e) Estrategias no lingüísticas.

En cuanto a las estrategias de recuperación, el problema comunicativo aparece en la fase de ejecución cuando el aprendiz no tiene acceso a algún término y utiliza estas estrategias para recuperarlo. Faerch y Kasper se remiten al estudio realizado por Glahn (1980) quien identifica seis estrategias de recuperación generales: esperar a que aparezca el término, similitud formal, recuperación por medio de campos semánticos, búsqueda a

través de otras lenguas, recuperación por las situaciones de aprendizaje, y procedimientos sensoriales. Sin embargo, Faerch y Kasper no elaborarán un estudio sobre este tipo de estrategias.

En general, nos parece ésta una clasificación mucho más elaborada que las anteriores ya que los autores han partido de un esquema general de comportamiento intelectual en el que basar todo su estudio y enmarcar las estrategias de comunicación.

La propuesta de estrategias cooperativas resuelve, además, el problema planteado por Tarone (1980, 1981) quien, en su definición interaccional, restringía el estudio de estrategias de comunicación a las situaciones en las que también intervenía el interlocutor y, de forma conjunta, se resolvía el problema comunicativo. Con esta nueva propuesta como parte de un estudio más complejo se justifica el enfoque de estos autores. Tal vez por ello insisten en sus trabajos posteriores, 1983c y 1984, en que su propuesta abarca las estrategias interaccionales de Tarone, que pasarían a formar un subconjunto de lo que ellos consideran estrategias de comunicación. Esto resulta especialmente patente en la nueva reestructuración de la clasificación de estrategias de comunicación.

Faerch y Kasper (1984) subdividen las estrategias de consecución en estrategias cooperativas y estrategias no cooperativas, partiendo del esquema de la tipología de las estrategias de comunicación en la producción de la interlengua del aprendiz, reproducido en la figura 1.7.

Mediante las estrategias cooperativas, el problema comunicativo se resuelve con la ayuda del interlocutor. Contrario a esto se encuentran las estrategias no cooperativas, en las que el aprendiz, sin ayudas externas, resuelve su problema de comunicación de un modo alternativo.

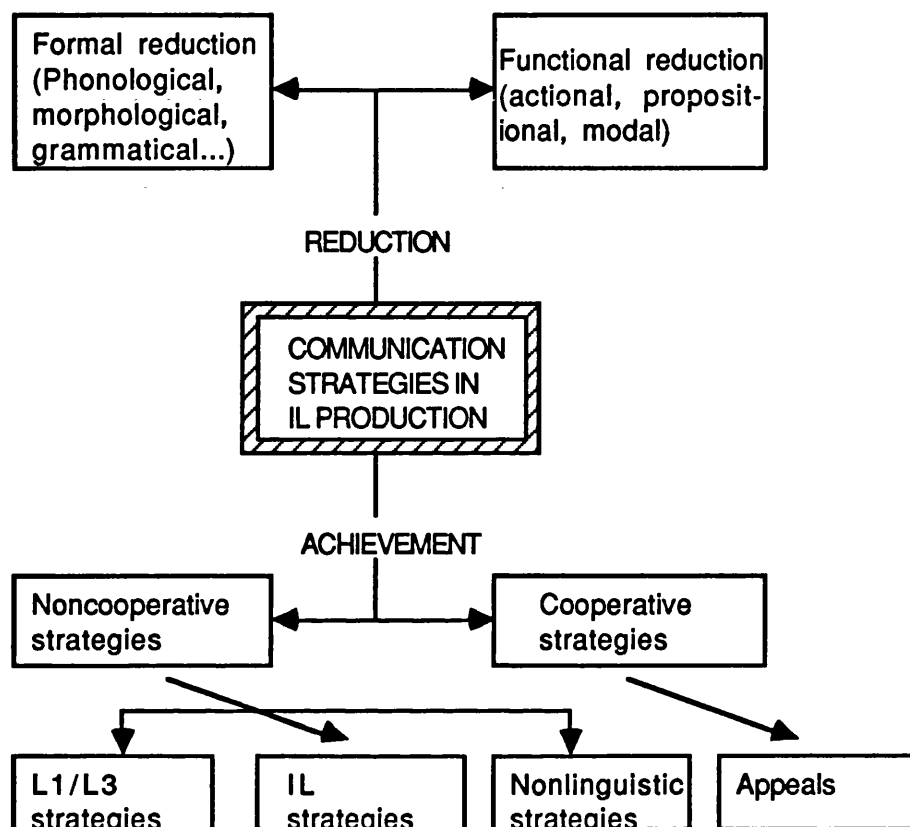


Figura 1.7. Faerch y Kasper (1984: 49) hacen un nuevo planteamiento de la estructura taxonómica de las estrategias de comunicación.

Consecuentemente, Faerch y Kasper (1984) proponen una nueva agrupación de las estrategias de comunicación (véase figura 1.8.) en la que consideran la petición de ayuda (directa e indirecta) como estrategias cooperativas. Dentro de las no cooperativas distinguen tres bloques, según el tipo de recursos que utiliza el aprendiz para expandir sus recursos, como ya hicieron en su primera propuesta:

- (a) Estrategias basadas en la L1/L3: cambio de código y transferencia interlingüística.
- (b) Estrategias basadas en la IL: sustitución, generalización, paráfrasis, acuñación léxica y reestructuración.
- (c) Estrategias no lingüísticas.

Como se puede observar, son varios los cambios entre las propuestas de 1983b y 1984. En esta última, desaparece la distinción entre transferencia interlingüística y transferencia inter-/intralingüística, dejando solo la primera de ellas. En cuanto a las estrategias del segundo grupo, añade la sustitución de un elemento y desaparece la circunlocución como estrategia de paráfrasis léxica. Al haber dividido las estrategias de consecución en cooperativas y no cooperativas, rechazan el término estrategias de compensación - que será retomado más tarde por varios autores. De igual forma, rechazan las estrategias de recuperación como tales, que se verán ahora incluidas en las anteriores, ya que el aprendiz que intenta recuperar un elemento problemático recurre a estrategias de consecución, como ya mencionaron en su estudio de 1983b.

En resumen, opinamos que estas propuestas cognitivas son muy elaboradas y completas. Faerch y Kasper, además, derivan de ellas importantes implicaciones pedagógicas, tanto en el campo del aprendizaje como en el de la enseñanza de una segunda lengua. Los autores afirman que las estrategias de comunicación a las que subyace un comportamiento de consecución y no de evitación, facilitarán el aprendizaje, tanto en lo referente a la formación de hipótesis que incrementa la interlengua - que tiene lugar cuando los problemas se encuentran en la fase de planificación -, como en lo referente a la automatización de elementos o reglas que se incrementará cada vez que el aprendiz intente recuperar un elemento, ya que en el futuro la recuperación será menos costosa - automatización relacionada con los problemas en la fase de ejecución. En cuanto a la enseñanza, Faerch y Kasper se muestran partidarios de enseñar a los alumnos a utilizar todos sus recursos de forma creativa y apropiada, es decir, a utilizar estrategias de comunicación, ya que sin duda de esta forma se incrementa la competencia comunicativa y se facilita el paso de situaciones de aprendizaje formales a informales.

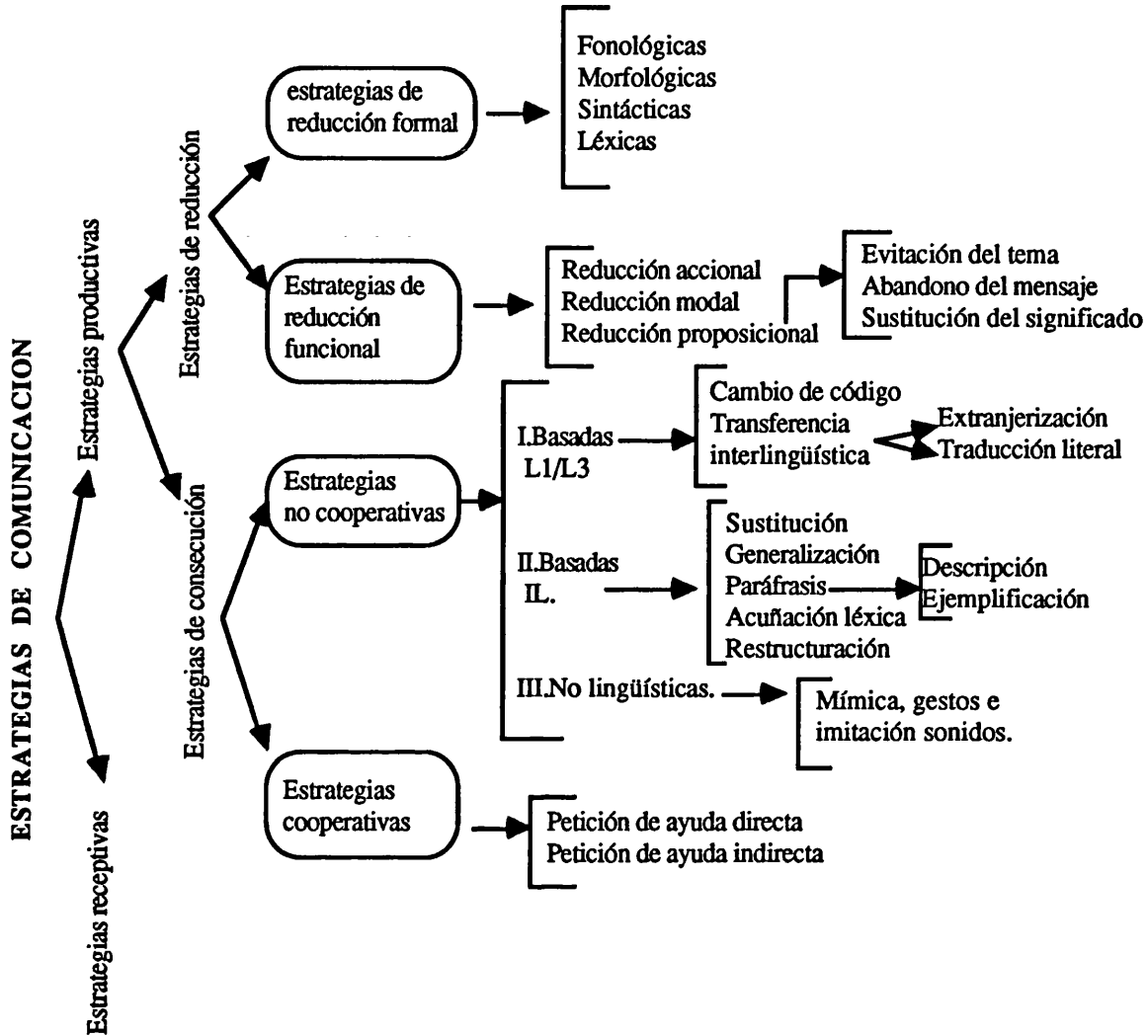


Figura 1.8. Esquema de la taxonomía de estrategias de comunicación propuesta por Faerch y Kasper (1984).

Las taxonomías de Faerch y Kasper suponen, sin duda, estudios más complejos de estrategias, en los que se identifican más subtipos y clases diferentes. El principio organizativo de estas taxonomías lo constituye la conducta del hablante, es decir, su intención de alcanzar el fin comunicativo.

2.4. Harding: Prevención y terapia.

La taxonomía propuesta por Harding (1983), que vamos a discutir a continuación, resulta, también, compleja. La autora, como ya mencionamos, prefiere utilizar la denominación de estrategias de compensación antes que la de estrategias de comunicación. Aunque en la línea de los trabajos anteriores, en este estudio se parte de una original dicotomía de estrategias de compensación: las estrategias de carácter preventivo o anticipatorio, y las estrategias de carácter terapéutico. El objetivo de ambas estrategias es, básicamente, el mismo, es decir, compensar de una forma u otra los efectos negativos de las deficiencias lingüísticas de hablantes no nativos. Sin embargo, la diferente aplicación de una y otra está claramente delimitada. Los principios organizativos que subyacen a esta taxonomía hacen referencia al momento de la compensación, a la persona que identifica el problema, y a la naturaleza del problema.

Las estrategias de compensación preventivas se refieren a todo lo que el hablante no nativo hace de forma consciente para solucionar la crisis que se le presenta al percibir que sus recursos lingüísticos son insuficientes para lograr su objetivo comunicativo. Por otro lado, las estrategias de compensación terapéuticas se refieren a los medios empleados para compensar los problemas comunicativos que se presentan durante la interacción entre hablantes nativos y no nativos, y en concreto al procedimiento de reparación. A pesar de que la autora restringe el campo de estudio a las conversaciones orales entre hablantes nativos y no nativos, opinamos que merece la pena revisar esta propuesta de forma detallada, por las nuevas contribuciones que ofrece.

Harding (1983), sigue a Faerch y Kasper (1980) en el sentido de distinguir entre los problemas que se plantean en la fase de planificación y los que lo hacen en la fase de ejecución, ya que una de las características distintivas entre sus dos principales tipos de

estrategias radica en el momento en que el aprendiz decide compensar, ya sea por prever, ya por haber encontrado un problema.

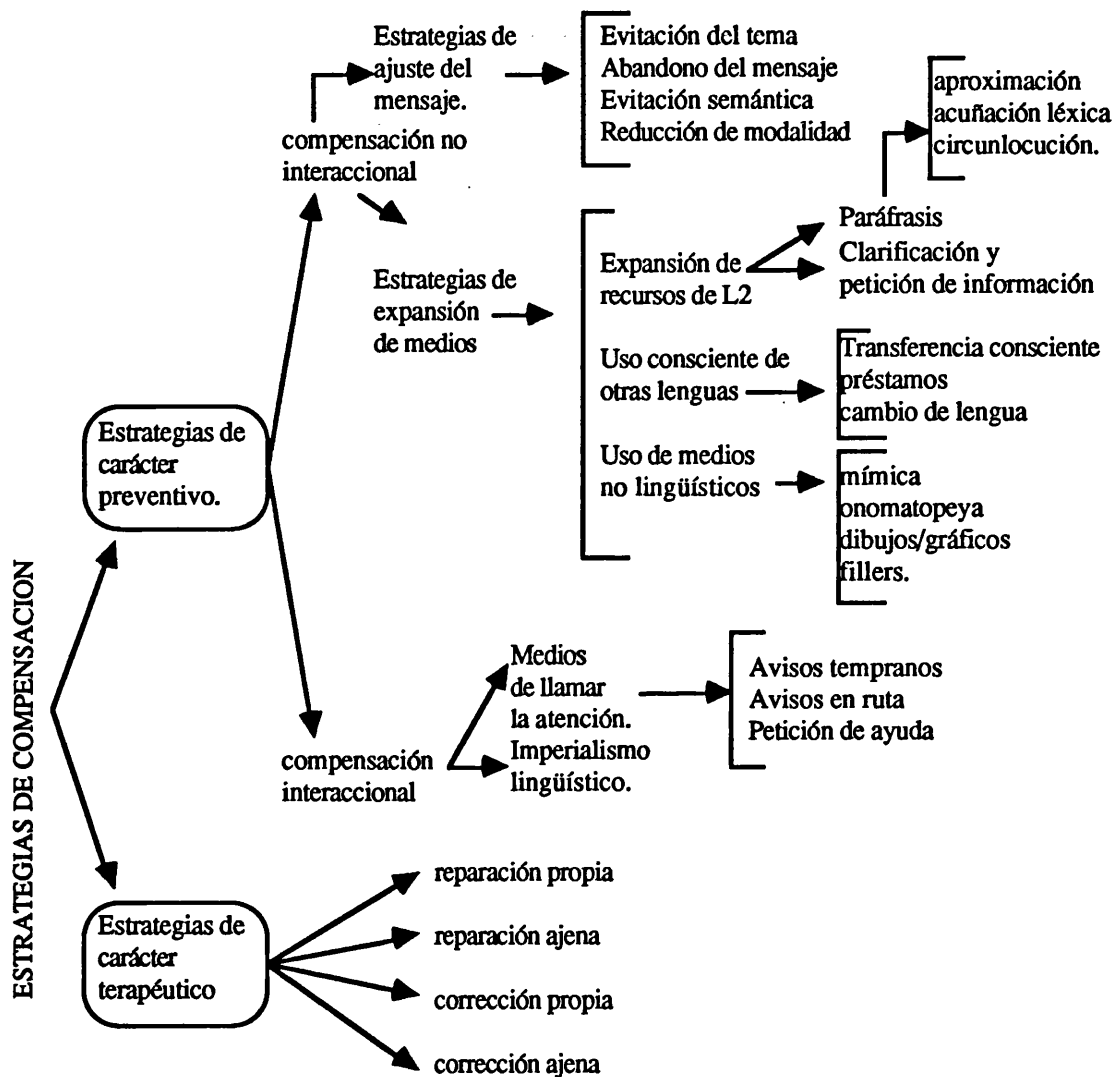


Figura 1.9. Esquema de las estrategias de compensación propuestas por Harding (1983).

Mediante las estrategias preventivas, el aprendiz adopta la decisión de actuar antes de que el posible elemento problemático haga su aparición. De ahí la naturaleza anticipatoria de estas estrategias: la compensación se lleva a cabo entre el momento en que el hablante se da cuenta del peligro y el momento en que se adopta una solución. Consecuentemente, podríamos relacionar este tipo de estrategias con las orientadas a

solucionar problemas en la fase de planificación, siguiendo la teoría de Faerch y Kasper. Por el contrario, mediante las estrategias terapéuticas, la compensación se realiza siempre después de la aparición del elemento problemático, que es identificado como tal por uno u otro interlocutor. Estas estrategias, por tanto, podemos relacionarlas con las orientadas a solucionar problemas en la fase de ejecución propuestas por Faerch y Kasper.

De lo anteriormente expuesto, Harding (1983) propone la segunda distinción importante dentro de estas estrategias de compensación. En el caso de las preventivas, el aprendiz puede ser el único en identificar el problema y, si la compensación tiene éxito, nadie notará que el hablante no nativo ha sufrido un problema comunicativo. Es por tanto el propio aprendiz el que inicia la compensación y que Harding denomina agente iniciador. Por otro lado, ya hemos mencionado que el problema que intentan solucionar las estrategias terapéuticas puede ser identificado por el aprendiz o por su interlocutor. Consecuentemente, ambos tienen la posibilidad de ser los agentes iniciadores de la compensación. Como ya discutimos en otro apartado, Harding parece asumir en este punto el aspecto interaccional de las estrategias, tal cual lo hacía Tarone (1980, 1981).

La última diferencia importante entre estas estrategias apunta a la naturaleza misma de lo que está creando el problema en la comunicación. Se trata de una carencia lingüística que se solucionará mediante estrategias preventivas: el elemento que se intenta compensar es desconocido o inaccesible para el aprendiz. Sin embargo, en el caso de la compensación terapéutica, el aprendiz es perfectamente capaz de localizar el elemento problemático si bien no ha previsto que éste podía, potencialmente, causarle problema alguno. No obstante, tanto en un caso como en el otro, la compensación tendrá como objetivo evitar la disrupción comunicativa.

Las estrategias de carácter preventivo sufren una posterior subdivisión ya que el aprendiz puede superar sus dificultades con sus propios medios, o bien con ayuda del interlocutor. En el caso de las primeras, que son de naturaleza no interaccional, retoma la distinción que propusiera Corder (1978), y recogieron Faerch y Kasper (1983b), entre estrategias de reducción y estrategias de expansión. Respecto a las estrategias de reducción, Harding (1983) defiende su carácter compensatorio puesto que, si el hacer algo en silencio u omitiendo parte de lo que se quería decir constituye el único modo posible de no romper la transacción con el interlocutor, entonces se puede decir que la evitación tiene también un valor de compensación. En este sentido, Harding es la primera autora que defiende la naturaleza compensatoria de la reducción - punto que, más tarde, defenderán otros autores. Respecto a las estrategias de expansión, distingue tres bloques según el tipo de recursos lingüísticos elegidos por el aprendiz para superar la dificultad:

- (a) Expansión de recursos de L2: paráfrasis y clarificación y petición de información.
- (b) Uso consciente de otras lenguas: transferencia consciente, préstamos y cambio de lengua.
- (c) Uso de medios no lingüísticos:
 1. Mímica.
 2. Onomatopeya, canto.
 3. Dibujos, gráficos.
 4. *Fillers* : referido al uso deliberado de palabras como 'uh', 'well', etc., para darse tiempo a tomar decisiones sin perder el turno en una transacción discursiva.

En cuanto a las estrategias de carácter preventivo que solucionan problemas mediante la intervención del interlocutor, es decir, que son de naturaleza interaccional, distingue entre mecanismos de llamada o aviso - señales de aviso tempranas, señales en

ruta y petición de ayuda - e imperialismo lingüístico. Al igual que hicieran Tarone, Cohen y Dumas (1976), Harding destaca la multidimensionalidad y simultaneidad operativa de las estrategias preventivas, indicando que "in reality the non-native, far from making the binary choice between message adjustment and resource expansion strategies, usually uses the latter in order to compensate for the undesired effects of the former" (1983: 15).

En la clasificación de estrategias preventivas que precede, se puede observar fácilmente la influencia de autores que ya han tratado el tema, como Corder (1983), Tarone (1980) o Faerch y Kasper (1980). Sin embargo, es destacable la labor de Harding (1983) quien nos parece verdaderamente exhaustiva en la tipología que elabora. Buena muestra de ello es la ampliación de estrategias interaccionales o los medios no lingüísticos, que ofrecen recursos más detallados.

En su estudio, Harding (1983) demuestra, ser consciente de la confusión entre proceso y producto o resultado de un proceso, y menciona tres procesos distintos con diferentes resultados. En primer lugar, arguye que, aunque la interlengua del aprendiz sea un sistema simplificado, el proceso resultante en paráfrasis es de gran complejidad y en él el aprendiz añade material lingüístico. En segundo lugar, recursos como el préstamo, la mímica o la onomatopeya resultan de un proceso de clarificación mediante substitución. Y por último, destaca que los mecanismos de llamada o aviso derivan de un proceso que opera a nivel interactivo y que describe como clarificación retroactiva del discurso. Sin embargo, a pesar de identificar ciertos procesos, no organiza su taxonomía en base a éstos, y, además, no intenta explicar los procesos que ocasionan el resto de las estrategias identificadas.

Volviendo ahora a las estrategias de carácter terapéutico, Harding presenta una clasificación novedosa, y se centra en el fenómeno de la reparación, y en la categoría de la

corrección, distinguiendo entre la reparación y la corrección propias y ajenas. Define la reparación como "a control mechanism that enables participants in an interaction to ensure that everything is going satisfactorily for themselves and to indicate to their interlocutor, if necessary, that a problem exists" (1983: 22-23). Por otro lado, la corrección se refiere a la sustitución de lo incorrecto por lo correcto. Indica la autora que aunque la corrección es un tipo de reparación, la una no siempre depende de la otra. Igualmente, puede haber algún tipo de error y no aparecer el fenómeno de la reparación.

Central para el estudio de estas estrategias son los conceptos de propia y ajena. Estos se refieren a dos tipos de participantes de una interacción, y en concreto a aquéllos que caracterizan la organización secuencial de una conversación, es decir, al sistema de turnos conversacionales. Por lo tanto, el hecho de que sea el aprendiz o su interlocutor el que inicie el proceso será de gran importancia para el resultado final.

Harding (1983) concluye su artículo reflexionando sobre el aspecto pedagógico de la estrategias. Opina que el aula es el lugar idóneo para enseñar y potenciar en el alumno la compensación preventiva como parte de un programa docente de lenguaje comunicativo. En cuanto a la compensación terapéutica, indica que el fenómeno de la reparación no se puede enseñar ya que opera de forma automática en cuanto existe una verdadera interacción oral. En todo caso, el uso de este tipo de compensación no se debería impedir ni entorpecer, aunque esto constituiría un reto para la tradición docente en la que el profesor ejerce una corrección inmediata al alumno. Concluye afirmando que el uso de la compensación en general contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística y potencia la independencia del aprendiz para analizar y prevenir o rectificar, aumentando su conocimiento del lenguaje.

Hay que destacar una nueva contribución del trabajo de Harding (1983) que reside en su estudio y ejemplificación sobre estrategias receptivas. Si bien el término estrategias de comunicación se refiere tanto a estrategias productivas como receptivas, son escasos los autores que han llevado a cabo hasta el momento un análisis de las mismas como parte de un modelo general de estudio de las estrategias de comunicación.

2.5. Paribakht: Cuatro fuentes cognitivas.

A continuación revisamos brevemente el trabajo de Paribakht (1985). Esta autora, con el fin de categorizar las estrategias de comunicación utilizadas por los informantes de su trabajo empírico, las clasifica siguiendo cuatro principios organizativos basados en el tipo de conocimiento empleado por el aprendiz para superar sus deficiencias comunicativas:

I. Enfoque lingüístico.

A. Proximidad semántica.

1. Término principal.
2. Comparación.
 - a. positiva: analogía y sinonimia.
 - b. negativa: contraste y oposición, y antonimia.

B. Circunlocución.

1. Descripción física: tamaño, forma, color, material.
2. Características constituyentes: generales y elaboradas.
3. Propiedades locativas.
4. Propiedades históricas.
5. Otras características.
6. Descripción funcional.

C. Pistas metalingüísticas.

II. Enfoque contextual.

- A. Contexto lingüístico.
- B. Uso de proverbios de la L2.
- C. Transliteración de proverbios de L1.

- D. Transferencia idiomática.
- III. Enfoque conceptual.
 - A. Demostración.
 - B. Ejemplificación.
 - C. Metonimia.
- IV. Mímica.
 - A. Substituyendo la producción verbal.
 - B. Acompañando la producción verbal.

Los cuatros enfoques, por tanto, se basan en cuatro fuentes del conocimiento: El enfoque lingüístico explota características semánticas del objeto referente; el enfoque contextual se fundamenta en el contexto en el cual se incluye el objeto referente; el enfoque conceptual desarrolla el conocimiento del mundo del hablante; y, por último, la mímica explota los gestos significativos. Los tres primeros enfoques presentan una gradación que evoluciona de las propiedades más específicas del objeto a las más amplias características contextuales. La mímica, sin embargo, no forma parte de esta gradación, pues no se especifica el tipo de conocimiento empleado en los gestos significativos.

Esta clasificación resulta, paradójicamente, general y específica a un tiempo. Es general en el sentido de que las categorías principales son más amplias e intentan delimitar el conocimiento utilizado. Es específica en el sentido de que muchas de las subcategorías clasificadas responden a un elemento específico del estudio de la autora, y no a estrategias de carácter más universal o genéricas.

Por otro lado, la distribución de las estrategias dentro de cada categoría resulta un tanto desequilibrada. El enfoque lingüístico recoge las estrategias tradicionales identificadas por otros autores, mientras que el enfoque contextual y conceptual supone información relacionada que el aprendiz incorpora al enfoque lingüístico. El estudio de Paribakht (1985), aunque novedoso y útil en muchas de sus subdivisiones, encuentra

duras críticas. Estas críticas se deben, principalmente, a que los datos recogidos no estaban emitidos por aprendices en una situación comunicativa y por ello no todas las estrategias identificadas podrían ser de aplicación o utilidad alguna en situaciones comunicativas reales¹⁰.

2.6. Bialystok.

Como ya mencionamos en la sección anterior, los estudios de Bialystok sobre estrategias de comunicación son numerosos. Se pueden distinguir, no obstante, dos etapas claras siguiendo la evolución de sus contribuciones. En un primer momento - Bialystok y Fröhlich (1980) y Bialystok (1983) -, la autora adopta una concepción y clasificación de las estrategias comunicativas en la misma línea que los autores mencionados anteriormente. Se trata, por tanto, de una postura tradicional que discutimos de forma breve, destacando las aportaciones más interesantes. En una segunda etapa - Bialystok (1984, 1990a) como también Bialystok y Sharwood Smith (1985) -, la autora presenta un modelo que intenta responder a los procesos cognitivos que ocasionan el uso de las estrategias de comunicación, sin pretender clasificarlas según la codificación lingüística que presentan. Se trata, por tanto, de una postura novedosa, relacionada con su concepción procesal de las estrategias que ya discutimos anteriormente, y que presentamos ahora de forma más detallada.

2.6.1. Siguiendo la tradición.

En sus primeros trabajos sobre estrategias de comunicación, la autora recoge la clasificación propuesta por Tarone (1977) - en la cual se han basado todos los estudios

¹⁰ Ver la dura crítica a esta autora en el artículo de Scholfield (1987), donde prácticamente todo el método de trabajo de Paribakht es cuestionado.

posteriores - y las reorganiza de forma novedosa. Distingue por un lado la estrategia de evitación y, por otro, la estrategia de inferencia.

La estrategia de inferencia incluye la paráfrasis, la transferencia, la petición de ayuda y la mímica. Esta estrategia se refiere a los medios que utiliza el aprendiz para superar su conocimiento incompleto de la L2 por medio de otras vías de información y con el objetivo de formular hipótesis lingüísticas. La inferencia constituye, por tanto, la estrategia de expansión, en la que el aprendiz utiliza otros conocimientos. Consecuentemente, organiza su clasificación basándose en el tipo de conocimiento utilizado por el aprendiz. La autora distingue:

- I. Estrategias basadas en la L1/L3.
 - A. Cambio de lengua.
 - B. Extranjerismos.
 - C. Transliteración.
- II. Estrategias basadas en la L2.
 - A. Proximidad semántica.
 - B. Descripción.
 - C. Acuñación léxica.
- III. Estrategias paralingüísticas: sonidos o gestos.

La estrategia de descripción también la clasifica atendiendo al tipo de información contenido en la misma y puede ser relativa a propiedades físicas generales, a características específicas, o relativa a características interactivas y funcionales.

Como se puede deducir, este trabajo está en la línea de los anteriores. Sin embargo, la distribución de estrategias según el tipo de conocimiento empleado por el aprendiz ya la realizó en el trabajo de 1980, lo cual hace esta clasificación más meritoria.

Por otro lado, Bialystok y Fröhlich (1980) realizan otra importante aportación al jerarquizar el nivel de uso de las estrategias de comunicación. Para ello, reconocen las estrategias principales y las estrategias subordinadas. Aunque esta distinción se generalizará y ampliará en estudios posteriores, las autoras, en este trabajo, las utilizan en referencia a las estrategias basadas en la L1 empleadas en el contexto de la estrategia de descripción que se basa en la L2. Bialystok y Fröhlich (1980) separan este tipo de estrategias de las principales en sus trabajos empíricos, práctica que utilizarán desde entonces todos los trabajos posteriores.

2.6.2. Procesos cognitivos.

Los trabajos de Bialystok (1984 y 1990a) así como Bialystok y Sharwood Smith (1985) proponen enmarcar las estrategias de comunicación en un modelo cognitivo donde insertar los procesos subyacentes a la adquisición y uso de una segunda lengua. Como ya mencionamos en la sección anterior, la autora rechaza los criterios de comunicación problemática, consciente e intencional, como aspectos definatorios de las estrategias comunicativas. Bialystok, además, no intenta analizar las estrategias observando su codificación lingüística, lo cual constituye el principio organizativo general de todas las taxonomías revisadas hasta el momento. Por el contrario, fundamenta su clasificación en dos destrezas cognitivas, a saber, análisis del conocimiento y control cognitivo. Como ya vimos, estos procesos cognitivos ocasionan dos tipos de estrategias: las estrategias basadas en el conocimiento, y las estrategias basadas en el control.

Resumiendo nuestro estudio anterior, recordaremos que la estrategia basada en el conocimiento se refiere a la habilidad de representar las estructuras cognitivas junto con su contenido, es decir, asociar significados con formas o símbolos. La estrategia basada en el control, por otro lado, se refiere a la habilidad de centrarse en los aspectos relevantes de la comunicación. Por tanto, la primera explota las relaciones del código que el hablante conoce - conocimiento analizado -; y la segunda se refiere al uso del sistema y no a su conocimiento - control cognitivo. Finalmente, concluimos que el análisis del conocimiento lingüístico y el control sobre el procesamiento lingüístico constituyen los componentes cognitivos responsables del procesamiento de la lengua.

Con el objeto de presentar de forma clara cómo esta dicotomía del procesamiento lingüístico se puede aplicar a las estrategias de comunicación, Bialystok (1990a) revisa el trabajo de Corder (1983), estableciendo unos paralelismos interesantes. Como recordaremos, para Corder las estrategias de comunicación nacen de un desequilibrio entre los fines comunicativos y los medios disponibles para alcanzarlos. Es éste un desequilibrio que obliga al hablante a adoptar una decisión de tal forma que, o bien modifica los fines, o bien modifica los medios.

Bialystok (1990a) afirma que la decisión o las selecciones subyacen a todo comportamiento cognitivo y, por supuesto, a todas las situaciones comunicativas. Por tanto, podemos decir que los hablantes constantemente intentamos equilibrar la balanza entre fines y medios, intención y expresión. El criterio principal para clasificar y distinguir las estrategias, añade, debe atender a diferencias en el procesamiento lingüístico que responden al intento de equilibrar la intención comunicativa y la expresión de la intención. Por ello, la autora identifica las estrategias de comunicación como parte del proceso de uso cotidiano del lenguaje y afirma que las estrategias reflejan los modos en



los que el sistema de procesamiento se extiende y se adapta a los requerimientos de la situación comunicativa.

Siguiendo con el paralelismo entre su propuesta y la de Corder (1983), la autora señala que la primera estrategia implica un examen y manipulación del concepto que se intenta comunicar. Por tanto, la estrategia de análisis del conocimiento lingüístico recoge la idea de intención propuesta por Corder (1983). Bialystok añade, además, que "the extent to which one can succeed in this is limited by the extent to which the concept is represented as analysed knowledge" (1990a: 131). En cuanto a la segunda estrategia, implica examinar y manipular la forma elegida para la expresión - los medios - recogiendo la idea de expresión propuesta por Corder. Concluye mencionando que "the extent to which one can succeed in this is limited by the extent to which the speaker has control over the linguistic processes" (1990a: 132).

La autora finaliza sugiriendo que cuando el hablante utiliza estrategias de comunicación, el procesamiento lingüístico sigue su curso usual, - es decir, mediante las funciones de análisis y control - pero que, sin embargo, el aprendiz dependerá más de uno de los dos componentes. De esta manera, se crea un desequilibrio en el procesamiento para compensar un desequilibrio en la competencia.

En un intento de que esta clasificación resulte operativa, Bialystok observa que mediante la estrategia de análisis, el hablante examinará, "not necessarily consciously" (1990a: 133), sus representaciones simbólicas de estructuras conceptuales y lingüísticas con el objeto de seleccionar características que definan con la mayor exactitud posible el significado o mensaje que se intenta expresar. Por ello, las estrategias de las taxonomías tradicionales que se pueden incluir en ésta son las de circunlocución, paráfrasis,

transliteración y acuñación léxica. También incluye la mímica, siempre y cuando se pretenda incorporar características distintivas a través de ella.

Por el contrario, Bialystok (1990a) indica que mediante la estrategia de control el hablante escoge un sistema representacional que puede utilizar o expresar y por el cual la información explícita es relevante a la identidad del concepto que se intenta comunicar. La forma de expresión se manipula atendiendo, por tanto, a distintas fuentes de información. Por ello, las estrategias de taxonomías tradicionales que se podrían incluir en la estrategia de control son las de cambio de lengua, mímica - cuando supone una alteración en el código, pasando de ser verbal a exclusivamente no verbal -, petición de ayuda o consulta de diccionarios. Se trata de recursos que afectan al canal de expresión o código.

La propuesta de Bialystok supone un gran avance en el campo de estrategias de comunicación. Paradójicamente, la autora niega a las estrategias de comunicación un estatus especial, ya que, como hemos mencionado, constituyen un aspecto más del procesamiento del lenguaje ordinario. Consecuentemente, las implicaciones pedagógicas son importantes pues Bialystok opina que "what one must teach students of a language is not strategy, but language" (1990a: 147). A pesar de ser una conclusión drástica estamos, no obstante, parcialmente de acuerdo con la autora. Igualmente, nos parece que su modelo organizado en base a destrezas cognitivas cumplimenta los requisitos para una buena teoría taxonómica, como veremos más adelante.

2.7. El Proyecto Nijmegen: Compensación léxica.

El Proyecto Nijmegen es un estudio realizado en la Universidad de Nijmegen en el que se pretende desarrollar una investigación empírica sobre las estrategias de comunicación en general, y sobre las estrategias de compensación léxica en particular. A

pesar de que limitan su estudio al campo de las estrategias de compensación - en el sentido propuesto por Faerch y Kasper (1983b) - empleadas cuando el hablante encuentra problemas de índole léxica en el discurso oral, opinamos que es importante describir el estudio detalladamente por dos razones fundamentales. En primer lugar, establecen una clasificación en la línea de Bialystok (1990a), es decir, analizando los procesos cognitivos que ocasionan el uso de estrategias. En segundo lugar, este estudio empírico ofrece numerosas e importantes aportaciones para una conceptualización correcta de las estrategias comunicativas.

Son varios los años que llevan desarrollando este proyecto los diferentes investigadores responsables del mismo. Sus ideas han ido madurando progresivamente, como se puede observar en los trabajos en los que las han dado a conocer de forma progresiva: Poulisse, Bongaerts y Kellerman (1984, 1987), Poulisse (1987), Bongaerts, Kellerman y Bentlage (1987), Poulisse y Schils (1989), Bongaerts y Poulisse (1989), y Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts y Poulisse (1990). Sin embargo, todas las aportaciones, junto con una explicación detallada de los experimentos realizados y las conclusiones, están recogidas en el trabajo final de Poulisse (1990) que vamos a revisar a continuación.

La autora, al igual que Bialystok (1990a), parte de la premisa de que el estudio de estrategias de compensación forma parte del estudio de la comunicación. Por ello, Poulisse (1990) se basa en un modelo de producción del habla propuesto por Levelt (1989), a partir del cual ofrecerá una clasificación de estrategias¹¹. Como se puede observar (figura 1.10), el modelo consta de cuatro pasos fundamentales: la generación del mensaje, la codificación gramatical, la codificación fonológica y la articulación. Estos constituyen tres componentes procesadores.

¹¹ Levelt, Willem J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, citado en Poulisse (1990).

El primer componente procesador - el conceptualizador - genera el mensaje. Es aquí donde se concibe la intención comunicativa y se planifica el contenido del mensaje - la macroplanificación - así como la forma del mismo - la microplanificación. Los factores que influyen en la generación del mensaje son: el conocimiento por parte del hablante de lo que se ha mencionado anteriormente en la conversación; su conocimiento espacio-temporal, es decir, situacional; y su conocimiento del mundo. Por último, el conceptualizador consta de un monitor que posibilita la reparación del proceso. El conceptualizador produce un mensaje preverbal de estructura conceptual que entra en el segundo componente procesador.

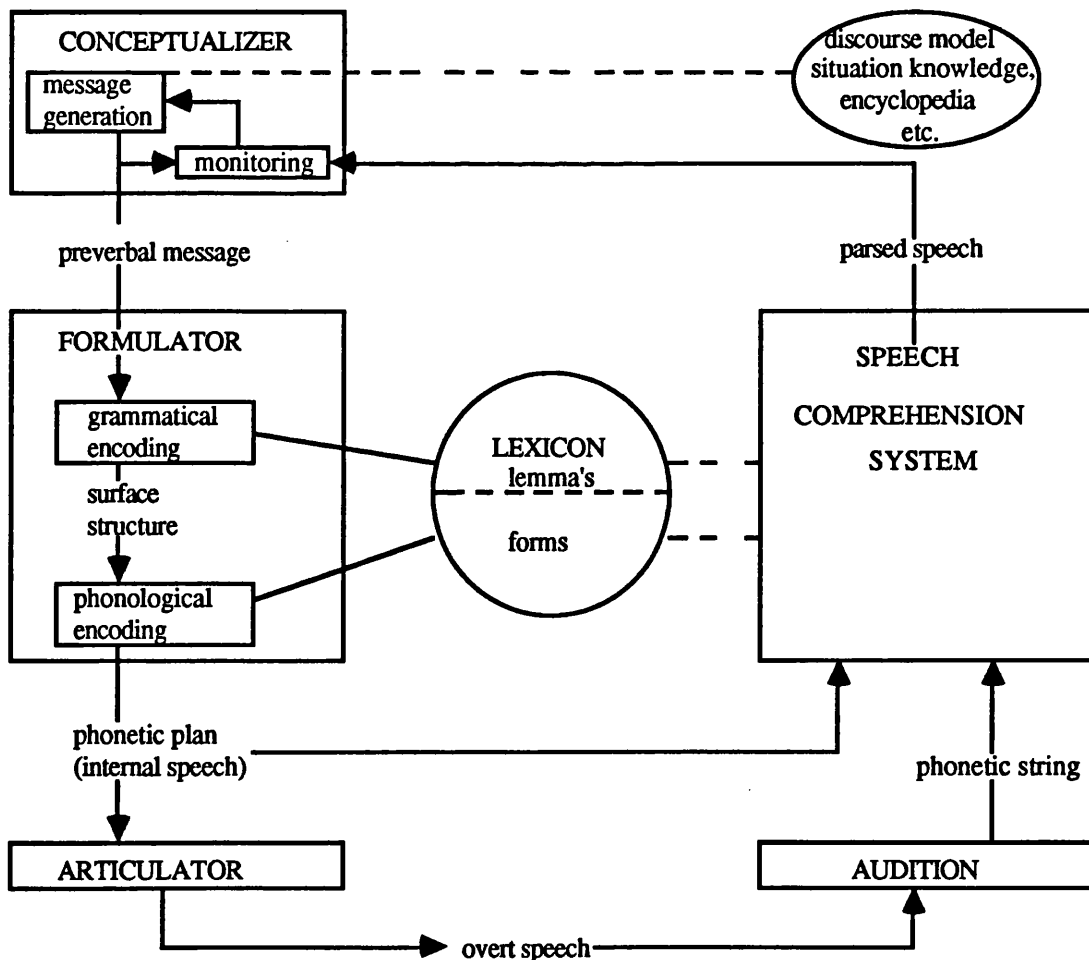


Figura 1.10. Modelo de producción de habla propuesto adoptado por Poulisse (1990:56) como marco de estudio de estrategias de comunicación.

El segundo componente procesador es el formulador e incluye la codificación gramatical y fonológica. Para producir el plan fonético, el formulador accede a la representación mental del léxico, donde se almacena la información sobre las palabras de la lengua así como la información relativa a la sintaxis, fonología y morfología de dichas palabras. El plan fonético resultante entra en el articulador, tercer componente procesador, que realiza dicho plan produciendo el habla. El propio hablante posee, además, un sistema de comprensión del habla que le posibilita evaluar el mensaje.

Poulisse (1990) realiza dos observaciones adicionales sobre este modelo. En primer lugar, caracteriza la codificación gramatical, la codificación fonológica y la articulación como automáticas, mientras que la generación del mensaje y el monitor requieren la atención del hablante y son, por tanto, controladas. En segundo lugar, el modelo opera en serie y de forma paralela. Es decir, cada fragmento del mensaje atraviesa cada procesador en el mismo orden. Por tanto los componentes procesadores operan de forma paralela sobre los diferentes fragmentos del mensaje.

Relacionando este modelo de producción del habla con las estrategias de comunicación, Poulisse (1990) considera que el hablante que sufre un problema, en este caso de índole léxica, no puede producir el mensaje preverbal y, por tanto, la autora identifica las tres opciones de que dispone: [1] El hablante puede renunciar a su intención comunicativa original o revisarla, lo cual implica el uso de estrategias de evitación o de reducción; [2] o bien pedir ayuda explícita o implícita a los interlocutores, empleando estrategias interaccionales para solucionar el problema; [3] por último, el hablante puede intentar hallar modos alternativos de codificar el mensaje original. Es este último proceso, que implica la codificación alternativa del mensaje, lo que constituye para los

investigadores del proyecto Nijmegen las estrategias de compensación. Poulisse, por tanto, ofrece la siguiente definición operativa de estrategias de compensación:

Compensatory strategies are strategies which a language user employs in order to achieve his intended meaning on becoming aware of problems arising during the planning phase of an utterance due to his own linguistic shortcomings (1990: 22).

La autora justifica el uso del criterio de comunicación problemática debido a que facilita la localización e identificación de las estrategias; asimismo, no se decide a utilizar el criterio de conciencia, por la dificultad en separar lo consciente de lo inconsciente, y por ello utilizan la frase 'darse cuenta'. Otros aspectos de esta definición a considerar, son que el problema tiene que ser de naturaleza léxica, y, por último, que el hablante debe intentar comunicar su mensaje original. Como vemos, el campo de estudio queda bastante reducido. Sin embargo, las propuestas que realizan resultan muy interesantes.

Basándose en el modelo de comunicación discutido y en la definición ofrecida, Poulisse (1990) afirma que, el hablante que opta por utilizar una estrategia de compensación tendrá a su disposición dos fuentes de conocimiento, una de tipo conceptual y otra de tipo lingüístico. Consecuentemente, propone clasificar las estrategias como conceptuales o lingüísticas (figura 1.11.).

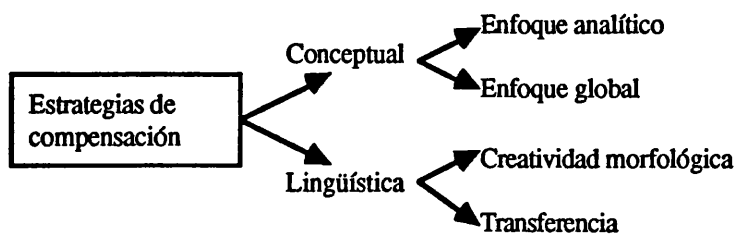


Figura 1.11. Esquemas de las estrategias de compensación propuestas por Poulisse (1990).

Mediante la estrategia conceptual, el aprendiz opera sobre el concepto para el cual desconoce la palabra adecuada, analizándolo y descomponiéndolo en sus características definitorias. A continuación, el aprendiz se refiere a este concepto a través de sus características y puede elegir entre mencionar algunas de ellas o utilizar una palabra correspondiente a otro concepto pero que comparta alguna característica definitoria con el primero. En el primer caso, el enfoque del aprendiz es analítico, y se le supone al interlocutor la tarea de inferir o deducir el concepto correcto que se quería comunicar. En el segundo caso, el enfoque es global y el concepto substituyente podrá ser superior, subordinado o estar al mismo nivel jerárquico que el substituido. Estas estrategias, sin embargo, pueden operar de forma simultánea, combinando los enfoques analíticos y globales.

Mediante la estrategia lingüística, el aprendiz opera sobre sus conocimientos lingüísticos a nivel de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas que se aplican a la L1, cierto conocimiento de estas reglas en la L2 y tal vez alguna L3, y su conocimiento sobre las similitudes y diferencias entre estas lenguas. Dentro de la estrategia lingüística distingue dos tipos: la creatividad morfológica y la transferencia. La primera se refiere al uso de reglas morfológicas de derivación pertenecientes a la L2 y que el aprendiz utiliza para crear lo que considera léxico comprensible en la L2. La segunda, se basa en las similitudes entre las lenguas para solucionar el problema léxico. La autora advierte, además, que las estrategias conceptual y lingüística pueden interaccionar entre sí y, por consiguiente, una estrategia no tiene por qué ser puramente de un tipo o del otro.

Relacionando esta taxonomía con el modelo de comunicación estudiado, Poullisse (1990) recuerda que las estrategias de compensación se ocasionan cuando el concepto del mensaje preverbal no logra activar el elemento léxico necesario para su codificación. Por tanto, asume que los procesos subyacentes a las estrategias se originan en el

conceptualizador. Sin embargo, mientras que las estrategias conceptuales implican la repetición de todo el proceso de producción del habla, no ocurre lo mismo con las estrategias lingüísticas. Por ello, al utilizar una estrategia conceptual, el hablante puede sufrir nuevos problemas de codificación, y por tanto recurrir de nuevo a otras estrategias que estarían subordinadas a las primeras. Consecuentemente, la autora afirma que el proceso de comunicación es de naturaleza cíclica.

Para finalizar, Poulisse (1990) relaciona sus estrategias procesales con las estrategias de codificación lingüísticas, que clasifican los productos o resultados de los procesos identificados, basándose en las taxonomías tradicionales de estrategias de comunicación, al igual que hiciera Bialystok (1990a). De este modo, Poulisse afirma que la estrategia conceptual analítica se puede codificar mediante una acuñación léxica o mediante las tradicionales circunlocución, descripción o paráfrasis. La estrategia conceptual global, por su parte, corresponde a la estrategia de aproximación, y, cuando el mensaje se comunica no verbalmente sin recurrir a otras estrategias, puede resultar en mímica. Por último, la estrategia lingüística de transferencia puede producir un préstamo, extranjerización o traducción literal, mientras que la estrategia lingüística de creatividad morfológica no tiene equivalentes tradicionales.

En las conclusiones a este trabajo, la autora revisa su primera definición operativa de estrategias de comunicación, y al considerar los aspectos teóricos discutidos sugiere la siguiente definición final del término:

Compensatory strategies are processes, operating on conceptual and linguistic knowledge representations, which are adopted by language users in the creation of alternative means of expression when linguistic shortcomings make it impossible for them to communicate their intended meanings in the preferred manner (Poulisse, 1990: 192-193).

En general, la visión ofrecida por los investigadores del Proyecto Nijmegen, a pesar de partir de un campo restringido de estudio, resulta verdaderamente aclaratoria y nada limitada. Tal vez sea debido a la importante influencia del léxico sobre la gramática en general. El hecho es que ésta nos parece una propuesta muy bien elaborada y fundamentada, con la validez comprobada ampliamente a través de la evidencia empírica que ofrecen. En nuestra opinión, los estudios sobre la comunicación deberían incorporar análisis de los procesos cognitivos que subyacen a la misma, así como análisis de los productos o resultados de dichos procesos. Tan solo de esta forma se puede alcanzar admisibilidad tanto psicológica como lingüística, tal cual queda evidenciado en el estudio de Poulisse (1990).

En esta sección hemos ofrecido un estudio sobre las aportaciones taxonómicas más relevantes en el campo de estrategias de comunicación, siguiendo cierto orden cronológico, con el objeto de tener una visión general. En las secciones siguientes intentaremos, primero, definir y relacionar todas las estrategias de comunicación identificadas por los autores aquí estudiados, para, más adelante, poder reflexionar sobre las ventajas y desventajas de estas aportaciones taxonómicas.

SECCION 3.

Estrategias de comunicación: Caracterización.

Un glosario comentado.

A continuación vamos a estudiar cómo han sido caracterizadas y descritas por los distintos autores todas las diferentes estrategias de comunicación mencionadas en el apartado anterior, poniendo especial atención en aquéllas que resultan en verdad ser las mismas, aunque con distintos nombres, e indicando también en qué tipos de estrategias principales se ven incluídas, cuando proceda. El objetivo de esta labor es posibilitar, en una sección posterior, establecer reflexiones importantes sobre un enfoque taxonómico de las estrategias de comunicación, para poder ofrecer una visión integral de este campo de estudio que nos facilite alcanzar conclusiones para nuestra propia investigación empírica.

Debido al gran número de estrategias de comunicación identificadas, y a nuestro deseo de cubrir este campo de estudio de forma exhaustiva, hemos adoptado para esta sección el formato de un glosario, organizando las estrategias alfabéticamente. Esto, esperamos, facilitará al lector cualquier consulta posterior sobre la caracterización de las estrategias por parte de diversos autores. No obstante, no hemos querido limitarnos a una versión ortodoxa de un glosario, y por ello ofrecemos más información que la contenida en la simple definición de cada estrategia. Como hemos mencionado, pretendemos alcanzar una conceptualización clara de las mismas - para lo cual en ocasiones las ilustramos mediante ejemplos - así como relacionarlas entre sí en la medida de lo posible, y, por último, descubrir aquéllas que, a pesar de sus distintas nomenclaturas, resultan idénticas. Es por tanto ésta una sección que asemejaría a la de un glosario comentado.

Abandono del mensaje.

Esta estrategia, identificada por Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) surge cuando el aprendiz empieza a hablar de un tema para abandonarlo súbitamente al encontrar dificultades con la L2. Tarone (1980: 429 y 1981: 63), Corder (1983: 17), Faerch y Kasper (1983b: 44 y 1984: 49), y Harding (1983: 7) basan su definición de abandono del mensaje en la propuesta anterior.

Mientras Tarone, en sus diversos trabajos, consideran el abandono del mensaje como un tipo de la estrategia general de evitación, Corder (1983) lo considera una forma menos radical de la estrategia de evitación de un tema, donde la incluye. Respecto a esta disyunción, es interesante la opinión que ofrecen Faerch y Kasper en sus trabajos, ya que añaden que el abandono del mensaje está relacionado con los problemas que el aprendiz encuentra en la fase de planificación, así como con los problemas de recuperación que pueda encontrar en la fase de ejecución del mensaje. Esto lo contrapone a la estrategia de evitación de un tema, que tan sólo se relaciona con problemas en la fase de planificación. Estos autores incluyen el abandono del mensaje dentro de la reducción proposicional, subestrategia, a su vez, de la reducción funcional.

Harding (1983), por su parte, considera el abandono del mensaje como una estrategia de ajuste del mensaje, es decir, estrategia preventiva de compensación no interaccional, abordando de nuevo el problema que plantea Corder (1983), al no plantearse que el problema puede surgir durante la ejecución del acto comunicativo. Existe, en nuestra opinión, cierto problema para catalogar el abandono como preventivo, ya que, si el problema aparece durante la interacción de forma explícita, se trataría de una estrategia terapéutica y no preventiva. Si por el contrario el aprendiz se da cuenta del problema y antes de que éste salga a la superficie abandona el mensaje, podremos hablar

de estrategia preventiva. Por tanto nos parece más acertada la configuración que ofrecen Faerch y Kasper (1980, 1983), ya que tanto la fase de planificación como la de ejecución subyacen al uso de esta estrategia.

Acuñaación léxica.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) definen esta estrategia como la creación de un elemento léxico inexistente en la L2 cuando el aprendiz desconoce el término que desea comunicar, como por ejemplo el empleo de *airball* en vez de *balloon*. Los trabajos de Tarone (1980: 429 y 1981: 62), Faerch y Kasper (1983b: 50 y 1984: 51), y Harding (1983: 10) se basan en la definición anterior.

Tarone, Cohen y Dumas, Tarone y Harding incluyen esta estrategia en la paráfrasis pero con grandes diferencias. Para los primeros, la paráfrasis implica evitación, pero no para Tarone, y menos aún para Harding, quien la considera subestrategia de expansión de recursos de la L2, dentro de la estrategia general de expansión de medios. Faerch y Kasper (1983b), por su parte, desligan esta estrategia de la paráfrasis y coinciden con Harding al caracterizarla de subestrategia basada en la IL del aprendiz, y por tanto, de estrategia de consecución. La acuñaación léxica, para Bialystok (1990a) es un resultado posible de la estrategia de análisis, mientras que para Poulisse (1990) es uno de los productos de la estrategia conceptual analítica.

Ajuste del mensaje.

Para Corder (1983: 17), y también para Harding (1983: 6) quien adopta la misma postura, la estrategia de ajuste del mensaje tiene lugar cuando el aprendiz, al no poseer todos los conocimientos necesarios para comunicar cierto mensaje, opta por ajustar éste a

sus limitados medios disponibles. Corder incluye en el ajuste del mensaje las estrategias de evitación del tema, evitación semántica y reducción del mensaje, mientras que Harding contempla como subestrategias, la evitación del tema, el abandono del mensaje, la evitación semántica y la reducción de modalidad. Además, Harding caracteriza el ajuste del mensaje como estrategia preventiva no interaccional.

Esta estrategia es paralela a la estrategia general de evitación propuesta por Tarone, Cohen y Dumas (1976) y por Tarone (1977), si bien es imposible hablar de una equivalencia total entre ambas. El motivo principal radica en que Corder y Harding consideran esta estrategia como punto opuesto a la expansión de medios, mientras que los primeros trabajos no identifican un fenómeno similar a la expansión y opuesto a la evitación. No ocurre lo mismo en los trabajos de Faerch y Kasper (1980, 1983b), que están en la línea de Corder y Harding ya que se refieren al ajuste mediante las estrategias de reducción, e identifican como contrapunto las estrategias de consecución.

Análisis.

Para Bialystok (1990a: 132) las estrategias de comunicación responden a dos procesos cognitivos en los que fundamenta la estrategia de análisis y la estrategia de control. Las estrategias basadas en el análisis del conocimiento lingüístico constituyen la habilidad de representar las estructuras cognitivas junto con su contenido. Se trata, por tanto, de asociar significados con formas o símbolos. El hablante, en resumen, explota las relaciones que se establecen en el código y que son de su conocimiento, con el fin de seleccionar las características que expresan de la manera más efectiva, el mensaje que pretende comunicar. La estrategia de análisis subyace a las tradicionalmente identificadas como circunlocución, paráfrasis, transliteración, acuñación léxica y mímica - siempre y cuando se pretenda incorporar, por medio de esta estrategia, características distintivas del

mensaje. A nivel procesal, Bialystok (1990a) indica la correspondencia entre la estrategia de análisis y la estrategia conceptual propuesta por Poulisse (1990).

Analítica.

Para Poulisse (1990: 60), la estrategia conceptual analítica se refiere al esfuerzo del hablante para referirse al concepto que desea expresar mediante algunas de las características que lo definen. Es ésta una de las estrategias de compensación léxica que la autora propone. Afirma Poulisse que la estrategia analítica puede ocasionar las tradicionales acuñación léxica, descripción, circunlocución o paráfrasis.

Aproximación.

Tarone (1980: 429 y 1981: 62) explica que esta estrategia consiste en el uso de una palabra o estructura de la L2 cuando el aprendiz sabe que no es correcto, pero entiende que tiene suficientes rasgos semánticos en común con el elemento que desea comunicar como para satisfacer a su interlocutor y mantener la comunicación. Ilustra la aproximación con el uso de *pipe* en vez de *waterpipe*. Harding (1983: 9) identifica esta estrategia en la misma línea que Tarone y, ambos autores, incluyen la aproximación dentro de la paráfrasis. Sin embargo, la paráfrasis, para Harding, es una expansión de recursos de la L2, lo que la equipara a la generalización de Faerch y Kasper (1983b), o la supergeneralización de Tarone, Cohen y Dumas (1976). Faerch y Kasper (1983b y 1984) identifican la ejemplificación - referida al uso de términos subordinados - que podríamos decir que opera en el campo de la aproximación, puesto que sus definiciones se solapan. Por último, Poulisse (1990) indica que una de las posibles codificaciones lingüísticas de la estrategia conceptual global es la aproximación.

Avisos en ruta.

Harding (1983: 14) identifica los avisos en ruta con el uso que el aprendiz hace de rutinas como *you know what I mean, or something like that*, etc., añadidas al final del mensaje, y mediante las cuales indica los grandes esfuerzos que está realizando para poder comunicarse. Se trata de un medio de llamar la atención, subestrategia preventiva de compensación interaccional.

Avisos tempranos.

Para Harding (1983: 14) esta estrategia alude a los avisos que el aprendiz dirige a su interlocutor, sobre su limitado conocimiento del lenguaje, como por ejemplo, comunicarle que no debe hablar rápido. Se trata de un medio de llamar la atención, subestrategia preventiva interaccional.

Basadas en la IL.

Faerch y Kasper (1983b: 47 y 1984: 50) proponen esta estrategia general para referirse a situaciones en que el aprendiz resuelve sus problemas comunicativos utilizando tan sólo su interlengua. Las estrategias basadas en la IL pertenecen, según el trabajo de 1983b, a las estrategias de compensación que son subestrategias de consecución, y comprenden las estrategias de generalización, paráfrasis, acuñación léxica y reestructuración. En 1984, añaden a las estrategias basadas en la IL la sustitución, considerándolas estrategias no cooperativas de consecución. Harding (1983) se refiere a las estrategias basadas en la IL, mediante la expresión, en nuestra opinión menos concreta y acertada, de expansión de recursos de L2.

Basadas en la L1/L3.

Faerch y Kasper (1984: 50) proponen esta estrategia cuando el aprendiz utiliza características de una L1 o L3, en uno o más niveles lingüísticos, para solucionar su problema comunicativo. Las estrategias basadas en la L1/L3 comprenden el cambio de código y la transferencia interlingüística y son, a su vez, subestrategias no cooperativas incluídas en la categoría de estrategias de consecución. Esta estrategia se corresponde con la definición que los mismos autores dieron de transferencia interlingüística en el trabajo de 1983b. Harding (1983), por su parte, denomina estas estrategias uso consciente de otras lenguas e incluye la traducción literal, el préstamo y el cambio de lengua.

Cambio de código.

Faerch y Kasper (1983b: 46 y 1984: 50) utilizan el término cambio de código para referirse a la estrategia de cambio de lengua, bajo cuyo epígrafe la comentamos.

Cambio de lengua.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) indican que esta estrategia tiene lugar cuando el aprendiz emplea una palabra o expresión nativa sin traducir. Los primeros destacan, además que el uso de esta estrategia puede tener motivaciones lingüísticas - el aprendiz desconoce la palabra necesaria - o sociales. Corder (1983: 18), Tarone (1980: 429 y 1981: 62), Faerch y Kasper (1983b: 46 y 1984: 50), y Harding (1983: 12) tratarán esta estrategia en la misma línea y Corder, además, la califica de muy arriesgada para la interacción.

Tarone, Cohen y Dumas (1976) incluyen el cambio de código dentro de la evitación, a diferencia de todos los demás lingüistas, que la consideran una forma de la estrategia de expansión de medios o consecución. Una excepción lógica es Tarone (1977 y 1980), quien no contempla la expansión de medios como estrategia general. No obstante, la excluye de la evitación y la identifica como subestrategia de transferencia o préstamo. En concreto, Corder (1983) caracteriza el cambio de lengua como subestrategia de préstamo, Faerch y Kasper la consideran una subestrategia de compensación en su trabajo de 1983, y una subestrategia no cooperativa basada en la L1/L3 en el trabajo de 1984. De igual forma, Harding (1983) la incluye en la estrategia no interaccional de uso consciente de otras lenguas y, como hacen todos, la caracteriza de expansión de medios. Por último, Bialystok (1990a) indica que el cambio de lengua puede resultar de la estrategia procesal de análisis.

Circunlocución.

Para Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) esta estrategia consiste en la descripción o definición del término léxico que se desea comunicar, como por ejemplo *a thing you dry your hands on* para expresar *towel*. También identifican esta misma estrategia Tarone (1980: 429 y 1981: 62), Corder (1983: 18), Faerch y Kasper (1983b: 49 y 1984: 50) - que también la denominan descripción -, y Harding (1983: 10). Todos los autores a excepción de Corder, consideran la circunlocución una forma concreta de paráfrasis. Corder, sin embargo - opinamos que con mayor acierto - equipara la paráfrasis y la circunlocución y utiliza ambos términos indistintamente.

Como ocurre con otras estrategias, Tarone, Cohen y Dumas (1976) incluyen la circunlocución en la evitación, Tarone (1977) la excluye de ésta, mientras que los demás lingüistas la incluyen dentro de la expansión de medios o consecución. La paráfrasis, que

incluye la circunlocución, es a su vez una estrategia basada en la IL para Faerch y Kasper (1983b), mientras que para Harding (1983), pertenece a la correspondiente expansión de recursos de la L2.

Bialystok (1990a) afirma que la circunlocución es una de las posibles codificaciones lingüísticas de la estrategia de análisis. Paralelamente, Poulisse (1990) afirma que la estrategia conceptual analítica puede resultar en una circunlocución.

Clarificación y petición de información.

Harding (1983: 10) califica esta estrategia como perteneciente a la expansión de recursos de la L2, subestrategia de expansión de medios y estrategia preventiva de compensación no interaccional. Sin embargo, nos parece muy similar a la petición de ayuda y no entendemos por qué la autora la califica de no interaccional, cuando en sus propios ejemplos habla del interlocutor indicando, por tanto, que se trata de una estrategia interaccional o cooperativa aunque, sin duda alguna, el resultado final sea el incremento del conocimiento de la L2 (o IL) por parte del aprendiz. Ver discusión bajo el epígrafe de petición de ayuda.

Conceptual.

Poulisse (1990) identifica la estrategia conceptual como forma de compensación léxica. Esta estrategia responde a un proceso mediante el cual el hablante opera sobre el concepto que desea expresar, analizándolo y descomponiéndolo en sus características definitorias. Dentro de esta estrategia la autora propone dos enfoques, a saber, el analítico y el global. Esta estrategia, además, observa una relación directa con la estrategia de análisis propuesta por Bialystok (1990a).

Compensación.

Faerch y Kasper (1983b: 46) identifican las estrategias de compensación, ocasionadas cuando el aprendiz resuelve problemas de la fase de planificación producidos por sus limitados recursos lingüísticos. Los autores subdividen estas estrategias según el tipo de recurso que emplea el aprendiz para solucionar el problema e incluyen: Cambio de código, transferencia interlingüística, transferencia inter-/intra lingüística, estrategias basadas en la IL, estrategias cooperativas y estrategias no lingüísticas. Las estrategias de compensación son a su vez una subestrategia de consecución. Sin embargo, en su trabajo de 1984, Faerch y Kasper reclasifican las estrategias de consecución y las dividen en cooperativas y no cooperativas, desapareciendo, por consiguiente, las estrategias de compensación.

Muy diferente es el uso que hace Harding (1983) del término estrategias de compensación. Esta autora no observa diferencias conceptuales entre las estrategias que llama de compensación y las tradicionalmente llamadas estrategias de comunicación, como ya mencionamos en secciones anteriores. Harding establece dos grandes subdivisiones de estrategias de compensación: las estrategias preventivas y las estrategias terapéuticas.

Poullisse (1990: 22) define, inicialmente, las estrategias de compensación en una línea similar a la propuesta por Faerch y Kasper, si bien considera que las estrategias de cooperación forman un grupo aparte de estrategias compensatorias. Poullisse (1990: 192-93), tras una investigación empírica, se desvía de la línea anterior y finaliza por definir las estrategias de compensación siguiendo a Bialystok (1990a) como procesos que operan sobre las representaciones del conocimiento conceptual y lingüístico. De ahí que la autora

distinga entre la estrategia conceptual y la estrategia lingüística como dos formas de compensación.

Compensación interaccional.

Harding (1983: 14) indica que las estrategias preventivas pueden implicar una compensación interaccional o no interaccional. Las estrategias con compensación interaccional, en las que el problema comunicativo se resuelve entre el aprendiz y su interlocutor, incluyen los mecanismos de llamada de atención y el imperialismo lingüístico. Faerch y Kasper (1983b, 1984), por su parte, se refieren a estos fenómenos con el término estrategias cooperativas, si bien elaboran una subdivisión distinta.

Compensación no interaccional.

Para Harding (1983: 6) las estrategias preventivas con compensación no interaccional incluyen las estrategias de ajuste del mensaje y las estrategias de expansión de medios. Sin duda alguna, existe una relación evidente entre la compensación no interaccional y las estrategias no cooperativas de Faerch y Kasper (1984). No obstante, estos últimos no incluyen las estrategias de reducción dentro de las no cooperativas como hace Harding con las correspondientes estrategias de ajuste del mensaje. Faerch y Kasper no especifican la naturaleza (no) interaccional de las estrategias de reducción.

Consecución.

Faerch y Kasper (1983b: 36 y 1984: 49) proponen la estrategia general de consecución ocasionada cuando el aprendiz encuentra un problema en la fase de planificación o ejecución, y observa, además, una actitud de consecución o logro, como

contraposición al comportamiento de evitación. Consecuentemente, el aprendiz mantendrá su mensaje u objetivo comunicativo intacto y tratará de abordar el problema directamente, desarrollando un plan alternativo. Dentro de las estrategias de consecución los autores, en el trabajo de 1983b distinguen dos grandes grupos: las estrategias de compensación y las estrategias de recuperación. No obstante, en su subsiguiente trabajo de 1984, eliminan los términos de compensación y recuperación y reclasifican las estrategias de consecución en estrategias cooperativas y no cooperativas. Las estrategias de consecución se corresponden con las estrategias de expansión de medios de Corder (1983) y Harding (1983).

Control.

Bialystok (1990a: 133) identifica las estrategias comunicativas de análisis y las estrategias de control. Estas últimas constituyen la habilidad de centrarse en los aspectos relevantes de la comunicación, es decir, es una estrategia relacionada con el uso del sistema lingüístico, y no con el conocimiento del mismo. La estrategia de control subyace a las tradicionalmente denominadas estrategias de cambio de lengua, petición de ayuda o consulta a diccionarios y, en algunos casos, a la mímica. Así mismo, a nivel procesal, la autora relaciona la estrategia de control con lo que Poulisse (1990) denomina estrategia lingüística.

Cooperativas.

Faerch y Kasper (1983b: 51 y 1984: 51) emplean el término estrategias cooperativas para referirse a las estrategias de petición de ayuda al interlocutor tratándose, por tanto, de estrategias que resuelven los problemas de forma interactiva entre aprendiz e interlocutor. La petición puede ser directa o indirecta y ambas estrategias cooperativas son

subestrategias de compensación y consecución en el estudio de 1983b y estrategias cooperativas de consecución en el estudio de 1984. Recordaremos, por último, la relación de las estrategias cooperativas con la compensación interaccional propuesta por Harding.

No cooperativas.

Para Faerch y Kasper (1984: 50) las estrategias no cooperativas comprenden aquéllas en las que el aprendiz diseña una nueva forma alternativa de expresar su objetivo comunicativo sin ayuda externa, tan sólo con los medios de que dispone. Las estrategias no cooperativas incluyen algunas de las propuestas por los autores en 1983b como estrategias de compensación, divididas, a su vez, según los medios que utiliza el aprendiz para solucionar su problema pero incluyendo, ahora, tan sólo tres bloques de estrategias: las basadas en la L1 o cualquier otra lengua distinta de la L2 (una L3), las basadas en la IL del aprendiz, y las estrategias no lingüísticas. Las estrategias no cooperativas observan una relación parcial con la compensación no interaccional de Harding. Decimos parcial porque Harding también caracteriza las estrategias de reducción o ajuste del mensaje como de naturaleza no interaccional, tal cual mencionamos con anterioridad. Por otra parte, las estrategias de compensación identificadas por Poulisse (1990) pueden, igualmente, calificarse de no cooperativas, puesto que la autora excluye de su propuesta las estrategias en las que interviene el interlocutor.

Corrección.

Harding (1983: 23) identifica como estrategia terapéutica la corrección, generalmente ocasionada por el mecanismo de reparación. La corrección implica, lógicamente, la substitución de lo incorrecto por lo correcto. Al igual que en el caso de la reparación, la corrección la puede llevar a cabo el hablante que produce el problema -

corrección propia o autocorrección -, o su interlocutor - corrección ajena -. No obstante, no debemos olvidar que las convenciones sociales de la interacción favorecen siempre la corrección propia, incluso cuando tiene lugar gracias a un reparación ajena.

Creatividad morfológica.

Poulisse (1990: 62) identifica dos estrategias lingüísticas de compensación léxica, la creatividad morfológica y la transferencia. La creatividad morfológica se refiere al uso de reglas morfológicas de derivación pertenecientes a la L2, y que el hablante utiliza para crear lo que considera léxico comprensible de la L2. El resultado suele consistir en palabras de la L2 existentes, a las que el aprendiz añade morfemas de dicha L2, como por ejemplo, el uso de *representator* en lugar de *representative*.

Descripción.

Faerch y Kasper (1983b: 49 y 1984: 50) hablan de la descripción o circunlocución como una forma de paráfrasis. Por tanto esta estrategia se ha discutido bajo el epígrafe de circunlocución, a pesar de que los autores intentan evitar este último término en el trabajo de 1984, por las confusiones a las que se presta.

Ejemplificación.

Faerch y Kasper (1983b: 49 y 1984: 50) identifican la ejemplificación como otro modo de paráfrasis en la que el aprendiz utiliza una expresión subordinada o hipónima en lugar del término superior o hiperónimo, como el uso de *peas, carrots, potatoes* en vez de *vegetables*. Como subestrategia de paráfrasis, la ejemplificación pertenece a las estrategias basadas en la IL que, en 1983b las incluyen dentro de las estrategias de

compensación y de consecución, y en 1984 dentro de las estrategias no cooperativas de consecución. Las estrategias de ejemplificación y generalización catalogadas por estos autores, podría incluirse en lo que otros estudiosos denominan aproximación.

Epéntesis.

Tarone, Cohen y Dumas (1976:9) proponen esta estrategia fonológica consistente en la adición o inserción vocálica al intentar emitir grupos de consonantes difíciles de pronunciar para el aprendiz, como el uso de */sɔtəreɪ/* en vez de */streɪ/* (*stray*).

Esquemas prefabricados.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 8) se basan en Hakuta (1976) para definir esta estrategia, referida al uso de segmentos esquemáticos y regulares de habla sin conocer su estructura subyacente, pero teniendo presente en qué situaciones concretas deben utilizarse. Encuentran esta estrategia tan solo a nivel sintáctico, produciendo ejemplos como: *what do you doing?* en vez de *what are you doing?* Los propios autores apuntan que los esquemas prefabricados pueden ser el resultado del proceso de transferencia. Esta estrategia, no se ha vuelto a identificar, probablemente porque estos esquemas forman parte natural de un estado principiante de la IL del aprendiz y no constituyen una estrategia de comunicación.

Evitación.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 10) definen esta estrategia como el medio de evitar de algún modo, reglas o formas que, aunque el aprendiz pueda conocer, no están consolidadas en su competencia lingüística y que, por tanto, decide no utilizar. Al igual

que los autores anteriores, también Tarone (1980: 429 y 1981: 63) identifica este fenómeno como evitación, mientras que Corder (1983: 17) y Harding (1983: 6) lo llaman ajuste del mensaje. Faerch y Kasper (1983b: 36 y 1984: 48) hablarán de reducción. Aunque todos consideran que se trata de una estrategia general, no existe una correspondencia total entre los términos utilizados para referirse a la misma. Mientras que Corder y Harding contraponen el ajuste del mensaje a la expansión de medios, y, paralelamente, Faerch y Kasper contraponen la reducción a la consecución, Tarone, en sus diversos trabajos, no contempla un tipo de fenómeno en oposición con la evitación. Tal vez estas dicotomías ayudaron a los autores a incluir correctamente ciertas estrategias dentro de la expansión o consecución, mientras que Tarone había adjudicado las mismas a la estrategia de evitación.

Tarone, Cohen y Dumas (1976) identifican como pertenecientes a esta categoría, las estrategias de evitación de un tema, evitación semántica, petición de ayuda a una autoridad, paráfrasis, abandono del mensaje y cambio de lengua. Sin embargo, el trabajo posterior de Tarone (1977, 1980) ya parece ofrecer una relación más coherente entre la definición misma de evitación y su clasificación, ya que ésta sólo incluye la evitación de un tema y el abandono del mensaje. No obstante, las posteriores definiciones y clasificaciones del ajuste del mensaje y la reducción proporcionan una visión mucho más clara, completa y elaborada de este fenómeno comunicativo.

Evitación de un tema.

Existe común acuerdo en la nomenclatura de esta estrategia identificada por Tarone, Cohen y Dumas (1976: 10), y, recogida por Corder (1983: 17), Tarone (1980: 429 y 1981: 63), Faerch y Kasper (1983b: 44 y 1984: 49), y Harding (1983:6). Según los primeros autores, la evitación de un tema tiene lugar cuando el aprendiz huye por

completo de la comunicación sobre temas que requieren el uso de reglas o construcciones que no conoce del todo. Para estos mismos autores, esta estrategia puede resultar en un cambio de tema, o bien en la abstención por parte del aprendiz, de cualquier tipo de respuesta verbal. Un claro ejemplo de evitación de un tema puede ocurrir cuando éste versa sobre algo sucedido días atrás y el aprendiz, estando poco familiarizado con el uso del tiempo pasado, evita intervenir en este tema o lo cambia. Incluyen, además, esta estrategia dentro de la estrategia general de evitación. Sin embargo, habría que cuestionarse si la no intervención con el fin de evitar un tema significa la producción de una estrategia de comunicación.

En una línea similar, Corder (1983) incluye el abandono del mensaje - que obviamente está estrechamente ligado con la propuesta de los autores anteriores de que el aprendiz evite cualquier tipo de respuesta verbal - en la evitación de un tema, subestrategia, a su vez, de ajuste del mensaje. Faerch y Kasper (1983b), por otro lado, la consideran parte de la estrategia de reducción proposicional, perteneciente a la reducción funcional, y añaden que está exclusivamente ligada a los problemas que encuentra el aprendiz en la fase de planificación. Por último, Harding (1983) la denomina también mensaje cero (*avoidance of the subject or zero message*) y la considera subestrategia de ajuste del mensaje, caracterizándola de estrategia preventiva de compensación no interaccional.

Evitación semántica.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 10) afirman que el aprendiz emplea la mencionada estrategia cuando evita comunicar contenidos para los que no dispone de las reglas apropiadas, y hace uso de conceptos relacionados que pueden insinuar el concepto que realmente deseaba emitir. Estos autores incluyen esta estrategia dentro de la estrategia

general de evitación. En la misma línea, Corder (1983: 17) y Harding (1983: 7) catalogan la evitación semántica y la incluyen dentro de la estrategia general de ajuste del mensaje, paralela a la evitación. Faerch y Kasper (1983b: 44 y 1984: 49), por su parte, utilizan el término sustitución del significado para referirse a la evitación semántica que incluyen, de forma similar a los anteriores, dentro de la estrategia de reducción proposicional, perteneciente a la reducción funcional.

Expansion de medios.

Corder (1983: 17) y Harding (1983: 9) identifican la expansión de medios, estrategia que tiene lugar cuando el aprendiz, al intentar comunicar un mensaje, incrementa sus recursos lingüísticos de cualquier forma posible, en lugar de modificar dicho mensaje. Corder considera que la expansión de medios es una estrategia general que incluye las subestrategias de préstamos, paráfrasis o circunlocución, técnicas paralingüísticas y petición de ayuda al interlocutor. Por su parte, Harding caracteriza la expansión de medios como estrategia preventiva de compensación no interaccional que incluye la expansión de recursos de la L2, el uso consciente de otras lenguas y el uso de medios no lingüísticos. No debemos olvidar que Faerch y Kasper se refieren a la expansión de medios con el término estrategias de consecución, que incluyen las estrategias de compensación y las de recuperación en el artículo de 1983b, y las estrategias cooperativas y no cooperativas en el artículo de 1984.

Expansión de recursos de L2.

Dentro de esta subestrategia de expansión de medios, Harding (1983: 9) distingue la paráfrasis y la estrategia de clarificación y petición de información sobre la lengua, y la califica, además, de estrategia preventiva no interaccional. Podemos decir que Harding no

tiene en cuenta la explotación de recursos de la propia interlengua del aprendiz, ya que mediante esta estrategia se refiere al conocimiento que el aprendiz tiene de la L2, es decir, su interlengua. Otra prueba de esto la constituye el hecho de que la expansión de recursos de L2 absorbe estrategias que proponen autores como Faerch y Kasper dentro de las basadas en la IL del aprendiz.

Extranjerización.

Para Faerch y Kasper (1983b: 47) la estrategia de extranjerización consiste en la adecuación de un elemento léxico al sistema fonológico o morfológico de la interlengua del aprendiz, como por ejemplo el uso de *Knallert* en vez de *moped*, por influencia del danés *Knallert*. La extranjerización es una subestrategia de transferencia interlingüística, que forma parte de las estrategias de compensación. En el trabajo de 1984, Faerch y Kasper incluyen la transferencia interlingüística, y por tanto la extranjerización, dentro de las estrategias basadas en L1/L3, que son estrategias no cooperativas de consecución. La extranjerización, tal cual la entienden estos autores, observa correspondencias con la estrategia de préstamo propuesta por Corder (1983) y Harding (1983). Poullisse (1990) indica que la estrategia lingüística de transferencia que ella propone puede resultar en préstamo o extranjerización, entre otros.

Generalización.

Faerch y Kasper (1983b: 48 y 1984: 50) entienden por generalización el uso que el aprendiz hace de elementos de su interlengua en contextos donde no los emplearía normalmente. Se trata de problemas en la fase de planificación en los que el aprendiz intenta arreglar una laguna de su vocabulario empleando un término de su interlengua que él cree que expresa el término deseado, como el uso de *animals* para referirse a *rabbits*.

Los autores resaltan el hecho de que el aprendiz mantiene intacto su objetivo comunicativo, contrariamente a lo que ocurre con la estrategia de sustitución del significado o evitación semántica. En este sentido, la generalización puede corresponderse con la aproximación propuesta por Tarone (1980) o Harding (1983), siempre que se entienda que el aprendiz no ha reducido su mensaje. Es igualmente equiparable a la estrategia de supergeneralización identificada por Tarone, Cohen y Dumas (1976). Faerch y Kasper incluyen la generalización dentro de las estrategias basadas en la IL, que, en el trabajo de 1983 pertenecen, a su vez, a las estrategias de compensación y por tanto a las de consecución, mientras que, en el trabajo de 1984, pertenecen a las estrategias no cooperativas de consecución.

Global.

Poullisse (1990) identifica la estrategia conceptual global, junto con la conceptual analítica, como parte de la compensación léxica del hablante. Mediante la estrategia conceptual de enfoque global, el hablante se refiere al término problemático a través de otro término que comparte alguna característica definitoria con el primero.

Imperialismo lingüístico.

Harding (1983: 15) identifica esta estrategia de evitación cuando el aprendiz, sabiendo que su interlocutor habla su propia lengua, decide intentar que ambos se comuniquen con la L1 del aprendiz. Esta estrategia se considerará satisfactoria si la elección de lengua se hace con antelación, ya que de otro modo el imperialismo lingüístico indicará que el aprendiz ha tirado la toalla, y ha fracasado en su labor de compensación. Indica, además, como estrategia similar, el uso de una tercera lengua común a ambos con el fin de que continúe la comunicación. No se corresponde ésta con ninguna de las

estrategias mencionadas por otros autores debido a que el imperialismo lingüístico es interaccional, no como el cambio de lengua, en el que el interlocutor desconoce la L1 o L3 usada por el aprendiz.

Lingüística.

Poullisse (1990) identifica dos estrategias de compensación léxica: la conceptual y la lingüística. Mediante la estrategia lingüística el hablante, con el fin de alcanzar su meta comunicativa, opera sobre sus conocimientos lingüísticos a nivel de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de la L1, cierto conocimiento de las mismas en la L2 y alguna L3, así como sobre su conocimiento de las similitudes y diferencias entre estas lenguas. Dentro de la estrategia lingüística la autora distingue la creatividad morfológica y la transferencia. Destacaremos, de nuevo, la relación entre la estrategia lingüística y la estrategia de control propuesta por Bialystok (1990a).

Medios de llamar la atención.

Harding (1983: 14) identifica este fenómeno dentro de las estrategias preventivas de compensación interaccional. Los medios de llamar la atención consisten en avisos tempranos, avisos en ruta y petición de ayuda.

Mímica.

Tarone (1980: 429 y 1981: 62) denomina mímica lo que Corder (1983) identifica como técnicas paralingüísticas, y la incluye dentro de la transferencia o préstamo. Faerch y Kasper (1983b) lo llamarán estrategias no lingüísticas.

En cuanto a sus correspondientes estrategias procesales, tanto Bialystok (1990a) como Poulisse (1990) recuerdan la incorporación de la mímica, si bien en sentido totalmente opuesto. Para la primera, cuando el objetivo de la mímica es incorporar características distintivas del concepto que se pretende comunicar, se puede considerar como parte resultante de la estrategia de análisis. Si, por el contrario, la mímica afecta al código de expresión substituyéndolo, se considera ocasionada por la estrategia de control. Sin embargo, Poulisse indica que la mímica, en estos casos en los que se emplea substituyendo al lenguaje verbal y sin recurrir a otras estrategias, está incluida en la estrategia conceptual global, y no en la estrategia lingüística correspondiente a la estrategia de control de Bialystok.

Palabra de escasa frecuencia.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) distinguen esta estrategia cuando el aprendiz utiliza una palabra poco común en lugar de la palabra general más apropiada, como es el caso del uso de *to labour* en vez de *to work*, en situaciones en las que el aprendiz intenta evitar la palabra común *to work*.... Los autores incluyen esta estrategia dentro de la paráfrasis, que a su vez se ve incluida en la estrategia general de evitación. Ningún otro lingüista ha vuelto a identificar esta estrategia, probablemente porque se podría incluir en la aproximación o substitución del significado, y porque responde más a situaciones concretas que a procesos de comportamiento lingüístico.

Palabra de gran cobertura.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 11) contemplan esta estrategia cuando el aprendiz emplea un término superior o hiperónimo, en vez del término subordinado que implica más información en contextos concretos. Ilustran esta estrategia con el uso de *tool* en

lugar de *wrench*.. Los autores incluyen esta estrategia dentro de la paráfrasis (léxica), que a su vez pertenece a la estrategia general de evitación. Esta estrategia está relacionada, aunque no es totalmente equiparable, con la estrategia de aproximación propuesta por Tarone (1980) y Harding (1983), así como con la substitución del significado de Faerch y Kasper (1983b). Al igual que las palabras de escasa frecuencia, las palabras de gran cobertura obedecen a resultados ocasionados en situaciones lingüísticas concretas, antes que a fenómenos generales subyacentes a los comportamientos lingüísticos de los hablantes.

Paráfrasis.

Esta estrategia, identificada por Tarone, Cohen y Dumas (1976: 10) - y, en la misma línea, por Corder (1983: 18), Tarone (1980: 429 y 1981: 62), Faerch y Kasper (1983b: 49 y 1984: 50) y Harding (1983: 9) - fue definida por los primeros como una estrategia que tiene lugar cuando el aprendiz rehace el mensaje que desea comunicar empleando una construcción alternativa, aceptable en la L2, como por ejemplo el uso francés de *les garçons et les filles* en vez de *les enfants* . Estos mismos autores distinguen, en el campo de la paráfrasis a nivel léxico, cuatro variedades: palabra de gran cobertura, palabra de escasa frecuencia, acuñación léxica y circunlocución. La consideran, además, perteneciente a la estrategia general de evitación. Por el contrario, Corder (1983: 18) la incluye dentro de la estrategia general de expansión de medios y hablará de circunlocución o paráfrasis como una única estrategia. Tarone (1980: 429 y 1981: 62), por su parte, habla de paráfrasis como estrategia general que incluye la aproximación, la acuñación léxica y la circunlocución, y, al igual que Corder, ya no la incluye en la evitación. Faerch y Kasper (1983b:4 9 y 1984: 50) se refieren a la paráfrasis como estrategia general que incluye la circunlocución o descripción, y la ejemplificación. Se trata además de estrategias basadas en la IL del aprendiz y, por tanto,

son de compensación en el trabajo de 1983b y no cooperativas de consecución en el trabajo de 1984. Harding (1983: 9) estudia la paráfrasis en la línea de Faerch y Kasper, pues la considera subestrategia de expansión de recursos de L2 que incluye la aproximación, la acuñación de palabras y la circunlocución. Bialystok (1990a) indica que la circunlocución es una de las estructuras lingüísticas producida por la estrategia cognitiva de análisis. De igual forma, Poulisse (1990) la contempla como posible resultado de la estrategia conceptual analítica.

Petición de ayuda.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 10), mediante la estrategia de petición de ayuda a una autoridad, dan cuenta de la posibilidad de que el aprendiz pregunte a su interlocutor la palabra que desconoce, que pregunte si cierto término es correcto o bien que consulte un diccionario, añadiendo que ésta estrategia puede ocurrir en cualquier nivel lingüístico. Los autores incluyen esta estrategia, sorprendentemente, dentro de la evitación. No obstante, también Tarone (1980: 429 y 1981: 62) sorprende al hablar de esta estrategia de petición de ayuda como perteneciente a la estrategia general de transferencia o préstamo. Corder (1983: 18), sin embargo, incluirá la petición de ayuda dentro de las estrategias de expansión de medios, de forma más lógica. Igualmente, Faerch y Kasper (1983b: 51) se refieren a la petición de ayuda como estrategias cooperativas, subestrategias de compensación. Distinguen además, la petición de ayuda directa y la indirecta. Por último, Harding (1983) plantea cierta polémica respecto a esta estrategia. Distingue la autora dos estrategias que, en mi opinión, constituyen una sola. Por un lado, la clarificación y petición de información sobre el lenguaje, subestrategia de expansión de recursos de L2 y de compensación no interaccional. Por otro lado, la petición de ayuda, subestrategia de medios de llamar la atención, que implica una compensación interaccional. En nuestra opinión, debería suprimir la primera estrategia y, dado que ambas son realmente de

naturaleza interaccional, identificar tan solo la petición de ayuda. En un nivel distinto, Bialystok (1990a) destaca que la petición de ayuda es uno de los posibles productos del uso de una estrategia de control. La petición de ayuda, como estrategia interactiva, queda fuera del estudio de Poulisse (1990).

Petición directa.

Faerch y Kasper (1983b: 51 y 1984: 58) distinguen esta estrategia cuando el aprendiz pregunta de forma directa a su interlocutor sobre el problema lingüístico que experimenta. La petición directa es una forma de la estrategia de petición de ayuda o estrategias cooperativas, que los autores incluyen en las estrategias de compensación en 1983b y en las de consecución en 1984. La petición de ayuda tal cual la describe Harding (1983), se refiere, en concreto, a lo que Faerch y Kasper han delimitado como ayuda directa.

Petición indirecta.

Faerch y Kasper (1983b:51 y 1984: 58) identifican esta estrategia cuando el aprendiz, de forma indirecta, y a veces sin intención, indica a su interlocutor que está experimentando un problema lingüístico que se resolverá de forma común entre ambos. Los autores destacan que lo que indica el problema es, en ocasiones, el uso de una estrategia de tipo no cooperativo sin éxito alguno, y relacionan esta estrategia con la admisión de ignorancia por parte del aprendiz como en: *I learn erm shirts and er (risas) can't explain that - er- sy - /sy:/ I I can't say that* ,donde el aprendiz primero traduce el verbo coser del danés *sy* para luego admitir su desconocimiento del mismo en la L2 indicando, de este modo, el problema. La petición indirecta es una forma de estrategia cooperativa que los autores incluyen en las estrategias de consecución. La petición

indirecta observa una clara relación con el fenómeno de la reparación identificado por Harding (1983), ya que mediante éste, el propio hablante o su interlocutor indican que el aprendiz está experimentando un problema.

Préstamo.

Corder (1983: 18) define el préstamo como el uso de medios lingüísticos distintos de la L2. Esta estrategia se ve relacionada con intentos de adivinar o utilizar términos inventados que el aprendiz intentará aproximar a la L2 tanto como se lo permita su IL. Corder considera el préstamo como subestrategia de expansión de medios e incluye el cambio de lengua dentro de la primera. Harding (1983: 12), por su parte, identifica el préstamo como subestrategia del uso consciente de otras lenguas, que es una estrategia preventiva de expansión de medios con compensación no interaccional. Como ya hemos apuntado, Faerch y Kasper (1983b) se refieren a esta estrategia bajo el término extranjerización. Por su parte, Poulisse (1990) señala que el préstamo puede resultar del uso de una estrategia lingüística de transferencia. Por último, el uso que Tarone (1981:62) hace del término préstamo lo discutimos bajo el epígrafe de transferencia.

Preventivas.

Harding (1983: 1) indica que las estrategias de naturaleza preventiva se refieren a los esfuerzos que realiza el aprendiz de forma consciente para resolver el problema lingüístico ocasionado por su conocimiento de la L2, insuficiente para lograr sus intenciones comunicativas. La autora clasifica estas estrategias según la compensación sea interaccional o no interaccional. Las estrategias preventivas de Harding incluyen las mayoría de estrategias de comunicación propuestas por otros autores, ya que hace

referencia al intento de solución de cualquier problema que se presenta en la fase de planificación.

Productivas.

Faerch y Kasper (1984: 48) proponen esta estrategia general para referirse a todas las estrategias orientadas a resolver problemas de producción lingüística. Las estrategias de producción incluyen, por tanto, las estrategias de reducción, así como las de consecución¹². Sin embargo, algunas estrategias de reducción (evitación tema) difícilmente pueden pertenecer a la categoría de estrategias productivas.

Receptivas.

Las estrategias receptivas, para Faerch y Kasper (1984: 48), se refieren al uso de aquellas estrategias cuyo objetivo es solucionar los problemas de recepción o comprensión de la L2 que experimenta el aprendiz. Los autores, sin embargo, a pesar de proponer este tipo de estrategias, no llevan a cabo un estudio de las mismas.

Recuperación.

Faerch y Kasper (1983b: 52) proponen esta estrategia para designar situaciones en las que el aprendiz, en la fase de ejecución, tiene problemas para recuperar o acceder a elementos específicos de su IL que ya posee. El aprendiz, por tanto, se ve obligado a utilizar estrategias de compensación para intentar llegar a éstos. Las estrategias de recuperación son subestrategias de consecución. Sin embargo, en su trabajo de 1984 los

¹² En este sentido, ya se expresa Tarone (1980), quien, al distinguir entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje, distingue las productivas pertenecientes a las primeras. Sin embargo, la autora no utilizará esta denominación en la taxonomía que ella misma propone.

autores no contemplan este tipo de estrategias dentro de su clasificación general de estrategias de comunicación.

Reducción.

Las estrategias de reducción, propuestas por Faerch y Kasper (1983b: 36 y 1984: 48), tienen lugar cuando el aprendiz, al encontrarse un problema lingüístico, adopta un comportamiento de evitación e intenta deshacerse del problema, generalmente, mediante un cambio de mensaje. Es ésta una estrategia de tipo general que incluye otros dos grandes tipos de estrategias: las de reducción formal y las de reducción funcional. Las estrategias de reducción están directamente relacionadas con las estrategias de ajuste de mensaje de Corder (1983) y Harding (1983).

Reducción accional.

Faerch y Kasper (1983b: 43 y 1984: 49) distinguen esta estrategia cuando se reduce de forma global el elemento accional del mensaje o fin comunicativo. De esta forma, un aprendiz que haya recibido instrucción formal en su país nativo dominará actos de habla referenciales. Sin embargo, puede experimentar serios problemas si la situación requiere otros tipos de actos de habla. Ante este problema, el aprendiz utilizará esta estrategia si decide evitar comunicarse cuando la situación requiere estas funciones, o entrar en la interacción evitando estas funciones discursivas por importantes que sean, dando una imagen distorsionada de su personalidad - como por ejemplo si evita dar el pésame. La reducción accional es una subcategoría de la reducción funcional.

Reducción del mensaje.

Según Corder (1983: 17), esta estrategia consiste en comunicar menos lo que realmente se pretendía, o en hacerlo de forma menos precisa. Corder incluye esta estrategia dentro de la estrategia general de ajuste del mensaje.

Reducción formal.

La reducción formal, discutida por Faerch y Kasper (1983b: 40 y 1984:4 8), se ocasiona cuando el aprendiz, en una situación comunicativa concreta y para evitar producir errores de incorrección o fluidez, decide comunicarse con un sistema reducido y, por lo tanto, evita palabras y reglas que sí tiene a su disposición y que, en otras condiciones, serían las más apropiadas para conseguir su objetivo comunicativo. Las estrategias de reducción formal se dan a cualquier nivel lingüístico y ocasionan el uso subsiguiente de otras estrategias de reducción y de consecución. Las estrategias de reducción formal son estrategias generales de evitación o ajuste del mensaje y que los autores incluyen en la reducción.

Reducción funcional.

Para Faerch y Kasper (1983b: 43 y 1984: 48) el aprendiz utiliza esta estrategia cuando experimenta problemas en la fase de planificación o en la fase de ejecución del mensaje, y su actitud es de evitación. Para evitar el problema, el aprendiz reducirá su objetivo comunicativo de forma global o local. Los autores consideran la reducción funcional una subestrategia de reducción e incluyen dentro de ésta la reducción modal, la reducción accional y la reducción proposicional.

Reducción modal.

Según Faerch y Kasper (1983b: 43 y 1984: 49), esta estrategia se ocasiona cuando se reduce el elemento modal del mensaje. El aprendiz puede tener problemas para marcar su mensaje siguiendo las reglas de cortesía, distancia social, etc., y por lo tanto reducirá o evitará la modalidad del acto de habla con funciones relacionales o expresivas, lo cual puede resultar en ofrecer una imagen distorsionada de su personalidad. Faerch y Kasper incluyen la reducción modal dentro de las estrategias de reducción funcional. En el mismo sentido, Harding (1983: 8) habla de la reducción de modalidad como subestrategia de ajuste del mensaje, que es una estrategia preventiva de compensación no interaccional.

Reducción proposicional.

Faerch y Kasper (1983b: 44 y 1984: 49) indican que esta estrategia tiene lugar cuando el aprendiz reduce el contenido proposicional del mensaje. Distinguen tres tipos de estrategias de reducción proposicional: evitación del tema, abandono del mensaje y sustitución del significado. Faerch y Kasper consideran la reducción proposicional una subcategoría de la estrategia general de reducción.

Debemos apuntar que las estrategias generales de evitación o ajuste del mensaje propuestas por otros autores se corresponden con las estrategias de reducción proposicional de Faerch y Kasper, antes que con la estrategia general de reducción, ya que los primeros autores no identificaban la evitación modal o accional propiamente dichas.

Reparación.

Harding (1983: 22) entiende la reparación como el medio del que se valen los comunicantes de una conversación para asegurarse de que todo marcha bien, y si es necesario, indicar al interlocutor que existe un problema. Se trata, por tanto, de una estrategia terapéutica. La reparación puede ser propia o ajena, y hace referencia a la organización de los turnos conversacionales. Por lo tanto, la reparación propia implica que el propio hablante se da cuenta de un problema y así lo indica al oyente. De otro lado, la reparación ajena implica que el hablante no se ha dado cuenta del problema producido y será el oyente el que así se lo indique.

En este sentido, podríamos relacionar esta estrategia con la petición de ayuda indirecta de Faerch y Kasper (1983b), ya que, si mediante la reparación se indica un problema, de alguna forma se puede decir que se está pidiendo, indirectamente, la colaboración del interlocutor para solventar un problema comunicativo. No debemos olvidar, sin embargo, que Faerch y Kasper tan sólo contemplan la posibilidad de que sea el aprendiz el que realmente indique el problema, mientras que Harding, al distinguir entre reparación propia y ajena, también considera que sea el interlocutor quien avise al aprendiz de la existencia de un problema.

Reestructuración.

Para Faerch y Kasper (1983b: 50 y 1984: 51), la reestructuración consiste en rehacer el mensaje cuando éste ya ha comenzado. El aprendiz, por tanto, utiliza esta estrategia cuando no puede completar un mensaje mediante un plan lingüístico que ya ha iniciado, y desarrollado uno alternativo para completar el mensaje, sin ajustarlo o reducirlo. Ilustran esta estrategia mediante el siguiente ejemplo, en el que el aprendiz intenta decir que tiene

hambre: *my tummy - my tummy is - I have (inaudible) I must eat something*. La reestructuración es una estrategia basada en la IL del aprendiz, que a su vez incluyen en las estrategias de compensación y consecución en 1983, y en las estrategias no cooperativas de consecución en 1984.

Superelaboración.

Para Tarone, Cohen y Dumas (1976: 9) la superelaboración tiene lugar cuando el aprendiz, al intentar expresarse cuidando su producción en L2, emplea un lenguaje afectado y excesivamente formal, si bien puede ser gramaticalmente correcto. Se puede usar esta estrategia en cualquier nivel del lenguaje. Un ejemplo de superelaboración morfológica lo encontramos en el uso constante de formas completas en lenguaje oral, donde las formas contraídas son, de hecho, más apropiadas.

Supergeneralización.

Tarone, Cohen y Dumas (1976: 5) entienden esta estrategia como el uso de una regla de la L2 con formas o en contextos inapropiados. Puede aparecer a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico: *I don't know what is it...* Autores como Faerch y Kasper (1983b) se refieren a este fenómeno con el término generalización, mientras que Tarone (1980) y Harding (1983) hablan de aproximación, si bien se trata sólo de un solapamiento en las definiciones y no de una total equivalencia.

Substitución.

Faerch y Kasper (1984: 50) definen esta estrategia como la substitución de un elemento o regla por otro, cuando el aprendiz cree que tienen el mismo significado, como

por ejemplo, el uso de *whether* en lugar de *if*. La substitución es una estrategia basada en la IL del aprendiz, que pertenece a las estrategias no cooperativas de consecución. Sin embargo, la substitución es antes un tipo de error que una estrategia pues, si el aprendiz cree que el significado de los términos es el mismo, no existirá problema alguno y es, simplemente o un error -comparado con la L1- o un uso sistemático de su IL.

Substitución del significado.

Faerch y Kasper (1983b: 44 y 1984: 49) retoman el término que propusiera Váradi (1973) de substitución del significado para referirse a la evitación semántica.

Técnicas paralingüísticas.

Corder (1983: 18) considera que el aprendiz puede hacer uso de medios no lingüísticos, y en concreto, de gestos, estrategia que incluye dentro de la expansión de medios. Tarone (1980: 429 y 1981: 62) llama a esta estrategia mímica, y la incluye dentro de la transferencia o préstamo. Faerch y Kasper (1983b: 52 y 1984: 51) utilizan el término estrategias no lingüísticas y destacan el uso de mímica, gestos o imitación de sonidos, como son estrategias de compensación y, por tanto, de consecución en el artículo de 1983b, y no cooperativas de consecución en el artículo de 1984. Harding (1983: 13), por su parte, distingue dentro del uso de medios no lingüísticos las estrategias de mímica, onomatopeya o canto, dibujos o gráficos y *fillers*. Se trata de una estrategia de expansión de medios, incluidas en las preventivas de compensación no interaccional. La relación de las técnicas paralingüísticas con las estrategias procesales propuestas por Bialystok (1990a) y Poulisse (1990) se ha discutido bajo el epígrafe de la mímica.

Terapéuticas.

Harding (1983: 1) indica que las estrategias terapéuticas se refieren al modo en que el aprendiz soluciona los problemas comunicativos durante la interacción con un hablante nativo, y, en concreto, al procedimiento de reparación. Harding incluye la reparación propia y ajena, así como la corrección propia y ajena. Estas estrategias se corresponden con aquéllas que Faerch y Kasper (1980) caracterizan como orientadas a resolver problemas en la fase de ejecución. Harding, por tanto, identifica las estrategias terapéuticas cuando el elemento problemático ya ha hecho su aparición en la conversación.

Traducción literal.

Tarone (1980: 429 y 1981: 62) define esta estrategia como la traducción de la L1 palabra por palabra y la ilustra mediante el ejemplo: *he invites him to drink*, en vez de *they toast one another*. La autora incluye la traducción literal dentro de la transferencia o préstamo. Esta estrategia resulta fácilmente equiparable a la propuesta por Tarone, Cohen y Dumas (1976) de transferencia de la lengua nativa. También Faerch y Kasper (1983b: 47 y 1984: 50) la identifican en la transferencia interlingüística, cuando opera una adecuación léxica de la L1/L3 a la IL del aprendiz. En 1983b clasifican la transferencia interlingüística como estrategia de compensación y consecución. En 1984, sin embargo, es una estrategia basada en la L1/L3 y por tanto pertenece a las estrategias no cooperativas de consecución. Harding (1983: 11), por su parte, se refiere a esta estrategia mediante la transferencia consciente, resaltando el hecho de que el aprendiz es perfectamente consciente de la interferencia. La transferencia consciente pertenece al uso consciente de otras lenguas, subestrategia de expansión de medios, y, por tanto, preventiva de

compensación no interaccional. Finalmente, Poulisse (1990) considera que la traducción literal es uno de los posibles resultados de la estrategia lingüística de transferencia.

Transferencia.

Tarone (1980: 429) habla de la estrategia de transferencia, que luego denominará préstamo (1981: 62). En ninguno de sus trabajos propone una definición de transferencia o préstamo por lo que queda como una estrategia general que incluye la traducción literal, el cambio de lengua, la petición de ayuda y la mímica. Lógicamente, es del todo discutible que pueda equiparar la traducción literal y el cambio de lengua con la petición de ayuda y el mimo. Igualmente, nos parece cuestionable la inclusión de éstas últimas dentro de la estrategia general de transferencia o préstamo.

En una línea distinta, Poulisse (1990: 62) identifica la transferencia como estrategia de compensación léxica de carácter lingüístico. La transferencia, para esta autora, se ocasiona cuando el aprendiz se basa en la similitud entre las lenguas para solucionar el problema léxico.

Transferencia consciente.

Es el término utilizado por Harding (1983: 11) para referirse a la traducción literal.

Transferencia de lengua nativa.

Estrategia propuesta por Tarone, Cohen y Dumas (1976: 5) y que describe la transferencia negativa de la lengua materna tal cual la observa Selinker (1969). Esta transferencia tiene como resultado producciones de habla incorrecta según la perspectiva

de la L2 y opera en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Un ejemplo a nivel morfológico sería utilizar las reglas de la L1 para formar el posesivo en L2: *the book of Jack*, en vez de *Jack's book*.

Transferencia inter-/intralingüística.

Según Faerch y Kasper (1983b: 47), esta estrategia opera cuando el aprendiz hace un uso simultáneo de una lengua distinta de la L2 y de su IL, y resulta en la generalización de las reglas de la IL, influenciada por las estructuras correspondientes de la L1.

Transferencia interlingüística.

Faerch y Kasper (1983b: 46) proponen este término general para designar aquellas estrategias que implican una combinación de elementos lingüísticos de la IL del estudiante y de su L1 u otra lengua distinta de la L2 en cuestión. La transferencia interlingüística opera en todos los niveles del lenguaje, incluidos el pragmático y el discursivo. Los autores distinguen la extranjerización y la traducción literal como estrategias pertenecientes a la transferencia interlingüística, subestrategia, a su vez, de compensación. En el trabajo de 1984, los autores utilizan la transferencia interlingüística simplemente como estrategia que engloba la extranjerización y la traducción literal, pero la incluyen en las estrategias basadas en L1/L3 - lo cual se corresponde con la definición de 1983b de transferencia interlingüística - que son, a su vez, estrategias no cooperativas y subestrategias de consecución.

Uso consciente de otras lenguas.

Es ésta una subestrategia de expansión de medios propuesta por Harding (1983: 11) que incluye la transferencia consciente o traducción literal, el préstamo y el cambio de lengua. Se trata de estrategias preventivas de compensación no interaccional. El uso consciente de otras lenguas, sin duda alguna corresponde a las estrategias basadas en la L1/L3 de Faerch y Kasper (1984).

En esta sección hemos comentado los tipos de estrategias de comunicación identificados por diversos autores con el fin de ofrecer una visión general que nos posibilite clarificar el estado de los estudios de estrategias. A continuación, por tanto, nos proponemos reflexionar sobre el mismo, alegando ciertos problemas derivados de las presentaciones taxonómicas de las investigaciones sobre estrategias de comunicación.

SECCION 4.
Estrategias de comunicación:
Reflexiones sobre las taxonomías.

En esta sección nos proponemos reflexionar sobre las taxonomías de estrategias de comunicación discutidas, así como sobre la variada categorización de las mismas, con el objetivo de realizar una valoración fundamentada. Con este propósito, nos referiremos a las taxonomías tradicionales, incluyendo las propuestas desde Tarone, Cohen y Dumas (1976) hasta Faerch y Kasper (1984), mediante el apelativo de taxonomías descriptivas. De una naturaleza distinta, son las propuestas de Bialystok (1990a) y las del Proyecto Nijmegen, contenidas en el trabajo de Poullisse (1990), a las que llamaremos taxonomías explicativas.

4.1. Criterios para una evaluación de las taxonomías.

Bialystok y Kellerman (1987) identifican tres criterios para evaluar taxonomías de estrategias de comunicación¹³. El primero de ellos es la brevedad. Para estos autores, las taxonomías que mejor describen este fenómeno comunicativo son las que constan del menor número de estrategias que expliquen los datos. El segundo criterio es la admisibilidad psicológica. Bialystok y Kellerman afirman que las divisiones que se pueden establecer entre estrategias deben estar directamente relacionadas con descripciones del procesamiento lingüístico. El último criterio identificado es el de la universalidad de las taxonomías. Los autores señalan que una misma taxonomía debe poderse aplicar por igual a los datos recogidos a través de diferentes tareas con diversos elementos, así como ser apropiada para diferentes grupos de hablantes, sin importar cual sea su primera o segunda lengua.

¹³ Recogido en Bialystok (1990a)

En esta sección nos proponemos aplicar los criterios evaluadores a las taxonomías explicadas anteriormente, con el fin de indicar aquéllas que cumplen dichos criterios y realizar una valoración final.

4.1.1. Brevedad.

El primer criterio para una evaluación de las taxonomías de estrategias de comunicación propuesto por Bialystok y Kellerman (1987), hace referencia a la brevedad. Una taxonomía debe constar de escasas subdivisiones capaces de explicar todos los fenómenos estratégicos comunicativos. Sin embargo, como podemos deducir de lo expuesto hasta ahora, las taxonomías tradicionales o descriptivas distinguen un número elevado de estrategias para explicar un mismo tipo de comunicación. Esto se debe a varios problemas subyacentes a casi todas las taxonomías descriptivas.

El primer problema radica en que la distinción entre diferentes tipos de estrategias no resulta todo lo explícita que cabría esperar. Esto se debe, sin duda, al segundo problema subyacente a las taxonomías, a saber, la poca claridad de los criterios empleados en definir cada una de las estrategias. Son tan numerosas las estrategias identificadas que desligar una de la otra resulta una tarea ardua, sobre todo cuando las definiciones ofrecidas pueden solaparse. Tanto Tarone (1977) como Faerch y Kasper (1980) utilizan en sus definiciones de las distintas categorías palabras como 'aceptable', 'apropiada', o 'bien formada'. Estos criterios, ya de por sí ambiguos, ocasionan diversos problemas. Como señala Poulisse (1990), los autores no indican si estos términos se deben interpretar desde el punto de vista del aprendiz o hablante, o bien desde el punto de vista del observador o investigador. Por tanto, una estrategia puede ser apropiada para el aprendiz, además de coherente con su interlengua, y no serlo, sin embargo, para el

analista si éste lo compara con la norma de la L2. Inversamente, el analista puede creer que un término es apropiado o aceptable mientras que para el aprendiz resulta lo contrario.

Un ejemplo claro de la subjetividad de las distinciones entre estrategias se puede observar en la definición de generalización propuesta por Faerch y Kasper. Recordaremos que estos autores indican que la generalización se ocasiona cuando el aprendiz utiliza "IL items which they would not normally use in such contexts" (1983b: 48). Lo que Faerch y Kasper no indican, no obstante, es quién, o cómo, ha de determinar que el elemento usado, efectivamente, no lo suele utilizar el aprendiz en ese contexto. Esta estrategia la identifican Faerch y Kasper al mismo nivel jerárquico que la paráfrasis, la cual definen en la línea de Tarone (1977), indicando que "by using a paraphrase strategy, the learner solves a problem in the planning phase by filling the 'gap' in his plan with a construction which is well-formed according to his IL system" (1983b: 49). También en este caso alguien no especificado habría de juzgar si la construcción empleada se ajusta a la IL del aprendiz. Puede ocurrir, además, que la construcción empleada en la paráfrasis no la suele utilizar el aprendiz en ese contexto, y por tanto, la distinción entre generalización y paráfrasis dejaría de existir.

En relación a este problema, Poulisse (1990) afirma que algunas de las distinciones entre estrategias son arbitrarias o inexistentes, como se puede observar entre la generalización y sustitución del significado propuestas por Faerch y Kasper (1980). En ambos casos, los autores indican que el aprendiz se refiere al término deseado a través de una expresión más general, si bien en el caso de la sustitución el aprendiz, antes de utilizar la expresión más general, evita el término. Sin duda alguna se trata del mismo fenómeno y, por tanto, no haría falta establecer tal distinción. Por último, indica Poulisse que, inexplicablemente, Faerch y Kasper distinguen por un lado la generalización (que, de hecho, implica el uso de un término superior) y, por otro, la ejemplificación (uso de un

término subordinado). Estos autores, además, sitúan en el mismo nivel la generalización y la paráfrasis, y dentro de esta última distinguen las subcategorías de ejemplificación y descripción. Como subraya Poulisse "surely, 'Generalization' and 'Exemplification' are more alike than 'Description' and 'Exemplification'" (1990: 27). Debemos recordar, igualmente, la existencia de la estrategia de aproximación, referida al uso de términos sinónimos, hipónimos e hiperónimos. La aproximación, por consiguiente, incluiría tanto la ejemplificación como la generalización. Las razones conducentes a subdividir tales estrategias no pueden estar fundamentadas, puesto que las excesivas subclasificaciones suponen una gran desventaja. Como hemos observado, los excesos taxonómicos resultan en la imposibilidad de diferenciar las categorías identificadas.

La subjetividad y la ambigüedad de las definiciones de las categorías imposibilita su delimitación clara resultando, además, que un mismo caso se puede atribuir a más de una de las estrategias propuestas. Sería deseable, por tanto, distinguir un número menor de estrategias que se pudieran delimitar con una claridad superior a la evidenciada en las taxonomías descriptivas.

Este no es el caso de las denominadas taxonomías explicativas. Como hemos tenido ocasión de constatar en las secciones anteriores, tanto Bialystok (1990a) como Poulisse (1990) ofrecen una taxonomía de estrategias de comunicación de brevedad evidente. Recordaremos que Bialystok tan solo identifica dos estrategias capaces de explicar este fenómeno comunicativo, mientras que Poulisse, distingue otras dos que ocasionan, en última instancia, cuatro tipos de estrategias.

Consecuentemente, hemos de concluir afirmando que las taxonomías descriptivas no cumplen el primer criterio de brevedad, mientras que las taxonomías explicativas sí cumplen dicho requisito. Evaluaremos las últimas, por tanto, de forma positiva.

4.1.2. Admisibilidad psicológica.

El segundo criterio para evaluar una taxonomía de estrategias de comunicación identificado por Bialystok y Kellerman (1987) alude a la admisibilidad psicológica. Este requisito, recordaremos, se refiere al hecho de que las distintas estrategias propuestas deben responder a las distintas descripciones del procesamiento lingüístico subyacente.

Tan solo lo expuesto en el punto anterior ya refleja la falta de admisibilidad psicológica de las taxonomías descriptivas. Añadiremos, sin embargo, que los criterios utilizados en estas taxonomías para distinguir las estrategias suelen responder a productos y no a procesos, o bien están relacionados con el último estadio del procesamiento lingüístico, es decir, con la codificación final.

Bialystok (1990a) destaca una cuestión curiosa relacionada con este punto. La autora subraya que a pesar de los distintos principios organizativos de estas taxonomías, los resultados o categorizaciones finales son semejantes.

Como recordaremos, la propuesta de Tarone (1977) de cinco tipos de estrategias, responde a diferentes decisiones sobre la forma de solucionar el problema comunicativo. El principio organizativo empleado por Corder (1983) se refiere a que la comunicación se puede lograr por varias rutas conducentes al significado, reflejadas en sus estrategias. Las estrategias de Faerch y Kasper (1980) se organizan según el diferente comportamiento del hablante, quien puede optar por evitar la dificultad o lograr una solución. Harding (1983), por su parte, organiza su taxonomía respondiendo, principalmente, al momento en el que el problema aparece, ocasionando los distintos tipos de estrategias. Por último, Paribakht (1985) organiza las estrategias según el tipo de conocimiento explotado por el hablante en

la solución del problema comunicativo. Respecto a esta variedad de criterios organizativos, Bialystok comenta:

The criteria for choosing a solution type, being motivated to reduce or achieve, or consulting different sources of information from the mental repertoire led to similar classifications of the utterances produced by different learners, having different language backgrounds, and solving different communication problems. At the core of communication strategies, then, is a real phenomenon that is in need of explanation. What language or communication processes are responsible for learner's behaviour in these situations such that a common set of linguistic patterns is reliably demonstrated under conditions of such diversity? (1990a: 45-46).

La autora propone varias explicaciones posibles de la similitud en la categorización final. En primer lugar, destaca el hecho de que los investigadores suelen recoger las sugerencias ya ofrecidas en otros trabajos como punto de partida, para luego ampliarlas o modificarlas. Este es el caso de las propuestas descriptivas, ya que todas parten del primer trabajo de Tarone (1977). En segundo lugar, afirma que la aparente diferencia de los principios organizativos puede no ser real. Efectivamente, opinamos, como la autora, que los diferentes criterios reflejan expresiones distintas de una misma concepción. Por último, destaca un problema ya familiar, a saber, que las taxonomías descriptivas categorizan enunciados lingüísticos para los cuales se afirma que existen comportamientos distintos. Sin embargo, la autora aduce que "such claims remain inferential" (1990a: 47). Consecuentemente, señala que la distinta organización de los productos lingüísticos considerados estrategias de comunicación no reflejan diferentes organizaciones en la estructura mental del aprendiz de idiomas. Por tanto, las taxonomías descriptivas adolecen de una ausencia de admisibilidad psicológica y, a pesar de su coincidencia en la categorización final, estas estrategias no responden a los procesos responsables del comportamiento del aprendiz de lenguas.

Sin duda, las críticas de Poulisse ayudan a clarificar y constatar la falta de admisibilidad psicológica de las taxonomías descriptivas. La autora resume el problema de las propuestas que no categorizan procesos sino productos lingüísticos, afirmando que "by focussing on the differences in form the similarity between the utterances in terms of propositional content is concealed" (1990: 29). La autora ilustra el hecho considerando los siguientes ejemplos de los datos recogidos para su propia investigación empírica:

- (1) *hair-cutters* empleado para comunicar *hairdressers*;
- (2) *hairgrowers* empleado para comunicar *hair-restorers*;
- (3) *ones, who, who erms, could cut people's hair* empleado para expresar *hairdressers*;
- (4) *something to let 1 uh hairs grow* empleado para expresar *hair-restorer*.

Según Poulisse (1990: 29) las taxonomías descriptivas clasificarían estos enunciados evaluando su forma o expresión lingüística. De este modo, los ejemplos (1) y (2) serían acuñaciones léxicas, mientras los ejemplos (3) y (4) serían circunlocuciones, a pesar del hecho de que (1) y (3) por un lado, y (2) y (4) por otro, se refieren a atributos idénticos - de *hairdressers*, los primeros, y *hair-restorers*, los últimos -.

Otra estrategia afectada por centrarse los autores tan sólo en el nivel de codificación, es la mímica o técnicas paralingüísticas, identificada en todas las taxonomías descriptivas. La distinción de esta estrategia frente al resto responde simplemente al hecho de que la codificación sea verbal o no verbal. Sin embargo, el uso de un código distinto no implica el uso de una estrategia distinta. Poulisse (1990) argumenta que el aprendiz que explica el significado de flauta travesera mencionando que es la flauta que se toca de lado, está utilizando la misma estrategia que el aprendiz que se coloca los dedos al lado de la boca y

los mueve. En ambos casos, se indica un mismo atributo del concepto que se desea expresar y, por tanto, no hay dos estrategias distintas sino una sola estrategia realizada con dos códigos diferentes. En este sentido la opinión de Bialystok (1990a) es totalmente opuesta. Para la autora, si se efectúa un cambio en el canal de expresión, pasando de un código verbal a un código no verbal, los procesos subyacentes - y por tanto las estrategias empleadas - son diferentes.

Otros casos claros en los que una sola estrategia se ha subdividido en múltiples tipos es el de la circunlocución o descripción. Varios autores, entre ellos Paribakht (1985) o Bialystok y Fröhlich (1980), distinguen tipos de circunlocución dependiendo del atributo utilizado para expresar el concepto. De esta forma, Paribakht (1985) distingue dentro de la circunlocución la descripción física, las características constituyentes, las propiedades locativas y las históricas, y la descripción funcional. Incluso distingue entre tamaño, forma, color o material como subtipos de la estrategia de descripción física. Obviamente, en todos los casos se utiliza la misma estrategia. Como afirma Poulisse: "That different properties are mentioned does not mean though that the CpS employed are different"¹⁴ (1990: 30). Bialystok, por su parte, denomina el problema falacia modular, la cual identifica y critica afirmando: "The modularity fallacy is the view that linguistically distinct utterances constitute separate strategies. It is based on the assumption that surface structures are reliably related to speaker's processes or intentions" (1990a: 82).

En resumen, concluiremos afirmando que las versiones descriptivas carecen de la admisibilidad psicológica necesaria para una razonada taxonomía de estrategias de comunicación. Esto es debido, principalmente, a que las estrategias identificadas no responden a diferentes aspectos del procesamiento lingüístico sino, más bien, al producto

¹⁴ La autora utiliza las siglas CpS para referirse a las estrategias de compensación.

o resultado de los mismos. Por tanto, son los productos lingüísticos, y no los procesos o estrategias que los causan, los que se han identificado en estas taxonomías.

No es este el caso de las taxonomías explicativas. Podemos afirmar que dichas taxonomías cumplen el criterio de admisibilidad psicológica, ya que proponen diferentes estrategias derivadas de diferentes estadios del procesamiento del lenguaje. Tanto Bialystok (1990a) como Poulisse (1990) enmarcan el estudio de estrategias dentro de los estudios sobre la comunicación en general. En ambos casos, las autoras se basan, por tanto, en un modelo comunicativo en el cual fundamentan la distinción entre las estrategias que ellas proponen. Recordaremos, además, que la propia Bialystok (1990a) destaca el paralelismo entre las estrategias de análisis y de control que ella identifica, y las estrategias conceptual y lingüística identificadas por Poulisse.

4.1.3. Universalidad.

El tercer requisito que debe cumplir una buena taxonomía de estrategias de comunicación es el de poseer una aplicabilidad universal. Es decir, una misma taxonomía debe explicar el comportamiento estratégico de cualquier tipo de hablante en cualquier situación.

Si atendemos a las taxonomías descriptivas, no obstante, podemos observar que en casi todos los casos, las categorías no pretenden tener carácter universal, sino tan solo explicar los datos recogidos para un estudio concreto. Consecuentemente, para cada estudio, la situación comunicativa requiere elementos específicos relacionados con la tarea que el hablante deba desarrollar. Esto no implica que descartemos la influencia de la situación en la comunicación. Por el contrario, nos referimos al uso obligatorio de ciertos elementos impuestos por la tarea, y que luego se codifican como estrategias. Un ejemplo

claro es destacar las propiedades históricas como un tipo de la estrategia de circunlocución, como hace Paribakht (1985). La tarea puede obligar al alumno a comunicar un mensaje para el cual, éste se sirva de mencionar sus propiedades históricas. Sin embargo, existen numerosos mensajes en los que el uso de un atributo histórico sería del todo imposible. Por tanto, el hablante no tiene elección, las propiedades dependen del mensaje a comunicar y éstas, finalmente, no son estrategias de por sí. Por esta razón, no se puede considerar que esta estrategia de aplicabilidad universal, sino en gran manera, específica.

La falta de universalidad de las estrategias descriptivas responde a un problema de base en la conceptualización de las mismas. Como vimos en secciones anteriores, los primeros trabajos limitan el fenómeno de las estrategias a la comunicación de hablantes de una segunda lengua. En trabajos posteriores, pero también descriptivos, se comienza a contemplar la posibilidad de que el hablante nativo utilice estrategias de comunicación, si bien este punto no se llega a investigar. Bialystok resume el problema identificándolo como la falacia de la exclusividad (traducción propia): "the uniqueness fallacy is the view that the communication strategies of second-language speakers are a distinctive second-language phenomenon" (1990a: 81)

La autora afirma que varios estudiosos han reconocido la similitud entre las estrategias empleadas por los aprendices de una lengua, y las estrategias de los hablantes nativos. Sin embargo, apunta que no se ha propuesto, hasta el momento, un modelo de procesamiento lingüístico capaz de explicar los comportamientos de aprendices y de hablantes nativos. Por tanto, las taxonomías descriptivas carecen de universalidad en su aplicación a fenómenos comunicativos.

No es éste el caso de las propuestas explicativas. Bialystok (1990a), por un lado, parte de un modelo comunicativo capaz de explicar el comportamiento de niños y adultos tanto en su lengua nativa como en una segunda lengua. A pesar de que la autora no realiza un estudio empírico a gran escala, su propuesta no queda relegada a la condición de hipótesis, puesto que evidencia la validez de sus postulados a través de estudios realizados por otros investigadores, referidos a varios tipos de hablantes en varias lenguas. Por otro lado, Poulisse (1990) realiza un estudio empírico a gran escala, en el que además compara la actuación de hablantes nativos y no nativos en diversas tareas. Por otro lado, relaciona su propuesta taxonómica con otros estudios realizados con niños. Podemos afirmar, por tanto, que las propuestas de Bialystok (1990a) y Poulisse (1990) - entre las cuales existe una obvia correspondencia -, están dotadas del carácter de universalidad necesario para una buena taxonomía de estrategias de comunicación

4.2. Consideraciones finales.

En esta sección, hemos señalado tres requisitos identificados por Bialystok y Kellerman (1987) para la evaluación de una taxonomía de estrategias de comunicación. Guiándonos por esta propuesta, hemos revisado la naturaleza de las taxonomías descritas en secciones anteriores con el objeto de reflexionar sobre las mismas. Como hemos demostrado, las taxonomías calificadas de descriptivas no cumplen los requisitos para poder realizar una valoración positiva. Por el contrario, las taxonomías calificadas de explicativas sí cumplen los requisitos necesarios y, por tanto, hemos realizado una buena valoración de estas propuestas de estrategias de comunicación.

Nos gustaría puntualizar un aspecto de la propuesta de Poulisse (1990) cuya valoración, en nuestra opinión, no resulta tan positiva. Al igual que no comprendemos las subestrategias catalogadas en las taxonomías descriptivas, opinamos lo mismo respecto a

las cuatro subestrategias que Poulisse (1990) propone. En cuanto a la división de la estrategia conceptual en analítica y global, la propia autora reconoce que, en ocasiones, ambas subestrategias se combinan. Junto a ésto, la consideración de que no existe un proceso distinto para cada subestrategia, sino que responde a dos enfoques arbitrariamente elegidos, nos conduce a rechazar tal subdivisión, si bien la categorización primaria de las macroestrategias nos parece correcta, como respuesta al proceso existente.

Del mismo modo, la división referida a la estrategia lingüística nos parece ausente de fundamento alguno. Ambas subestrategias - creatividad morfológica y transferencia - responden a un único proceso de transferencia lingüística. La subdivisión, opinamos, refleja la comunión con prácticas anteriores relativas a la catalogación de estrategias distintas, según la lengua (IL, L1, L2 ...Ln) que el hablante explote para ampliar sus medios. Por ello, las cuatro subestrategias propuestas por Poulisse (1990) resultan equiparables - aunque no del todo - a las taxonomías descriptivas. Sin embargo, las dos macroestrategias son equiparables a las taxonomías explicativas por obedecer los criterios de brevedad, admisibilidad psicológica y universalidad requeridos.

No obstante, a la hora de realizar una valoración de las taxonomías de estrategias de comunicación, no nos gustaría pecar de estrictos al aplicar unos criterios de forma rigurosa, y valorar, por tanto, de forma negativa, toda una serie de propuestas que, a pesar de sus diversos problemas, han aportado tanto. Nos gustaría, sin embargo, adoptar la postura de quien valora cada aportación por lo que supone. Y sin duda alguna, cada nueva taxonomía descriptiva ha supuesto un gran paso en el campo de estudio de las estrategias de comunicación.

Consecuentemente, consideraremos que los dos enfoques de taxonomías de estrategias responden a orientaciones distintas. En primer lugar, las taxonomías

descriptivas suponen una orientación casi puramente lingüística. Por ello, se les reconoce el valor de haber organizado - siguiendo unos criterios, como hemos concluído, semejantes - las distintas codificaciones lingüísticas de un aprendiz que encuentra problemas a la hora de expresar un mensaje. En segundo lugar, las taxonomías explicativas suponen una orientación psicológica o cognitiva. Por tanto, se les reconoce el esfuerzo realizado por identificar los procesos mentales que ocasionan las codificaciones lingüísticas, ya catalogadas en aportaciones anteriores.

En nuestra opinión, un buen estudio de estrategias de comunicación no debe negar el valor implícito en cada orientación. Por tanto, nos gustaría defender un enfoque combinado para el estudio de las estrategias. Por un lado, resulta interesante descubrir el funcionamiento de los procesos cognitivos subyacentes al uso de estrategias de comunicación. Junto a ésto, habría que valorar la distinta codificación lingüística que dichos procesos ocasionan. Este último punto no implica que nosotros afirmemos que cada distinta codificación lingüística constituye una estrategia. Las estrategias responden a los procesos cognitivos, pero la codificación lingüística de dichos procesos también nos parece merecedora de estudio. Por tanto, en nuestra investigación empírica nos centraremos primero, en el uso de estrategias de comunicación, es decir, en los procesos cognitivos que subyacen al procesamiento lingüístico; y, segundo, en el modo de codificar lingüísticamente los productos resultantes de dichos procesos. De este modo conseguiremos un análisis capaz de explicar cómo y por qué se utilizan ciertos procesos, así como un análisis capaz de describir los productos de dichos procesos.

SECCION 5.
Estrategias de comunicación: Identificación.

Una vez discutidas y evaluadas las polémicas en torno a la definición, clasificación y caracterización de las estrategias de comunicación, resta un último factor de gran importancia para la obtención de un marco teórico serio, que posibilite la investigación empírica en este campo. El factor mencionado alude a los problemas implícitos en la identificación de los tramos discursivos que constituyen estrategias de comunicación. La identificación de estrategias no está exenta de problemas, pues varios son los métodos que han sido empleados en esta tarea, siendo algunos de gran ambigüedad.

En esta sección explicamos los métodos utilizados para la identificación del uso de estrategias de comunicación. En los trabajos empíricos realizados hasta la fecha, y dejando de lado las primeras prácticas -que se podrían tachar de considerablemente intuitivas-, se han venido utilizando dos métodos, que tan solo ahora comienzan a emplearse de forma conjunta. El primer método alude a los marcadores lingüísticos y no lingüísticos de comunicación problemática producidos por el hablante durante su actuación. El segundo método se refiere a los comentarios que el hablante realiza sobre su propia intervención en la tarea, una vez ésta ha concluido, es decir, una introspección inmediata, también llamada retrospección.

5.1. Marcadores de comunicación problemática.

El uso de indicadores de comunicación problemática, o marcadores de estrategias, se ha empleado en casi todos los estudios empíricos al objeto de identificar las estrategias de comunicación. Faerch y Kasper (1983c) realizan un elaborado estudio sobre las propiedades de la actuación de un hablante que se pueden considerar marcadores del uso de estrategias de comunicación.

Para Faerch y Kasper, la condición primordial para utilizar una característica de la actuación del hablante como indicadora de la comunicación estratégica, radica en que ésta no aparezca de forma aislada, sino junto con propiedades de índole similar¹⁵, como se desprende de la siguiente observación:

No performance feature can itself be taken as unambiguous evidence for strategic planning - what indicates a communicative problem is the increased frequency and the co-occurrence of performance features, making it likely that the subsequent utterance is the result of a communication strategy (1983c: 224).

Los autores fundamentan su trabajo en el análisis de la producción de la interlengua de un aprendiz conversando con un hablante nativo. Por tanto, Faerch y Kasper (1983c) afirman que, en una situación interactiva, cuando el aprendiz tiene problemas para realizar un plan verbal, indicará tal problema mediante, por lo menos, uno de los siguientes recursos:

- (1) Utilizando una señal explícita de incertidumbre.
- (2) Utilizando una señal implícita de incertidumbre.
- (3) Solicitando ayuda directa de su interlocutor.

5.1.1. Señales explícitas de incertidumbre.

Faerch y Kasper (1983c: 230) indican que las señales implícitas de incertidumbre se refieren a variables temporales, reparaciones propias, y lapsus linguae. Las señales explícitas de incertidumbre, por su parte, se refieren al uso de gambitos tales como *I don't know how to say this, I can't say / explain that*. Por último, la solicitud de ayuda al

¹⁵ En este sentido, ver Raupach (1983) quien presenta evidencia sobre el uso más frecuente de marcadores inmediatamente antes de comenzar un tramo comunicativo de índole problemática.

interlocutor se corresponde con las estrategias cooperativas identificadas por ellos, y por otros autores, como estrategia de comunicación. Considerando que esta última técnica de indicar la comunicación problemática ya se discutió en relación a la caracterización de estrategias de comunicación, y que la segunda técnica es de naturaleza explícita y, por tanto, no causa problemas de valoración al analista, explicaremos a continuación las señales implícitas de incertidumbre.

5.1.2. Señales implícitas de incertidumbre.

Como hemos mencionado, las señales implícitas de incertidumbre hacen referencia a variables temporales, reparaciones propias y lapsus linguae. Las variables temporales incluyen recursos tales como la ratio de articulación, las pausas, alargamientos de sílabas y repeticiones.

La ratio de articulación alude a la articulación de enunciaciones orales, sin incluir las pausas. Faerch y Kasper (1983c) señalan que existe evidencia de que la complejidad del mensaje que se pretende expresar no incide o afecta la ratio de articulación. Por el contrario, ésta varía según el grado de automatización de los elementos lingüísticos empleados en la comunicación:

highly automatized items involving less creative activity like set phrases and routine formulae are articulated at a higher speed than items which are not prefabricated but newly organized for a specific communicative intention (1983c: 214).

Por tanto, una articulación más lenta puede constituir un marcador de comunicación problemática. Las pausas, por su parte, constituyen el segundo tipo de marcadores de

estrategias. Afirman los autores que existen cuatro tipos de pausas clasificadas según su función en el discurso oral:

- pausas articulatorias - causadas por la naturaleza de las consonantes;
- pausas de respiración;
- pausas convencionales - imprescindibles para la correcta interpretación de una enunciación; y
- pausas de incertidumbre.

Tan sólo este último tipo de pausas constituyen marcadores de estrategias. Estas, además, pueden ocurrir entre los constituyentes oracionales - indicando problemas sintácticos -, o en puntos de selección léxica - indicando problemas de índole léxica. Entre las pausas de incertidumbre suele distinguirse las pausas silenciosas, y las pausas no silenciosas. Las últimas suelen contener sonidos no léxicos, tales como *er, uh, etc.*, o introductores del tipo *well, then, etc.*

Dentro de las variables temporales, los alargamientos de sílaba suponen la tercera vía implícita para indicar el uso de una estrategia. Los alargamientos de sílaba se establecen en relación a la longitud usual de dicha sílaba por parte de un mismo hablante. Esta técnica, afirman Faerch y Kasper (1983c), se suele utilizar, junto con las pausas, al objeto de ganar tiempo para planificar la siguiente unidad de habla. Los autores especulan sobre el uso de los alargamientos silábicos aduciendo que lo normal sería utilizarlos en palabras no léxicas, para disponer de más tiempo en la selección del elemento léxico.

La última variable temporal concierne a las repeticiones. Estas pueden variar de un solo fonema hasta algunas palabras. Parece ser que también son más frecuentes en

elementos léxicamente vacíos, y, por tanto, tienen la misma función que las pausas o los alargamientos silábicos, es decir, ganar tiempo en la planificación del mensaje.

La segunda categoría de señales implícitas de incertidumbre se refiere a las auto-reparaciones. Faerch y Kasper indican que las reparaciones propias "reveal that the speaker runs into some difficulty in executing his plan, or that he considers the already executed plan insufficient as a means of communicating his intended meaning" (1983c: 215). Una reparación, iniciada y completada por el hablante, se colocará tras el elemento problemático necesitado de tal reparación. Otra posibilidad consiste en que el aprendiz realice la reparación en un momento posterior, pero siempre dentro de su turno de habla. El primer tipo de reparación es el conocido como comienzo falso. Faerch y Kasper califican el segundo tipo de comienzo nuevo. Los comienzos falsos siempre implican la repetición de uno o más elementos del texto precedente, mientras que los comienzos nuevos suponen la repetición de elementos tanto anteriores como posteriores al punto problemático.

Las auto-reparaciones suelen estar precedidas de pausas no silenciosas, cuyo objetivo es ganar tiempo para la elaboración del nuevo plan. Faerch y Kasper indican que las pausas no silenciosas de contenido léxico constituyen señales o avisos de reparación desde un punto de vista interaccional, puesto que "they communicate to the interlocutor that what follows or what precedes is to be interpreted as a repair on previously communicated information and not as additional information" (1983c: 216).

Los lapsus linguae, tercera y última categoría de señales implícitas, se refieren a equivocaciones involuntarias del hablante durante su actuación. Se han distinguido lapsus de varios tipos: anticipaciones, mezclas, substitución de palabras, etc. Aunque no vamos a tratar aquí el tema en detalle, Faerch y Kasper (1983c) destacan que los lapsus se han

considerado la característica de la actuación que presenta la evidencia más clara sobre los procesos psicológicos implícitos en las realizaciones lingüísticas (véase Fromkin, 1973).

Poullisse (1990) menciona otras señales implícitas de incertidumbre, tales como la entonación ascendente, o algunas formas de pausas no silenciosas: risas, suspiros y expresiones de enfado o desesperación. Así mismo, no olvida el papel de las señales no verbales, que también pueden indicar una comunicación estratégica. Estas comprenden, básicamente, la elevación de cejas, miradas interrogantes, y expresiones faciales de tristeza o enfado. Durante la comunicación problemática, señala, puede aumentar el uso de gesticulación, así como la desviación de la mirada.

A pesar de lo numerosos que resultan los marcadores de comunicación problemática, éstos se han de utilizar con cautela, pues no siempre evidencian el uso de una estrategia de comunicación. Los trabajos en los que se basan los autores mencionados, se refieren al uso de marcadores en la producción de la lengua nativa. Sin embargo, los hablantes de una L1 y de una IL no siempre hacen un uso similar de dichos marcadores (véase Raupach, 1983; Faerch y Kasper, 1983c; Poullisse, Bongaerts y Kellerman, 1990, entre otros).

Raupach (1983) destaca otro problema adicional, a saber, que la producción lingüística no problemática de hablantes nativos también puede presentar fenómenos de incertidumbre. Es por ello que Faerch y Kasper (1983c) argumentan que para la correcta identificación de estrategias de comunicación, debe existir más de un marcador de comunicación problemática. Sin embargo, se ha evidenciado en numerosos estudios (Faerch y Kasper, 1987b; Lennon, 1989; Poullisse, 1990; Bialystok, 1990) que la mejor prueba de la validez de la identificación de estrategias se consigue al complementar el

análisis de los marcadores de la actuación del hablante, con opiniones retrospectivas del hablante sobre su propia actuación.

5.2. Técnicas introspectivas.

Una de las primeras investigadoras en dedicar un estudio serio al uso de medios introspectivos en el análisis de la interlengua es Glahn, quien afirma:

I believe that it is possible to use introspection and that it can be a valuable method to increase our knowledge of interlanguage...it seems to me that the value of the method consists in the description of qualitative features rather than in their quantification, and that the best use of introspective observations consists in comparisons with quantitative results from other elicitation procedures (1980: 127).

Varias cuestiones claves se derivan de esta opinión. En primer lugar, Glahn (1980) defiende y prueba la validez de los medios introspectivos en el análisis de la interlengua. En segundo lugar, argumenta que este método constituye un análisis cualitativo del uso de una interlengua. Por último, indica que este análisis cualitativo se debe comparar y complementar con análisis cuantitativos de aspectos de la actuación en una interlengua. Desde entonces, son numerosos los trabajos que utilizan estos métodos. Gracias a ellos, hemos aumentado el conocimiento sobre los procesos y fenómenos que acompañan al aprendizaje y uso de una interlengua. Conocimiento que, en última instancia, no habríamos podido obtener por otras vías.

5.2.1. Definición de las técnicas introspectivas.

Los investigadores de interlenguas utilizan con frecuencia características de la actuación del hablante para realizar un análisis. Estas características constituyen los

marcadores de comunicación problemática ya mencionados. Estos marcadores suponen considerable información sobre la organización y el procesamiento del conocimiento lingüístico. Sin embargo, el uso de estos métodos provoca, en ocasiones, inferencias no del todo claras. Como Faerch y Kasper comentan, "reconstructing unobservable phenomena from performance data will always entail situations where the ambiguity between product and process cannot be solved" (1987b: 9).

Faerch y Kasper destacan cómo esta circunstancia adversa obligó a los investigadores de interlenguas a buscar métodos distintos que ofrecieran un acceso directo a los procesos y al conocimiento del aprendiz. Basándose en los trabajos empíricos de las disciplinas conexas al estudio de la adquisición de una segunda lengua - la lingüística, la psicología o la sociología -, observaron otros métodos que éstas utilizan. Estos métodos tienen en común el emplear como datos, "informants' own statements about the ways they organize and process information, as an alternative or supplement to inferring their thoughts from behavioural events" (1987b: 9). Estas técnicas, basadas en los juicios metalingüísticos de los informantes y utilizadas principalmente en psicología cognitiva, constituyen los llamados métodos introspectivos.

5.2.2. Clasificación de las técnicas introspectivas.

Los métodos introspectivos se pueden clasificar observando una dimensión temporal en relación a la actuación que se comenta, obteniéndose la introspección simultánea, la consecutiva y la progresiva.

La introspección simultánea se realiza durante la tarea. Por ello implica que la tarea propiamente dicha no será de índole oral. Se utiliza por tanto para investigar la comprensión oral y escrita, la escritura o la traducción. La introspección consecutiva, o

retrospección inmediata se puede aplicar a cualquier modalidad de uso lingüístico, ya que se realiza nada más concluir la tarea. Por esta razón, todavía se recuerdan los procesos cognitivos originales, almacenados en la memoria a corto plazo. La introspección progresiva, o retrospección no inmediata supone el uso de, por ejemplo, diarios, en los cuales el aprendiz anota sus experiencias en relación al proceso de adquisición de la lengua a lo largo de un período de tiempo. La retrospección no inmediata también se ha utilizado en dinámicas de grupos sobre aspectos emocionales relativos a la experiencia de utilizar una lengua extranjera (Börsch, 1986).

5.2.3. Fiabilidad de una retrospección inmediata.

A pesar de que las técnicas retrospectivas se emplean desde hace tiempo en otras disciplinas, su uso sistemático en la adquisición de lenguas es reciente, debido, principalmente, a las críticas recibidas y a la controversia suscitada. Poulisse, Bongaerts y Kellerman (1987) se basan en el estudio de Ericsson y Simon (1984) para identificar las críticas principales al empleo de este método¹⁶. La primera crítica implica que el uso de datos retrospectivos carece de fiabilidad por ser incompletos, inexactos y estar influidos por el investigador. La segunda crítica indica que cuando el informante es consciente de que se le va a exigir una retrospección, su actuación durante la tarea no es natural, sino que se ve influenciada por este factor. En este sentido, Poulisse, Bongaerts y Kellerman indican:

In their discussion of these points of criticism Ericsson & Simon argue that retrospective data *can* be considered as a reliable source of information provided they are collected under certain conditions. They suggest the following:

¹⁶ Véase Ericsson, K.; Simon, H. (1984) *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

1. the data should be collected immediately after task performance, when memory is still fresh;
2. the subjects should be provided with contextual information to activate their memories;
3. all the information asked for must be directly retrievable, i.e. must have been heeded during task performance, so that the subjects are not induced to generate responses based on inferencing and generalizations;
4. for the same reason the information asked for should relate to specific problems, or a specific situation;
5. no leading questions should be asked, to minimize the effects of "researcher bias";
6. the subjects should not be informed that they will be asked for retrospective comments until after task performance, so as not to affect their performance on the task (1987: 217).

Poulisse, Bongaerts y Kellerman (1987) defienden la posibilidad de obedecer estos criterios logrando, de esta forma, la máxima fiabilidad de los datos. En este sentido, presentan evidencia en este trabajo, que forma parte del Proyecto Nijmegen, finalmente recogido en Poulisse (1990). Los autores evidencian la fiabilidad de los datos, y por tanto la corrección del método, así como la gran utilidad de la retrospectión para la identificación de las estrategias de compensación.

En su trabajo empírico, los autores indican que la fiabilidad de los datos retrospectivos se vió incrementada por una razón importante. En muchas ocasiones, la existencia de estrategias de compensación que se había identificado en base, tan solo, a los marcadores de comunicación problemática, se vió confirmada por los datos retrospectivos. Por otro lado, los datos retrospectivos resultaron ser de gran utilidad para identificar estrategias que, de otro modo, no se podían identificar, e incluso para indicar si una estrategia había sido erróneamente catalogada como tal. Esto resultó ser especialmente importante durante una de las tareas que sus informantes realizaron: la entrevista. El contenido de la entrevista era, en muchos casos, determinado por los informantes, de tal

modo que el analista difícilmente podía saber si la comunicación había sido problemática, o si lo expresado se correspondía con el mensaje que originalmente pretendían comunicar. Por ello, analizando tan sólo la actuación de los informantes muchas estrategias no habrían sido identificadas. El uso de técnicas retrospectivas, por tanto, es esencial en estos casos.

5.3. Consideraciones finales.

En esta sección, hemos observado la necesidad de emplear varios métodos en la identificación de tramos lingüísticos como estrategias de comunicación. Asimismo, hemos revisado las formas adecuadas de utilizar tanto los marcadores de estrategias como las retrospectivas. En cuanto al primero, tan sólo la presencia de varios marcadores puede indicar de forma fiable la existencia de una estrategia. En cuanto al segundo, se deben obedecer escrupulosamente las condiciones de uso resumidas por Poulisse, Bongaerts y Kellerman (1987), para que éste resulte válido.

Finalmente, recordaremos que la identificación de estrategias de comunicación debe responder, siempre, a la concepción que se tenga de éstas. No debemos utilizar medios de identificación que contradigan criterios contenidos en nuestra definición de estrategias o no estén estipulados en la misma.

CAPITULO II:
REVISION DE LA LITERATURA:
EL TOPICO DEL DISCURSO.

En este capítulo intentamos delimitar, en la medida de lo posible, la polémica noción del tópico del discurso, polémica, sin duda, debido a las diversas perspectivas desde las cuales se puede enfocar el estudio. Como indica McCarthy:

There are different ways of looking at a topic. Topics could be defined, on the formal level, as stretches of talk bounded by certain topic and/or transactional markers, such as lexical ones (by the way, to change the subject), or phonological ones (changes in pitch). Or we could take a semantic framework, and try to express the content of different segments of talk according to single-word or phrasal titles (e.g. 'holidays', 'buying a house'), or else we could use interactive criteria and say that something is only a topic if more than one speaker makes an utterance relevant to it. We could equally take an overall pragmatic approach and say that topics are strings of utterances perceived as relevant to one another by participants in talk. Or we could take a purely surface cohesional view, and say that topics end where chains of lexical cohesion peter out...All of these approaches are valid in some measure... (1991: 132).

Intentar llegar a una definición del tópico del discurso no es labor sencilla, pues parece ser éste un término utilizado con frecuencia en lingüística para distintos propósitos, pero que, sin embargo, no se llega a delimitar con la objetividad necesaria¹⁷. Ya señala McCarthy que "several questions arise around the notion of *topic*, not least, what is a topic? Another set of questions concerns how topics are opened, developed, changed and closed, and what linguistic resources are available for this" (1991: 131).

Decir que el tema del discurso es aquéllo de lo que se habla sería caer en una definición de carácter vago y demasiado general. Si bien es cierto que, intuitivamente, un

¹⁷ En este sentido se pronuncian, entre otros, Brown y Yule (1983: 70): "In fact, 'topic' could be described as the most frequently used, unexplained, term in the analysis of discourse."

segmento discursivo es sobre 'algo' y el siguiente es sobre 'algo distinto', necesitamos estudios teóricos que nos ayuden a definir esta noción, en respuesta a la primera cuestión planteada por McCarthy. La introducción, continuación, finalización o cambio de tópico, constituye la estructura del texto. Estudiamos estas cuestiones en relación a las conversaciones, respondiendo a la segunda cuestión que McCarthy (1991) plantea, identificando, además, los recursos lingüísticos que marcan tal estructura y nos facilitan la identificación del tópico.

Un problema adicional en torno a la noción del tópico discursivo radica en la confusión entre el tópico de la oración y el tópico del discurso, términos cuya distinción no se ha tratado con claridad. Como observaremos en las páginas siguientes, los estudios sobre el tópico del discurso revelan un claro desarrollo en la configuración teórica del mismo: en una primera etapa las definiciones poseían una base intuitiva, confundiendo en gran medida el concepto de tópico a nivel oracional y a nivel discursivo. En una fase posterior de estudio, ambos conceptos quedarán diferenciados, si bien no se debe estudiar el segundo sin el primero.

Ciertamente, el tópico de la oración contribuye en gran medida a configurar el tópico del discurso. A pesar de que sabemos que la suma de los tópicos oracionales no constituyen el tópico del discurso, y que, por tanto, no se trata de un proceso de acumulación (Schiffrin, 1987: 26), es interesante, no obstante, comenzar por el estudio del tópico a nivel oracional para entender mejor el giro que ha dado la investigación en cuanto al tópico discursivo se refiere.

Resumiendo, por tanto, en el capítulo II de este trabajo consistente en la revisión de la literatura existente en este campo, comenzaremos por introducir el tema, revisando las aportaciones que han contribuido al desarrollo del tópico oracional, (sección 1) como

punto transitorio hacia el tópico discursivo . A continuación, centramos el estudio en la definición propiamente dicha de la noción del tópico del discurso (sección 2), para adentrarnos en esta compleja área discutiendo cuestiones en torno al tópico discursivo y a la estructura conversacional (sección 3). Para finalizar, indicamos los medios de los que se sirve el estudioso para identificar el tópico, principalmente en el discurso oral (sección 4). Siguiendo esta trayectoria, esperamos obtener el conocimiento necesario para poder abordar, más adelante, el estudio empírico objeto de este trabajo.

SECCION 1.

El t3pico de la oraci3n.

En esta sección tenemos la intención de ofrecer una visión general de lo que se ha denominado en lingüística el tópico de la oración. El tópico o tema, en contraposición con el comentario o rema, son nociones que surgen y se desarrollan, fundamentalmente, en la Escuela de Praga. En estos estudios, no obstante, se considera que el tópico posee un valor comunicativo muy escaso. El valor comunicativo del tópico recibirá prominencia en estudios posteriores.

Por nuestra parte, comenzamos nuestra exposición del tópico oracional en un estadio más avanzado, teniendo en cuenta las posturas que anteriores investigaciones sobre el tópico ocasionan. Consideramos innecesario realizar un estudio detallado sobre el tópico oracional, ya que éste, como hemos mencionado, es relevante al presente trabajo tan sólo en la medida en que facilita la comprensión de las siguientes secciones.

1.1. Tópico / sujeto / tema / foco de atención.

Antes de comenzar a revisar las posturas existentes en torno a esta noción, es interesante resaltar la polémica relativa al término propiamente dicho. La ambigüedad o polémica del tópico de la oración resulta evidente al comprobar la variedad en la nomenclatura. De relativa correspondencia a la dicotomía tópico y comentario, encontramos las dicotomías sujeto y predicado, tema y rema¹⁸, tema y estructura de información, o , foco de atención y presuposición.

¹⁸ Para más información respecto a la dicotomía tema-remas y a la distinción entre tema y sujeto gramatical, ver Brown y Yule (1983: 126-131).

1.2. Tópico oracional: dos posturas compatibles.

Haiman (1978: 583) resume dos posturas diferentes, pero no del todo incompatibles, a la hora de definir esta noción. Mientras que para algunos autores, el tópico constituye aquello de lo que se está hablando, y el comentario lo que se dice de aquello; para otros, el tópico está directamente relacionado con el tipo de información contenida en la oración: el tópico se refiere a la información ya dada, antigua o conocida mientras que el comentario alude a la información nueva. Sin embargo, estas dos posturas, como ya hemos apuntado, no son irreconciliables. En ocasiones, resulta difícil incluso su separación.

1.3. El tópico oracional y la tipología lingüística.

Buena prueba de ello la encontramos en el trabajo de Chafe (1976). Para Haiman (1978), este autor se adhiere a la segunda postura mencionada. Sin embargo, en su artículo desarrolla un estudio tipológico sobre el tópico, y en relación al chino, observa que el tópico limita la aplicabilidad del predicado, indicando que "typically, it would seem, the topic sets a spatial, temporal, or individual framework within which the main predication holds" (Chafe, 1976: 50). Consideramos que esta definición alude a la primera postura mencionada, puesto que lo que se dice (el comentario) siempre estará en función del marco espacial, temporal o individual, establecido por el tópico.

A modo de introducción general, y como muestra de las varias distinciones en lo referente a la concepción del tópico oracional, resulta interesante mencionar las diferentes versiones del tópico que el mismo autor ofrece para otras dos lenguas: en lengua inglesa Chafe argumenta que el tópico está relacionado con la posición inicial en la oración de

ciertos elementos con función contrastiva, mientras que "in Caddo it may be a matter of uttering a subject prematurely" (1976: 55).

Por último, y en relación a la segunda postura indicada por Haiman - centrada en la información antigua/nueva -, Chafe (1976) equipara el tópico a la información ya enunciada o conocida, añadiendo que el referente de un sustantivo que cumple la función de tópico, puede ser el individuo con el cual el hablante empatiza.

1.4. El tópico oracional: una noción discursiva.

El trabajo de Chafe (1976) respecto al tópico oracional, nos ofrece una buena visión general del estado de estudios en el campo, ya que recoge varias concepciones del término para diferentes lenguas. Asimismo, en este trabajo es muy fácil observar cómo se supera el nivel sintáctico de estudio concediendo mayor importancia a los factores semánticos, discursivos y pragmáticos, tales como el contraste, la empatía, o la relevancia. En este sentido, Kuno defiende, en la misma época que Chafe, la búsqueda e incorporación de niveles de estudio distintos del sintáctico:

It is time to reexamine every major 'syntactic' process and every major 'syntactic' constraint from a functional point of view, to find semantic explanations for its existence in case the syntactic characterization holds, and to find a deeper and more accurate semantic generalization in case the syntactic facts are simply superficial and 'almost correct' syntactic manifestations of nonsyntactic factors. (1976: 438).

En esta nueva línea de estudio, en la que se tienen en consideración factores distintos o complementarios a los puramente sintácticos, encontramos el excelente trabajo de Li y Thompson (1976). Estos autores defienden que la estructura oracional se basa en fundamentos gramaticales en cuanto al sujeto y predicado se refiere. No obstante, afirman

que la estructura oracional de muchas lenguas no se configura en torno a la dicotomía sujeto/predicado, sino atendiendo a la distinción tópico/comentario. Afirman, además, al igual que Keenan y Schieffelin (1976), Chafe (1976) o Kuno (1976), que esta nueva dicotomía es una noción discursiva. Es decir, no se puede describir en términos puramente sintácticos, ya que la caracterización tópico/comentario observa limitaciones discursivas.

A este respecto hay que aclarar que aunque el tópico se estudie en relación al discurso, se sigue tratando del tópico oracional. Obviamente, no se consideran ya las oraciones aisladas, sino enmarcadas en su contexto, pero sin embargo se estudia del tópico oracional y no del discursivo. En este sentido existen ciertas confusiones, lógicamente, en cuanto a la noción del tópico se refiere y, en algunos trabajos, no se puede distinguir claramente el tópico oracional del tópico discursivo.

1.5. Tópico *versus* sujeto; discurso *versus* oración.

No es éste el caso de Li y Thompson (1976) quienes, como hemos comentado, estudian el tópico oracional, pero teniendo en cuenta su función dentro del contexto discursivo al que pertenece. Estos autores ofrecen una distinción entre sujeto/predicado y tópico/comentario, que, por resultar muy aclaratoria, vale la pena revisar, si bien de forma breve. Li y Thompson (1976: 461-66) basan la distinción entre sujeto/predicado y tópico/comentario atendiendo a cuestiones tanto gramaticales como discursivas, y destacan los siguientes factores:

- (1) En primer lugar, constatan que el tópico, como ya observara Chafe (1976: 54), debe tener carácter definido mientras que el sujeto no precisa tal delimitación.

- (2) En segundo lugar, tienen en cuenta el factor denominado relaciones selectivas, relaciones que se suelen establecer entre un argumento y un constituyente predicativo. Según estos autores, el tópico no necesita cumplir tales relaciones y por ello no cumplirá la función, necesariamente, de argumento de un predicado. Por el contrario, aducen que el sujeto siempre observa relaciones selectivas con algún predicado de la oración.
- (3) En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, el verbo de la oración determina el sujeto pero no el tópico. Por tanto, el tópico es independiente del verbo seleccionado. No obstante, el tópico observará limitaciones discursivas, a pesar de que aún así deja bastante libertad al hablante a la hora de elegir.
- (4) En cuarto lugar, Li y Thompson (1976) tienen en cuenta la función de ambos conceptos. Adoptan la definición de Chafe (1976: 50), y resuelven que la función del tópico es limitar la aplicabilidad del predicado a un contexto restringido, función que se mantiene constante o igual para todas las oraciones.

Por otro lado, consideran que el sujeto es funcionalmente diferente ya que puede incluso no cumplir ninguna función semántica dentro de la oración. Opinan además, que aún cuando el sujeto presenta características funcionales, éstas se circunscriben al ámbito de la oración y no al del discurso, contrariamente a lo que sucede con el tópico.

- (5) El quinto factor que exponen en su distinción es el de la concordancia. El sujeto, en muchas lenguas, tiene que concordar obligatoriamente con el predicado, mientras que esta condición no se puede aplicar al tópico y predicado.

- (6) A continuación, constatan que, en todas las lenguas que han revisado, el tópico se coloca en situación inicial dentro de la oración, mientras que el sujeto no implica dicha restricción.
- (7) Por último, Li y Thompson (1976) observan que es el sujeto, y no el tópico, el relacionado con los procesos gramaticales que subyacen a la construcción de oraciones reflexivas, oraciones pasivas, el imperativo, etc. El tópico no participa en estos procesos, puesto que es sintácticamente independiente del resto de la oración.

Li y Thompson concluyen su trabajo destacando la naturaleza oracional del sujeto, por un lado; así como, por otro lado, la naturaleza discursiva del tópico:

In conclusion, the topic is a discourse notion, whereas the subject is to a greater extent a sentence-internal notion. The former can be understood best in terms of the discourse and extra-sentential considerations; the latter in terms of its functions within the sentence structure. (1976: 466).

Li y Thompson (1976), como hemos observado, estudian el tópico en un marco discursivo. Sin embargo, lo siguen considerando en contraposición con la noción del comentario, términos tradicionalmente usados para definir el tópico a nivel oracional. Podemos decir que, por un lado, amplían la concepción del tema oracional al tener en cuenta su función discursiva; pero, por otro lado, la vuelven a restringir al seguir confrontándola al comentario y no ofrecer una definición propia del tema discursivo.

En nuestra opinión, Li y Thompson (1976) analizan el tópico oracional en un marco discursivo. El tópico, sin embargo, no trasciende por completo los límites oracionales. Esto se refleja, además, en una carencia significativa de este trabajo, como es el no aludir

al hecho de que el discurso contiene varias oraciones, y que, por tanto, el tópico discursivo se ve acrecentado o modificado por cada nuevo tópico oracional. La interacción entre el tópico oracional y el discursivo no es analizada, porque realmente no establecen una diferenciación entre ambos, tan sólo aluden a las influencias del discurso sobre el tópico oracional.

1.6. Tópico oracional *versus* tópico discursivo.

Esta última consideración sí la tiene en cuenta Van Dijk, al establecer una semántica del discurso. Por primera vez nos encontramos con un estudio en el que se discute, por un lado, el tópico oracional, y por otro, el tópico discursivo o conversacional. El propio autor comenta: "Confusion about the levels of description and about their appropriate definition is widespread in the literature" (1977: 114).

A nivel oracional, podríamos decir que este autor representa la unión o reconciliación de las dos posturas identificadas por Haiman (1978), como podemos observar en la siguiente cita:

it will be assumed that the notions of topic and comment cannot possibly coincide with or be identical to particular syntactic categories, and that they must at least have a semantic status....a topic is some function determining about which item something is being said. Similarly, a comment is often associated with what is 'already known' (to the hearer) in some context of conversation, or what is 'presupposed' (to be identified) by some sentence. The comment, then, associates with what is 'unknown' (to the hearer) and asserted. (Van Dijk, 1977: 94).

Para Van Dijk (1977), la dicotomía tópico/comentario es un aspecto relativo a la distribución de información dentro del discurso. Consecuentemente, el tópico oracional se

configura en un marco discursivo. En esta línea, Van Dijk (1977: 116) recuerda que para establecer el tópico de la oración se suele recurrir a preguntas sobre el texto precedente¹⁹. Arguye, sin embargo, que lo que se establece mediante preguntas, se puede establecer mediante el discurso previo. Por ello, en su opinión, el tópico lo constituyen aquellos elementos de la oración que están limitados por el texto o contexto previo. Los elementos constitutivos del tópico oracional, tienen la función cognitiva específica de seleccionar una unidad de información o concepto del conocimiento.

Sin embargo, para el autor esto no resulta suficiente para aclarar la noción del tópico oracional. Por ello, amplía su concepción relacionando la estructura tópico/comentario con los referentes de las frases. Si el referente de una frase ha sido identificado mediante las proposiciones previas textuales o contextuales, de forma implícita o explícita, dicha frase tendrá la función de tópico oracional.

Esta alusión al discurso previo implica las limitaciones discursivas del propio tópico oracional. A este respecto, Van Dijk (1977) se sirve de la continuidad o el cambio de tópico en las secuencias oracionales que forman el discurso para completar su definición de tópico de la oración. Sin embargo, al hablar del tópico de las secuencias oracionales, lo que se está discutiendo es el tópico discursivo.

El propio Van Dijk reconoce que no siempre es fácil distinguir el tópico de la oración del tópico discursivo, y concluye comentando que "...besides the referential conditions stated above, the assignment of sentential topic function also seems to be determined by rules of topic continuity and topic change, and further by pragmatic factors like 'interest', 'importance' or 'relevance'..." (1977: 126).

¹⁹ A este respecto, habría que valorar el trabajo de Keenan y Schieffelin (1976), quienes definen el tópico en relación a la pregunta de interés inmediato.

En resumen, Van Dijk (1977) tiene en cuenta, de este modo, varios factores a la hora de definir el concepto de tópico oracional: considera los aspectos distribucionales de la información (conocida/nueva), y la dicotomía de aquello de lo que se habla frente a lo que se dice de ello, aludiendo a los aspectos referenciales de las frases que se constituyen en tópico oracional. Igualmente, tiene en consideración las reglas de la continuidad o el cambio de tópico e incorpora, por último, factores pragmáticos como el interés, la importancia o la relevancia.

Creemos que, con lo expuesto hasta ahora, hemos ofrecido una visión general e introductoria al problema del tópico oracional, que, como podremos observar, tiene una influencia directa en el tópico discursivo que tratamos a continuación.

SECCION 2.
El t3pico del discurso.

En el capítulo anterior hemos podido contemplar la ambigua concepción del término tópico, así como su aparente confusión en los dos niveles de descripción: el oracional y el discursivo. La causa de dicha confusión parece hallarse en el hecho de que, en un principio, se considera el tópico como otro constituyente oracional. Es decir, se estudia la estructura del tópico a nivel gramatical.

A medida que progresan los estudios lingüísticos en general, se van teniendo en cuenta, como ya hemos apuntado, factores distintos de los gramaticales. Las consideraciones semánticas, discursivas y pragmáticas van adquiriendo mayor importancia, de manera especial, en los trabajos dedicados a analizar la conversación o el discurso.

En este apartado, revisaremos de forma detallada, tres de las que creemos constituyen las aportaciones más relevantes en los estudios del tópico discursivo: nos referimos a los trabajos de Keenan y Schieffelin (1976), Van Dijk (1977) y, finalmente, Brown y Yule (1983). En estos trabajos, además, podemos observar el gradual aumento de profundidad y amplitud en el estudio de esta noción.

2.1. Keenan y Schieffelin.

Para distinguir la nueva concepción del tópico - relativa a sus limitaciones semánticas, discursivas y pragmáticas - del tratamiento tradicional que ha recibido este concepto - principalmente limitado al campo sintáctico -, Keenan y Schieffelin (1976) aportan un estudio en el que presentan el tópico como noción discursiva²⁰.

²⁰ Como se recordará del apartado anterior, ya otros autores habían discutido las restricciones que el discurso impone sobre el tópico.

Tras una consideración de los trabajos revisados, opinamos que estas autoras representan, en cierto modo, la transición en los estudios del tópico del nivel oracional al nivel discursivo. Por ello, creemos relevante destacar algunas de las aportaciones de su trabajo. Este, podríamos decir, es un intento de definir el tópico a nivel discursivo, en el que, sin embargo, se puede constatar, todavía, cierta confusión con el tópico a nivel oracional.

Keenan y Schieffelin, en un análisis de conversaciones niño-niño y niño-adulto, intentan presentar un modelo dinámico de cómo estos interlocutores establecen el tópico discursivo. Para desarrollar este trabajo, parten de una definición del tópico en la que se hace hincapié en que éste no equivale a una frase nominal o a cualquier otra categoría sintáctica, sino que lo constituye una proposición. En palabras de las autoras, "we take the term discourse topic to refer to the PROPOSITION (or set of propositions) about which the speaker is either providing or requesting new information" (1976: 338).

El hecho de que esta información sea nueva o no dependerá, a nivel interaccional, de los conocimientos del oyente. Por lo tanto, el hablante deberá escoger un tópico discursivo que tenga en cuenta que la proposición implícita en el mencionado tópico debe ser conocida por el oyente, o bien que el oyente puede tener acceso al conocimiento de la misma.

El problema con el estudio de Keenan y Schieffelin (1976) surge a la hora de proponer cómo determinar qué proposición, o conjunto de proposiciones, constituyen el tópico del discurso. Estas autoras argumentan que cada enunciación declarativa o interrogativa contiene un tópico discursivo específico, y que para determinar dicho tópico se debe recurrir a lo que denominan la *pregunta de interés inmediato*.

Keenan y Schieffelin (1976: 344) identifican la pregunta, o conjunto de preguntas, cuya respuesta contiene la enunciación, como pregunta de interés inmediato. Esta la encontrarán de forma explícita en enunciaciones interrogativas, lo que les conduce a redefinir el tópico del discurso diciendo que es la proposición o conjunto de proposiciones que la pregunta de interés inmediato presupone. Indican, además, que este conjunto de proposiciones siempre está representado por una sola proposición que implica todas las demás, y la cual denominan presuposición primaria.

La enunciación interrogativa indica, explícitamente, la presuposición primaria que constituye el tópico y, la enunciación que responde a la anterior, implica la misma presuposición primaria o tópico discursivo, además de ofrecer nueva información relevante.

No ocurre lo mismo, sin embargo, con las enunciaciones declarativas. En ocasiones, las enunciaciones declarativas, por contraposición con las interrogativas, no responden a una pregunta concreta y, por tanto, la pregunta de interés inmediato se hallará implícita en dicha enunciación declarativa. Aducen las autoras que, en estos casos, el analista, lógicamente, no tiene una referencia clara para identificar el tópico del discurso. Por ello, para identificar la pregunta de interés inmediato en una enunciación declarativa, - y, por ende, el tópico propiamente dicho -, proponen utilizar información sobre el conocimiento mutuo del hablante y el oyente, así como cualquier información verbal y no verbal relativa al contexto situacional.

Indican que la pregunta de interés inmediato se basa en el conocimiento compartido de los interlocutores y en el contexto situacional, y que éste es el único modo posible de identificar esta pregunta y, por tanto, el tópico discursivo de las enunciaciones declarativas.

Por último, podemos decir que justifican, una vez más, el hecho de llamar discursivo al tópico, al indicar que los hablantes introducen o formulan tópicos de proposiciones anteriores, proceso que forma parte del esfuerzo que el hablante realiza para dotar de relevancia a su contribución en un marco discursivo específico. El incorporar este último aspecto convierte el trabajo de Keenan y Schieffelin (1976) en una gran contribución a los estudios del tópico.

No obstante, nos parece pertinente realizar la siguiente observación. Como recordaremos, Keenan y Schieffelin (1976) destacan que el tópico discursivo no ha de considerarse formado por un sustantivo o frase nominal, sino por una proposición o conjunto de proposiciones. Las proposiciones que responden a la pregunta de interés inmediato, mencionamos, aluden a una sola proposición - la presuposición primaria - que, finalmente, constituye el tópico discursivo.

En este sentido, Brown y Yule (1983: 71) indican que, cuando Keenan y Schieffelin (1976) sugieren que una sólo proposición o presuposición primaria constituye el tópico discursivo, están restituyendo, en cierta medida, la idea de que éste es una mera frase nominal, con la única posibilidad adicional o novedosa de que la proposición, en vez de estar formada por una sólo frase nominal, lo esté por una oración completa.

Por tanto, el trabajo de Keenan y Schieffelin implica que para cada fragmento discursivo, encontraremos una oración (o proposición) que indicará el tópico de dicho fragmento. Sin embargo, como critican Brown y Yule (1983), es ésta una idea demasiado simple, y excesivamente cercana a la práctica intuitiva de otorgar títulos a fragmentos discursivos, equivalente, además, al establecimiento de juicios de índole subjetiva.

Pese a los avances realizados en este trabajo, podemos inferir, de todo lo expuesto hasta ahora, que este campo de estudio todavía adolece de una falta de metodología - sistemática y no intuitiva - para la identificación del tópico del discurso.

2.2. Van Dijk.

Un trabajo cuya aportación es de gran importancia en los estudios del tópico discursivo, es el de Van Dijk (1977). Desde la perspectiva del análisis textual, este autor relaciona el tópico discursivo con la representación semántica del contenido.

Como ya observamos en el apartado anterior, Van Dijk distingue entre el tópico de la oración y el tópico del discurso o de la conversación. Indica, además, que el segundo no se puede explicar atendiendo tan sólo a las relaciones semánticas entre los tópicos oracionales que forman una secuencia "...rather, each of the sentences may contribute one 'element' such that a certain STRUCTURE of these elements defines the topic of that sequence" (1977: 6).

La evidente interacción entre el tópico oracional y el discursivo, conducen al autor a sugerir que la estructura semántica del discurso está organizada de modo jerárquico en varios niveles analíticos. En un nivel global de análisis semántico, propone las macro-estructuras semánticas, las cuales "...define the meaning of parts of a discourse and of the whole discourse on the basis of meanings of the individual sentences" (1977: 6). Debemos destacar que la macro-estructura semántica se fundamenta en la representación semántica del texto, representaciones que configuran el objeto de estudio del autor.

Utilizando el término proposición en relación a dicha representación semántica, Van Dijk (1977: 136) identifica el tópico del discurso - o de un fragmento del mismo - con la

proposición implícita de forma conjunta por el grupo de proposiciones que se expresan en una secuencia discursiva. Como podemos observar, los conceptos tópico del discurso y macro-estructura semántica no se pueden desligar, y así lo expresa el autor al testificar:

The characterization of the notion of topic of (a part of) a discourse given above is identical with what we intend MACRO-STRUCTURES to have. That is, a macro-structure of a sequence of sentences is a SEMANTIC REPRESENTATION of some kind, viz a proposition entailed by the sequence of propositions underlying the discourse (or part of it)." (1977: 137).

El tópico del discurso, por tanto, es un concepto abstracto, situado en un nivel global de análisis semántico, el cual, para este autor, se manifiesta de forma explícita mediante estructuras proposicionales, de tal forma que, para que una proposición se convierta en el tópico discursivo, ésta tendrá que organizar jerárquicamente la estructura proposicional de la secuencia²¹.

El autor indica, además, que cuando más de una proposición cumpla los requisitos anteriores, se tendrán en cuenta todas las alternativas y, en vez de establecer un único tópico del discurso, se establecerá un conjunto de tópicos. Mediante este conjunto, Van Dijk (1977) no excluye de su análisis los posibles cambios de tópico a lo largo de un discurso o fragmento discursivo.

Van Dijk (1977: 134) es consciente de las dificultades inherentes a la tarea de identificación del tópico del discurso mediante la verificación de las relaciones proposicionales. Por ello, sugiere al analista el método de establecer una representación

²¹ Van Dijk propone, además, una caracterización formal del término: "It will be assumed that the abstract notion of discourse topic is to be made explicit in terms of PROPOSITIONAL STRUCTURES (or formally equivalent structures) ... follows that given a discourse sequence S_i , and a proposition α , α is the TOPIC of S_i , iff S_i ENTAILS α ... the definition must also hold, however, for those sequences where α is not an element of S_i . In that case we require that the ordered sequence S_i of propositions JOINTLY and non-trivially entails α " (1977: 134).

jerárquica de las relaciones conceptuales y factuales que constituyen el marco adecuado para la identificación del tópico. Sin embargo, esto implica que el analista debe averiguar la diferente representación mental del texto adecuada a cada individuo.

Resumiendo, la propuesta de Van Dijk (1977) supone que, dado un texto o secuencia discursiva, habrá que identificar, en primer lugar, la representación semántica del mismo, es decir, su macro-estructura. En segundo lugar, y teniendo en cuenta todas las proposiciones implícitas en la secuencia (la estructura proposicional), identificar la proposición a la que las anteriores aluden. Por último, para comprobar que ésta constituye, efectivamente, el tópico del discurso, el analista tendrá en cuenta el marco en que se ha producido el mismo: marco que contiene información sobre los estados, acciones o sucesos contenidos en el fragmento, y sobre las condiciones necesarias o probables de éstos, así como sus consecuencias. Todo esto implica que el analista debe tener acceso a este tipo de información, que parece responder a la representación mental del individuo hacia un discurso concreto.

Como observan Brown y Yule (1983), el método propuesto por Van Dijk (1977) para identificar el tema del discurso carece de aplicabilidad inmediata real y objetiva: Para empezar, identificar la representación semántica de un texto implica volver a escribir el mismo con un formato diferente. Esto resulta problemático puesto que supone realizar una interpretación del mismo. Dado que todas las interpretaciones son de carácter subjetivo, se deduce que cada analista puede ofrecer una representación semántica distinta para un solo texto. De lo expuesto, podemos derivar la posibilidad de que no exista una sólo representación semántica correcta para un discurso o fragmento discursivo.

Van Dijk (1977: 132) afirma, por otro lado, que el tópico del discurso no sólo organiza y categoriza sino que también reduce la información semántica de las secuencias.

Es decir, que el tópico nos ayuda a identificar la proposición a la que hacen referencia todas las proposiciones de la secuencia. Sin embargo, no propone el autor ningún modo sistemático de reducir tal información semántica contenida en todos los componentes de la secuencia. Por lo tanto, nos hallamos ante un problema parecido al anterior puesto que identificar la proposición que constituye el tópico supone establecer unas inferencias que variarán según el analista, dada la subjetividad subyacente a este proceso.

Brown y Yule destacan, por último, que del conjunto de proposiciones o significados subyacentes a una secuencia concreta, no se infiere un tópico del discurso sino varios tópicos posibles. Estos autores concluyen que si de forma intuitiva ya podemos identificar los posible tópicos discursivos, "the elaborate translation into logico-semantic representations is redundant" (1983: 110).

Podemos decir, por tanto, que la propuesta de Van Dijk (1977) resulta interesante a nivel de representaciones y procesos lógico-mentales subyacentes, si bien no ofrece pistas netamente lingüísticas conducentes a la identificación del tópico discursivo o conversacional de forma sistemática.

2.3. Brown y Yule.

A continuación, nos referimos al trabajo de Brown y Yule (1983), quienes elaboran una excelente revisión de los estudios del tópico discursivo, aportando un nuevo enfoque desde la perspectiva del análisis del discurso, del que daremos cuenta de forma breve.

Brown y Yule (1983) recogen las sugerencias contenidas en los trabajos anteriores y, de forma más realista, afirman que no existe una expresión correcta del tópico de un fragmento discursivo pues, aducen, siempre habrá una serie de expresiones posibles para

un sólo tópico. Consecuentemente, proponen caracterizar el tópico discursivo estableciendo un marco operativo, que recoja todas sus posibles expresiones, incluyendo los juicios de valor sobre aquéllo de lo que se habla²².

Para Brown y Yule (1983), el marco operativo del tópico contiene aspectos externos e internos (figura 2.1.). Las características externas al texto, se derivan del contexto físico, y conforman lo que los autores denominan características contextuales activadas. Estos son los aspectos del contexto que se reflejan de forma directa y explícita en el texto, y que es necesario conocer para la interpretación del mismo.

En este marco contextual se incluyen las presuposiciones del hablante respecto al conocimiento del oyente. Sin embargo, a diferencia de otros estudios, estos autores no consideran todo el conocimiento que los interlocutores (potencialmente) comparten, sino tan sólo el relevante al texto objeto de estudio. De igual modo, no tienen en cuenta todos los elementos derivables del contexto físico, sino tan sólo aquéllos que son relevantes al fragmento y que, por tanto, están activados en el texto.

En cuanto al aspecto interno constituyente del marco operativo del tópico, Brown y Yule explican que consta de un conjunto de elementos internos al discurso derivados de la conversación o texto anterior al fragmento objeto de estudio. Estos elementos conforman el ámbito discursivo que incluye "the people, places, entities, events, facts, etc. already activated for both participants because they have been mentioned in the preceding conversation" (1983: 79).

²² Esta forma de tratar el tópico discursivo en un marco más amplio se encuentra ya en Chafe (1976: 50) quien, a pesar de estudiar el tópico a nivel oracional, aduce que 'the topic sets a spatial, temporal or individual framework which limits the applicability of the main predication to a certain restricted domain'. En la misma línea, autores como Haiman (1978) o Yule (1980) intentan ampliar esta concepción de Chafe (1976) a nivel discursivo: "the 'framework', in discourse terms, might best be thought of as a set of constraints with which a speaker must comply in order to continue 'speaking topically' "(Yule, 1980: 34). Varios autores defienden la idea del marco que limita el tópico, idea que encontramos de forma más elaborada y detallada en el trabajo de Brown y Yule (1983).

Por tanto, el marco operativo del tópico consiste en elementos derivados del contexto físico y del ámbito discursivo de un fragmento concreto. Lo podemos representar de forma esquemática de la siguiente manera:

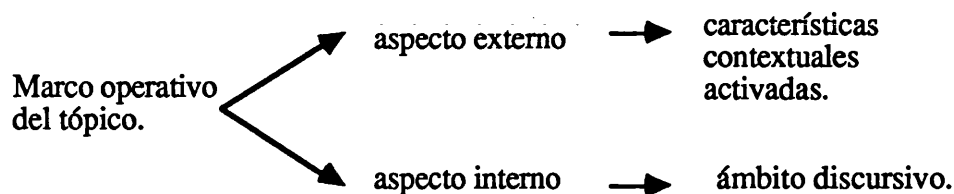


Figura 2.1. Representación esquemática de la propuesta de Brown y Yule (1983) sobre el marco operativo del tópico discursivo.

El marco de estudio propuesto por Brown y Yule (1983) presenta grandes ventajas sobre propuestas anteriores, ya que resuelve problemas planteados por éstas. Por un lado, se deja de considerar que el tópico del discurso esté constituido por una única expresión concreta. Por otro lado, delimitan el conocimiento que comparten los interlocutores, y al cual ha de tener acceso el analista, a la parcela activada en el fragmento que se estudia.

Esta propuesta elimina parte de la subjetividad o interpretación del texto implícita en estudios anteriores, ya que los elementos constituyentes del marco operativo del tópico están activados en el fragmento que se estudia, o en el texto previo. Es decir, son elementos que se derivan del contenido del fragmento discursivo objeto de análisis.

Sin embargo, a pesar de que la delimitación del marco tópico resulte, en este caso, más clara, como afirma el profesor Pennock Speck (comunicación personal) no han desaparecido todos los problemas: en concreto, la dificultad radica en que el analista desconoce cómo la mente delimita la cantidad de información activada durante un fragmento discursivo. Por tanto, podemos inferir que la cantidad de información activada

será delimitada mentalmente de forma potencialmente distinta por el hablante y por el analista.

2.4. Consideraciones sobre el tópico conversacional.

Brown y Yule (1983) realizan una aportación en el campo del discurso oral que resulta más elaborada que las aportaciones revisadas. Dentro del tópico conversacional, distinguen dos tipos de contribuciones relevantes: hablar tópicamente y hablar sobre un tópico.

Cuando una contribución hace referencia a los últimos elementos incorporados en el marco operativo, establecen que el interlocutor está 'hablando tópicamente'. Esta es una característica de las conversaciones naturales que no siguen un rumbo, o dirección, predeterminado. Por otro lado, afirman que los interlocutores 'hablan de un tópico' cuando se concentran en un individuo, entidad, etc. concreta. Sin embargo, los autores indican que es muy común que en una conversación se produzcan ambos tipos de contribuciones.

Por último, Brown y Yule (1983: 87) introducen la noción del tópico del hablante. Resaltan el hecho de que la conversación no es un producto estático sino un proceso dinámico, en el cual los interlocutores negocian el tópico²³. Por lo tanto, en una interacción, cada participante expresa un tópico personal dentro del marco establecido para el tópico conversacional. El tópico del hablante hace referencia a aquello sobre lo que el propio hablante, cree o considera que se está hablando.

²³ También Maynard destaca el aspecto cooperativo subyacente al hablar tópicamente: "Often one person at a time is given the responsibility for developing a topic. Nevertheless, topical talk is a collaborative phenomenon in that while one person does topic-developmental utterances, the other may produce questions, invitations, continuers, and so forth, to keep the line of talk going" (1980: 266).

Son varios los autores que, con anterioridad, han defendido la idea del tópico del hablante. A modo ilustrativo, Coulthard distingue entre hablar tópicamente y hablar sobre un tópico, si bien la noción del tópico personal o del hablante se entrelaza con éstas. Prueba de ello la constituye la siguiente observación, en la que, siguiendo a Sacks (1968) afirma que "...talking topically and talking about some topic chosen by another speaker is not the same thing at all. One can perfectly well have a sequence in which successive speakers talk in a way topically coherent with the last utterance, but in which each speaker talks on a different topic" (1977: 77).

Coulthard (1977), además, identifica los casos de habla competitiva, resultante de la pretensión, por parte de cada hablante, de desarrollar el tópico a su manera. Ligeramente distinto es el caso identificado por Brown y Yule (1983) relativo a la falta de entendimiento entre los hablantes por considerar el tópico desde ángulos diferentes. No obstante, no debemos olvidar la matización de Yule (1980: 33) respecto a que el tópico del hablante, generalmente, es tan sólo un aspecto del tópico discursivo, aunque en ocasiones coinciden.

En resumen, los tópicos no se fijan *a priori*, sino que se negocian. Por ello, cada hablante contribuye a la conversación de acuerdo con el marco existente y con su tópico personal. Además, los tópicos del hablante se suelen introducir en primera persona, pues el hablante relaciona lo que se dice con su experiencia personal.

Esto conduce a Brown y Yule (1983: 94) a recordar al analista que la conversación es de carácter procesal, y que para configurar el tópico conversacional hay que tener en cuenta los tópicos personales así como el hecho de que son los hablantes - y no las conversaciones o los discursos - los que tienen un tópico.

SECCION 3.

Tópico discursivo y estructura conversacional.

Como mencionamos al principio de este capítulo, existen dos tipos de cuestiones importantes en relación al tópico del discurso. En primer lugar, la definición de la noción propiamente dicha. En segundo lugar, consideraciones relativas al modo de estructurar la conversación alrededor de un tópico discursivo.

En las páginas anteriores, hemos observado cómo diversos autores contemplan la naturaleza del tópico - tanto del discurso oral como del escrito - desde diferentes perspectivas. En las páginas siguientes, dirigiremos nuestros esfuerzos a estudiar cómo, en el discurso oral, los hablantes introducen, desarrollan o finalizan un tópico, es decir, analizaremos aquellas cuestiones que constituyen la estructura conversacional en relación al tópico discursivo.

Giora (1985: 16) atribuye la organización jerárquica del texto al tópico del discurso. En este sentido, nos proponemos revisar las propuestas de diversos modelos de organización conversacional, modelos cuyo principio organizativo está constituido por el tópico discursivo.

3.1. Keenan y Schieffelin: Establecer el tópico.

El trabajo de Keenan y Schieffelin (1976) supone una de las primeras aportaciones al estudio de la organización conversacional en relación al tópico²⁴. Basándose en el análisis de conversaciones niño-adulto y niño-niño, las autoras presentan un modelo dinámico de cómo los hablantes establecen el tópico del discurso.

²⁴ Estudios como el de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) proponen un modelo de estructuración conversacional, en el cual, a pesar de aludir a la posible influencia del tópico discursivo, no es éste el principio organizativo, sino los turnos de habla.

Las autoras distinguen entre el discurso continuo y el discurso discontinuo. En el primero, el discurso contiene una serie de tópicos discursivos relacionados. Keenan y Schieffelin (1976) proponen que, en el discurso continuo, los tópicos discursivos se pueden unir o relacionar, al menos, de dos formas distintas: mediante los tópicos discursivos colaboradores, por un lado, y mediante los tópicos discursivos incorporadores, por otro.

El primer tipo de tópico del discurso aparece cuando dos o más enunciaciones comparten el mismo tópico, ocasionando las secuencias de tópico colaborativo. El tópico incorporador, por otro lado, se produce cuando una enunciación alude a la enunciación inmediatamente anterior para la creación de un nuevo tópico. Estas enunciaciones ocasionan las secuencias de tópico incorporador. En palabras de Keenan y Schieffelin:

We refer to a topic that matches exactly that of the immediately preceding utterance as a **COLLABORATING DISCOURSE TOPIC**. Sequences in which a discourse topic is sustained over two or more utterances are **TOPIC COLLABORATING** sequences...Discourse topics may take some presupposition of the immediately preceding discourse topic and/or the new information provided relevant to the discourse topic preceding (all part of the presupposition pool) and use it in a new discourse topic...We refer to a topic that uses the preceding utterance in this way as an **INCORPORATING DISCOURSE TOPIC**. Sequences in which a discourse topic integrates a claim and/or presupposition of an immediately prior utterance are **TOPIC-INCORPORATING** sequences (1976: 341).

Por el contrario, en el discurso discontinuo el hablante dirige su atención hacia intereses que nada tienen que ver con los de la enunciación precedente. Este tipo de discurso contiene tópicos reintroductores y tópicos introductores. El tópico reintroductor implica que el hablante introduce de nuevo una afirmación o (parte de un) tópico que ya

ha aparecido en el discurso con anterioridad, aunque no se halla en el fragmento inmediatamente anterior. El segundo tipo de tópico discontinuo, el introductor, presenta un tópico discursivo nuevo, tópico que no se ve relacionado con ningún otro tópico o información de cualquier punto del discurso anterior.

La representación esquemática de la estructura conversacional elaborada por Keenan y Schieffelin (1976) en relación al tópico del discurso resulta de la siguiente manera:

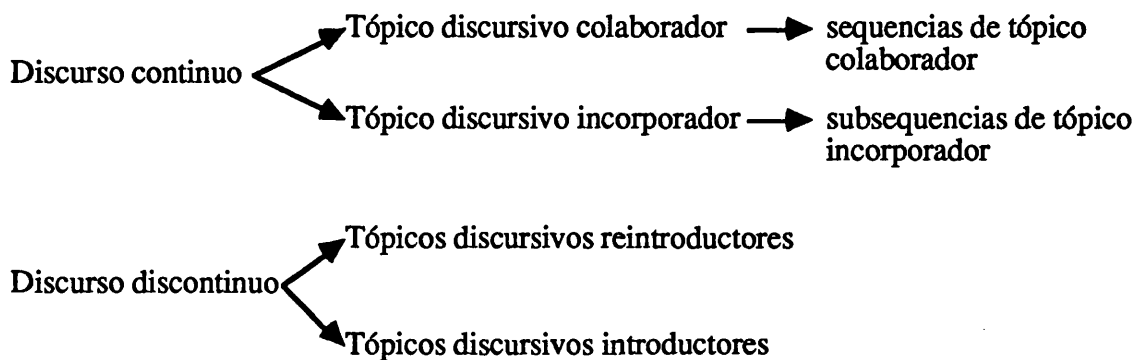


Figura 2.2. Esquema de los diferentes tópicos posibles en una conversación, siguiendo la propuesta de Keenan y Schieffelin (1976).

En este excelente trabajo, Keenan y Schieffelin (1976:350) sugieren un modelo que responde a la labor interaccional que supone el dar a conocer el tópico discursivo al oyente. El modelo consiste de los siguientes pasos:

- (1) El hablante debe asegurar la atención del oyente.
- (2) El hablante debe articular su enunciación de forma clara.
- (3) El hablante debe ofrecer la información necesaria para que el oyente pueda identificar los objetos, etc. incluidos en el tópico del discurso.
- (4) El hablante debe ofrecer la información necesaria para que el oyente pueda reconstruir las relaciones semánticas establecidas entre los referentes de un tópico discursivo.

Las autoras destacan que los pasos indicados corresponden, de hecho, a las intervenciones del hablante, e indican que la cantidad de conversación que se puede producir para cada intervención es de naturaleza variable. A pesar de que no vamos a entrar en detalles, Keenan y Schieffelin (1976) sugieren indicaciones para la consecución de cada paso. Igualmente, integran la noción de la reparación en su modelo, noción que opera cuando el hablante no satisface alguno de los pasos mencionados.

Keenan y Schieffelin concluyen afirmando que los cuatro pasos descritos para el establecimiento del tópico discursivo son esenciales para una buena comunicación. De ahí que, finalmente, las autoras sugieran que "the extent to which a child is capable of completing these steps is an important measure of the child's developing communicative competence" (1976: 378). En este sentido, proponen analizar los pasos que el niño observa, el número de enunciaciones y turnos de habla que emplea en la consecución de cada paso y, por último, los medios utilizados para implementar los pasos.

Opinamos que la propuesta de estructuración conversacional de Keenan y Schieffelin (1976) responde a un modelo interactivo básico, si bien no por ello deja de resultar completo. Sin embargo, nos gustaría mencionar ciertas matizaciones sobre su propuesta que, en nuestra opinión, podrían ser cuestionables. Nos referimos a la distinción entre el discurso continuo y el discurso discontinuo. Consideramos que tal distinción resulta irrelevante a la hora de realizar un análisis empírico. La razón principal de esta aseveración reside en el hecho de que consideramos el discurso como un todo referido tanto a fragmentos continuos como a discontinuos que se entrelazan en el desarrollo del discurso. Por tanto no podemos mantener esta separación como si de dos tipos diferentes de discurso se tratara.

Una esquema de cómo llevaríamos a cabo el análisis de un fragmento discursivo siguiendo las pautas identificadas por Keenan y Schieffelin (1976) aclara, sin duda, esta cuestión.

FRAGMENTO DISCURSIVO QUE SE ANALIZA

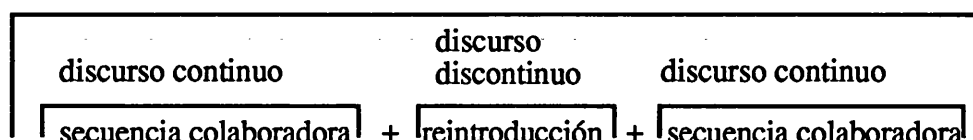


Figura 2.3. Análisis hipotético de un fragmento discursivo siguiendo el modelo de Keenan y Schieffelin (1976).

Como hemos mencionado, es característico de todo discurso o fragmento discursivo que pueda constar tanto de tramos continuos como de tramos discontinuos. Además, la índole continua o discontinua del discurso está implícita en la naturaleza de las categorías identificadas - la secuencia colaboradora, incorporadora, la reintroducción o la introducción -. Por tanto, en una investigación empírica, el nivel intermedio de análisis que distingue entre el discurso continuo y discontinuo resulta, en nuestra opinión, ambiguo y constituye una redundancia.

Sin embargo, Keenan y Schieffelin (1976) realizan una excelente aportación que, como veremos por las siguientes propuestas, resulta verdaderamente influyente, ya que la estructura conversacional en torno al tópico se irá desarrollando a partir de este modelo.

3.2. Schank: Enfoque local.

El trabajo de Schank, desde una perspectiva cognitiva, supone una visión diferente del modo de estructurar la conversación en torno a un tópico discursivo partiendo del nivel de pares adyacentes. El autor parte de la premisa de que "the notion of topic cannot really be adequately defined without the addition of a set of conversational rules that

constitute the use of that notion of topic" (1977: 423). En esta línea, afirma que para estudiar el tópico debemos concentrarnos en los cambios de tópico, puesto que son éstos los que regulan la conversación. Consecuentemente, Schank establece una regla del tópico, que versa como sigue:

A Potential Topic has two parts. The first part consists of an intersection of concepts from an input conceptualization, which we call the Reduced Old Topic. The second part is a new conceptualization that comprises the new topic shift. From the Potential Topic, the new topic for a response is derived (1977: 424).

En opinión del autor, por tanto, cada nueva oración desarrolla el tópico basándose en la anterior, de tal forma que las oraciones, aisladas, no contienen tópicos. Son las conversaciones las que poseen tópicos, y sólo en la medida en que reflejan las reglas para el cambio de tópico. Schank (1977) identifica como *diagrama arbóreo del tópico* a la estructura que determina las reglas del tópico en una conversación. Tal estructura consiste de un metatópico, un supertópico, el tópico previo, el tópico antiguo reducido y, por último, el tópico nuevo. Su representación es la siguiente:

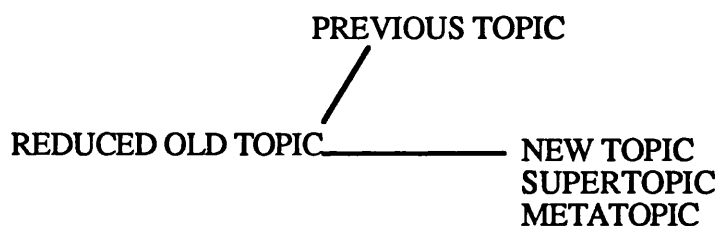


Figura 2.4. Schank (1977: 426)

En cuanto al supertópico se refiere, Schank indica que aparece cuando tanto una conceptualización del *input* como su respuesta contienen conceptos en el tópico que comparten la misma idea superior. De forma aclaratoria, el autor añade que "whenever an input sentence and its response refer to two different events that are alike in kind, then the

general event that they are both instances of is an appropriate topic for discussion. The topic at that point is called the SUPERTOPIC" (1977: 426).

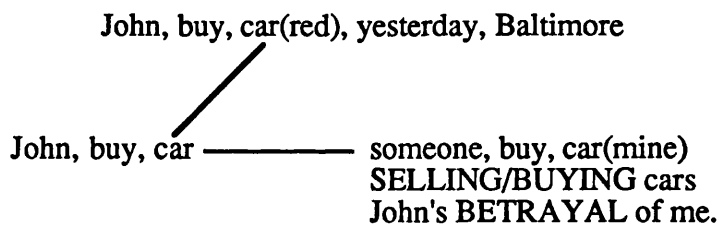
El metatópico, por otro lado, hace referencia al comentario que se puede inferir de la interacción de dos conceptualizaciones, y suele reflejar una relación temática. Sin embargo, afirma que el metatópico tan sólo debe estar disponible, pero que no se discutirá necesariamente. En los ejemplos siguientes, el autor indica que el metatópico podría ser 'traición' o 'deshonestidad':

John bought a red car in Baltimore yesterday.

You mean he's not going to buy my car?

Schank (1977: 423)

A modo ilustrativo, el diagrama arbóreo de los ejemplos anteriores queda reflejado de la siguiente manera:



Schank (1977: 427).

Schank (1977) indica que el diagrama arbóreo del tópico supone tan sólo un punto de partida del cual elegir el tópico antiguo reducido. De esta manera, el nuevo tópico surgirá del tópico antiguo reducido, presentando una nueva estructura propia. El autor destaca la naturaleza cíclica de la conversación y concluye afirmando que las reglas del tópico están constituidas, de hecho, por las reglas del cambio de tópico.

Por otro lado, Schank (1977) destaca que las reglas de cambio de tópico están condicionadas por reglas específicas conversacionales. No vamos a detallar su estudio en

profundidad, pues queda fuera del objetivo de esta tesis, pero sí nos gustaría mencionar las características principales de las reglas conversacionales propuestas por el autor.

Para describir dichas reglas conversacionales, Schank (1977) establece una sintaxis y una semántica de la conversación. En primer lugar, apela a la relación existente entre las reglas conversacionales y las reglas de asociación cognitivas. Partiendo de un análisis del modo en que ciertos sujetos asocian sus pensamientos, propone una serie de reglas de asociación, reglas que serán de índole sintáctico, en la medida en que delimitan la clase de pensamientos posibles ante objetos y acciones. En segundo lugar, establece indicaciones para la selección apropiada de las reglas anteriores en un contexto específico. Estas nuevas reglas de selección contextual constituyen lo que el autor denomina la semántica de la conversación. Por último, Schank indica que estas reglas "are dependent on the interest value and novelty of that object" (1977: 431).

Nos parece interesante mencionar una última observación de Schank, observación que afecta a todo su estudio y que, sin duda, resulta iluminativa:

We argued that topics can only be discussed with respect to pairs of sentences, rather than for individual sentences in isolation. Yet it also seems that whole conversations can have topics (as in "we were talking about electronics"). Thus there are probably local and global topics, in which case this paper has only been concerned with local topics (1977: 440).

Esta puntualización, sin duda, revela el temprano estadio al que pertenece este trabajo. Ya observamos en las secciones anteriores el progresivo aumento del campo de estudio del tópico que, partiendo de la oración, sigue con los pares adyacentes para finalizar con el análisis de conversaciones completas.

Consideramos que una consecuencia directa de la limitación de este estudio hace referencia a que el autor no posibilita la identificación de aquellas contribuciones de los hablantes que se relacionan con aportaciones distintas de la inmediatamente anterior. Schank (1977) centra su estudio en la vinculación existente entre dos contribuciones consecutivas. Sin embargo, nos parece brillante el trabajo de identificación de los posibles tópicos discursivos a partir de las reglas sintácticas y semánticas de la conversación.

3.3. Stech: Secuencia tópica.

El importante trabajo de Stech (1982), que pasamos a considerar, sí pretende analizar conversaciones completas, contrario al objetivo local subyacente a la aportación de Schank (1977). Stech (1982) propone un modelo estructural de la conversación, adoptando la secuencia tópica como unidad básica de análisis. Siguiendo a Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Stech (1982) indica que la conversación discurre a lo largo de una serie de turnos de habla. Dichos turnos, o los actos de habla que los componen, se combinan formando secuencias. El autor sugiere que, si las secuencias presentan integridad estructural, se pueden considerar como unidad de análisis comparable a la oración en el lenguaje escrito o formal.

Para Stech, la secuencia tópica puede ser el resultado de la acción de un sólo hablante. Sin embargo, destaca las secuencias tópicas interactivas, consistentes de dos o más turnos. El autor indica que la secuencia tópica está constituida, generalmente, por el habla continua de un hablante, precedida y seguida por el habla de otro hablante. Stech señala que la secuencia tópica contiene actos de habla, a los que caracteriza señalando que constituyen "the unit from which topic sequences are built ... Generally it is the smallest unit of interaction that can be classified using some categorization system" (1982: 78). El autor indica, además, que esta unidad es equivalente a la definición de unidad del

pensamiento. En este sentido, encontramos cierta vinculación entre las aportaciones de Schank (1977) y Stech (1980), ya que ambos consideran unidades de habla paralelas a unidades de pensamiento.

En este punto, Stech (1982) introduce dos conceptos para la correcta clasificación de las secuencias tópicas, a saber, la concatenación y la terminación. Los actos presentan una relación tópica entre ellos, lo cual supone que están concatenados - o son coherentes - en cuanto al tópico se refiere. El autor advierte que no se debe confundir la contigüidad con la concatenación de los actos: los actos contiguos o adyacentes pueden o no estar tópicamente concatenados. Cuando un acto no está concatenado, puede resultar que éste no observe la cohesión necesaria, es decir, que el hablante cometa un error y que, por tanto, el oyente lo juzgue extraño. No obstante, un acto no concatenado y carente de cohesión puede ser perfectamente aceptable si supone un cambio de tópico.

Stech (1982) destaca la importancia de los cambios de tópico, e indica que el analista, al objeto de identificar las secuencias tópicas interactivas, debe delimitar el principio y fin de la secuencia a través de los mismos. El autor propone un método para la realización de esta labor, método que consiste, en primer lugar, en borrar la identificación de los hablantes de las transcripciones que se desean analizar. A continuación, propone escribir cada acto en una línea nueva, incluso si forman parte de un mismo turno. De esta forma, el resultado supone un texto en el que cada línea constituye un acto de habla. Por último, el analista debe valorar cada línea y escribir al margen un título sobre el tópico, de modo que pueda evaluar tanto si un tópico recurre en la conversación como la existencia de cambios de tópico. Stech pondera las ventajas de este método de la siguiente forma:

When the transcript is retyped with speaker identification deleted and turns broken into talk acts, the flow and logic of decision making and idea development become easier to see and evaluate. That is the only rationale for the procedure (1982: 79).

Los actos tópicamente concatenados son los que, en opinión de Stech (1982), forman las secuencias tópicas, secuencias que el autor considera como unidades que forman un todo²⁵. Por otro lado, los actos no concatenados pero contiguos definen el cambio de tópico. El autor propone dos tipos de cambio de tópico, a saber, la terminación y la disrupción (break) (véase Jefferson, 1972). Stech define estos conceptos, esenciales para la caracterización del cambio de tópico, en los siguientes términos:

In a termination, the topic is shifted from one area to another, and the first area is never picked up again in that transcript or session. A break, on the other hand, occurs when there is a topic shift and later another topic shift back to the original content area (1982: 80).

Mediante la valoración de las terminaciones y las disrupciones, Stech (1982) analiza la estructura conversacional partiendo de las secuencias, resultando en dos esquemas posibles (ver figura 2.5). Por un lado, cuando se introduce un tópico, siguiendo una disrupción a un segundo tópico, otra disrupción al tópico original, y finalmente una terminación del tópico original se produce la subsecuencia insertada. Por otro lado, cuando se introduce un tópico, seguido de una disrupción hacia un segundo tópico, otra disrupción retomando el tópico original, y otra disrupción hacia el segundo tópico, ambos carentes de terminación, se produce la secuencia alterna.

Siguiendo este método de análisis, Stech (1982) sugiere que podremos tanto identificar las subsecuencias insertadas como estipular su relación con la secuencia principal, y propone tres tipos de subsecuencias insertadas: la subordinada, la asociativa y la formulativa.

²⁵ Las secuencias tópicas, en opinión de Stech (1982: 79) resultan unidades comparables a los segmentos identificados por Pearce, W. Barnett (1976), *An Overview of Communication and Interpersonal Relationship*, Chicago: Science Research Associates, o a lo que Frenz, T. S. y Farrell, T. B. (1976) "Language Action: A Paradigm for Communication", *Quarterly Journal of Speech*, 62, han calificado de episodios.

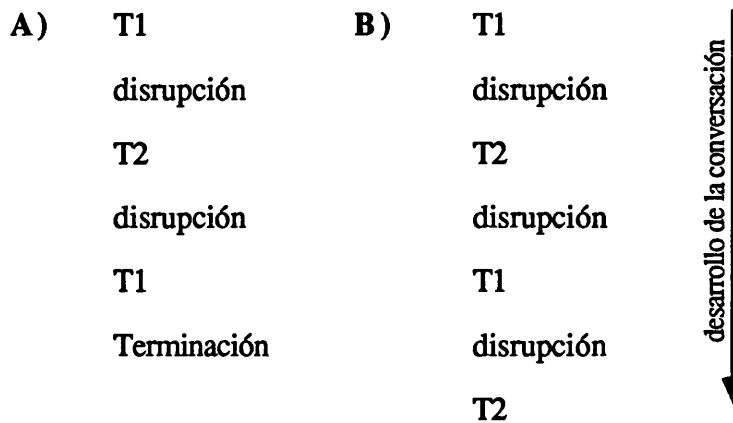


Figura 2.5. Representación de los tipos de secuencias propuestos por Stech (1982), donde T = tópico. En A), T1 = secuencia principal, T2 = subsecuencia insertada. En B), T1 y T2 = secuencias alternas.

El tópico de una subsecuencia insertada subordinada forma parte de y es relevante al tópico de la secuencia principal. Una subsecuencia insertada asociativa se produce cuando un tópico se relaciona de forma tangencial con el tópico principal. Stech explica que la diferencia entre ambos radica en que el tópico subordinado probablemente será necesario para el tópico principal. Sin embargo, el tópico asociativo surge en la mente del hablante al tratar el tema principal por estar ambos relacionados, pero no subordinados. Por último, la subsecuencia insertada formulativa alude al metalenguaje: los hablantes reflexionan sobre cómo van a hablar o cómo han estado hablando.

En resumen, las secuencias tópicas que estructuran la conversación propuestas por Stech (1982), quedan recogidas de la siguiente manera:

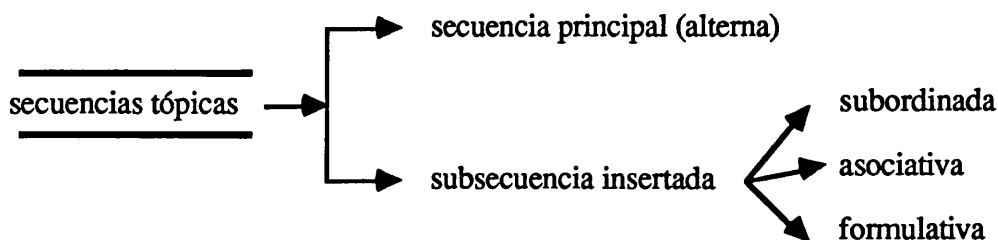


Figura 2.6. Representación esquemática de la estructura conversacional sugerida por Stech (1982) a partir de las secuencias tópicas.

Stech concluye su elaborado estudio indicando que, además del análisis cualitativo de las secuencias que acabamos de exponer, su modelo ofrece la posibilidad de elaborar análisis cuantitativos, que incluyen las posibles medidas de la longitud de la secuencia, su complejidad o el grado de inserción de las subsecuencias:

To summarize the structural characteristics of sequences developed here, simple topic sequences can be described in terms of length. When subsequences are embedded, complexity can be summarized in terms of the numbers and length of subsequences and the degree of embeddedness. Subsequences can also be evaluated qualitatively in terms of their relationship to the main sequence: subordinate, associational, or formulative. For alternating sequences, the number of alternations, the sequences lengths, and the number of alternating topics can be stipulated. Both qualitative descriptions and quantitative summaries of sequence structure are feasible (1982: 82).

La aportación del trabajo de Stech (1982) a la estructuración de la conversación alrededor de un tópico destaca, en nuestra opinión, por su coherencia interna y buena elaboración. Fácilmente podemos observar la simple pero completa metodología propuesta, así como la importante estructura teórica del trabajo. Creemos que tal vez una de sus bazas más meritorias radica en la aplicabilidad del método analítico propuesto. El análisis empírico con el que Stech (1982) finaliza su trabajo corrobora, de nuevo, las cualidades de factible y operativo con las que valoramos su propuesta.

3.4. Gardner: Seis categorías.

La aportación de Gardner (1987), que pasamos a valorar en las siguientes líneas, supone un nuevo avance en los estudios de la estructura conversacional relativa al tópico. Su propuesta gana en profundidad al hallarse enmarcada en la estructura ilocutiva

identificada por Riley, o en la función ideacional del lenguaje que Halliday (1973) sugiere.

Riley (1985) identifica los siguientes niveles de estructuración del discurso oral. El primer nivel se refiere a la realización y contenido del discurso, estructura establecida mediante la gramática. El segundo nivel lo conforma la estructura ilocutiva, estructura que se alcanza cuando los hablantes comunican ideas e intenciones. La estructura interactiva constituye el tercer y último nivel, manifestándose en los procesos de turnos conversacionales, en el papel de los hablantes y en su comportamiento discursivo. En opinión de Gardner (1987), el seguimiento del tópico conversacional se refleja, principalmente, en el nivel de la estructura ilocutiva²⁶.

El trabajo de Gardner resulta verdaderamente interesante ya que su objetivo de estudio es el siguiente:

It would seem worthwhile to consider the role that topic - roughly speaking the coherent stringing together of propositions - has in structuring discourse, in particular conversations. Specifically it may be asked what role topic has in the illocutionary structure mentioned by Riley above, and what the relationship of topic to individual propositions and illocutions in the discourse is (1987: 129).

Gardner (1987), con este objetivo en mente, realiza una elaborada revisión teórica de los diferentes enfoques y aportaciones al estudio del tópico. Finalmente, recoge las ideas discutidas en su introducción teórica y, desde una perspectiva presuposicional,

²⁶ La estructura ilocutiva identificada por Riley (1985) resulta paralela a lo que Halliday denomina función ideacional del lenguaje, función que define indicando que constituye "that part of the grammar concerned with the expression of experience, including both the processes within and beyond the self - the phenomena of the external world and those of consciousness - and the logical relations deducible from them" (1973: 99).

propone un modelo en el que identifica seis categorías del desarrollo del tópico en una interacción oral, y que detallamos a continuación.

(1) La introducción del tópico: Se refiere al primer tópico en la interacción, cuando los estadios iniciales de los saludos, la identificación de los interlocutores, etc., ya han finalizado.

(2) La continuación del tópico: esta categoría se ocasiona cuando la presuposición primaria de un intercambio está vinculada de forma directa a la presuposición primaria que las enunciaciones del intercambio inmediatamente anterior implican. Gardner (1987) indica que esta categoría se refleja en la narración de cuentos que incluye comentarios del oyente junto con sus respuestas.

(3) La alteración del tópico²⁷: El autor indica que la categoría de la alteración del tópico acontece si la presuposición primaria derivada de las enunciaciones de un intercambio no se puede vincular al intercambio precedente, sino a un intercambio anterior que está vinculado, a su vez, con el intercambio precedente mencionado, por medio de la categoría de la continuación del tópico. Gardner identifica tres tipos de alteración del tópico:

First, if the topic has come to a dead end, the speaker may pick up the thread from a earlier exchange within the current sequence reflecting topic continuation. Second, 'topic shading'...occurs if the domain of the topic is expanded...The third type of topic shift, 'topic fading'...bridges the concepts of topic shift and topic change (or topic recycling or topic reintroduction), and is both anaphoric and cataphoric. There is reference to the topic of the previous sequence of exchanges, but also preparation for a new (or recycled or reintroduced topic) (1987: 138-39).

²⁷ Gardner (1987) distingue entre *topic shift* y *topic change*. Hemos decidido utilizar el término 'alteración del tópico' para el primer fenómeno, y el término 'cambio de tópico' para el segundo.

(4) El reciclaje del tópico: Obtenemos esta categoría cuando la presuposición primaria del intercambio no se puede vincular a ningún intercambio de la secuencia de intercambios precedente, pero sí se puede vincular a un intercambio perteneciente a una secuencia anterior de intercambios, vinculada a la secuencia precedente por medio de una alteración del tópico. Gardner (1987) especifica que no existe un cambio de tópico radical, simplemente se articulan nuevos aspectos de tópicos estrechamente vinculados.

(5) La reintroducción de un tópico: El autor indica que esta categoría se diferencia del reciclaje del tópico en cuanto que la reintroducción tiene lugar cuando la presuposición primaria se vincula a una secuencia anterior del discurso que no está unida con la secuencia precedente por medio de una alteración del tópico.

(6) El cambio de tópico: Esta categoría aparece cuando existe un nuevo tópico sin vinculación alguna a intercambios anteriores del discurso. El autor, acertadamente, indica que el cambio de tópico es, a nivel estructural, igual que la introducción de un tópico, si bien la categoría de cambio de tópico introduce el segundo - o siguiente - tópico de la interacción.

El trabajo de Gardner (1987) nos parece muy completo, si bien la excesiva elaboración en una descripción clasificatoria de estructuras puede afectar negativamente la aplicabilidad de las categorías identificadas a la hora de realizar una investigación empírica. En este sentido, es relevante matizar ciertas cuestiones relativas a los criterios empleados por el autor para establecer distinciones entre las categorías.

En primer lugar, como el mismo autor admite, la única distinción entre la introducción y el cambio de tópico reside en el momento de la conversación en que

aparece el nuevo tópico. En segundo lugar, la continuación se diferencia de la alteración, el reciclaje o la reintroducción en que la primera se refiere a la secuencia inmediatamente anterior mientras que las otras aluden a momentos anteriores al inmediatamente precedente. En tercer lugar, la diferencia entre la alteración y el reciclaje o la reintroducción se halla en el nivel de análisis que, para la primera es el intercambio, y para las otras las secuencias de intercambios. Por último, la diferencia entre reciclaje y reintroducción radica en el modo en que las secuencias anteriores a las que ambas se refieren se vinculan a la secuencia inmediatamente precedente.

Es precisamente la diferencia entre alteración - en donde se incluyen tres tipos -, reciclaje y reintroducción la que nos parece excesivamente elaborada, pues nos resulta difícil imaginar cómo afectan de forma distinta el desarrollo estructural de la conversación. Una forma esquemática de imaginarnos los hechos está contenida en la figura 2.7.

Como se puede observar, la reintroducción y la alteración resultan formalmente idénticas, radicando su distinción en el nivel de análisis observado. La distinción entre tres tipos diferentes de alteración nos parece dotada de cierta ambigüedad y carentes de aplicabilidad en la práctica empírica. Además, opinamos que, por la misma razón por la cual el autor no distingue entre tres tipos de reintroducción a nivel de secuencias de intercambios, la distinción entre tres tipos de alteración a nivel de intercambios no ha lugar.

Creemos que diferenciar entre tres tipos de alteración resulta ambiguo e innecesario porque suponen, en última instancia, el mismo fenómeno. El primer tipo de alteración se ocasiona cuando los dos intercambios anteriores se vinculan por continuación; en el segundo tipo la vinculación supone una expansión y, en el tercer tipo, además, se prepara

el camino para un nuevo tópico. Consideramos que en los tres casos la vinculación supone continuación. Además, cualquier aportación puede ocasionar un nuevo tópico, ya que los tópicos conversacionales son impredecibles. Por tanto, ésta nos resulta una taxonomía excesiva.

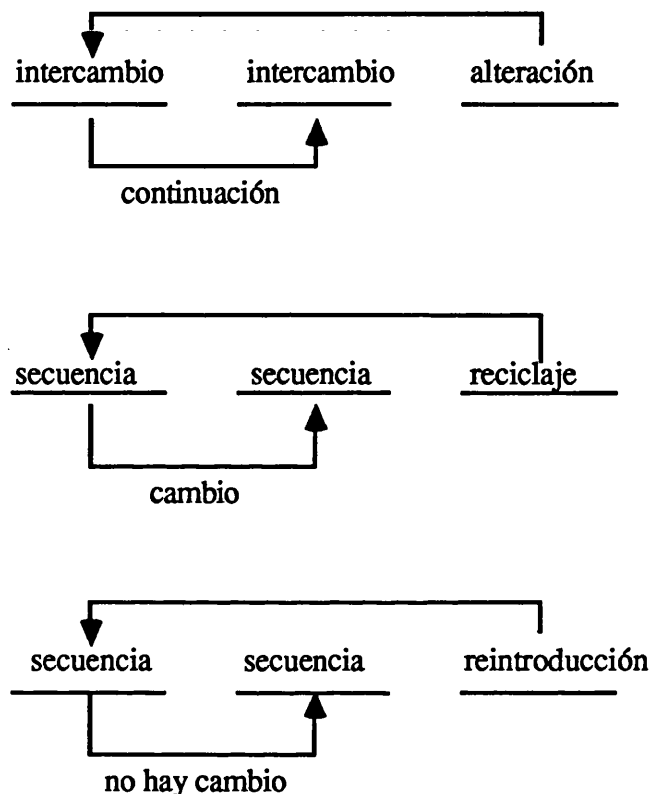


Figura 2.7. Diagrama ilustrativo de las categorías de alteración, reciclaje y reintroducción del tópico identificadas por Gardner (1987).

Gardner concluye su importante trabajo con una opinión - a la que nos sumamos - en la que enfatiza el hecho de que el investigador tendrá que realizar una labor subjetiva al identificar el significado de cada secuencia y, en última instancia, el tópico mismo. En palabras del autor: "The danger for the observer-analyst is that guesswork as to what the speakers might have meant will be necessary ... The position one is forced to take is, in effect, to appeal to one's own world knowledge ... This approach is intuitive ..." (1987: 137).

3.5.Consideraciones finales.

La progresión en el estudio de la estructura conversacional en torno a un tópico y el gradual aumento de profundidad de análisis y aplicabilidad de los postulados teóricos nos resulta evidente tras la revisión de las principales aportaciones que hemos realizado. A pesar de las diferencias entre los diversos trabajos, acentuadas por las distintas nomenclaturas y niveles de análisis, podemos observar, sin embargo, ciertas similitudes.

La noción del discurso discontinuo defendida por Keenan y Schieffelin (1976) - y que nosotros vemos innecesaria - prevalece , por ejemplo, en la identificación de secuencias alternas y no alternas por parte de Stech (1982) o en las categorías propugnadas por Gardner (1987) de continuación frente a cambio o reintroducción.

Podemos decir que la idea subyacente a todos los postulados revisados es la siguiente:

- (1) la conversación puede contener varios tópicos.
- (2) el tópico se puede desarrollar vinculándose, de diversas formas, con el fragmento inmediatamente precedente o con otros fragmentos anteriores.
- (3) la conversación puede proceder con nuevos tópicos que nada tengan que ver con los ya tratados.

Tras reflexionar sobre estas aportaciones hemos creído que tal vez la que mejor refleja la estructura conversacional recogiendo la idea anterior - subyacente a todos los trabajos - es la de Stech (1982). Como ya hemos mencionado, el estudio de Stech (1982)

nos parece factible y operativo en su aplicabilidad a un análisis empírico. Además, el autor no se limita a identificar fenómenos o categorías conversacionales, sino que cataloga el resultado de éstos. Por ello, defiende un modelo de estructuración conversacional fundamentado en los diferentes tipos de secuencias y subsecuencias producidos por los fenómenos pertinentes al tópico.

Consecuentemente, hemos decidido adoptar el modelo de Stech (1982) para nuestra propia investigación empírica. Inspirados en el trabajo de este autor elaboraremos una propuesta propia que, partiendo de la secuencia tópica, nos permita identificar la estructura secuencial observando el dinamismo conversacional.

Sin embargo, a pesar de haber revisado tanto la definición del tópico como la estructuración conversacional en base al mismo, estamos de acuerdo con Gardner en reconocer la existencia de un último punto polémico. El autor, en la conclusión a su trabajo, matiza que los esfuerzos por identificar el posible desarrollo del tópico resultan preliminares "for the identification of topic within an exchange remains a matter, to a large extent, of subjective interpretation" (1987: 140).

Aunque nos sumamos a la opinión del autor en cuanto a que ello no es óbice para rechazar el estudio de la estructura conversacional, opinamos que vale la pena dirigir nuestra atención a solventar, o al menos a disminuir, la polémica en torno a la subjetividad en la identificación del tópico. En la siguiente sección, por tanto, nos centramos en los fenómenos que nos pueden ayudar a convertir la labor de identificación del tópico en una tarea menos intuitiva.

SECCION 4.

El t3pico del discurso: Identificaci3n.

En las secciones anteriores, hemos discutido los esfuerzos que varios autores realizan para describir los diversos aspectos aglutinados en la noción del tópico discursivo. Asimismo, nos hemos referido a las distintas propuestas para la estructuración del discurso conversacional atendiendo al tópico. Sin embargo, a pesar de los estudios revisados, sentimos que la identificación del tópico de un discurso o fragmento discursivo resulta, en gran medida, una labor intuitiva.

Con el fin de restar subjetividad a la tarea de identificación del tópico discursivo en la medida de lo posible, intentaremos, a continuación, mencionar las manifestaciones lingüísticas y paralingüísticas que pueden indicar un cambio de tópico. En primer lugar, realizamos una breve incursión en el campo del discurso escrito. Dicha incursión será breve por no responder enteramente a los intereses de esta tesis. Sin embargo, su razón de ser nos parece clara, pues establece parámetros de comparación que nos pueden ser útiles. En segundo lugar, nos dedicamos en detalle al discurso oral y, en concreto, a los intercambios conversacionales, mencionando los diversos fenómenos que podemos emplear en la identificación del tópico conversacional. Hemos organizado estos fenómenos en tres grupos: los marcadores léxicos, los marcadores suprasegmentales y, por último, los marcadores paralingüísticos.

4.1. Discurso escrito.

El discurso escrito se caracteriza, generalmente, por contener una estructura temática inequívoca: el párrafo. La existencia de esta estructura conduce a Brown y Yule (1983), a afirmar que, a primera vista, resulta evidente dónde ocurren los cambios de tópico en un discurso escrito. Tradicionalmente, cada párrafo debe contener unidad temática, y por ello un nuevo párrafo debe suponer un nuevo tópico.

Sin embargo, los autores son conscientes de que la identificación del tópico en el discurso escrito no es labor sencilla. Una característica sobresaliente de la unidad estructural del párrafo temático, radica en que resulta específica para cada género discursivo: los elementos lingüísticos que marcan el principio o final de un párrafo cambiarán si el discurso es argumentativo, narrativo, etc.

A pesar de que, en principio, puede resultar más sencillo identificar el tema del discurso escrito, parece ser que todavía queda mucho por investigar en este campo. Por lo tanto, Brown y Yule (1983:100) recomiendan que el investigador desempeñe una labor descriptiva, y no prescriptiva, al analizar cómo los cambios de tópico se marcan en discursos concretos, para poder establecer, más tarde, observaciones lingüísticas generales a este respecto.

Un ejemplo, siguiendo a los autores, lo constituye el discurso narrativo, para el cual es imprescindible marcar los cambios espaciales y temporales. Por ello, el comienzo de un nuevo párrafo, junto con adverbios de lugar y tiempo, constituyen la clase de elementos que indican que el escritor introduce un nuevo tópico. Sin embargo, otros discursos se distinguen por el uso de otro tipo de indicadores. Por ello habrá que estudiar cada tipo discursivo en particular.

4.2. Discurso oral.

La identificación del tópico en el discurso oral se ve complicada por la inexistencia de una estructura equivalente al párrafo temático en el discurso escrito. Por tanto, habrá que estudiar los distintos fenómenos que indican que los hablantes han efectuado un cambio de tópico.

4.2.1. Marcadores léxicos.

Mediante el análisis de marcadores léxicos, el investigador encuentra ayuda para identificar el desarrollo del tópico conversacional, como evidencian los diversos trabajos que mencionamos a continuación.

Schiffrin (1987) realiza un excelente trabajo ilustrativo de cómo ciertos lexemas - por ejemplo *now then, and, so, now* o *then* - estructuran el discurso, indicando la finalización o introducción de un tópico, o la relación existente entre varios subtópicos.

Autores como Maynard (1980) identifican ciertos marcadores léxicos - tales como *uh-uh, oh really*, etc. -, que reflejan la atención del oyente a la vez que animan al hablante a proseguir con su contribución. Resulta de gran importancia la observación de Maynard respecto a que la ausencia de dichos marcadores léxicos puede ocasionar un cambio de tópico. Para Maynard (1980), la conversación se estructura alrededor de los cambios de tópico, ya que éstos constituyen un remedio utilizado cuando los hablantes ya no saben qué más decir sobre un tema. Por tanto, se recurre a un cambio de tópico para que no cese el diálogo.

De forma similar, Coulthard (1977: 86) constata que el hablante puede indicar al oyente que considera terminado el tema utilizando marcadores léxicos, tales como *alright*, *okay*, *so* o *well*, junto a un cierto alargamiento y entonación descendente. Tras estos marcadores formales, lógicamente se introducirá un nuevo tópico.

Un trabajo de gran importancia en este campo es el de Keller (1979), quien realiza un análisis psicolingüístico del discurso conversacional identificando las estrategias que utilizan los hablantes tanto para estructurar el contenido como el dinamismo conversacional. Estas estrategias o recursos, denominadas gambitos, desempeñan cuatro funciones principales, para las cuales desarrolla un inventario de las varias posibilidades:

- (1) Función semántica: presenta un marco semántico; para Keller (1979) es ésta la función más importante, e indica el marco general del tópico que se va a tratar en la conversación. Gambitos que pueden realizar esta función son, entre otros: *We'll first take up the questions*, *Before I forget*, *To begin with*, *I'm pretty sure that*, *Here's what you can do*, *That's fine but*, *In short*.
- (2) Función social: señala el contexto social del hablante en una conversación; esta función abarca las señales indicativas del deseo del hablante de adoptar el siguiente turno conversacional, el deseo de seleccionar al siguiente hablante, o el deseo de finalizar la conversación. Esta función implica ejemplos como: *May I interrupt you for a moment*, *I'd like to say something*, *That's about it*, *And what about you?*, *It's been nice talking to you*, *I'd better not take up any more of your time*.

- (3) Función psicológica: señala el estado de ánimo de los hablantes/oyentes; estados que implican, por ejemplo, el grado de voluntad del oyente por recibir cierta información. Función desempeñada, entre otros por: *I'd like to hear all about it, Why don't you just leave me alone, I don't want to get into that, I know what you mean, I couldn't agree less, No way.*
- (4) Función comunicativa: señala aspectos comunicativos; como asegurar al hablante que todo marcha bien, las dudas o recursos empleados para ganar tiempo mientras se busca la expresión correcta, etc. Expresiones que desempeñan esta función son: *Are you following me?, Sure, Sorry, I didn't get that last part, What I've been telling you all along is, Pardon me?, Is that clear?*

Keller (1979), además, divide estos recursos en dos grupos: (i) Introdutores: sirven para introducir un tópico o subtópico que carece de referencia explícita alguna a un tópico del fragmento conversacional previo. (ii) Conectores: sirven para enlazar el tópico que se está discutiendo con otro tópico o subtópico previo.

El trabajo de este autor resulta verdaderamente completo, si bien él mismo reconoce que no pretende ser exhaustivo en el inventario propuesto puesto que las posibilidades son múltiples. Sin embargo, Keller (1979: 236) no clasifica expresiones como *you know, well, umm*, etc. como gambitos, porque no considera que cumplan ninguna de las cuatro funciones mencionadas. No obstante, sí reconoce que tales expresiones señalan aspectos notables del desarrollo del tópico en el discurso oral.

Observamos, pues, que a pesar de que tenemos evidencia de la existencia de elementos léxicos que indican la introducción, el desarrollo, o la finalización de un tópico,

no existe un acuerdo entre los diversos autores respecto a la función de todos ellos. Además, una misma expresión puede desempeñar funciones diferentes. Por tanto, siempre habrá que estudiar cada caso en su contexto específico.

4.2.2. Marcadores suprasegmentales.

En cuanto al uso de rasgos suprasegmentales, Brown y Yule, en diversos trabajos - Brown (1977), Yule (1980), Brown y Yule (1983) -, distinguen una unidad en el discurso oral, similar al párrafo empleado en la estructuración temática del discurso escrito. Mediante esta unidad, denominada parátono o unidad paratonal, los hablantes estructuran su contribución, a nivel entonacional en relación a un tópico²⁸.

Según Brown y Yule (1983) los hablantes utilizan marcadores suprasegmentales para indicar el comienzo y el fin de una unidad paratonal. Consecuentemente, la entonación nos indica la estructura conversacional, y en concreto, el lugar donde tienen lugar los cambios de tópico.

Al principio de un grupo paratonal, el hablante suele utilizar una expresión introductoria, que será fonológicamente prominente, enunciando el resto de la cláusula u oración con tono ascendente. Por otro lado, el hablante puede marcar el final de la unidad paratonal utilizando un tono muy bajo, incluso para los elementos léxicos, con pérdida de amplitud y una pausa más bien larga. De forma alternativa, el hablante puede resumir la expresión introductoria, sin enunciarla necesariamente con tono bajo, pero sí seguida de

²⁸ De forma similar, Sacks, Schegloff y Jefferson comentan: "Certainly, in some understanding of 'sound production' (i.e. phonology, intonation etc.), it is also very important to turn-taking organization" (1974: 721). Sin embargo, esto será criticado por Power y Dal Martello, quienes contemplan la entonación en relación al tópico conversacional, y no en relación a los turnos de habla, y comentan que "...the source of this confusion is probably that in ordinary usage 'turn to speak' is usually taken to mean 'turn to contribute to the main topic' " (1986: 38).

una pausa. Como resaltan varios autores, las marcas más características que delimitan las unidades paratonales son las pausas largas, generalmente superiores a un segundo.

4.2.3. Marcadores paralingüísticos.

Por último, el desarrollo conversacional del tópico puede también indicarse mediante marcadores paralingüísticos. La mirada, los gestos o los movimientos corporales del hablante o del oyente pueden señalar la introducción o finalización de un tópico. Igualmente, una expresión facial puede indicar el modo en que va a proseguir la conversación: por ejemplo, una expresión facial del oyente puede señalar que no entiende el punto de vista del hablante, por lo que éste, generalmente, elaborará o desarrollará con más detalle el tópico discursivo.

4.3. Consideraciones finales.

Para identificar la estructura temática del discurso oral, lo más seguro, sin duda, es recurrir a todos los indicadores de cambio de tópico que hemos mencionado. Sin embargo, como destacan Brown y Yule (1983), la aparición de estos elementos no es prescriptiva, se trata, más bien, de elementos opcionales que organizan la conversación, facilitando su comprensión. Como indican estos autores:

Failure to mark out explicitly the structural organisation of what a speaker wishes to communicate may make the addressee's task of interpretation more difficult, perhaps, but, by itself, would not necessarily constitute a failure to communicate (Brown y Yule, 1983: 106).

En resumen, las reflexiones sobre problemas relacionados con los marcadores del tópico en el discurso oral apuntan a las siguientes consideraciones:

- (1) Los marcadores léxicos de la estructura conversacional resultan sumamente ambiguos. Por un lado, la presencia de cierto tipo de marcadores léxicos indica la relación entre varios tópicos. Pero, por otro lado, la ausencia de otro tipo de marcadores léxicos puede ocasionar el cambio de tópico. Desafortunadamente, estos marcadores léxicos, en ocasiones, coinciden - por ejemplo, *right* -, aunque desempeñen funciones opuestas.
- (2) A pesar de que una secuencia relativa a un único tópico se puede marcar entonacionalmente, estos indicadores suprasegmentales no son obligatorios y, por tanto, su ausencia no implica una interrupción comunicativa.
- (3) Lo mismo ocurre con los marcadores paralingüísticos: la presencia o ausencia de éstos en relación a un tópico, no son índice de una comunicación satisfactoria.

Consecuentemente, no podemos confiar la identificación del tópico al empleo de una sola clase de marcadores; tendremos que ayudarnos de todos ellos para la identificación del tópico o de un cambio de tópico discursivo.

No debemos olvidar que nuestro análisis empírico final concierne a hablantes no nativos, que en general no dominan el uso de marcadores léxicos o entonacionales, o incluso los marcadores paralingüísticos exclusivos de una lengua. Este factor acentúa las precauciones que debemos adoptar para identificar el tópico conversacional. Por todo ello, cuando realicemos el análisis de los datos no nos limitaremos a observar tan solo una clase de marcadores, sino que intentaremos tener presentes todas las posibilidades, incluida la posibilidad de la ausencia de dichos marcadores. Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos decir que, en la medida de lo posible, restamos subjetividad a la tarea de identificar el tópico. Incluso en casos de ausencia de marcadores, la

subjetividad será relativa puesto que, al menos, podemos ofrecer explicaciones de por qué se desarrolla la conversación sin dichos marcadores.

CAPITULO III:
ENFOQUE ADOPTADO EN EL PRESENTE ESTUDIO.

Con los conocimientos adquiridos mediante la revisión de la literatura pertinente en los capítulos anteriores, pretendemos, a continuación, detallar el enfoque adoptado en nuestro estudio sobre estrategias de comunicación y secuencias tópicas de una conversación.

En primer lugar (sección 1), nos aproximamos al estudio de estrategias de comunicación mediante la propuesta de una definición operativa de estrategias de comunicación, una clasificación y unos criterios de selección e identificación. Detallando las razones subyacentes a la adopción de este enfoque podemos, finalmente, destacar la fiabilidad y validez de nuestro estudio.

En segundo lugar (sección 3), nos aproximamos al análisis de la secuencia tópica mediante la justificación de la adopción de la secuencia tópica como unidad de análisis conversacional. Acto seguido, elaboramos una propuesta de definición de esta noción y razonamos el tipo de clasificación que defendemos. Finalizamos indicando los medios que hemos empleado para su identificación en los datos recogidos para este estudio.

Vista las perspectivas adoptadas en nuestro trabajo podremos detallar y razonar los objetivos de estudio así como explicar los medios empleados en alcanzar dichos objetivos.

SECCION 1.

Aproximación al análisis: Estrategias de comunicación.

1.1. Estrategias de comunicación: Reflexión conceptual.

Son varios los problemas que surgen en relación a la definición, clasificación e identificación de las estrategias de comunicación. En la revisión de los estudios realizados en este campo (capítulo I), observamos cómo las diferentes propuestas se pueden agrupar en dos tendencias generales. Las primeras aportaciones, cronológicamente, constituyen lo que denominamos propuestas tradicionales o descriptivas. Junto a éstas, identificamos las últimas propuestas caracterizándolas de procesales o explicativas.

En nuestra opinión, enfoques tan distintos resultan del diferente uso del término estrategia por parte de los diversos investigadores del tema. Por un lado, cabe preguntarse si cualquier tipo de táctica o estratagema utilizada por un aprendiz de lenguas en su comunicación constituye por sí sola una estrategia. Por otro lado, deberíamos tener en cuenta los procesos mentales subyacentes al uso de estrategias de comunicación, hasta el punto de considerar factible la equiparación de los términos estrategia y proceso.

Desde los primeros estudios del tema se producen afirmaciones sugiriendo que el uso de ciertas estrategias de comunicación responde a una conducta concreta del aprendiz. Esta idea, sin embargo, no se desarrolla con mayor profundidad hasta el importante trabajo de Faerch y Kasper (1980). Los autores distinguen entre procesos, planes y estrategias. Los procesos, situados en un estadio superior, ocasionan las fases de planificación y de ejecución que pueden resultar en el uso de estrategias, cuando existen problemas en el plan lingüístico y se intenta solucionar. Esto nos conduce, por tanto, a tener que distinguir entre procesos, estrategias y planes. Lógicamente, podemos inferir que una estrategia no es sino un tipo de plan lingüístico concreto.

Sin embargo, nos parece oportuno poner en tela de juicio la utilidad de estos tres términos, a la vez que dudamos de que se pueda realizar una separación clara entre ellos. Por tanto, nos sumamos a la opinión de Bialystok quien también cuestiona el objeto de esta propuesta, al preguntarse "to what extent does this conceptualization succeed in setting out precise boundaries for distinguishing between strategies and other related events, especially processes?" (1990a: 21).

Para poder identificar las estrategias y los procesos como fenómenos diferentes, Bialystok (1990a) indica que el comportamiento de los hablantes ante la presencia de estrategias debería ser cualitativamente distinto a la conducta que responde a la presencia de otros procesos. Sin embargo, de nuevo concluimos con la autora aduciendo lo siguiente:

Attempts to define the criteria by which communication can be attributed to strategic intervention have been fragile. No criterion proposed thus far has managed to indicate the special part of language production that is properly strategic. (Bialystok, 1990a: 24).

Esta observación implica consecuencias graves para distinciones tradicionalmente aceptadas, que la autora no duda en cuestionar. Tal es el caso de la dicotomía entre comunicación estratégica y comunicación no estratégica. La eliminación de tal distinción conduce a Bialystok a sugerir, en relación a las estrategias y los procesos, que "the possibility that these are ultimately not different events remains tenable" (1990a: 25).

La inexistencia de diferencias observables entre estrategias y procesos nos obliga a afirmar que los procesos que intervienen en la producción del lenguaje son siempre los mismos, ya sea (tradicionalmente) comunicación estratégica o no estratégica. Esta opinión, defendida por Bialystok (1990a), y Bialystok y Sharwood Smith (1985), y

subyacente a ciertos postulados del trabajo de Poullisse (1990), niega a las estrategias de comunicación un estatus diferente a cualquier otro tipo de comunicación.

Nos sumamos a esta opinión a la par que adoptamos esta perspectiva para realizar el análisis propuesto. Esta visión no implica la imposibilidad de llevar a cabo nuestro análisis puesto que, aunque los procesos de comunicación sean siempre los mismos, éstos operan de forma distinta ante situaciones diversas. En nuestro caso, estudiaremos cómo intervienen los procesos comunicativos generales en situaciones en las que el hablante no nativo sufre problemas manifiestos de índole léxica. Para nuestro análisis, hemos decidido, finalmente, mantener el nombre de estrategias de comunicación, si bien restringidas a los procesos comunicativos en situaciones léxicamente problemáticas. Solo nos resta señalar que el problema léxico puede estar causado por el desconocimiento del término en la L2, por problemas de recuperación del término que se desea comunicar, o - derivado del anterior - por problemas de inseguridad respecto al término recuperado.

A continuación debemos preguntarnos qué ocurre con las estrategias de comunicación que hemos denominado tradicionales o descriptivas. Todas las aportaciones en este campo confluyen en el principio siguiente: existe por un lado la manipulación de la forma y, por otro, la manipulación del significado o concepto. Sin embargo, como indica Bialystok (1990a), el estudio del lenguaje producido por los hablantes tan sólo ofrece evidencias de la manipulación de las formas. Es en este sentido en el que se han de considerar este tipo de estrategias de comunicación que describen, tan sólo, ciertos fenómenos lingüísticos de la actuación del hablante durante un suceso comunicativo.

Por tanto, nos aproximamos al análisis de nuestro corpus considerando, por un lado, los procesos cognitivos que intervienen en situaciones léxicamente problemáticas y que denominamos estrategias de comunicación explicativas. Por otro lado, consideramos,

igualmente, los fenómenos lingüísticos observables en los cuales resultan los procesos mencionados. Hemos denominado estrategias de comunicación descriptivas a los fenómenos lingüísticos ocurrientes en situaciones léxicamente problemáticas.

Las estrategias de comunicación que analizamos responden al intento que el discente realiza para superar problemas léxicos. El aprendiz podrá optar por solucionar el problema sin colaboración, o podrá solicitar la ayuda de sus interlocutores. Estas dos actitudes han sido denominadas con anterioridad de compensación o consecución por un lado, e interactivas o cooperativas por otro. Resta señalar cuestiones referidas a otra actitud posible del aprendiz, conocida como la evitación. Los casos en los que la evitación de un problema produce el abandono del mensaje no son recogidos en nuestro análisis. Sin embargo, cuando la evitación produce una modificación o reducción del mensaje, expresado a través de estrategias de compensación o colaboración, tales estrategias sí quedan reflejadas en nuestro análisis.

1.2. Estrategias de comunicación adoptadas para el análisis.

1.2.1. Estrategias explicativas.

En cuanto a las estrategias de comunicación explicativas se refiere, nos basamos, fundamentalmente, en los trabajos de Poulisse (1990) y Bialystok (1990a). Ambas autoras proponen dos estrategias principales que responden a los procesos cognitivos que intervienen en la comunicación. Como Bialystok (1990a) reconoce, ambas propuestas son del todo compatibles. De la combinación de ambas aproximaciones realizamos nuestra propuesta de análisis (ver fig. 3.1).

Bialystok (1990a)	Poullisse (1990)	nuestro análisis
Análisis	Conceptual (analítica y global)	Análisis del concepto
Control	Lingüística (creatividad morfológica y transferencia)	Control del código

Figura 3.1. Equivalencia entre las aproximaciones procesales a las estrategias de comunicación y nuestra propuesta para el análisis.

1.2.2. Estrategias descriptivas.

Como ya mencionamos en la introducción teórica al trabajo, tanto Poullisse (1990) como Bialystok (1990a), establecen correspondencias entre sus propias taxonomías procesales y las tradicionales estrategias de comunicación (ver figura 3.2).

POULLISSE (1990)			BIALYSTOK (1990a)	
Conceptual	Analítica	Acuñaación léxica Circunlocución Descripción Paráfrasis	Acuñaación léxica Circunlocución Paráfrasis Transliteración	Análisis
	Global	Aproximación Mímica	Mímica	
Lingüística	Creatividad morfológica		Mímica Petición de ayuda Consulta de diccionarios Cambio de lengua	Control
	Transferencia	Préstamo Extranjerización Traducción literal		

Figura 3.2. Correspondencias sugeridas por Poullisse (1990) y Bialystok (1990a) entre sus propuestas y las taxonomías tradicionales.

1.3. Definición de los tipos de estrategias propuestos para el análisis.

En nuestro análisis, adoptamos las estrategias descriptivas reflejadas en la figura 3.3 y equivalentes a las estrategias explicativas que hemos identificado. En primer lugar, nos gustaría mencionar que no hemos adoptado la subdivisión de estrategias procesales que propone Poulisse (1990), quien identifica la estrategia conceptual global y la analítica, así como la estrategia lingüística de transferencia y la de creatividad morfológica. Consideramos que tan solo existen dos procesos: el análisis del concepto y el control del código. Las posteriores divisiones, en el caso de la estrategia conceptual, corresponden más bien, a diferentes enfoques dentro de un mismo proceso: el proceso consiste en analizar el concepto y éste se puede analizar adoptando una perspectiva global o una perspectiva que descompone el concepto en ciertos rasgos, perspectiva, por tanto, denominada analítica. Sin embargo, ambos enfoques, en ocasiones, se combinan, lo cual nos conduce a eliminar tal distinción que creemos innecesaria.

La subdivisión de la estrategia lingüística nos produce serias dudas. Para delimitar el ámbito de las subestrategias, Poulisse (1990) restringe el sentido en que debe utilizarse el término transferencia. En nuestra opinión, y en el sentido más amplio, la transferencia supone el traspase de una parcela de conocimiento a otra parcela de conocimiento. Ahora bien, cuando la transferencia opera de una L1 a una L2, Poulisse mantiene la etiqueta de estrategia de transferencia. Sin embargo, si la transferencia opera dentro de una misma lengua y tan solo a nivel morfológico, la autora lo califica de creatividad morfológica. Como dice la autora, esta estrategia implica "the use of L2 rules of morphological derivation to create (what the subject assumes to be) comprehensible L2 lexis". Además, el resultado de esta estrategia generalmente consiste "of existing L2 words to which L2 morphemes have been added" (1990: 62).

Esta estrategia supone, por tanto, la combinación de dos parcelas del conocimiento lingüístico: por un lado, el conocimiento léxico; y, por otro, el conocimiento de las reglas de formación de palabras. Consideramos que es ésta una estrategia de transferencia que opera a distinto nivel que la así denominada por la propia autora. Pero, en última instancia, ambas suponen una misma estrategia y, por tanto, un único proceso al que denominamos control del código. Por tanto nos inclinamos a excluir de nuestra propuesta esta distinción.

Existe en nuestro trabajo otro importante punto de partida diferente a los propuestos en Poulisse (1990). La autora se centra en las estrategias de compensación dejando fuera de su estudio las conocidas como estrategias interaccionales, aludiendo que, en el caso de la segunda, no es el aprendiz quien soluciona su problema léxico sino el interlocutor. Por esta razón, la autora no distingue, a nivel de codificación lingüística, una de las estrategias descriptivas con más solera en las taxonomías descriptivas: la petición de ayuda.

En nuestro caso, opinamos que el uso de una tarea interactiva en el experimento, es decir, la conversación, nos obliga moralmente a incluir en nuestro concepto de estrategias comunicativas, los casos en que el problema léxico se resuelve de forma interactiva. Consideramos, además, que la petición de ayuda no es solamente una forma de codificación lingüística: coincidimos con Bialystok (1990a) a la hora de señalar que existe un proceso cognitivo subyacente a tal estrategia descriptiva. Cuando un aprendiz solicita ayuda de su interlocutor, el hablante ya ha considerado el tipo de problema que padece y ha seleccionado entre las posibles vías para resolverlo sin ocasionar la interrupción comunicativa, habiendo elegido una estrategia de control del código. Por tanto, opinamos, al igual que Bialystok (1990a), que la petición de ayuda es la descripción de un posible resultado lingüístico del proceso cognitivo inherente a la estrategia de control del código.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACION

<u>Estrategias explicativas</u>	<u>Estrategias descriptivas</u>
Análisis del concepto	Aproximación Descripción Mímica
Control del código	Préstamo Extranjerización Petición de ayuda Cambio de código Mímica

Figura 3.3. Estrategias de comunicación identificadas en nuestro análisis. Correspondencia entre las estrategias explicativas y las estrategias descriptivas.

Como podemos observar (figura 3.3), nuestro análisis de estrategias descriptivas contiene modificaciones respecto a las propuestas de Bialystok (1990a) y Poulisse (1990), además de la incorporación de la petición de ayuda, ya discutida.

En cuanto a las equivalencias descriptivas de la estrategia de análisis del concepto, la distinción entre las estrategias de circunlocución, paráfrasis y descripción resulta excesivamente ambigua (ver sección I,3), por lo que decidimos agruparlas bajo el término descripción. La estrategia de aproximación constituye una codificación lingüística de fácil y casi inequívoca catalogación, por lo que queda incluida en nuestro análisis.

En cuanto a las equivalentes descriptivas de la estrategia de control del código, hemos adoptado el préstamo, la extranjerización y el cambio de lengua por reflejar con claridad la estrategia explicativa, y porque la distinción entre ellas no implica posteriores complicaciones o ambigüedades. Asimismo, ya expusimos las razones que nos condujeron a incluir la petición de ayuda en esta taxonomía descriptiva. La exclusión de la

estrategia de consulta de diccionarios, por otro lado, nos resulta obvia: durante el experimento, los aprendices no tuvieron diccionarios a su disposición.

En cuanto a la mímica, hemos de considerar varias cuestiones. En primer lugar, Poulisse (1990) y Bialystok (1990a) adoptan posturas totalmente opuestas en la clasificación de esta estrategia. Poulisse destaca varios ejemplos donde se utiliza la mímica y comenta²⁹:

If non-verbal behaviour occurred by itself, the intended concept was usually enacted ... or pointed at ... Since there is no explicit indication of a conceptual analysis in these cases (there is no listing of properties), they were ... treated as HOCO at process level. In all cases where non-verbal behaviour coalesced with another CpS type it was encoded +1mi, but for the purpose of analyses at process level this information was ignored (1990: 112).

Bialystok, sin embargo, incluye la mímica en la estrategia de análisis "where the attempt is to convey important properties"; Si un hablante comunica un objeto señalándolo, la autora lo califica de "ostensive definition"; y si un hablante explica con gestos un objeto, sin utilizar el lenguaje oral, lo considera, junto con lo anterior, estrategias de control de análisis, puesto que "any decision regarding the channel of expression is a function of control, so any change in that course is a control strategy" (1990a: 133).

Ignoramos las razones de Poulisse (1990) para incluir la mímica en la estrategia de análisis. Si, como ella misma reconoce, no existe evidencia alguna del enfoque analítico de la mímica, tampoco la hay, opinamos, del enfoque global. Lo que de hecho resulta

²⁹ Las siglas HOCO indican la estrategia conceptual global (*holistic conceptual*) identificada por la autora.

evidente es el cambio en el canal de expresión, por lo que adoptamos la postura de Bialystok (1990a) en cuanto a la mímica se refiere.

Por tanto, la mímica pertenece a la estrategia de análisis del concepto cuando incorpora rasgos que definen el concepto. Sin embargo, cuando sin analizar el concepto se señala el objeto, o bien se explica el concepto mediante un cambio de lenguaje verbal a no verbal, la mímica será catalogada como perteneciente a la estrategia de control del código.

Por otra parte, dentro de las estrategias descriptivas, las de acuñación léxica y traducción literal constituyen un punto especialmente espinoso. En su investigación empírica, Poulisse define la acuñación léxica como "the use of transparent compound nouns" (1990:110), ilustrándola mediante los siguientes ejemplos:

cooking erm apparatus (cooker ...)
a talk uh bird (parrot ...)

Poulisse (1990: 110).

Opinamos que el mayor o menor número de acuñaciones léxicas utilizadas por los hablantes puede depender de la frecuencia del uso de palabras compuestas en la L1 de los aprendices, o de la creatividad léxica por medio de compuestos inherente a dicha L1. Además, la distinción entre la acuñación léxica y la descripción nos parece innecesaria, pues prácticamente son equivalentes, como se podría deducir de *a talk uh bird = a bird uh talks*. Por ello, en nuestro análisis de estrategias descriptivas, hemos decidido excluir la acuñación léxica incorporándola, en el sentido de Poulisse (1990), a la descripción.

En cuanto a la traducción literal, Bialystok (1990a) la excluye de su tipología de equivalencias, mientras que Poulisse la define como "the word by word translation of an

L1 (or Ln) word or phrase into the target language" (1990: 112). La autora la ilustra de la siguiente manera:

my elders (parents, Dutch: ouders ...)
setting your shoe (the Dutch equivalent of hanging your stockings up at
Christmans Eve, Dutch: je schoen zetten ...)
Poulisse (1990: 112)

No obstante, nos encontramos ante un problema distinto. Si el hablante era consciente de tener un problema léxico al comunicar la palabra *ouders*, tal vez haya pensado que la traducción de la palabra holandesa fuera un sinónimo del elemento deseado. En tal caso, no constituiría una estrategia de traducción literal sino de aproximación. Esta posibilidad es grave, pues la primera es una subestrategia de control del código mientras que la segunda es subestrategia del análisis del concepto. Por otro lado, si el hablante no era consciente de tener un problema léxico al comunicar *elders*, tal enunciación no constituye estrategia alguna pues, al indicar los criterios de selección de estrategias utilizados, Poulisse comenta que "the speaker who adops a CpS has to be aware of there being a problem" (1990: 91).

El ejemplo ofrecido arriba es similar al siguiente caso de nuestro corpus, que no ha sido catalogado como estrategia de comunicación:

- B ... how many years um eh ... do you stay in Spain in Spain?
- B ahí me ... quería decir me parece que era es que no me acuerdo si se lo he preguntado o no éso cuánto tiempo llevaba aquí se lo has preguntado tu? o yo? cuánto tiempo se iba a quedar en España
- A era esto
- B era esto cuánto tiempo se iba a quedar en España

Sesión III.

La hablante B afirma querer decir *quedarse en España*, sin embargo, no reconoce en ningún momento que la palabra *stay*, resultara problemática. Por tanto, este caso de traducción literal, al no representar problema alguno para la aprendiz, no es considerado estrategia de comunicación.

Además de estas cuestiones polémicas en torno a la traducción literal, hemos encontrado otros problemas. Con frecuencia, esta estrategia implica la comunicación de más de una palabra. Pero, en ocasiones, el problema no radica en que se esté traduciendo palabra por palabra - pues el hablante lo puede considerar correcto - sino en que tiene problemas con la traducción de una de estas palabras. Por ejemplo, en el siguiente caso de nuestro corpus, dudamos al principio de si se trataba de una traducción literal:

semana santa week sant week is? no? <risas>

Sesión VII.

Efectivamente, la hablante quería comunicar el término *semana santa*. Sin embargo, su verdadero problema no es la palabra *semana* sino la palabra *santa*. Además de un cambio de código inicial, la hablante intenta solucionar el problema mediante una extranjerización de la palabra *santa*. Esto le causa inseguridad y utiliza, también, una petición de ayuda. Como tales hemos clasificado estas estrategias, si bien responden a una sola estrategia explicativa de control del código.

Nos parece, además, que afirmar que la solución del problema radica en una traducción literal no sería del todo cierto. Esto se desprende también de ciertos comentarios que, repetidas veces, hicieron las hablantes, las cuales reconocieron que, dada su escasísima práctica en hablar inglés, optaban por traducir literalmente sus mensajes de forma continua. Debido a ésto, podríamos considerar que todas las

intervenciones de estas hablantes constituyen una estrategia de traducción literal. Sin embargo, esto reflejaría un nivel de análisis general, que no es el que hemos adoptado.

Considerando todos los problemas subyacentes a la identificación de esta estrategia, y recordando que, generalmente, la solución al problema no es la traducción literal sino la comunicación estratégica de una de las palabras que - se supone - están traduciendo literalmente, decidimos finalmente excluir esta estrategia de nuestro análisis.

Nos gustaría señalar que somos conscientes del escaso número de estrategias descriptivas empleadas en nuestro análisis, en comparación con las extensas taxonomías de anteriores trabajos descriptivos. La razón principal radica en la enorme ambigüedad en la definición de dichas estrategias (capítulo I), ambigüedad conducente a nuestra imposibilidad de distinguir una estrategia de otra. En este sentido, hemos preferido adoptar un número escaso de estrategias cuya clasificación resultara clara, en detrimento de la adopción de un gran número de estrategias descriptivas que difícilmente se podían calificar. En esta línea, cabe recordar los comentarios de Bialystok referidos a la fiabilidad de los análisis de estrategias de comunicación:

Reliability is determined by replicability - would different raters classify utterances in the same way? Would the same rater classify an utterance the same way on different occasions? (1990a: 58)

La única forma que hemos encontrado de alcanzar la fiabilidad de las clasificaciones en el sentido expresado por la autora consiste en definir con claridad las estrategias empleadas y excluir del análisis aquellas que pueden presentar dudas ocasionando un trabajo poco fiable. Pese al escaso número, opinamos que la inclusión en nuestro análisis de estrategias descriptivas resulta beneficioso por posibilitar, en cierto modo, la comparación con estudios anteriores. Además, como mencionamos, nos parece

interesante mencionar las codificaciones lingüísticas posibles producidas por los procesos cognitivos predominantes en el uso de estrategias de comunicación.

Por último, vamos a especificar el sentido conferido a las estrategias de comunicación propuestas. Basándonos en las aportaciones de Poulisse (1990) y Bialystok (1990a), concluimos que los mecanismos de producción lingüística constan de dos procesos, a saber, uno que opera sobre el concepto o significado que se desea comunicar; y otro que opera sobre el código lingüístico. Estos dos procesos ocasionan dos estrategias de comunicación principales: análisis del concepto y control del código.

**** Análisis del concepto:** El hablante opera sobre el significado que pretende comunicar, analizándolo y, en ocasiones, descomponiéndolo en sus características definitorias. Es ésta, por tanto, una estrategia relacionada con la habilidad de asociar significados con formas o símbolos.

**** Control del código:** El hablante opera sobre el sistema lingüístico a nivel de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de la L1, L2 o cualquier lengua que le sea conocida. Es una estrategia relacionada con el uso del código lingüístico.

*** Aproximación:** Estrategia que consiste en utilizar un término hiperónimo, sinónimo o hipónimo del concepto que se desea comunicar. Esta estrategia implica analizar el concepto que se desea expresar, y compararlo a conceptos similares. Por tanto, la aproximación es una manifestación lingüística de la estrategia procesal de análisis del concepto.

* **Descripción**: Estrategia basada en la descripción o definición del elemento léxico que se desea comunicar. En la descripción incluimos estrategias tradicionales como la circunlocución o la paráfrasis. Mediante la descripción, analizamos el concepto a comunicar, destacando propiedades, funciones, situaciones contextuales, etc., que pueden evocar tal concepto. Es por tanto la descripción, una codificación lingüística que refleja la estrategia explicativa de análisis del concepto.

* **Mímica**: Consiste en la utilización de lenguaje no verbal. Esta estrategia está incluida en el análisis del concepto cuando, a través de gestos y palabras se expresan características que definen el concepto analizado. Cuando, mediante el solo empleo de gestos, señalamos o explicamos el mensaje, la mímica constituye una estrategia de control del código, pues el aprendiz, controlando el código, lo cambia de verbal a no verbal.

* **Préstamo**: Mediante esta estrategia, el hablante utiliza un término de la L1 o Ln, sin adaptarlo a la L2 ni fonológica ni morfológicamente. A través del préstamo, el hablante no analiza el concepto que desea comunicar sino que, controlando el código de expresión, incorpora a éste un término de un código distinto. El préstamo es por tanto un reflejo de la estrategia de control del código.

* **Extranjerización**: El hablante utiliza un término de una L1 o Ln que intenta adaptar a la L2 tanto como se lo permite su interlengua. Mediante la extranjerización, el hablante controla dos (o más) códigos, transfiriendo un término de un código a otro, y adaptando dicho termino al código receptor. La extranjerización constituye una de las posibles codificaciones de la estrategia de control del código.

* **Petición de ayuda:** Estrategia empleada cuando el hablante solicita ayuda lingüística de su interlocutor. El aprendiz, realiza una revisión de sus conocimientos del código y, controlando un vacío en el código, o cierta inseguridad en un punto concreto de éste, decide pedir ayuda para solucionarlo. Es esta una estrategia sintomática del proceso subyacente de control del código.

* **Cambio de código:** El hablante, conocedor de más de un código lingüístico, cambia de uno a otro para solucionar un problema léxico. Esta estrategia está incluida, por tanto, en el control del código.

En resumen, hemos querido adoptar un enfoque combinando estrategias procesales y estrategias tradicionales pues posibilitan la explicación de los procesos mentales subyacentes al uso de estrategias de comunicación así como una descripción de los fenómenos lingüísticos resultantes.

1.4. Nivel de análisis y problema de subordinación.

Una de las cuestiones más polémicas implícitas en los trabajos empíricos de estrategias de comunicación es la referida al nivel adecuado de análisis. Debido a que, generalmente, más de una estrategia confluye en una única enunciación estratégica, la tarea de dividir tal enunciación en diferentes fragmentos estratégicos resulta considerablemente delicada.

En cuanto a las estrategias explicativas se refiere, el problema disminuye, en cierto modo, al constar la taxonomía de tan solo dos opciones. Como hemos mencionado, el uso de estrategias de comunicación supone que se ha producido un desequilibrio entre los procesos comunicativos habituales, provocando la prominencia de un proceso sobre el

otro. El fragmento conversacional donde se intenta solucionar el problema, puede constar de varios tramos estratégicos que no nos ha resultado difícil identificar. Cuando dos tramos se refieren a la solución de un único problema, hemos indicado el proceso o estrategia prevalente en cada caso. En ocasiones, el mismo proceso prevalecía en los dos tramos, mientras que en otras, los procesos subyacentes a cada tramo eran distintos. En nuestro análisis, hemos indicado los procesos que subyacen a cada tramo estratégico, fueran éstos de la misma o de distinta índole.

- B I like Fallas but I I have I have never seen the [Fallas
N really?] yes!
B because [never ever
N that's a] record! <risas>
B because I ale! cómo le digo que tengo ? I have a ... fobia? cómo se
dice? <mirando a A> fobia! es que para decirlo en inglés!
N phobia <asiente>
B phobia
N yes
- [92] tengo fobia >
COCO (camb, petay)
[93]
COCO (pres, petay)

Sesión IV.

En este ejemplo de nuestro corpus, la hablante B realiza una intervención que contiene dos comentarios o tramos estratégicos. Como se puede observar, no resulta difícil identificar los dos tramos, pues entre ellos B intenta continuar la conversación. Ambos tramos están dirigidos a la solución de un único problema; sin embargo, no por ello constituyen una única estrategia. Se trata más bien, de dos tramos estratégicos distintos, si bien en ambos la estrategia utilizada es la del control del código. Por ello identificamos dos estrategias diferentes, la 92 y la 93.

- B five days in bus is very very incómodo incómodo com es diu?
difficult to travel in bus because the night and
[11] incómodo >

COCO (camb, petay)
[12] incómodo >
ANCO (desc)

N it's horrible
B yes

Sesión I.

También en este caso resulta evidente que nos encontramos ante dos tramos estratégicos diferentes producidos por B. Aunque ambos intenten solucionar el mismo problema léxico, no se trata de uno solo pues el interlocutor para cada tramo varía. El primero está dirigido a la aprendiz A, mientras que el segundo selecciona como oyente a la hablante nativa N. En este ejemplo, el tipo de estrategia que subyace a cada caso es distinta. En el primero (estrategia I:11), B controla el código mientras que en el segundo (estrategia I:12), analiza el concepto intentando así la solución a su problema.

Si bien podemos decir que a nivel procesal no hemos tenido problemas respecto a la división de los datos en tramos estratégicos, no ocurre lo mismo a nivel lingüístico. Una única estrategia procesal puede contener diversas soluciones lingüísticas que, en ocasiones, resulta imposible subdividir (ver estrategias IV: 92 y 93 así como I:11, de los dos ejemplos arriba expuestos). Consideramos que este es el grave problema sufrido por las investigaciones de estrategias descriptivas, y que ha resultado en la poca fiabilidad de estos trabajos. Por nuestra parte, hemos solucionado esta cuestión dividiendo, tan solo, las estrategias procesales, e indicando todas las estrategias lingüísticas producidas en su realización. Esta decisión, sin duda, confiere mayor importancia a nuestro enfoque procesal que al lingüístico; sin embargo, nos parece ser una decisión necesaria derivada de las críticas dirigidas a las taxonomías descriptivas en apartados anteriores. Como ya hemos mencionado, la incorporación de éstas a nuestro análisis obedece a un deseo de establecer vías de comparación con trabajos tradicionales.

La subordinación de estrategias está directamente relacionada con la polémica acerca del nivel de análisis. Desde que Bialystok y Frölich (1980) establecieran la distinción

entre estrategias principales y subordinadas, evaluándolas por separado, todos los estudios posteriores han adoptado idénticas medidas. Se entiende por estrategia subordinada la ocasionada mientras el hablante produce otra enunciación estratégica. En nuestro corpus, tan sólo las estrategias de análisis del concepto codificadas lingüísticamente mediante la descripción, pueden contener otra estrategia subordinada.

Una década más tarde, Bialystok comenta el anterior trabajo mencionado desde una perspectiva crítica:

Although we analysed main strategies and embedded strategies separately, it was not clear that this approach was a satisfying way of capturing the real objective of the speaker. Because of the conflation of different strategies into a single strategic utterance, the taxonomic structure does not seem to capture the level of the decision regarding choice of strategy that is made by the learners who use these strategies for communication (1990a: 70).

La polémica en este sentido sigue viva, pues mientras Bialystok (1990a) se pronuncia de esta manera en torno a la subordinación de estrategias, Poullisse (1990), en su trabajo coetáneo al anterior, mantiene tal distinción y por tanto analiza las estrategias principales por un lado, y las subordinadas, por otro.

Por nuestra parte, adoptamos una postura flexible y casi ecléctica puesto que, mientras que coincidimos con Bialystok (1990a) en subrayar la imposibilidad de establecer criterios objetivos a nivel teórico que identifiquen diferentes niveles de análisis, estamos de acuerdo con Poullisse (1990) en que, a pesar de todo, en la investigación empírica debemos evaluar las estrategias subordinadas sin mezclarlas con estrategias que operan a otro nivel.

Opinamos que la esencia del problema radica en el desequilibrio entre la teoría y la práctica. Mientras que teóricamente - postura de Bialystok - somos conscientes de no poder asegurar siquiera que todas las estrategias principales operan al mismo nivel, en la práctica - postura de Poulisse - tan sólo podemos recurrir al análisis separado de estrategias principales y subordinadas.

En la misma línea, hemos identificado algunos tramos estratégicos en los que se combina el análisis del concepto y el control del código. Por nuestra parte, hemos decidido identificar tales estrategias, señalando en primer lugar la estrategia de análisis del concepto seguida de la estrategia de control del código. Ilustramos a continuación este caso encontrado en nuestro análisis:

- A <a B> cómo se dice simpáticos?
B no sé lively ha dicho ella antes <a N> what's lively?
N lively is ah very eh likes parties and talks a lot and
B éso si abierta <le gesticula a N indicando pues éso>
A friendly? friendly?
N yes yes and and ...
- [23] simpáticos >
ANCO (aprox)
+ COCO (petay)

Sesión II.

Consideramos que la intervención subrayada de A (ejemplo II:23) constituye una estrategia en la que se combina el análisis del concepto y el control del código. Implica una estrategia seguida (y no subordinada) a otra y que, sin embargo, opinamos, operan al mismo nivel. Creemos que tras varios turnos en los que intentan expresar el término *simpático*, A analiza el concepto equiparándolo al término de la L2 *friendly*. Sin embargo, insegura de la corrección o pertinencia de dicho término, decide a la vez que lo articula, controlar el código mediante una petición de ayuda. Consecuentemente, identificamos este tramo como combinación de estrategias.

Insistimos en la ausencia de subordinación en la combinación de estrategias, pues, comparando con el siguiente ejemplo, donde observamos una estrategia subordinada, opinamos que los dos casos ilustrados no resultan equiparables:

- A because eh .. eh is the /ibe eme/
N the?
A /ibeeme/ the ... ay! <mano a la cabeza> a ver si m'entens
B is a company
A a company of of [cómo se llama ordenadores?
B company of computers]
A of computers

[49] la IBM « ordenadores
ANCO (desc)
« COCO (camb, petay)

Sesión III.

Mediante la enunciación subrayada (estrategia III:49), A intenta expresar el término *IBM*, analizando el concepto y empleando una descripción. En medio de la enunciación que recoge la estrategia de análisis, A sufre un nuevo problema con el término *ordenadores*, y opta por controlar el código mediante un cambio de lengua junto con petición de ayuda, para poder concluir la descripción. En este caso, por tanto, observamos la existencia de una estrategia subordinada, caso distinto del anterior (II:23), ilustrativo de una combinación de estrategias.

Resumiendo, analizamos las estrategias explicativas de análisis de concepto y control de código, así como los casos de subordinación o combinación de dichas estrategias. Complementamos el estudio, además, mediante el análisis de las estrategias descriptivas indicadas.

1.5. Estrategias de comunicación: Selección e identificación.

En este apartado nos proponemos, en primer lugar, establecer ciertos criterios que nos permitan seleccionar con claridad los tramos del lenguaje que se pueden considerar estrategias de comunicación. La práctica de anteriores trabajos empíricos, frecuentemente intuitiva, llegó a plantear serias dudas en el terreno de la identificación de estrategias. Consecuentemente, nos vemos obligados a sugerir criterios o condiciones para la delimitación de las estrategias que nos posibiliten su selección de forma inequívoca.

En segundo lugar, recordamos los medios de que se puede servir el analista o investigador para identificar las estrategias. Estos métodos se resumen en dos: los marcadores de comunicación problemática y las prácticas retrospectivas (capítulo I: sección 5).

1.5.1. Criterios de selección de estrategias de comunicación en el análisis.

Como ya discutimos en la sección I.1, son tres los criterios que los estudios tradicionales han producido como subyacentes a la conceptualización de estrategias: la naturaleza problemática de la comunicación estratégica, su naturaleza consciente, y su naturaleza intencional. Sin pretender revisar el problema de nuevo, deseamos justificar la posible adopción de alguno de estos criterios en nuestro análisis.

Coincidimos con Bialystok (1990a) en que tales criterios no son definitorios de lo que constituye una estrategia de comunicación. De hecho, ya vimos cómo los procesos subyacentes al lenguaje contenido en una estrategia de comunicación no difieren de los procesos subyacentes a otro tipo de lenguaje. Sin embargo, dichos procesos actúan de forma concreta ante situaciones problemáticas. En nuestro caso, deseamos utilizar el

factor de problematicidad puesto que éste es, precisamente, el criterio que delimita y caracteriza nuestro análisis frente a otro análisis que investigue la producción lingüística total del aprendiz de lenguas. No obstante, insistimos en que este criterio no define las estrategias de comunicación en el sentido de distinguirlas de los procesos comunicativos en general.

Respecto al criterio de la comunicación consciente, hemos optado por un enfoque diferente. Para identificar un tramo del lenguaje como estrategia de comunicación, no exigimos, en principio, que el hablante sea consciente del problema lingüístico. Sin embargo, es imprescindible que el problema lingüístico o bien se manifieste mediante varios marcadores de comunicación problemática o bien sea señalado como tal durante la sesión retrospectiva. De nuevo opinamos que la comunicación consciente no es un criterio que defina las estrategias de comunicación. Sin embargo, su adopción en el sentido explicado es totalmente necesaria a la hora de analizar los problemas lingüísticos, pues constituye el único medio que posibilita su identificación. De otro modo, la identificación del investigador respondería a inferencias y suposiciones injustificadas.

El último criterio, referente a la naturaleza intencional, alude al control del aprendiz ante la selección de una estrategia que resuelva su problema, de entre toda una gama de estrategias a su disposición. En este punto, nos sumamos a la opinión de Bialystok (1990a) a la hora de rechazar la adopción de este criterio. En nuestra opinión, esta selección podrá ser intencionada en algunas ocasiones. Sin embargo, al encontrarse un problema léxico, el aprendiz puede ofrecer una alternativa que lo solucione de forma rápida y espontánea, en cuyo caso la intencionalidad desaparece. En otras ocasiones, el aprendiz puede encontrar dos soluciones y optar por una de ellas por parecerle más clarificadora. No obstante, esto no implica que controle todas las posibles soluciones a un problema, que las valore una por una, y que, finalmente, seleccione la más eficaz.

Además, estamos de acuerdo con Bialystok (1990a) quien manifiesta que la selección acompaña a todos los procesos lingüísticos, y no sólo a las estrategias de comunicación.

Por tanto, el primer objetivo de nuestro trabajo es valorar los tramos del lenguaje que son problemáticos. Tal valoración dependerá de que el problema quede reflejado en la actuación del aprendiz o de que éste lo señale como problema *a posteriori*. Los tramos del lenguaje que, de esta manera, sean considerados léxicamente problemáticos, y cuya intención sea solucionar tal problema, los denominamos estrategias de comunicación y constituyen el objeto de análisis de nuestro trabajo.

Por último deseamos mencionar que la restricción del estudio a las situaciones léxicamente problemáticas obedece a un deseo de que éste resulte comparable a trabajos anteriores. En este sentido, baste recordar que "most theoretical and empirical descriptions of communication strategies have addressed those situations in which the problem was to describe some object or event for which the speaker lacks a label" (1990a: 69).

1.5.2. Métodos de identificación de estrategias de comunicación en el análisis.

Como vimos con anterioridad, para la correcta identificación de las estrategias de comunicación, el analista debe valerse tanto de los marcadores de comunicación problemática como de comentarios retrospectivos. Por esta razón, y al objeto de lograr la máxima fiabilidad y validez en el análisis, hemos adoptado ambos métodos. El uso de marcadores y de retrospectiones, además, tiene una gran ventaja. Por un lado, podemos desarrollar un análisis cuantitativo de los datos, y, por otro lado, mediante la revisión de los comentarios retrospectivos, podemos elaborar un análisis cualitativo, capaz de explicar el uso de estrategias de comunicación en situaciones diferentes.

Resta señalar nuestras dudas respecto a los marcadores de comunicación problemática, dudas - como vimos - ya mencionadas por varios autores. Sin embargo, la situación comunicativa diseñada para la obtención de nuestros datos está dotada de una ventaja evidente sobre otras. El hecho de que dos de las interlocutoras fueran nativas posibilita que comenten los problemas entre ellas en el curso de la conversación. Estos comentarios, que suelen acompañar a los marcadores de comunicación problemática convencionales, suponen un medio inequívoco para la identificación de los elementos problemáticos. Así pues, estos casos además de las retrospecciones confieren mayor fiabilidad a nuestro análisis.

1.6. Fiabilidad y validez del análisis de estrategias de comunicación.

En relación a los estudios de estrategias de comunicación Bialystok menciona las cuestiones de fiabilidad y validez en los siguientes términos:

Reliability is determined by replicability - would different raters classify utterances in the same way? ... Validity is determined by authenticity - do the strategies listed in the taxonomies correspond in a real sense to what learners are doing? Do the distinctions identified in the taxonomies reflect real differences in these strategies? (1990a: 58)

En este sentido, el empleo de los dos medios de identificación discutidos no parecen bastar para Bialystok quien, además, comenta:

I know of no study that reports actual reliability data for classifying utterances, indicating the degree of concordance between two (or more) researchers scoring the same data (1990a: 77).

La valoración de los datos por parte de jueces complementarios, es un medio que ya empleó Poulisse (1990) en su investigación empírica. La autora dispuso que dos jueces valorarían los datos producidos durante las tareas. Sin embargo, la autora no les proporcionó los datos retrospectivos y, al final, viendo que valorando tanto los datos de las tareas como los de la retrospectión se podía incrementar la fiabilidad del análisis, utilizó a un tercer juez quien valoró los comentarios retrospectivos. En este sentido, Poulisse (1990: 107) concluyó que los jueces deben disponer de los materiales producidos por la tarea así como de los datos retrospectivos.

Por nuestra parte, realizamos una primera identificación de los tramos problemáticos, basándonos en los datos de las conversaciones y de las retrospectiones, y solicitamos a dos jueces que ejecutaran otra evaluación independiente de los mismos datos. Los jueces seleccionados, aunque no son especialistas en el campo de las estrategias de comunicación, son licenciados en Filología Inglesa y poseen amplia experiencia docente y, lógicamente, están acostumbrados al trato con aprendices de lenguas.

Debido a un malentendido en las explicaciones metodológicas, un juez identificó todos los errores de producción que las aprendices no habían mencionado en sus retrospectiones. Dado que las estrategias de comunicación no se pueden equiparar a los errores lingüísticos, nos vimos en la obligación de descartar la valoración de este juez y contrastar la propia con, tan sólo, la del otro juez. Nos referimos a este segundo juez como J. Esta segunda juez - J - está familiarizada con el campo de la Adquisición de Lenguas Extranjeras, si bien su conocimiento sobre el área concreta de las estrategias comunicativas es más limitado.

Nuestra primera identificación (A1) de elementos problemáticos fue contrastada con la realizada por J. Observando el análisis de J, realizamos una segunda identificación (A2) que consideramos definitiva. Los pasos son los siguientes:

A1	===	184 elementos problemáticos.
J	===	173 elementos problemáticos.
A2	===	188 elementos problemáticos.

A continuación detallamos los pasos seguidos hasta la identificación final (A2) de 188 elementos problemáticos que darán lugar a numerosas estrategias de comunicación.

- (1) Elementos recogidos en A1 y no identificados por J = 35.
- (2) Elementos no recogidos en A1 pero identificados por J = 24.
- (3) Los datos de (1) y (2) indican que de los 184 elementos identificados en A1, 149 fueron también señalados por J. Es decir, del total de elementos de A1, un 81% fue confirmado por J. Estos casos quedaron definitivamente identificados como tramos problemáticos para su posterior catalogación.
- (4) De los 35 elementos recogidos en A1 pero no en la valoración de J, tras una revisión y consideración de ambos análisis, descartamos 7 pero mantuvimos 28 en A2.
- (5) De los 24 elementos nuevos identificados por J pero no en A1, tras una revisión y consideración de ambos análisis, descartamos 13 y añadimos 11 en A2.
- (6) Por tanto, en la versión definitiva A2 obtuvimos un total de 188 (184 - 7 + 11) elementos problemáticos que consideramos casos claros de elementos conducentes al uso de una o más estrategias de comunicación.

Los puntos (4) y (5) deben ser explicados con mayor detalle. En cuanto a lo expuesto en (4), la eliminación de 7 elementos problemáticos nos pareció adecuada pues su inclusión no estaba del todo justificada. Sin embargo, las razones para mantener los restantes 28 casos, a pesar de no haber sido subrayados por J, nos parecen evidentes. En muchos casos, se indicaba en la retrospección que el tramo era problemático (ejemplo III:

52, con el comentario pertinente en negrita), en otros, a pesar de no indicarse, los marcadores de comunicación problemática resultaban lo suficientemente obvios como para no excluir dichos tramos (ejemplos VII: 149 y IX: 234), como ilustramos a continuación:

A a ver only in Spain ... eh is eh sevillanas <mueve las manos como el baile, risas> [the

[52] sevillanas >

COCO (pres, mim)

A ahí <risas> se dice así? es que **no sabía cómo se decía** y yo pues he recurrido pues al español porque <risas> xxx

I claro aha es que

A yo es que ahí como no: o sea Sevilla no sabía cómo decirlo pues sevillanas igual si que lo entiende porque como tanto

I tanta Sevilla 92! <risas>

A <risas> yo digo pues a lo mejor si que lo entiende!

Sesión III.

B eh in my village ah there there is a castle castle?

N castle yes yes

[149] castillo >

COCO (petay)

Sesión VII.

B the fiestas of the: <gestos> of the ci o sea of the small cities or eh the village the village there are the bulls o sea los toros <risas> and um the people drink drink a lot

[234] los pueblos >

ANCO (desc)

Sesión IX.

La calificación de los tramos dirigidos a la expresión de los términos *sevillanas*, *castillo* y *pueblos* es, justificadamente, problemática. Por ello, tanto estos casos como otros parecidos han sido mantenidos a pesar de que J no los valorase como problemáticos.

En cuanto a lo expuesto en (5), los 13 casos identificados por J pero no recogidos en A1, no fueron incluidos en A2 por responder, varios, a problemas no léxicos, tales

como de pronunciación o de comprensión (ejemplo [1]), o porque realmente la hablante utiliza un término erróneo desde la perspectiva de la L2 pero correcto desde su propia perspectiva o IL (ejemplo [2]). Esto lo podemos observar a continuación:

[1]

A they don't study that like **cultura cómo se dice? culture?**

(...)

A yo he hecho éso también cuando quería decir **cultura y no sabía cómo se pronunciaba no? o sea sabía que era algo raro y entonces lo he dicho así como me ha dicho ella así pues ya**

(...)

Sesión I.

[2]

B because it's u:m ... she finish the career eh eh this year

N this year [okay

B and] this is bueno that is a: opportunity

N yes

B is is interesting

B no sabía cómo decirle éso era una oportunidad y primero he dicho *this* luego *that* luego o sea lue he pensado que le había dicho este entonces luego lo he cambiado

I aha

B ahí me he liado

I pero *opportunity* si sabías cómo se decía?

B si *opportunity* si

I y y carrera?

B ca si se lo he dicho no? luego

I [*career*

B *career*]

I es trabajo

B ah! si?

I carrera es *degree*

B ah aha

Sesión III.

Como podemos ver, el ejemplo [1], según la propia hablante, constituye un problema de pronunciación, y no un problema léxico. En el ejemplo [2], la propia hablante desconoce que haya utilizado el término incorrectamente; en su opinión, por tanto, no tenía problemas con dicho término. Por ello, nada justifica la catalogación de estos tramos como problemáticos o estratégicos.

Sin embargo, hemos añadido 11 casos nuevos en A2, que no fueron recogidos en A1 pero sí identificados por J. La inclusión obedece a que, generalmente, eran casos cuya identificación había sido considerada por nosotros, si bien, por no estar del todo claros, no deseamos aventurarnos a la catalogación definitiva. No obstante, el hecho de que éstos hayan sido catalogados por otra persona nos conduce a incluirlos en A2 y considerarlos casos claros de tramos problemáticos.

Por último, debemos indicar que nuestra valoración definitiva A2 se corresponde con la valoración realizada por J en un 89,4 % de los 188 casos totales. El porcentaje de correspondencia es suficientemente elevado como para afirmar que nuestro análisis está dotado de la fiabilidad requerida. El 10,6 % de casos restantes, además, puede explicarse atendiendo al hecho de que el área de estrategias de comunicación no constituye el área de estudio principal de nuestra juez J, por lo que ciertas discrepancias - si bien, escasas -son de esperar.

Resumiendo, mediante el empleo de los marcadores de comunicación problemática, la sesión retrospectiva, y la valoración de los datos por otro juez, la identificación de estrategias de comunicación que hemos realizado es adecuada y está dotada de la fiabilidad pertinente.

A continuación, nos gustaría demostrar la validez de nuestro trabajo. En el caso de las estrategias de comunicación, la validez implica que las diferentes estrategias propuestas responden, en verdad, a diferentes comportamientos del discente de una lengua extranjera. En relación a este factor, Bialystok indica:

The validity of a construct is determined by the extent to which the measure of the construct reflects an actual phenomenon ... Validity is the

extent to which a score or description is a measure of what it is claimed to be... (1990a: 55).

Ya observamos en el capítulo I la ambigüedad de las taxonomías descriptivas, resultante en una ausencia de validez: resulta imposible mantener la afirmación de que cada una de las múltiples estrategias propuestas supone un comportamiento distinto. Tan sólo son, como mencionamos, formas diferentes de codificar lingüísticamente los procesos comunicativos. Como tales, y para facilitar la comparación con otros trabajos, las hemos incluido en nuestro análisis.

Por otro lado, hemos observado que las diferentes estrategias de comunicación explicativas responden a comportamientos cognitivos distintos. Las propuestas procesales, como vimos, mantienen los criterios de brevedad, universalidad y admisibilidad psicológica imprescindibles en una taxonomía procesal. Además, cada tipo de estrategia explicativa supone la prominencia de un proceso cognitivo sobre el otro, reflejando, por tanto, dos comportamientos comunicativos distintos.

Por todo ello podemos concluir afirmando que nuestro análisis de estrategias de comunicación está dotado de la fiabilidad y validez necesaria.

SECCION 2.

Aproximación al análisis: Secuencias tópicas.

Al enmarcar el estudio de estrategias de comunicación dentro del campo general de la comunicación, y no como un fenómeno diferente, nos resultó interesante investigar factores de la situación comunicativa que pudieran afectar también a las estrategias. De este modo, me aproximé al estudio del tópico discursivo, considerando las cuestiones en torno a esta noción que están todavía sin resolver. Como ya observamos, las diferentes polémicas referidas al tópico discursivo se aglutinan en dos puntos generales: el primero, en relación a su definición, y el segundo relativo a su establecimiento (introducción, desarrollo, cambio y finalización) en el discurso.

En el primer sentido mencionado, quedan todavía muchas dudas por resolver. Sin embargo, hemos adoptado un enfoque operativo que nos permite realizar el análisis deseado. Por ello, equiparamos la noción de tópico conversacional a la de asunto tratado por los hablantes en una conversación. Todas las intervenciones de un fragmento conversacional que observen coherencia temática se referirán a un mismo macrotópico o tópico conversacional.

En el segundo sentido, en vez de estudiar los fenómenos lingüísticos y pragmáticos empleados para introducir, continuar, cambiar o finalizar el tópico, decidimos centrarnos en el dinamismo estructural de una conversación. De esta manera, seleccionamos la unidad de análisis denominada secuencia tópica y propuesta por Stech (1982), que ya fue introducida en el apartado II.3.3. Por tanto nos vamos a centrar en el estudio de las unidades que reflejan el desarrollo de los tópicos de una conversación. Las diferentes secuencias tópicas constituyen estas unidades, ya que su modo de relacionarse está vinculado al modo en que evoluciona el tópico (o tópicos) de una conversación.

Como dijimos en la introducción al capítulo II, es MacCarthy quien destaca las numerosas perspectivas desde las cuales se puede abordar el estudio del tópico discursivo. El autor finaliza este comentario indicando que "all of these approaches are valid in some measure" (1991: 132). En nuestra opinión, la validez de los enfoques debe resultar de un soporte teórico adecuado así como de la posibilidad que ofrezca el enfoque escogido de llevar a cabo el análisis deseado. Por tanto, la adopción de la secuencia tópica nos parece totalmente satisfactoria, pues dicha unidad está dotada de un marco teórico elaborado y posibilita realizar el análisis seleccionado.

No olvidamos, además, que el tópico conversacional se configura gradualmente, dentro del marco existente, y de acuerdo con el tópico personal del hablante. Como indican Brown y Yule (1983), son los hablantes y no las conversaciones los que tienen un tópico. En esta línea, la secuencia tópica se forma a partir de las contribuciones de los hablantes pues, como dijimos, puede constar de uno o más turnos de habla. Por tanto, aunque el análisis particular del tópico de cada hablante quede fuera de nuestro objetivo, la secuencia tópica no excluye la realidad de este concepto y por ello se erige como una unidad ideal para nuestro análisis, que en nada contradice la aportación teórica discutida en capítulos anteriores.

2.1. Secuencias tópicas: Definición.

Como hemos mencionado, pues, la secuencia tópica se convierte en nuestra unidad de análisis. No obstante, a pesar de basarnos inicialmente en la secuencia tópica y en las relaciones entre éstas tal cual las identifica Stech (1982), hemos debido realizar ciertos cambios de perspectivas. Al comenzar el análisis de los datos, observamos que la configuración conversacional en secuencias resultaba un fenómeno de mayor complejidad a la implicada en el trabajo de Stech (1982).

En nuestro estudio, partimos de la definición de secuencia tópica ofrecida por Stech (1982), concibiéndola como una unidad formada por uno o más actos de habla. En el caso de que los actos de habla estén producidos por diversos hablantes, es decir, incluyan varios turnos de habla, la secuencia tópica será interactiva. Los actos de habla que constituyen una secuencia deben ser tópicamente coherentes y formar un todo temático. Sin embargo, no debemos olvidar la estrecha relación entre el desarrollo proposicional y el ilocutivo, es decir, entre cohesión y coherencia. A este respecto, Widdowson, de forma clara y sencilla, comenta:

Meanwhile, the point to be stressed here is that the use of language in discourse is an essentially creative endeavour which involves the language user in working out propositional and illocutionary development. It may be ... that the realization of communicative value will reveal what is implied or presupposed but not made explicit by cohesive links. It may be that in interpreting a particular discourse we are led to infer the illocutionary value of propositions and their coherent relationship by first recognizing the cohesive links that obtain between them. In either case, the discourse is interpreted by our understanding how sentences are used for propositional and illocutionary development and how these two aspects of discourse inter-relate and reinforce each other (1978: 32).

Por tanto, en ocasiones, para establecer la coherencia temática de una secuencia nos veremos obligados a contemplar los lazos cohesivos explícitos contenidos en la misma.

2.2. Secuencias tópicas: Identificación.

Partiendo de la definición anterior de secuencia tópica, el primer paso en el análisis consiste en dividir las conversaciones en fragmentos tópicamente coherentes y que, por tanto, constituyen secuencias tópicas. Hablar de la identificación de secuencias tópicas equivale a hablar de la identificación del tópico de los actos de habla que constituyen

dichas secuencias, puesto que todos los actos que se refieren a un mismo tópico constituyen una única secuencia.

Para identificar el tópico de los diversos fragmentos conversacionales, nos hemos valido de todos los mecanismos de identificación tópica descritos en la sección II.4, y que se resumen en marcadores léxicos, suprasegmentales y paralingüísticos, referidos a la introducción, continuación, finalización o cambio de tópico.

Debemos añadir que el tópico opera, como indican Brown y Yule (1983), en un marco operativo que, como se recordará (ver sección II.2.3), consta de aspectos externos - derivados del contexto físico - y de aspectos internos - referidos al ámbito discursivo (en este caso, conversacional) de un fragmento concreto -. Por esta razón, también nos hemos valido de este marco operativo del tópico, ofreciendo indicaciones respecto a los aspectos externos e internos de los que se puede valer un tópico en su evolución.

A pesar de todo, los mecanismos descritos no impiden que la labor de identificación de secuencias esté exenta de problemas (véase Gardner, 1987: 37). En concreto, surgen dificultades para delimitar con claridad el nivel de análisis, pues no podemos ofrecer pistas inequívocas sobre cuándo un subtópico adquiere la categoría de tópico principal - en cuyo caso hablaríamos de secuencia tópica - o cuándo, por el contrario, se debe catalogar el subtópico como tal e identificar subsecuencias incluídas en otra principal que englobaría todos los actos de habla adscritos a un mismo macrotópico o tópico principal.

Un principio general que hemos seguido en el análisis a este respecto se refiere a la topicalización de un subtópico. Cuando un aspecto se desarrolla topicalizándose, constituye una secuencia tópica. No obstante, esta secuencia podrá estar incluída en otra

que la engloba si así lo exige la coherencia tópica subyacente a la organización secuencial de las conversaciones.

A pesar de todo, con el objeto de alcanzar la correcta identificación de la estructura de las secuencias tópicas, el análisis de ésta en las conversaciones contenidas en el corpus de datos ha sido confirmado por otra persona actuando de analista complementaria con el objetivo de obtener una identificación secuencial de mayor fiabilidad.

El estudio detallado que ofrecemos a continuación sobre las diferentes clases de secuencias facilita, en gran medida, su identificación.

2.3. Secuencias tópicas: Una propuesta de clasificación.

La relación primaria existente entre secuencias, propuesta por Stech (1982), recordaremos, alude a la alternancia y a la inserción, conceptos definidos según dos tipos de cambio de tópico: la interrupción y la terminación. Mediante la terminación, el tópico cambia de un tema a otro, sin volver a retomar un tema anterior. Mediante la interrupción, se cambia de un tópico a otro, y seguidamente se produce otro cambio que retoma el tópico inicial. Sin embargo, como discutimos en el apartado II. 3., existen muchas más clases de cambio de tópico. Baste recordar las distintas clasificaciones de cambio de tópico recogidas en el trabajo de Gardner (1987).

Por esta razón, no hemos adoptado los conceptos de terminación y interrupción en nuestro análisis. Por el contrario, sí hemos recogido nociones que se desprenden de la división de secuencias en alternas e insertadas.

Como se recordará, la alternancia supone la existencia de dos o más secuencias principales recursivas que entretejen la trama tópica del fragmento conversacional. En dicho fragmento, ningún tópico predomina sobre otro, pues se encuentran en el mismo nivel operando, por tanto, con igual intensidad. La inserción, por el contrario, implica la existencia de dos secuencias que operan con distinta fuerza o a distinto nivel. La secuencia insertada se engloba dentro de la secuencia principal a la que pertenece. La secuencia principal, por tanto, contiene el tópico predominante y aglutinador.

Podemos decir que la inserción supone el establecimiento de relaciones de dependencia (ver Gallardo Paúls, 1992). En nuestro estudio, las secuencias insertadas quedarán, hasta cierto punto, incluidas en lo que denominamos secuencias dependientes. La continuidad del tópico de la secuencia principal está sujeta al tópico de la secuencia

dependiente. Además, una secuencia dependiente suele necesitar de la secuencia predominante para su comprensión e interpretación. La relación mantenida entre la secuencia principal y la secuencia dependiente implica que el orden de aparición de las secuencias no se puede alterar. Esto lo observamos con claridad en el siguiente ejemplo, donde la secuencia dependiente 8.1, difícilmente podría anteceder a la secuencia principal 8 manteniendo coherencia tópica:

SEC 8:

have you been to the Expo?

A no [no

B no] my father come from Sevilla but I have never seen
[Sevilla

N no]

B <voz muy baja, a A> y estoy enfadada con el <risas>

A <risas>

N would you like to go to it?

A um?

N would you like to go to Sevilla to see the Expo?

A yes

sec 8.1: DEP. ASOC.

B oh yes ... my brother a:h has <a A> has been?

A <asiente>

B the

sec 8.1.1: DEP. FORM.

<a A> no sé la semana pasada? [95]COCO (camb, petay)

A last week

sec 8.1:

B the last week and he it's wonderful

N ah!

B it's wonderful!

N how long was he there for?

B five five days for five days

N aha (...)

Sesión IV.

Existe una diferencia obvia entre la secuencia dependiente tal cual la concebimos y la secuencia insertada de Stech (1982). Para el autor, tan sólo existe una secuencia insertada si ésta contiene fragmentos de la secuencia principal que le son inmediatamente anteriores y posteriores. Sin embargo, se desprende de su estudio como hemos visto arriba, que el tópico de la secuencia principal es predominante e incluye el de la secuencia insertada. Cumpliendo este requisito referido a un tópico principal que incluye otro tema que se topicaliza convirtiéndose en otro tópico, hemos encontrado un tipo de secuencias - recogido en nuestro concepto de secuencia dependiente - que, pese a estar incluídas, no poseen fragmentos de la secuencia principal siguiéndoles, una vez finalizada la secuencia dependiente. Tal es el caso del ejemplo IV: 5, en donde una secuencia sirve de marco para la serie de secuencias dependientes que ocasiona.

SEC 5:

A what do] you want to to know about Spain?

N u:h! well everything!

A no everything no what which which things?

sec 5.1: DEP. SUB.

N I don't know maybe places in Valencia where ... like people of our age go? you know I don't know if there's certain ... bars and cafés which are popular?

sec 5.1.1: DEP. SUB.

A ah yes do you know Canovas?

N no I've heard of it but where is where is it?

A [Canovas

B I don't know!]

A <a B> Canovas?

B no <niega con la cabeza>

A Canovas is eh when you when you are cross eh you cross (...)

sec 5.1:

N aha any anywhere else?

sec 5.1.2: DEP. SUB.

A yes eh

B <a A> Distrito

- A <a B> Distrito no
sec 5.1.3: DEP. SUB.
<a N> eh ... Barrio del Carmen?
N yes
B Oh! madre! <se tapa la cara, risas>
A <a B> no! no! no! está bien! <a N, asintiendo> it's good! it's good!
it's good!
N aha why did you say no? why did you [say?
B there are] many (...)

Sesión IV.

Como podemos observar, en este ejemplo, A dirige una pregunta a N (sec 5), cuya respuesta (sec 5.1) desencadena una serie de subtópicos enmarcados en 5.1. Se trata de las secuencias dependientes 5.1.1, 5.1.2 y 5.1.3, que tienen como marco la secuencia 5.1 que las contiene. Sin embargo, al finalizar las subsecuencias, no existe un retorno a la secuencia principal que las engloba. Este esquema resulta frecuente, además, en conversaciones de tres interlocutores. No es extraño que una hablante A introduzca un tema, y que a continuación las hablantes B y C opinen de forma diferente sobre dicho tópico, produciéndose el esquema: sec 1 + sec dep sub 1.1 + sec dep sub 1.2. En estos casos, la introducción del tema por parte de A supone el marco general de la secuencia en su totalidad, y las intervenciones de B y C dos secuencias dependientes de la anterior. Podemos concluir, por tanto, que el cambio de hablante, en casos como éste, puede implicar una nueva secuencia.

Igualmente, hemos considerado que ciertas secuencias que se ven precedidas y seguidas de fragmentos que pertenecen a otra secuencia (sec 1 + sec 2 + sec 1), están *insertadas* en el sentido literal de la palabra, pero no establecen relación de dependencia alguna con la otra secuencia. Se trata, simplemente, de un retorno a una secuencia anterior. Sin embargo, ambas secuencias tienen unidad tópica independiente y, por tanto,

no atribuimos la secuencia del medio a los casos de secuencias dependientes - como haría Stech (1982) - tal cual ocurre en el siguiente caso:

SEC 4:

so I thought maybe that perhaps you could tell me a:h ... a little bit about Spain? you know when somebody's come from from outside anything that you think may be of interest to somebody who's not from the [eh Spanish culture

SEC 5:

B where are] you from?

N I'm from Essex in England

B um

N yes yes ...

SEC 4:

could you perhaps eh ... explain to me maybe a few customs in Spain Spanish customs maybe I don't know [the history ...

B Valencia xxx] <risas>

N yes yes objectively! <risas>

B <risas> (...)

Sesión VIII.

En este tramo conversacional de dos secuencias, la VIII: 5, a pesar de estar insertada o incrustada en la secuencia VIII: 4, no depende de ella. Por el contrario, la secuencia 5 nada tiene que ver con la 4; ambas resultan tópicamente coherentes por sí mismas, por tanto son independientes y las consideramos principales.

Stech (1982) considera que dos secuencias principales pueden ser alternas al recurrir en la conversación y tejer, de forma conjunta, la trama tópica. Por nuestra parte, hablaremos de secuencias principales, las cuales pueden alternar con otras o, simplemente, saltar de una a otra y a una tercera sin recurrir. Una secuencia principal, mediante un cambio de tópico - que podrá ser brusco o suave - puede ocasionar una

segunda secuencia. Llamaremos también a la segunda secuencia principal porque, al no establecer relaciones de dependencia con la primera en cuanto a coherencia tópica se refiere, podría ocurrir con anterioridad a ésta. En nuestro estudio, utilizaremos la denominación de secuencia principal para referirnos a las de este tipo, cuyos rasgos definitorios son la independencia tópica, y por consiguiente, la ausencia de la necesidad de mantener cierto orden de aparición. Estos rasgos quedan claramente reflejados en las tres secuencias principales ilustrativas:

SEC 10:

B you: understand Spanish?

N no

B nothing?

N no nothing nothing

SEC 11:

B I like very much the cinema and you?

A yes a bit

N yes

A I prefer ... listening music or

B I like Gene Kelly Fred Astaire <risas>

SEC 12:

I like I like dancing <gestos indicando baile mira a N>

N <asiente>

B and I I want I want to study ballet but my (...)

Sesión II.

Las secuencias principales 10, 11 y 12 son tópicamente independientes, como prueba el hecho de que podrían aparecer en un orden diferente sin consecuencias negativas para su interpretación. Véamos un ejemplo hipotético, basado en el anterior, donde las secuencias aparecen con un orden diferente.

SEC 11:

B I like very much the cinema and you?

A yes a bit

N yes

A I prefer ... listening music or ...

B I like Gene Kelly Fred Astaire <risas>

SEC 10:

you: understand Spanish?

N no

B nothing?

N no nothing nothing

SEC 12:

B I like I like dancing <gestos indicando baile mira a N>

N <asiente>

B and I I want I want to study ballet but my (...)

Como podemos observar, la relación de independencia entre las secuencias principales es tal, que la alteración en el orden de aparición no supone una crisis comunicativa ni secuencias de diferente coherencia a las contenidas en el ejemplo de nuestro corpus.

Por otro lado, al igual que Stech (1982) considera diversos grados de inserción, también nosotros catalogamos diferentes niveles de dependencia, pues una secuencia dependiente, puede contener, a su vez, otra secuencia dependiente. El autor propone tres tipos de secuencias insertadas, que adoptamos para nuestras secuencias dependientes. Por tanto, una secuencia dependiente puede observar relaciones subordinadas, asociativas y formulativas.

La secuencia dependiente subordinada resulta necesaria para el desarrollo de la secuencia principal mientras que la asociativa, surge en la mente del hablante por medio

de la asociación de ideas, y, por tanto, no es necesaria para el desarrollo de la secuencia principal.

Por último, la secuencia formulativa constituye un tipo especial de secuencia dependiente pues se refiere a la comunicación sobre la comunicación. En relación a la secuencia formulativa, Stech la define como "talk-about-talk" (1982: 81). Sin embargo, preferimos el término más amplio de comunicación pues incluye tanto la comunicación verbal como la no verbal. Como hemos encontrado en nuestro análisis, el paralenguaje puede, de hecho, ser metalenguaje.

La distinción entre los tres tipos de secuencias dependientes nos parece responder perfectamente al tipo de subsecuencias encontradas en nuestros propios datos. De hecho, la explicación a la ocurrencia de secuencias asociativas o subordinadas, tal vez podamos hallarla partiendo del siguiente comentario:

While topics may be dealt with extensively or briefly and exhibit degrees of complexity, the most common recurrent features are probably topic nomination, ratification (acceptance), elaboration and comment (by the listener). This four part sequence can be seen in such varied types of discourse as children's riddles and adult brief mentions (Richards y Schmidt, 1983: 139).

En este sentido, y considerando las conversaciones de los datos, sugerimos que cuando una hablante (generalmente no nativa) incumple alguno de los pasos mencionados por Richards y Schmidt (1983), otra hablante (generalmente nativa) solicita más información, ocasionando una secuencia dependiente subordinada. Tal vez esto explique la característica principal de esta secuencia, es decir, ser necesaria para el desarrollo del tópico de la secuencia que depende. Entendemos, pues, que el desarrollo tópico se refiere a los pasos mencionados. Si estos pasos se cumplen y, además, una hablante ofrece

información adicional, se ocasiona la secuencia asociativa. A nuestro entender, la secuencia dependiente asociativa implica un intercambio voluntario de ideas, opiniones o cualquier tipo de información, una vez finalizados los pasos necesarios del tópico que la incluye.

Por último, tan sólo nos gustaría añadir que la relación de asociación descrita para la secuencia principal y la dependiente, también se establece entre dos secuencias que operan al mismo nivel (ver Gallardo Paúls, 1992). Es decir, tanto dos secuencias principales como dos secuencias con igual grado de dependencia, pueden resultar por asociación de ideas. En el caso de dos secuencias dependientes, éstas observarán un tipo de relación con la principal, a la vez que una relación de asociación entre ellas.

Una propuesta que considera la relación tanto entre secuencias principales y dependientes como entre secuencias de mismo nivel, refleja con más precisión el dinamismo conversacional. Sin embargo, en nuestro análisis de estrategias de comunicación en los diversos tipos de secuencias tópicas, no indicaremos esta última relación entre las secuencias de igual nivel. Opinamos que, considerando el enfoque particular de nuestro estudio, la exclusión de este tipo de relación supone la liberación de una complejidad que, en este caso, reitaramos, resulta innecesaria.

En resumen, la perspectiva operativa de nuestra propuesta, tal cual la emplearemos en el análisis cualitativo de los tipos de secuencia, supone el siguiente modelo, detallado a continuación junto a las características que mejor lo definen:

secuencia principal: tópicamente independiente y por tanto no supone un orden necesario de aparición con respecto a otra secuencia.

- secuencia dependiente:** tópicamente dependiente de una principal, y por tanto observa cierto orden de aparición respecto a la secuencia principal u otra secuencia dependiente.
- subordinada:** necesaria para la continuación del tópico de la secuencia principal.
- asociativa:** innecesaria para la continuación del tópico de la secuencia principal, surge en la mente del hablante mediante asociación de ideas.
- formulativa:** comunicación sobre la comunicación de la secuencia principal que la contiene.

CAPITULO IV:
OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

El objetivo principal de esta Tesis Doctoral reside en la investigación del dinamismo tópico estructural subyacente a conversaciones mantenidas entre dos hablantes no nativos y una hablante nativa, centrándonos en el comportamiento psicolingüísticos de las hablantes no nativas al encontrar problemas léxicos en el transcurso de las conversaciones. Sin embargo, para alcanzar dicho objetivo general debemos detallar los objetivos concretos que nos hemos planteado. Estos pueden resumirse en tres que, a su vez, contienen subobjetivos más específicos:

[1] Investigar las estrategias de comunicación producidas por las hablantes españolas de inglés en el transcurso de una conversación con una hablante nativa. En el marco de este estudio detallamos los siguientes objetivos de investigación a mayor nivel de concreción:

- Cantidad de estrategias principales explicativas - tanto de análisis del concepto como de control del código - identificadas a lo largo de todos los datos recogidos.
- Cantidad de casos de combinación y subordinación estratégica identificados en los datos.
- Conteo de frecuencias de las estrategias explicativas principales y los casos de combinación en cada una de las 10 conversaciones que constituyen el corpus de datos.
- Cantidad total de estrategias de comunicación - tanto explicativas como descriptivas - producidas por cada uno de los 20 hablantes no nativos.
- Cantidad de cada tipo estratégico - tanto explicativo como descriptivo - empleado por los sujetos y comparación de los resultados contemplados en porcentajes.
- Preferencia estratégica de los hablantes a nivel descriptivo tanto de casos principales como subordinados.
- Identificación de los esquemas conversacionales más comunes que desencadenan el empleo de estrategias de comunicación.

[2] Investigar las secuencias tópicas que reflejan la estructura conversacional de las diez sesiones conversacionales contenidas en nuestro corpus de datos. En el marco de este estudio concretamos, a continuación, los objetivos locales que pretendemos investigar:

- Cantidad de secuencias tópicas principales identificadas en cada conversación.
- Complejidad tópica secuencial de todas las secuencias tópicas principales contenidas en los datos.
- Complejidad tópica conversacional de las 10 sesiones recogidas.
- Porcentajes de la cantidad de secuencias dependientes de tipo subordinado, asociativo y formulativo identificadas en cada conversación.
- Comparación de la complejidad tópica conversacional obtenida para cada conversación.
- Modo en que la cantidad de secuencias principales y la complejidad tópica secuencial media interaccionan sobre la CTC resultante.
- Análisis pormenorizado de la estructura tópica secuencial de tres sesiones con el objeto de averiguar si mediante este análisis podemos trazar el desarrollo de las ideas en una conversación.

[3] Por último, realizados los objetivos anteriores podemos investigar la posible interacción entre dos fenómenos comunicativos, a saber, estrategias de comunicación y secuencias tópicas. En concreto:

- Relación entre el número de secuencias tópicas, el número de estrategias de comunicación (de análisis del concepto y de control del tópico) y la complejidad tópica conversacional en cada una de las sesiones en que se divide el corpus de datos.
- Para cada secuencia tópica principal identificada en los datos, investigar la relación entre su complejidad tópica secuencial y el número de estrategias de comunicación (de análisis del concepto y de control del código) que contienen.

- **Relación distributiva de los tipos estratégicos explicativos en los diferentes tipos secuenciales.**

En otro orden de cosas, nuestro trabajo puede calificarse de descriptivo y explicativo. Nos proponemos no sólo describir los fenómenos encontrados, sino también ofrecer explicaciones cognitivas de los mismos. Gracias a las propuestas procesales de estrategias de comunicación - Bialystok (1990a), Poulisse (1990) y, en menor medida, Faerch y Kasper (1980, 1983, 1984) -, en las que se identifican los procesos mentales subyacentes al uso de las mismas, el investigador se ve en la actualidad capacitado para ofrecer explicaciones razonadas de este fenómeno. Igualmente, gracias a la propuesta de Stech (1982), podemos explicar la lógica de la conversación, así como su procesamiento referido a las decisiones adoptadas por los hablantes a través del estudio de secuencias tópicas.

Finalizamos con la creencia de que las diversas ideas contenidas en este breve capítulo quedan recogidas en nuestro objetivo general: análisis del dinamismo estructural de la conversación entre hablantes nativos y no nativos, profundizando en la naturaleza del comportamiento de los aprendices de lenguas ante problemas comunicativos de índole léxica, así como en la ocurrencia de los mismos en el transcurso de la conversación estructurada en secuencias tópicas.

CAPITULO V:
METODOLOGIA.

Un paso imprescindible, previo al diseño de nuestra propia metodología de estudio, consiste en la revisión de anteriores trabajos empíricos. La finalidad de una revisión detallada de este tipo radica en que, mediante la observación de la realización y ejecución de trabajos anteriores, adquirimos la capacidad y juicio necesarios para evaluar la manera más adecuada de llevar a buen término el análisis empírico que deseamos elaborar.

Tras revisar todos los trabajos empíricos sobre estrategias de comunicación de los que disponemos, exponemos las características relevantes de los diversos aspectos de nuestra trama ideada para la obtención de interlengua oral, a saber, características de las informantes y la hablante nativa, aspectos de las tareas - la conversación, por un lado, y la retrospección, por otro - condiciones del local donde se efectuó la obtención de datos, el material utilizado y el procedimiento empleado.

En cuanto a las informantes, nos centramos principalmente en el número de sujetos que participan en cada sesión, así como en las lenguas nativa y extranjeras de las mismas. También recogemos sugerencias en cuanto a la forma de homogeneizar los grupos de aprendices informantes. Referente al tipo de tareas, en los trabajos revisados se utilizan diversas formas de obtención de interlengua. No obstante, hemos seleccionado para el estudio detallado aquellos trabajos que incluyen tanto conversaciones como retrospecciones. De este modo, pretendemos evaluar los pros y los contras relativos a este tipo de tareas, ideando la forma más correcta posible de llevar a cabo una conversación y una retrospección. Asimismo, nos hemos detenido en las advertencias y sugerencias referidas al local donde se realizan las tareas, a los materiales que se deben emplear y, en suma, al procedimiento metodológico en general.

Sin embargo, son los factores que se han considerado influyentes en el uso y selección de estrategias de comunicación los que nos ha decidido a revisar con mayor profundidad ciertos trabajos. Bialystok (1990a) propone que los factores principales que se han tenido en cuenta, en el sentido que acabamos de mencionar, se pueden agrupar en tres:

- (1) la naturaleza de la tarea
- (2) El nivel de conocimiento de la L2
- (3) La naturaleza de la situación comunicativa.

Opinamos que, siguiendo estos criterios, nuestro trabajo podría enmarcarse en el tercer punto. Sin duda alguna, el uso variable de las estrategias de comunicación en relación a cuestiones sobre el tópico discursivo es una labor referida a la naturaleza de la situación comunicativa. Para todo trabajo que discute aspectos de la situación comunicativa, Coulthard realiza la siguiente observación:

For every speech event Hymes recommends that the ethnographer initially provides data on *structure, topic, participants, setting, purposes and channel* (spoken, written, whistled, drummed), so that knowing the possible parameters one can check whether an apparently irrelevant one is in fact irrelevant. (1977: 42)

De este modo, el estudio de aspectos relativos al tópico - en este caso, la secuencia tónica - se incluye en el tercer factor que Bialystok (1990a) identifica como influyente en el uso y selección de estrategias de comunicación. Por tanto, hemos prestado especial atención a los trabajos que, como el nuestro, consideran el factor referido a la naturaleza de la situación comunicativa.

No obstante, creemos oportuno ofrecer a continuación un cuadro que sintetiza todos los trabajos empíricos sobre estrategias de comunicación que hemos revisado. Los trabajos se identifican y, para cada uno de ellos, destacamos aspectos referidos al objetivo del trabajo, las tareas y los informantes.

Estudio	objetivo	tareas	nº inf	L1 de inf	L2 de inf
Bialystok 1983	"Who uses which strategy, when, and with what effect?" (103)	Reconstrucción oral de un dibujo.	30	Inglés.	Francés.
Bialystok y Fröhlich 1980	Examinar las condiciones de selección de ciertas EC en relación a "the inferencing ability of the learner, the formal proficiency level attained, and the features of the communicative situation..."(5)	[1] Cloze test de francés. [2] Traducción del danés al inglés. [3] Reconstrucción oral de un dibujo. [4] Descripción oral de un dibujo.	44	Todos con inglés menos 4 inf.	Francés.
Blum-Kulka y Levenston 1983	Comprobar "...that lexical simplification operates according to universal principles, and that these derive from the individual's semantic competence in his mother tongue."(120)	[1] Completar huecos en oraciones. [2] Traducción.		Diversas	Hebreo.
Dechert 1983	"We are interested in what procedures on what levels of representation are actually activated by a second-language speaker in the performance of a special task." (176)	Reconstrucción oral de una narración o historia presentada en seis viñetas.	1	Alemán	Inglés
Ellis 1984	"The purpose of this article is to suggest how the study of communication strategies might supply a basis for evaluating the communicative performance of an L2 learner." (39)	Reconstrucción oral de una narración presentada en tres viñetas.	12	6 diversas 6 inglés	Inglés
Fakhri 1984	Intenta demostrar que en un discurso narrativo, "... the application of CSs is not random but rather is constrained by discourse features." (16)	Narrativas orales producidas en conversaciones diarias durante cuatro semanas.	1	Inglés.	Arabe.
Glahn 1980	"This study focussed on the possibilities of introspection in connection with oral communication to find out whether informants were at all capable of remembering what had been going on in their minds during the communication situation." (119)	[1] Un aprendiz instruye al otro sobre el orden de 12 dibujos, seguido de sesión retrospectiva. [2] Un aprendiz cuenta al otro las acciones que las personas de 8 dibujos realizan, seguido de una retrospectiva.	26	22 danés. 3 inglés 1 español.	Francés.
Haastrup y Phillipson 1983	Análisis de la interacción oral entre aprendiz y nativo, centrándose en "...what resources the learners draw on to solve their problems."(140)	Conversación de 20 minutos con un hablante nativo de inglés.	13	8 danés 5 inglés	Inglés.

Estudio	objetivo	tareas	nº inf	L1 de inf	L2 de inf
Kumaravadivelu 1988	"The analysis aims at isolating instances of lexical simplification, identifying co-relative CS and inferring probable psychological processes." (309)	Composición escrita sobre una película que habían visto recientemente explicando por qué les gustaba o disgustaba.	10	Tamil	Inglés
Labarca y Khanji 1986	Analizan las EC de los aprendices y de los entrevistadores así como el efecto que el tipo de instrucción del aprendiz produce en el uso de estrategias.	Entrevistas.	53	Inglés	Francés
Palmberg 1984	"The aim of the present paper is firstly, to show how the notion of problem solving gradually found its way into the field of interlanguage studies, and secondly to illustrate the use of communication strategies by foreign-language learners participating in a communicative task" (35), identificando el tipo de variables que influye en la selección de estrategias.	[1] Un aprendiz instruye al otro al dibujar figuras geométricas. [2] Retrospección y planificación de cómo instruirían sobre lo mismo a un tercer aprendiz [3] Los dos aprendices instruyen a un tercero sobre lo anterior.	2	1 japonés 1 italiano 1 francés.	Inglés
Paribakht 1985	"The main problem addressed by this study was the nature of the relationship between speakers' proficiency level in the target language and their CS use." (133)	Entrevista en la que comuncan 20 elementos léxicos a nativos, elementos que incluyen conceptos abstractos y concretos.	60	40 farsi. 20 inglés.	Inglés.
Poulisse 1990	"1. What is the relationship between the subjects' L2 proficiency level and their use of CpS? 2. What is the relationship between CpS use in L1 and L2? 3. What is the relative effectiveness of different CpS types?" (10)	[1] Descripción en inglés de 20 objetos concretos. [2] Descripción en inglés y holandés de 12 diseños gráficos originales. [3] Contar en inglés cuatro narraciones de un minuto que acaban de escuchar en holandés. [4] Entrevista de 15 minutos con un hablante nativo de inglés.	45	Holandés.	Inglés.
Sindermann y Horsella 1989	"Our objective is to identify when and how the learner makes use of strategies in writing." (438)	Reproducción en español del contenido proposicional de un pasaje científico breve leído en inglés.		Español.	Inglés.
Tarone 1977	"...to determine the extent to which various communication strategies can be clearly differentiated, the extent to which learners seem to rely on preferred strategies, and the correlation of such preferred strategies with the first-language background of the learner, or other learner variables." (194)	Contar en L1 y L2 narraciones presentadas en dibujos.	9	Español, turco y mandarín.	Inglés.

Estudio	objetivo	tareas	n ^o inf	L1 de inf	L2 de inf
Váradi 1983	Investiga el comportamiento del aprendiz cuando sufre algún tipo de desconocimiento lingüístico.	[1] Descripción escrita en ambas lenguas de una serie de viñetas relacionadas [2] Traducción de las versiones húngaras al inglés, y viceversa.	19	Húngaro	Inglés.
Wagner 1983	Intenta ampliar el concepto de EC con la intención de que este concepto supere la definición que limita su uso a casos de emergencia.	[1] El experimentador instruye a un sujeto sobre una acción no verbal que tiene que realizar. [2] El sujeto instruye a otro aprendiz que también realizará la acción no verbal.	9	Danés.	Alemán.

Figura 5.1 Tabla sintética de los trabajos empíricos de estrategias de comunicación revisados para el diseño metodológico de nuestro estudio.

Con las precauciones y condiciones derivadas de la revisión de estos trabajos, diseñamos un modo de obtener datos y realizamos un estudio previo, estudio que nos permitió decidir las condiciones finales que los aprendices deberían cumplimentar para ser considerados sujetos de nuestro estudio.

1. Sujetos.

Todos los sujetos que participaron tanto en el estudio previo como en el estudio final cursaban estudios de Lengua Inglesa I en la Universitat de València. En un primer momento, se pensó en solicitar la colaboración de alumnos de B.U.P. de un Instituto de Bachillerato. Sin embargo, finalmente nos decidimos por seleccionar alumnos de primero de Filología por las ventajas que ello implicaba.

En primer lugar, trabajar con alumnos de la Facultad de Filología solucionaba los problemas inherentes a realizar la obtención de datos en un centro distinto a donde se realiza generalmente la investigación. Trabajando en la misma Facultad, evitamos traslados tanto de investigadores o ayudantes como de los informantes. Además, si por cuestiones de la tarea se requería una posterior colaboración de los informantes, siempre se facilitaba el trabajo si éstos se encontraban también en la Facultad.

En segundo lugar, es en la propia Facultad donde podríamos encontrar el mayor número de informantes. Esta resultó ser una cuestión de gran importancia. Puesto que los alumnos desconocían estar siendo objeto de una investigación, necesitamos convocar a un alto número de ellos ya que se preveía que podrían o bien faltar a la cita o bien ser posteriormente excluidos del cómputo final por múltiples razones.

El tercer y último punto por el cual decidimos contar con estudiantes universitarios alude a su nivel de conocimiento de la lengua inglesa. Como Bialystok y Fröhlich (1980) sugieren, se necesita un mínimo nivel de conocimiento de la L2 para el uso efectivo de estrategias de comunicación. Por tanto, consideramos que los informantes universitarios serían más adecuados que los informantes de bachillerato, ya que los primeros, por regla

general, poseen un conocimiento de inglés que les posibilita comunicar su mensaje, si bien la comunicación no está exenta de diversos problemas lingüísticos.

Por tanto, finalmente escogimos alumnos de primero de Filología. Los informantes habían aprendido inglés en el colegio, aunque algunos de ellos habían asistido a academias o recibido clases particulares. Tras el resultado del estudio previo y en un intento de homogeneizar el grupo en relación a su conocimiento de inglés, se solicitó que pidieran una cita para hablar con la supuesta estudiante nativa tan solo aquellos alumnos que no habían estado nunca en un país de habla inglesa.

Finalmente, aparte de los cuatro alumnos que participaron en el estudio piloto, realizamos veinticuatro sesiones en las que participaron cuarenta y ocho informantes. Como habíamos previsto, hubo que descartar muchas sesiones. Las razones que descalificaban una sesión para su análisis final fueron múltiples. Muchas de estas razones derivaban del hecho de no haber querido desvelar a los alumnos que estaban participando en una investigación y que, por tanto, su conversación se estaba filmando y de que a continuación se realizaría una retrospectiva. Ambas tareas duraban casi dos horas, por lo que a varios alumnos, una vez realizada la conversación, les resultaba imposible quedarse una hora más para la segunda parte del estudio.

En otra ocasión, la descalificación de los participantes obedeció a problemas técnicos, pues - por ejemplo - fallaron las pilas de la grabadora y no se pudieron recoger los comentarios retrospectivos. Una pareja de estudiantes manifestó, al finalizar la conversación, que sus amigas les habían contado que durante la sesión serían filmadas y, por tanto, ya no se contó con ellas para la retrospectiva. Otras descalificaciones se realizaron *a posteriori*, pues varios alumnos comentaron ser bilingües de español y

francés o alemán. Además, hubo una descalificación por poseer los alumnos un nivel de conocimiento de inglés notablemente superior a sus compañeros.

Hubo, asimismo, una descalificación razonada de todas las sesiones compuestas por un hablante masculino y una femenina. Durante las retrospectivas, observamos que las parejas de sujetos que incluían a un hablante masculino proporcionaban un número de comentarios retrospectivos considerablemente inferior a los proporcionados por las parejas formadas por hablantes del mismo sexo. Sin entrar a analizar la causa o consecuencia de tales inhibiciones, decidimos eliminar las sesiones en las que participaron hablantes masculinos. Esto no afectaba a un gran número de sesiones ya que de las veinticuatro sesiones originales, tan solo había tres en las que había participado un hablante masculino. Además, no existía ninguna sesión formada tan solo por hablantes masculinos. Por tanto la eliminación de estas tres sesiones, considerando su escaso número, suponía más ventajas que inconvenientes.

Por último, con ánimo de conseguir mayor homogeneidad en el grupo de estudiantes, se eliminó una sesión en la que una de las informantes tenía una edad superior al resto, a las que aventajaba en diez años. También se suprimió una sesión debido a que las hablantes se resistían a elaborar sus intervenciones, limitándose, a lo largo de casi toda la conversación, a producir monosílabos o respuestas breves. Por no obtener interlengua suficiente de estas alumnas fueron también excluidas.

Así pues y pese a las descalificaciones, al final contamos aproximadamente con el número de informantes previsto. Estas sumaron veinte, analizándose un total de diez sesiones, puesto que realizamos conversaciones de tres interlocutores: dos aprendices y una hablante nativa. Como hemos comprobado, los datos contenidos en las diez sesiones son suficientemente numerosos como para realizar el análisis deseado y establecer

nuestros postulados. Además, opinamos que una cantidad mayor de sesiones hubiera sido difícil de manejar y hubiera complicado la labor investigadora de forma innecesaria.

Por tanto, el estudio empírico contó con veinte informantes femeninas. La lengua extranjera principal de todas las estudiantes era el inglés. Sin embargo, cuatro sujetos comunicaron que estudiaban también alemán o francés y dos recibían clases de alemán y francés. No obstante, todas las alumnas informaron que la lengua extranjera que mejor conocían era la inglesa. También hubo ciertas diferencias en cuanto a la lengua nativa se refiere. De las veinte estudiantes, más de la mitad - en concreto, once - afirmaron ser bilingües de castellano y valenciano; ocho eran hablantes de castellano con un alto conocimiento del valenciano; tan solo una estudiante declaró ser castellano-hablante y apenas conocer el valenciano.

El último factor de interés en cuanto al grupo de sujetos alude a su edad. Todas las participantes tenían entre dieciocho y veinte años, habiendo cursado C.O.U. y el selectivo en los dos últimos años.

En general, la pluralidad de las informantes no afecta negativamente el tipo de análisis que pretendemos realizar. Opinamos que lejos de desmerecer esta investigación, el grupo final de sujetos confiere gran interés a nuestro estudio, por ser un reflejo real de la situación del alumnado de la Facultad donde se ha realizado la investigación. Para finalizar, ofrecemos a continuación un resumen de los aspectos destacados (ver fig. 5.2).

Nº sujetos	Sexo	Edad	Lengua nativa	Lengua extranjera
20	Femenino	18-20 años	11: castellano y valenciano. 8: castellano y saben bien valenciano 1: castellano y sabe poco valenciano	Inglés. + 2: alemán + 2: francés + 2: alemán y francés.

Figura 5.2. Resumen de aspectos destacados en torno al grupo de sujetos finalmente incluidas en el estudio.

2. Diseño.

Con el fin de analizar la secuencia tópica en el discurso oral de aprendices de inglés decidimos que la tarea principal para la obtención de interlengua oral la constituiría una conversación con una hablante nativa de lengua inglesa. Además, para identificar de forma correcta las estrategias de comunicación empleadas durante la conversación se hizo imprescindible que los informantes realizaran también una retrospección inmediata.

Al igual que en algunos estudios revisados, pensamos que una forma eficaz de evitar la influencia de la investigadora en la obtención de datos consistía en que fuera una persona distinta a la propia investigadora - la hablante nativa - quien conversara con los discentes.

La persona que se encargó de conversar en lengua inglesa con los informantes, fue Maura Kohle. Maura tenía 25 años en el momento de realizar el estudio. Nació en Inglaterra donde cursó estudios de Lengua y Literatura Española y Francesa en Westfield College, Universidad de Londres. Durante el tercer curso, participó en un intercambio de estudiantes y permaneció en la Universidad de Valencia por el periodo de un año. Al regresar a su país, realizó un Master sobre Derechos Humanos en Sudamérica en la Universidad de Cambridge, al final del cual, regresó a Valencia por unos meses. Fue entonces cuando se realizó este estudio empírico. Maura llevaba un mes en Valencia y trabajaba impartiendo clases particulares de lengua inglesa.

En encuentros previos al estudio empírico, se le instruyó en el procedimiento a seguir. Se le dijo que, en la medida de lo posible, las conversaciones deberían parecer totalmente naturales. A tal efecto se haría pasar por una estudiante de Literatura Inglesa en Londres, de 20 años de edad, que había recibido una beca Erasmus para permanecer seis

meses en la Universidad de Valencia, finalizada la cual volvería a su universidad para completar sus estudios. Debía simular que desconocía totalmente la lengua española, las costumbres españolas, así como cualquier tipo de información específica relativa a la ciudad de Valencia. En lo referente a hacerse pasar por una estudiante recién llegada, Maura no tuvo problemas, pues ya había pasado por esa experiencia anteriormente. En lo referente a simular desconocer el idioma y costumbres españolas, le pudo costar más esfuerzo, pero no tuvo, tampoco, dificultad alguna como se refleja en el corpus de datos.

La hablante nativa fue vagamente informada sobre los objetivos del estudio. Apenas sí se le explicó en qué consisten las estrategias de comunicación y tan solo se le pidió que no forzara la conversación, pues deseábamos que fuera lo más natural posible.

A tal efecto, no se le instruyó en cuanto a los temas que se debían tratar. Igualmente, le insistimos en que no debía adoptar la postura de un profesor de lenguas. Por tanto, no debía corregir a los contertulios a no ser que éstos se lo solicitaran o que participara en una negociación sobre el significado de una palabra. Por último, como en toda conversación natural, le dijimos que su tiempo de participación oral durante la conversación no debía verse restringido por los condicionamientos de la situación empírica.

Maura Kohle participó en las sesiones del estudio piloto - lo cual sirvió de entrenamiento - así como en las sesiones del estudio empírico final. La hablante nativa no tuvo ningún problema en conversar con los alumnos de forma relajada, empatizando con ellos y consiguiendo su exitosa participación.

En cuanto a las tareas utilizadas para la obtención de interlengua oral comprenden, como hemos observado en la revisión de trabajos empíricos de estrategias, desde tareas

totalmente controladas, como la descripción de dibujos de objetos concretos, hasta un tipo de tareas casi naturales. Sin duda alguna, una conversación constituye una tarea de escaso control. Los interlocutores pueden introducir o cambiar el tópico conversacional a su gusto, y por tanto son libres de utilizar estrategias de evitación o de consecución. Por tanto es ésta la tarea más natural utilizada en la obtención de interlengua oral.

Precisamente por la libertad que confiere al hablante, algunos autores critican el empleo de esta tarea. Tal es la postura de Wagner, al afirmar:

Genuine communication between a language learner and a native speaker is often distorted as the native speaker often tends to take over large parts of the verbalization (up to the point of taking over all of the verbalization through questions and by providing alternatives) so that the IL speaker only has to produce positive and negative feedback ...The risk one runs in recording such interactions is that one obtains a lot of material on the native speaker's foreigner talk but very little on the language learner's IL and communication strategies" (1983: 160-61).

Los riesgos descritos nos parecen exagerados. No obstante, recogimos la advertencia, en un tono menos extremista, pues somos conscientes de que la cantidad de interlengua producida por las estudiantes podría haber sido menor a la deseada. En todo caso, únicamente encontramos una conversación en la que las aprendices se limitaran, durante casi toda la sesión, a producir respuestas positivas o negativas. Por tanto, esta conversación no fue incluida en el análisis. No obstante, previendo esta posibilidad, así como otras que podían descalificar una sesión para su análisis, ya partimos de realizar la obtención de datos con más del doble de los sujetos deseados. En general, si bien es cierto que algunas informantes resultaron más reticentes a conversar que otras, su nivel de conocimiento de la L2 aseguraba un mínimo - en modo alguno escaso - de participación. Igualmente, al ser las propias informantes quienes solicitaban una cita con la hablante nativa, cabía esperar que desearían participar en la conversación.

No obstante, nuestro objetivo principal al realizar una conversación consistía en emplear una tarea lo más natural posible. Si bien "perfectly natural language can never be elicited in an experimental situation" (Poulisse, 1990: 81), opinamos que resulta fácil imaginar situaciones en las que dos hablantes extranjeras conversan con una hablante nativa. La conversación empleada puede reflejar, por ejemplo, una situación en la que dos amigas se van al extranjero a aprender la lengua y conversan con una hablante nativa que se interesa por ellas y por su país.

La finalidad de realizar conversaciones entre tres interlocutores - una nativa y dos aprendices - no es otra que investigar un campo muy poco estudiado hasta el momento, que además puede reflejar situaciones de la vida real.

Cada conversación tenía una duración de veinte minutos, de los cuales eliminamos los primeros cinco. Estos tenían la función de precalentamiento. De hecho, su eliminación carece de importancia pues comprenden los primeros estadios característicos de una conversación en la que uno de los interlocutores es un desconocido para el resto. Estos primeros estadios, siguiendo la estructura conversacional propuesta por Ventola (1979), suelen incluir los saludos, la identificación de los participantes, e, incluso, la aproximación a la conversación propiamente dicha. Sin embargo, estos cinco minutos no comprenden el estadio que Ventola denomina central, donde los participantes "...get fully involved", y en el cual "...the realizational areas are not stateble in advance as the topics vary greatly according to the context of the situation and the participants" (1979: 273). Por tanto, los quince minutos de conversación que posteriormente fueron transcritos y analizados cumplían perfectamente nuestro deseo de realizar una tarea oral, natural en la medida de lo posible.

En cuanto a los tópicos discutidos, no realizamos ningún tipo de indicaciones a la hablante nativa pues deseábamos que éstos ocurrieran de forma natural. Por tanto, los tópicos podían resultar muy variados. Como indican Richards y Schmidt:

Coherent conversation respects norms concerning the *choice of topics*, for example. Children learning to speak their first language eventually learn that they mustn't ask their parents why the sun is in the sky, who made God, how deep the Atlantic ocean is, or questions on a host of other topics that are not an acceptable part of older child or adult conversational interaction (1983b: 136).

Pues bien, parece ser que la coherencia de nuestras conversaciones ocasionó ciertos tópicos recurrentes en muchas de ellas, como por ejemplo, los estudios o la universidad, viajes a Inglaterra, los Juegos Olímpicos o la Exposición Universal de Sevilla. Podemos decir, por tanto, que en nuestras conversaciones los tópicos variaron de forma coherente con el contexto situacional y los participantes, como sugieren Ventola (1979) y Richards y Schmidt (1983b).

Una vez realizadas las conversaciones, las informantes participaron en una retrospección inmediata. Como hemos visto (sección III: 1), el uso de una retrospección es uno de los medios que con mayor garantía aseguran la correcta identificación de las estrategias de comunicación. Por tanto, llevar a cabo una retrospección, en la que las informantes comentaran su propia actuación durante la conversación, resultó imprescindible para llevar el análisis a feliz término.

3. Instrumentos.

Tanto el local donde se realiza la obtención de datos como los materiales empleados para su ejecución adquieren gran importancia en este tipo de estudios. El primero incide sobre la actuación de los informantes mientras que el segundo facilita, dificulta o incluso puede anular un trabajo empírico de esta índole. A continuación, destacamos aspectos relacionados con el local y materiales empleados a lo largo del estudio.

Tanto las conversaciones como las retrospecciones se mantuvieron en el mismo local, a saber, un aula del Anexo del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universitat de València, perteneciente al Area Docente de Lengua Inglesa. Teniendo en cuenta que nuestra preocupación máxima radicaba en que el alumno ignorase que estaba siendo filmado durante la primera tarea, con el fin de obtener una conversación lo más natural posible, las características propias de este aula junto con los arreglos que efectuamos, la convertían en el local idóneo para realizar la trama ideada para la obtención de interlengua.

Con el fin de que los informantes no advirtieran la presencia de la cámara de video que les filmaba, se trasladó al aula un buen número de aparatos, tales como una televisión, la propia cámara sobre el trípode, una grabadora, cintas, etc. Estos materiales, junto con los habituales del aula - retroproyector y pantalla, pizarra, etc. - fueron distribuidos en el local de forma desordenada. De este modo (ver fig. 5.3), el aula adquiriría el aspecto de laboratorio. Además, se colocó un cartel solicitando a los alumnos que no tocaran los aparatos en ausencia del profesor.

Al llegar al Anexo, se comunicaba a los sujetos que se había desalojado el aula de laboratorio para que pudieran conversar con la estudiante inglesa. De esta forma, los

informantes, que no habían estado en este local con anterioridad, pensaban que la presencia de tantos aparatos era habitual y la conversación procedía sin que se desvelase el hecho de la filmación.

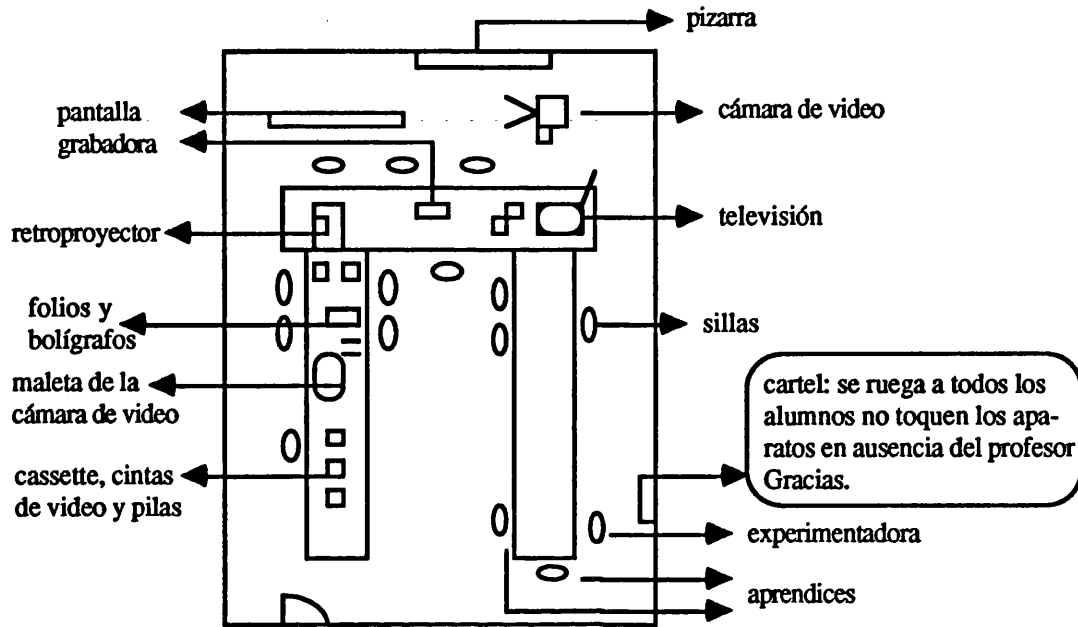


Figura 5.3. Dibujo del local durante la conversación mantenida entre la hablante nativa y dos sujetos.

Una vez finalizada la conversación, y sabedores de su objeto, los sujetos se sentaban junto a la investigadora (ver fig. 5.4) y, mientras veían su actuación, proporcionaban comentarios retrospectivos en el mismo local.

La grabación audiovisual de la conversación entre las informantes y la hablante nativa se realizó utilizando una cámara con video integrado Hitachi VHS, modelo 3300E, sobre un trípode Velbon PX-781. Las siete cintas de video utilizadas eran de la marca TDK HS120. Durante la sesión retrospectiva, la misma cámara, con su video incorporado, reproducía la grabación audiovisual conectada a una televisión Grundig, modelo 621. Durante la retrospectiva, los comentarios que realizaban los informantes eran recogidos en una pequeña grabadora Sanyo modelo TRC 1130. Las más de veinte cintas utilizadas eran de la marca TDK D60.

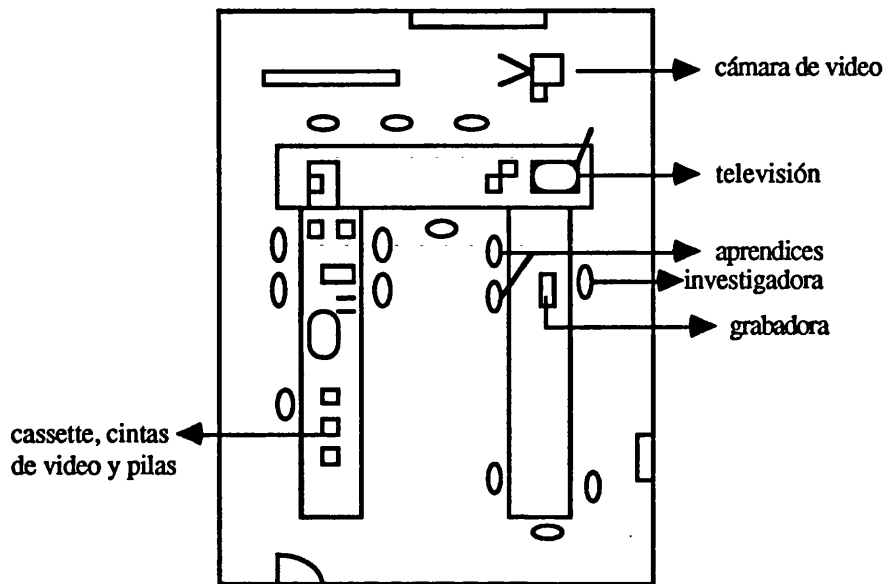


Figura 5.4. Dibujo del local y situación de la investigadora y los sujetos durante la retrospcción.

Para la transcripción del material audiovisual, se utilizó una televisión Siemens FS989 (multinorm) y un video-reproductor JVC HR-D158MS (multiple system). Para transcribir los datos de la sesión retrospectiva, se utilizó un radiocassette Panasonic RAK-RX302E con mando a distancia. Los datos transcritos se recogían directamente en un ordenador Macintosh SE.

4. Procedimiento.

En este apartado explicamos el procedimiento seguido en la obtención de datos, en su procesamiento así como el sistema de codificación empleado para su análisis.

4.1. La obtención de datos.

Como se recordará, todas las informantes eran alumnas de Lengua Inglesa I. Por tanto, en primer lugar acordamos con las profesoras de esta asignatura que ellas debían decir a sus alumnos que acababa de llegar de Inglaterra una estudiante con beca Erasmus, que iba a colaborar con el Departamento de Filología Inglesa y Alemana, al que pertenecían estos alumnos. La colaboración consistía en ofrecerse para conversar con estudiantes españoles durante una hora, puesto que la estudiante inglesa estaba recién llegada a Valencia, no sabía hablar español y deseaba conocer a estudiantes de esta Universidad. Esta idea, que garantizaba naturalidad durante la conversación, la realicé a sugerencia del profesor Michael Hoey (comunicación personal).

Con el fin de lograr cierta homogeneidad en el grupo de sujetos respecto a su nivel de inglés, las profesoras de la asignatura argumentaron que, considerando el elevado número de alumnos matriculados, tan sólo se podrían beneficiar de esta ocasión para practicar inglés aquellos alumnos que no hubieran realizado estancias en países de habla inglesa. Estos alumnos, además, conversarían con la estudiante inglesa de dos en dos, para lo cual se apuntaron en una lista. Más tarde, se les fue citando para acudir a la conversación.

Cuando una pareja de sujetos llegaba al Anexo era recibida o bien por sus profesoras o por la investigadora. Estas les recordaban que la hablante nativa era una

estudiante, al igual que ellas, y que por tanto debían participar en la conversación de forma amable y considerada. A continuación, eran guiadas al aula, donde se les indicaba que se sentaran en lugares señalados y se les presentaba a la hablante nativa. En el aula, la cámara de video empezaba a filmar antes de la entrada de los sujetos, habiéndose cubierto con papel negro la luz roja que indica que la cámara está en funcionamiento.

Al dejar solos a los interlocutores, procedía la conversación, generalmente con una nueva presentación por parte de la hablante nativa. Durante la tarea, varios informantes afirmaron estar nerviosos por ser la primera vez que conversaban con una nativa. La hablante nativa, por tanto, simpatizaba con esta situación invitando a las alumnas a relajarse y despreocuparse.

Al cabo de veinte minutos, entraba la investigadora en la sala y, al salir la hablante nativa, explicábamos el objetivo de la conversación a los alumnos. Al desvelar que habían sido filmadas, todos los sujetos mostraban sorpresa y manifestaban desconocer tal hecho. Tras disculparnos por la agresión a su intimidad, les rogamos encarecidamente que no desvelasen la situación. A partir de entonces, los alumnos eran libres de seguir colaborando o ausentarse sabiendo que no se utilizarían sus filmaciones. Debemos decir que todos los alumnos comprendieron las circunstancias que obligaron a silenciar que se les estaba filmando, a la par que manifestaron su deseo de seguir colaborando con la sesión retrospectiva.

Sin embargo, para lograr la fiabilidad de los datos retrospectivos, debimos actuar con cautela. A tal efecto, recogimos las sugerencias de Ericsson y Simon (1984)³⁰, y obedecimos las condiciones propuestas para la consecución de datos fiables (ver sección I.5.2.3). Por tanto, adoptamos el procedimiento siguiente: nada más finalizar la

³⁰ Contenidas en Poulisse (1990).

conversación (condición 1) le pedimos a los sujetos que comentaran sus intervenciones viendo el vídeo que habíamos filmado. Al igual que las informantes desconocían que hubiera una filmación de la conversación, ignoraban también que tendrían que comentar su actuación (condición 6). La filmación de la conversación ofrecía a los sujetos la información contextual necesaria para recordar cómo se había producido la actuación (condición 2). Generalmente, los sujetos iniciaban los comentarios y sólo en algunas ocasiones, cuando la comunicación era claramente problemática y los informantes no realizaban comentario alguno, la investigadora les cuestionaba al respecto iniciando el comentario. Estas preguntas estaban siempre relacionadas con un problema específico (condición 4) y se intentó que no implicaran una respuesta preconcebida (condición 5). Igualmente, se intentó que los comentarios de los informantes respondieran tan solo a la información contextual disponible y a su propia memoria (condición 3).

En este sentido, las instrucciones ofrecidas por la investigadora a las informantes fueron precisas: se les indicó que cualquier tipo de información sobre su actuación sería valiosa, en especial, toda información relativa a cualquier tipo de problema lingüístico que hubieran podido tener. Se insistió en que los comentarios debían estar relacionados con aspectos concretos de su actuación, y no con una valoración general de la conversación o su nivel de inglés. Por último, insistimos en que se relajaran y se despreocuparan tanto por el número de veces que deberíamos parar el vídeo, como por el tiempo utilizado en esta actividad, o por la naturaleza de sus comentarios.

Finalmente, para demostrar nuestro serio intento de lograr la máxima fiabilidad de los datos obtenidos por este procedimiento, indicamos que a lo largo de la sesión retrospectiva tratamos de evitar la influencia de la investigadora. La ausencia de esta influencia se puede inferir por la cantidad de comentarios retrospectivos iniciados por las

informantes, comparada con la cantidad de comentarios iniciados por la investigadora (ver Poulisse, 1990: 99).

La figura 5.5, que recoge tan solo los comentarios que han ocasionado la clasificación de un tramo conversacional como estrategia de comunicación, refleja nuestros esfuerzos por eliminar la influencia de la investigadora al objeto de obtener una mayor fiabilidad de los datos, ya que, como se puede comprobar, la mayoría de los comentarios fueron iniciados por las propias informantes.

Comentarios retrospectivos	Iniciados por los informantes	Iniciados por la investigadora
141	120	21
100 %	85 %	15 %

Figura 5.5. Comentarios retrospectivos conducentes a la identificación de estrategias iniciados por las informantes y por la investigadora.

Las retrospecciones duraban de treinta a cincuenta minutos. Además, los comentarios de los cinco primeros minutos de conversación, que luego no serían analizados, servían de entrenamiento para la retrospección. Una vez finalizada ésta, los sujetos informaban sobre su edad, lengua(s) nativa(s), lengua(s) extranjera(s), y sobre su aprendizaje de la lengua inglesa.

4.2. Procesamiento de datos.

Todos los datos recogidos fueron transcritos por la investigadora siendo ayudada en la transcripción audiovisual del estudio previo por alumnas de 5º de Filología Inglesa. Una vez transcritos todos los datos obtenidos, la hablante nativa que había participado en las sesiones colaboró en una revisión y corrección de la transcripción de las conversaciones.

Para la transcripción, revisamos los símbolos utilizados en los datos contenidos en los trabajos de Ventola (1979), Edmonson (1980) y Poulisse (1990). Finalmente, utilizamos los diacríticos señalados al comienzo de la presente Tesis Doctoral, pues nos parecieron adecuados para realizar nuestro análisis. Eliminamos, además, los nombres de los pueblos de origen de las informantes, reduciéndolos a sus letras iniciales. Por último, denominamos a las informantes no nativas A y B, mientras que a la hablante nativa de lengua inglesa se le adscribió la letra N.

Intentamos reproducir los datos orales de forma fiel, si bien somos conscientes de los problemas inherentes a la recreación escrita de un texto oral. Como indican Brown y Yule, "a text frequently has a much wider variety of interpretations imposed upon it by analysts studying it at their leisure, than would ever have been possible for the participants in the communicative interaction which gives rise to the 'text'" (1983: 12). No obstante, hemos tratado de reproducir la participación oral de los interlocutores junto con sus aspectos más relevantes para nuestro análisis, adoptando las sugerencias que estos autores proponen:

The discourse analyst working in the real world has to be able to extract, see as relevant, just those properties of the features of context which are relevant to the particular communicative act which he is describing, and which contribute to the interpretation (or intended meaning) of the utterance (Brown y Yule, 1983: 58).

Los datos transcritos fueron analizados para lograr los objetivos expuestos de forma detallada en el capítulo IV. Cabe explicar dos aspectos de procedimiento metodológico, a saber, los criterios de selección de tres de las 10 sesiones transcritas para su análisis pormenorizado (incluido en el objetivo general 2) así como el empleo de ciertas pruebas estadísticas para el análisis de algunos puntos incluidos en el objetivo 3 del capítulo IV.

Las sesiones seleccionadas para su análisis detallado - con el fin de evaluar si verdaderamente "the emergent developmental nature of ideas in conversation can be mapped" (Stech, 1982: 88) partiendo de las secuencias tópicas - son la II, la IX y la X. Estas conversaciones destacan por ser representativas de distintos esquemas secuenciales. La sesión II despunta por contener el número más elevado de secuencias tópicas y la CTC más alta. La sesión IX contiene la cantidad más baja de secuencias tópicas, una CTC media y la CTSM más elevada. Por último, la sesión X contiene una cifra media de secuencias tópicas, y no destaca por su CTSM. Sin embargo, ha obtenido la CTC más baja. Las diferentes características inherentes a cada conversación seleccionada las convierte en objetos apropiados para su análisis pormenorizado.

En cuanto a la estadística aplicada, para analizar la relación entre el número total de EC en una secuencia, el tipo de EC (ANCO y COCO) y su complejidad tópica secuencial (CTS), hemos aplicado un análisis de Correlaciones de Pearson sobre un total de 83 observables (secuencias tópicas completas). Los cálculos han sido realizados con el programa SYSTAT, módulo CORR.

Para analizar la interacción entre tipos de estrategias de comunicación y tipos de secuencias tópicas se ha diseñado un estudio en el que entran como variables independientes "Tipo de secuencia (A)" - subordinada, asociativa, formulativa - y "Tipo de estrategia de comunicación (B)" - análisis del concepto, control del código -. Como variable dependiente se ha considerado la frecuencia de "Estrategias de comunicación en cada conversación (EC)", operacionalizada en número de ocasiones que aparece una EC en una conversación entre una hablante nativa y dos hablantes no nativos. Considerando el tipo de manipulación de los resultados (el diseño no es experimental), se ha realizado el Análisis de Varianza (ANOVA) del tipo Factorial Intra, efectuado mediante el programa

CLR Anova disponible para Macintosh. Sin embargo, existían dos posibilidades: realizar un análisis de varianza ANOVA o realizar una prueba chi-cuadrado.

Se ha aplicado un análisis de varianza, aún cuando no se cumplen todos los supuestos matemáticos que subyacen al modelo. Así, las puntuaciones de frecuencias no cumplen el supuesto de *distribución normal de las observaciones*. No obstante, su incumplimiento afecta en escasa medida al nivel de significación de la prueba F como ha sido puesto de manifiesto en diversos estudios (véase Pearson, 1931; Box y Anderson, 1955, Boneau, 1960 - entre otros)³¹. Cuando se produce un incumplimiento del supuesto de Normalidad puede resolverse mediante una transformación de los datos de la escala. En concreto, para datos obtenidos por conteo de frecuencias la distribución que cumplen es una distribución del tipo *poisson* más que normal. La transformación adecuada en estos casos reside en calcular la raíz cuadrada de cada una de las observaciones o bien, cuando el valor numérico de la puntuación original es igual o menor que 10, extraer la raíz cuadrada de la observación más 0,5. No obstante, no existe seguridad absoluta de que una transformación logre los efectos pretendidos, como reducir el incumplimiento de un supuesto. Además, los resultados tienen difícil interpretación (véase Gotor, A.; Sanmartín, J. (1984) *Técnicas de inferencia para la investigación en psicología*, Valencia: Nau Llibres).

En vista de que el incumplimiento del supuesto de Normalidad no afecta excesivamente los resultados y, siendo la técnica ANOVA de mayor flexibilidad que la prueba chi-cuadrado, se ha optado por la primera. Sin embargo, cabe recordar que, como siempre, los resultados estadísticos deben ser tomados con cautela. Es interesante

³¹ Pearson, E. S. (1931) "The Analysis of Variance in Cases of Non-Normal Variation", *Biometrika*, 23, 114-133; Box, G. E. P.; Anderson, S. L. (1955) "Permutation Theory in the Derivation of Robust Criteria and the Study of Departures from Assumptions", *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 17, 1-26; Boneau, C. A. (1960) "The Effects of Violations of Assumption Underlying the t-Test", *Psychological Bulletin*, 57, 49-64.

mencionar, además, que la aplicación de la prueba ANOVA sobre conteo de frecuencias de tipos estratégicos ya ha sido realizada anteriormente (Poulisse, 1990: 118).

Tras aplicar la prueba ANOVA hemos encontrado diferencias significativas entre los niveles de A, por lo que se han realizado las "pruebas *a posteriori*" de Tukey (también llamada prueba de las diferencias honestamente significativas), Newman-Keuls, Duncan y t-test. Debido a que la variable B ha sido, igualmente, significativa y consta tan sólo de dos niveles, se ha realizado una comparación de medias. Por último, la prueba *a posteriori* que se ha realizado sobre la interacción es la de "Efectos Simples de la Interacción".

4.3. Sistemas de codificación empleados.

4.3.1. Estudios de estrategias de comunicación.

Al efecto de facilitar la consulta del análisis e identificar con rapidez la estrategia señalada, hemos diseñado un sistema de codificación de estrategias de comunicación que mostramos a continuación.

- (1) La estrategia de análisis del concepto la etiquetamos ANCO.
- (2) La estrategia explicativa de control del código: COCO.
- (3) La estrategia de aproximación: aprox.
- (4) La estrategia de descripción: desc.
- (5) Las estrategias paralingüísticas o mímica: mim.
- (6) La estrategia de préstamo: pres.
- (7) La estrategia de extranjerización: extr.
- (8) La petición de ayuda: petay.

(9) La estrategia de cambio de lengua: **camb.**

Como se puede observar en los apéndices, los tramos del lenguaje que constituyen estrategias de comunicación se han subrayado. Después de cada tramo, aparece, en una línea inferior y junto al margen derecho, la etiqueta que acabamos de proponer correspondiente a la estrategia catalogada: en primer lugar y en mayúscula, las estrategias explicativas, seguidas, en minúscula y entre paréntesis, de sus equivalentes estrategias descriptivas. Preciando a la catalogación del tipo de estrategia indicamos el término o expresión léxica - en lengua española - que entendemos que la hablante pretendía comunicar. Solo resta señalar que, el símbolo que indica subordinación es «, mientras que el símbolo que indica combinación de estrategias explicativas es +.

Por último, para referirnos en el texto a las estrategias del corpus, indicamos primero, con números romanos, la sesión de la que se extrae el ejemplo. Este va seguido de otra numeración arábiga indicativa del número que la estrategia recibe en el análisis recogido en el apéndice I. De esta forma, hablamos del ejemplo VI:124, localizado en la sesión sexta, número de estrategia 124. Igualmente, cuando necesitamos remitirnos a las informantes por separado, lo hacemos mediante la identificación de sujetos A y B (hablantes no nativas) o N (hablante nativa). Sin embargo, en los casos en que estemos discutiendo cuestiones relativas a todas las sesiones y pudiera haber confusión, utilizamos el número de la sesión seguido de la letra distintiva A, B o N. De este modo, mencionaremos a la informante IIA, IXA o VIIB, es decir, sesión II sujeto A, sesión IX sujeto A, etc.

4.3.2. Estudios de secuencias tópicas.

Al objeto de facilitar la clasificación de las secuencias en el análisis, hemos concebido un sistema de codificación que exponemos a continuación:

Secuencia independiente	SEC 1: [aparece por primera vez] SEC 1: [ha aparecido con anterioridad]
Secuencia dependiente	
subordinada	sec 1.1: DEP. SUB. [aparece por primera vez] sec 1.1: [ha aparecido con anterioridad]
asociativa	sec 1.1: DEP. ASOC. [aparece por primera vez] sec 1.1: [ha aparecido con anterioridad]
formativa	sec 1.1: DEP. FORM. [aparece por primera vez] sec 1.1: [ha aparecido con anterioridad]

Este sistema indica con claridad el tipo de secuencia ante el que nos encontramos, así como la recursividad de una secuencia. Mediante la numeración, señalamos, además, el grado de dependencia de las secuencias. Al principio de cada sesión, indicamos la complejidad tópica de la conversación - **CTC** -, así como la complejidad media de las secuencias tópicas - **CTSM** - en cada conversación y el número de secuencias principales - **ST** - que éstas contienen. Finalmente, al principio de cada secuencia señalamos entre corchetes cuadrados su complejidad tópica secuencial - **CTS** -.

Cuando en el texto debamos referirnos a ejemplos de secuencias de nuestro corpus, lo efectuamos mencionando el número que tiene adscrito. Sin embargo, si puede existir confusión en cuanto a la sesión de la cual se extrae el ejemplo, mencionamos el número

de la sesión en primer lugar, seguido del número de la secuencia. De este modo, hablamos del ejemplo X: 4, entendiéndose la secuencia 4 de la sesión (o conversación) X.

CAPITULO VI:
ANALISIS DE DATOS:
ESTRATEGIAS DE COMUNICACION
Y SECUENCIAS TOPICAS.

En este último capítulo, nos dedicamos a explicar con detalle la ejecución de los diversos análisis efectuados en un intento de alcanzar los objetivos expuestos en el capítulo IV.

Como se recordará, nuestros objetivos de estudio podían dividirse en tres grupos. En este sentido, comenzamos por realizar diversos estudios dirigidos a cumplimentar el primer objetivo general: investigación del uso de estrategias de comunicación - tanto explicativas como descriptivas - producidas por hablantes no nativos en el transcurso de una conversación con una hablante nativa (sección 1). Por tanto, comenzamos por ilustrar la implementación de los postulados teóricos expuestos en el capítulo III, sección 1, explicando las categorizaciones efectuadas. Así mismo, intentamos ofrecer explicaciones cuantitativas y cualitativas del uso de estrategias de comunicación en las conversaciones.

En segundo lugar, hemos efectuado diversos análisis conducentes a la consecución del segundo objetivo general: estudio de la estructura tópica secuencial de las 10 conversaciones recogidas (sección 2). En esta sección, ilustramos los tipos de secuencias propuestos en el capítulo III sección 2, explicando aquellos detalles que pueden suponer mayor dificultad con el fin de eliminar posibles dudas. Así mismo, intentamos ofrecer explicaciones cuantitativas y cualitativas de los tipos de secuencias identificados en los datos así como de la complejidad tópica de las secuencias y de las conversaciones que constituyen.

Sirviéndonos de los análisis anteriores, podemos proceder a la investigación de nuestro tercer objetivo: estudio de la interacción de estrategias de comunicación y secuencias tópicas (sección 3). Por medio de análisis cuantitativos y cualitativos,

observamos las relaciones entre el número de estrategias, el número de secuencias y la complejidad tónica conversacional y secuencial y exploramos las posibles regularidades o diferencias en la distribución de tipos de estrategias comunicativas en tipos de secuencias tónicas.

Al final de cada sección discutimos los resultados obtenidos en los diferentes estudios ofreciendo explicaciones que nos permiten interpretar los datos.

SECCION 1.
Análisis de datos:
Estrategias de comunicación.

agrado o elección. Tras el uso de estrategias anteriores, que no resuelven el problema, IXB decide realizar un nuevo intento de expresión del mensaje, empleando un sinónimo. Por tanto, B analiza el concepto *obligar* concluyendo su similitud con el concepto *have to*, que finalmente utiliza. El ejemplo IX: 220, consecuentemente, refleja con claridad el empleo del análisis del concepto cuando produce una aproximación.

Nos gustaría aclarar un tipo de casos catalogados como ANCO (aprox) que quizá, a primera vista, no resulten tan obvios.

- A the man who <gestos de estocada>
B who kills the the bulls <gestos, risas>
N yeah who kills the bulls right the the bullfighter
A yes dead eh dead died
N died yes yes
- [100] murió >
ANCO (aprox)
- A no lo sabía decir en pasado *dead died* y no sabía cómo
[decir murió! <risas>

Sesión IV.

En el ejemplo IV: 100, la informante A desea comentar que murió un torero. Sin embargo, al comunicar su mensaje descubre que desconoce el término *murió*. A analiza el concepto y decide que el término *dead*, comparte suficientes características con el primero como para que N comprenda su mensaje. Considerar *died* y *dead* como términos sinonímicos podría suscitar cierta polémica relativa al hecho de que, en verdad, constituyen una única palabra y que, por tanto, el problema no es léxico sino gramatical. Por esta razón, nos remitimos al trabajo de McCarthy (1990) quien, en su estudio sobre enseñanza y aprendizaje de vocabulario por parte de estudiantes de lenguas extranjeras, realiza las siguientes reflexiones operativas:

For our purposes here, it is most convenient to think of words as freestanding items of language that have meaning. If we take the English

word 'eating', we can see that it is freestanding in itself, and that within it it has another potentially freestanding element 'eat', independently meaningful from the second element '-ing', which is meaningful but *bound*, that is, not freestanding. There is an English word 'eat', but there is no English word '-ing'. The two meaningful parts of 'eating' are called morphemes; therefore we can say that a word must consist of at least one potentially freestanding morpheme (1990: 3).

Si bien todas las reflexiones contenidas en esta cita no se pueden aplicar al ejemplo que estamos discutiendo, resulta muy interesante adoptar su definición de palabra. Sin embargo, opinamos que no es éste el trabajo adecuado para resolver cuestiones de derivación léxica. Por tanto, considerando la propuesta de McCarthy (1990), argumentamos que la aprendiz, partiendo del término *dead* no puede expresar *died*, y que deberá aprender ambos términos por separado. Consecuentemente, decidimos que el problema comunicativo es de índole léxica y no gramatical. Igualmente, catalogamos los términos como sinonímicos, e indicamos que A emplea una estrategia de ANCO (aprox) (ver, igualmente, Poulisse, 1990).

La estrategia de análisis del concepto puede, también, codificarse mediante una descripción. En el ejemplo VI: 123, A intenta explicar a N el significado del título del poema *Nanas de la cebolla*. Tras haber contado la razón de ser del título, intenta traducirlo para que N lo comprenda. Sin embargo, A se tropieza con un problema, como ella misma reconoce durante la retrospección, que resolverá mediante la estrategia ANCO (desc):

- A for that the poem is called
 B [Nanas
 A Nanas] ... de la ... onions *Nana de la cebolla*
 N aha
 A nana is a: is a song of a baby [for a baby
 B lullaby] lullaby

[123] nana >
 ANCO (desc)

A <risas> no sabía <risas>

- I ahí no sabías decir nanas
A no sabía decir nanas y [he dicho
B en ese momento] yo le he dicho a ella que era *lullaby*
A *lullaby*
B porque ella se se estaba yo veía cómo se estaba intentando
explicar lo que era nana y para cortar pues
A nana estaba diciéndole *a song for a baby*
I aha ... muy bien

Sesión VI.

Para transmitir el término *nana*, A analiza el concepto expresando, finalmente, los rasgos definitorios del término desconocido, es decir, utilizando una estrategia de descripción.

La última posibilidad identificada para expresar un mensaje por medio de ANCO reside en la estrategia descriptiva denominada mímica:

- B I think I think because no sé the Valencianos we are more a:h
<mueve las manos indicando alegres>
[20] alegres >
ANCO (mim)

Sesión II.

En este caso (II: 20), B intenta explicar a N la razón por la cual considera que los valencianos son diferentes al resto de los españoles, aduciendo que son más alegres o simpáticos. Sin embargo, B desconoce la expresión de dicho término por lo que, analizando su concepto, lo expresa mediante sonidos y gestos característicos del concepto. La estrategia de ANCO (mim) suele ir acompañada o bien de sonidos característicos, o bien de otra estrategia descriptiva equivalente. Como ya indicamos, si se cambia totalmente el canal de expresión, la estrategia obedece al proceso de control del código y no al análisis del concepto:

- B and I I want I want to study ballet but my <risas, manos
indicando cuerpo o figura, mira a A>
A body?

- [30] figura >
COCO (mim, petay)
- B my body no? is <gestos negativos>
- N the right shape? yes yes I used to study it too when I was small
[31] inadecuada >
COCO (mim)
- I ahí
- B sí es que quería decir que eso que mi mi mi cuerpo lo que pasa es que no sabía mi cuerpo no? me refería a mi figura entonces no no sabía si *sibody* estaba bien dicho o no pero como tu me has dicho que dijera *body* y como además he hecho así con las manos pues me ha entendido sabes? o sea que pero no sé si no está no estará bien dicho
- I es que no lo no he entendido lo que has dicho lo anterior
- B si es que he dicho que que yo quiero estudiar ballet lo que pasa es que mi cuerpo no no sé pero no quería decir cuerpo quería decir mi ...
- I sí o
- B el tipo que tengo yo
- I aha

Sesión II.

En el caso II: 30, B desea comunicar que su constitución o figura es inadecuada para el ballet. Sin embargo, desconoce el término *figura*, para cuya expresión decide utilizar un código no verbal. Este cambio en el canal de expresión supone un control del código, por lo que la estrategia es calificada de COCO (mim) - además de ir acompañada de otra estrategia descriptiva.

Al igual que la mímica, la estrategia descriptiva de préstamo refleja el control del código:

- B came here] and for example the South is very there is a ... an important part of ... of the South eh very ... <a A> influenciados cómo se dice?
- A influenced
- N <asiente> influenced
- B by the the <voz muy baja> moros
- [201] moros >
COCO (pres)

Sesión VIII.

La hablante B, al intentar expresar el término *moros*, refleja un claro ejemplo de uso consciente de control del código. Decimos que es un uso consciente porque B baja la voz al introducir un término de su L1 en el canal de expresión, es decir, al utilizar un préstamo. La incorporación de *moros* a un canal al que no pertenece, implica una estrategia explicativa de control del código.

En el ejemplo III: 72, encontramos un caso similar - pero no idéntico - de control del código. Se trata de la estrategia descriptiva de extranjerización:

- A [winter
 B in winter] eh only I go to a: <mirando a A> gimnasio? gymnasti gym
 bueno
 B ahí no sabía tampoco cómo se decía y digo uy! esto de estar preguntando! pero tampoco: me salía la palabra
 I gimnasio aha es gym
 B gym ? <risas>
 I tu dices *gymnasium* o sea la palabra latina pero que dicen gym
 B gym claro y yo ahí calentándome la cabeza! <risas>
- A gym
 B gymnastic?
- [72] gimnasio >
 COCO (extr, petay)
- N gymnasium?
 B yes because I I have I haven't time

Sesión III.

La informante B, al comunicar sus prácticas deportivas de invierno, tropieza con el problema léxico de desconocimiento de la palabra *gimnasio*. Tras un debate con A, decide operar sobre el código e intentar acoplar la palabra de su L1 para dicho término a la L2, produciendo una extranjerización. La adaptación fonológica y/o morfológica de un término de la L1 (o Ln) al canal en uso, es una estrategia COCO (extr).

La petición de ayuda es otra forma de codificar la estrategia explicativa de COCO. En el ejemplo I: 3, la informante B desea expresar el término *mayoría*, el cual desconoce. Después de intentar otras soluciones, decide preguntar a su compañera A sobre la forma de expresarlo en el código en uso. De esta forma, B controla el código al percibir un vacío y decidir preguntar sobre éste. Igualmente, A decide expresar el término según cree (I: 4), preguntando a la vez sobre su corrección, tal vez debido a cierta inseguridad. La solicitud de ayuda aquí utilizada, en la medida en que supone el control de la corrección del término, constituye también un COCO (petay):

B and here in Valencia there are many people who is Spanish and eh their language is here is mayoritari is mayoritario eh la mayoría cómo se dice éso?

[2] mayoría >
COCO (extr, pres)
[3]
COCO (camb, petay)

A majority?

N majority yes

[4] mayoría >
COCO (petay)

B ahí <risas>

I eso qué era ma mayoritario?

B que o se que tenían mayor influencia entonces de ahí de mayor no sabía cómo decirle y he pensado *majority* o <risas>

I aha

B y y se lo he preguntado

Sesión I.

Por último, también el cambio de código es producido por la estrategia explicativa de COCO. En V: 104, podemos constatar cómo B, al comunicar *un lugar de veraneo*, sufre problemas léxicos y opta por cambiar de código. Esta estrategia supone el control del código en uso que es cambiado a la L1. Por tanto, este ejemplo constituye un COCO (camb):

B L P

N where where is that?

B near S is a a: a place<risas> es que no sé!

- B ahí ahí intentaba decir que era un sitio donde veranear pero no sabía la palabra ve justa veranear no la sabía y se me ocurría verano y le decía e:h *a place in* y no me salía lo que era la la pala
- I aha
- B entonces al final he dicho *beach* [y entonces
- I *beach*]
- B y pla ella en seguida lo ha entendido que era playa pero que no no me ha salido la frase toda entera
- I aha claro muy bien se dice *summer resort* o así
- S1 ya <risas> pero no en ése momento no se me ocurría nada
- A (dile lo que sea)
- B beach

[104] de veraneo >
COCO (camb, petay)
[105]
ANCO (aprox)

Sesión V.

En este apartado, hemos ilustrado mediante ejemplos propios todos los tipos de estrategias de comunicación, tanto explicativas como descriptivas, contenidos en nuestra propuesta de análisis. Recordaremos que en la sección III.1.4., además de discutir los casos de subordinación y combinación de estrategias, los ilustramos con ejemplos de nuestras conversaciones.

1.2. Análisis cuantitativo de estrategias de comunicación.

Del total de estrategias de comunicación explicativas - 272 -, hemos encontrado 80 de análisis del concepto, 181 de control del código, así como 11 casos en los que se combinan ambas estrategias. De las mencionadas estrategias de análisis del concepto, 11 incluyen estrategias subordinadas.

En la figura 6.1, podemos observar con claridad la distribución cuantitativa de los tipos de estrategias. En esta ocasión, no incluimos las 11 estrategias combinadas, puesto que ambos procesos operan a la vez. Además, no separamos en ANCO aquellas que contienen estrategias subordinadas. Por tanto, contemplamos únicamente el uso de ANCO y COCO, a nivel principal, a lo largo de todas las conversaciones.

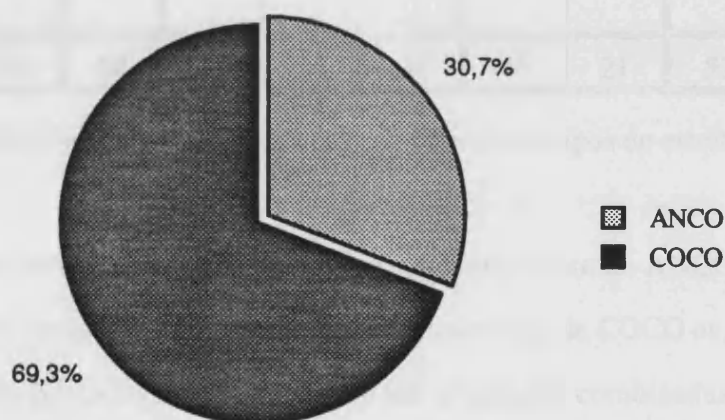


Figura 6.1. Análisis cuantitativo del uso de ANCO y COCO, a lo largo de todas las conversaciones.

Como se puede inferir, el uso de la estrategia COCO es de doble frecuencia al uso de ANCO en los datos. Esto contradice los resultados de Poulisse (1990) de forma sorprendente, puesto que sobre el uso de estrategias en la entrevista realizada, la autora comenta que "of the superordinate CpS 50% are analytic, 30% are holistic and 20% are transfer strategies" (1990: 132). Como recordaremos, tanto la analítica como la global son

enfoques de la estrategia conceptual. Por tanto, Poulisse (1990) identifica un 80% de estrategias equivalentes a ANCO y un 20% de estrategias equivalentes a COCO, mientras que nosotros, en la misma tarea, identificamos un 69% de COCO y un 31% de ANCO.

Las cifras absolutas recogidas (fig. 6.1) no contradicen las cifras parciales obtenidas para cada sesión, como observamos con claridad (fig. 6.2). A continuación, mostramos además la estrategia ANCO + COCO, con el fin de observar el uso cuantitativo de los diferentes tipos de las 272 estrategias explicativas identificadas:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
ANCO	7	2	9	3	8	8	19	7	12	5
COCO	9	22	28	14	7	17	26	13	38	7
ANCO+ COCO	0	4	1	1	0	1	1	1	2	0
TOTAL	16	28	38	18	15	26	46	21	52	12

Figura 6.2. Análisis cuantitativo del uso de los diferentes tipos de estrategias en cada conversación.

Como se puede observar, el uso de COCO es superior al uso de ANCO, en todas las conversaciones, a excepción de la sesión V, en la cual el uso de COCO es, en cuanto apenas, inferior al de ANCO. Además, el uso de las estrategias combinadas ANCO + COCO es muy inferior al uso de ambas estrategias individuales.

Por último, en cuanto a la subordinación de estrategias, a lo largo de los datos únicamente hemos encontrado 11 estrategias subordinadas. De la suma total de estrategias principales ANCO, tan solo un 13,75% contienen estrategias subordinadas. Las subordinadas, en nuestro corpus, siempre responden al control del código, manifestado generalmente mediante un cambio y una petición. De nuevo en este punto se contradice el análisis de Poulisse (1990), quien identifica estrategias subordinadas equivalentes tanto a

ANCO como a COCO. Además, en su estudio también en el caso de estrategias subordinadas la cantidad de equivalentes a ANCO es superior a la cantidad de estrategias equivalentes a COCO.

1.3. Análisis cualitativo de estrategias de comunicación.

En este apartado, confirmamos y explicamos el uso global de estrategias mediante el análisis del uso particular que cada informante realiza de las mismas. El número de estrategias utilizadas por los informantes es variable tanto para las explicativas como para las correspondientes descriptivas. En la figura 6.3, reflejamos el uso que cada informante hace de estrategias principales, excluyendo los casos de combinación.

Informantes	Estrategias explicativas	Estrategias descriptivas	Informantes	Estrategias explicativas	Estrategias descriptivas
IA	9	12	VIA	20	32
IB	7	11	VIB	5	6
IIA	7	11	VIIA	29	40
IIB	17	33	VIIB	16	25
IIIA	14	25	VIIIA	10	12
IIIB	23	38	VIIIB	10	13
IVA	6	10	IXA	16	22
IVB	11	21	IXB	34	51
VA	5	6	XA	4	6
VB	10	16	XB	8	10

Fig. 6.3. Estrategias explicativas y descriptivas empleadas por cada informante.

En las figuras siguientes, podemos visualizar con claridad la variación en la cantidad de estrategias empleadas por los informantes, tanto en lo referente a estrategias explicativas (figura 6.4), como en lo referente a estrategias descriptivas (figura 6.5).



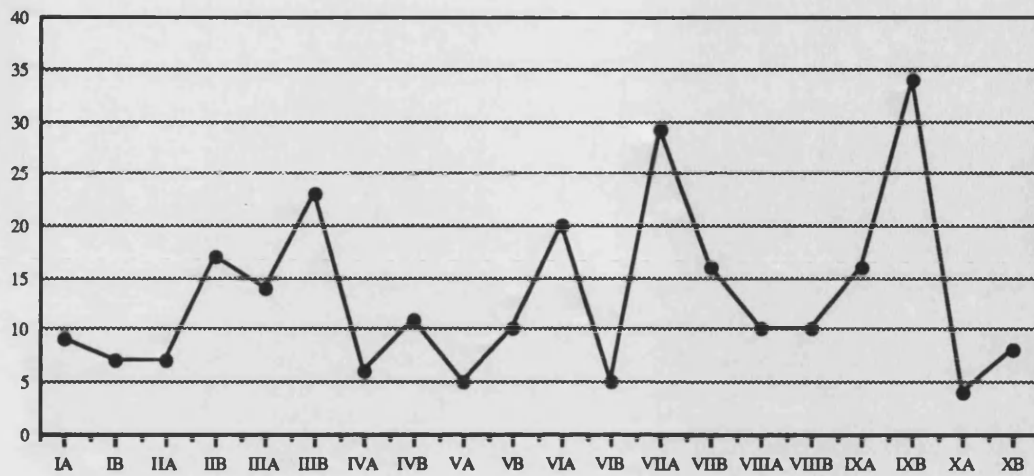


Figura. 6.4. Representación de la variación de la suma total de estrategias explicativas utilizadas por los informantes.

Como podemos ver, la suma total de estrategias explicativas observa cierta variación, obteniendo un uso medio de 13 estrategias explicativas por hablante. El uso de estrategias por parte de las hablantes VA, XA o de VIIA, IXB, se puede considerar extraordinario, si tenemos en cuenta la media de uso obtenida. En cuanto a las estrategias descriptivas se refiere, su uso medio se sitúa en 20 estrategias por hablante. De nuevo los comportamientos de VA o IXB presentan una desviación considerable de la media obtenida.

No obstante, en ningún caso esta variación constituye sorpresa alguna pues se sitúa entre las previsiones del análisis. Debido a nuestros esfuerzos por lograr una tarea que fuera lo más natural posible, el número de problemas léxicos - y por tanto de estrategias utilizadas para resolverlos - con que las informantes podían tropezar no estaba controlado y, por tanto, la presente variabilidad en la cantidad de estrategias utilizadas por cada hablante era de esperar. Además, en este sentido cabe señalar ciertos aspectos inherentes a las conversaciones de tres interlocutores:

Thus, for two parties the relevant variability is not differential distribution of turns (given that they will have alternating turns), but

differential turn size. With three parties, differential distribution of turn becomes relevant. While turn size remains relevant, a bias toward smaller turn size is introduced. With the introduction of a third party, 'next turn' is no longer guaranteed to (or obliged for) any current non-speaker....there will be pressure for minimization of turn size, distinctively operative with three or more parties (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974: 712-713).

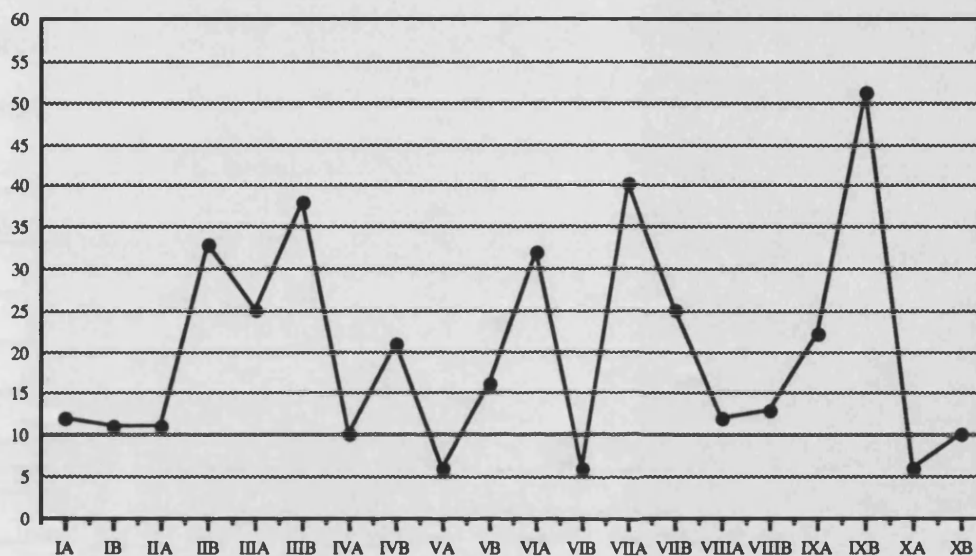


Fig. 6.5. Representación de la variación de la suma total de estrategias descriptivas utilizadas por las informantes.

En una conversación natural de tres hablantes, por tanto, no se puede establecer el número de turnos de habla para cada interlocutor, ni se puede prever la longitud del turno, aunque, como mencionan los autores, la tendencia será hacia la realización de turnos breves. No obstante, considerando lo anterior podemos decir que, en nuestro datos, al no poder predecir que ambas hablantes no nativas iban a disponer de los mismos turnos de habla, o que los turnos de habla empleados por cada una serían de la misma longitud, resulta lógico que la producción lingüística de cada informante varíe. Esta variación también incide sobre la cantidad de problemas léxicos que la informante encuentra y que intenta solucionar mediante el uso de estrategias de comunicación.

Obviamente, a mayor producción lingüística, mayor probabilidad de aparición de problemas léxicos.

Debido a esta variedad en el uso total, la siguiente figura indicadora de la cantidad de cada tipo de estrategia utilizada por las aprendices, contiene porcentajes en lugar de cifras absolutas. Ante la situación diferente del número total de estrategias, solo mediante porcentajes podemos establecer parámetros comparativos y percibir con claridad la consecuente variedad en el empleo de cada tipo de estrategia.

Informante	ANCO	COCO	Informante	ANCO	COCO
IA	55,5%	44,5%	VIA	35%	65%
IB	29%	71%	VIB	20%	80%
IIA	14%	86%	VIIA	48%	52%
IIB	6%	94%	VIIIB	31%	69%
IIIA	21%	79%	VIIIA	50%	50%
IIIB	26%	74%	VIIIB	20%	80%
IVA	50%	50%	IXA	19%	81%
IVB	0	100%	IXB	26%	74%
VA	80%	20%	XA	25%	75%
VB	40%	60%	XB	50%	50%

Figura 6.6. Porcentaje de estrategias explicativas utilizadas por cada informante.

Considerando las cifras de esta manera, el total de estrategias explicativas ANCO y COCO que cada informante emplea confirma, en casi todos los casos, el total de estas estrategias utilizadas en las conversaciones (figura 6.1). A pesar de que el esquema más frecuente de uso de estrategias divididas por informantes coincide con el representado en el uso de las mismas consideradas de forma general en la conversación - en el que ANCO aparece un 31% y COCO un 69% -, encontramos ahora ciertas diferencias.

En concreto, de las veinte participantes, cuatro realizan un uso cuantitativo similar de ANCO y COCO. Se trata de las hablantes IA, IVA, VIIA, VIIIA y XB, quienes utilizan un 55,5%, 50%, 48%, 50% y 50% de ANCO y un 44,5%, 50%, 52%, 50% y 50% de COCO respectivamente. Además, existe una informante - la VA - cuyo uso de estrategias de comunicación explicativas representa una desviación notable frente al resto. Esta informante utiliza cuatro veces más estrategias ANCO - el 80% - que estrategias COCO -20% -, aproximándose a los resultados hallados por Poulisse (1990).

	Desc	Aprox	Mim A	Mim C	Pres	Extr	Petay	Camb
IA	17%	25%	0	0	0	8%	33%	17%
IB	18%	0	0	9%	9%	9%	37%	18%
IIA	9%	0	0	0	0	27%	37%	27%
IIB	0	0	3%	18%	3%	3%	40%	33%
IIIA	8%	4%	4%	16%	12%	4%	28%	24%
IIIB	10,5%	5%	3%	3%	5%	10,5%	29%	34%
IVA	20%	10%	0	10%	0	0	30%	30%
IVB	0	0	0	9%	5%	0	43%	43%
VA	33%	33%	0	0	0	17%	0	17%
VB	6%	19%	0	0	0	0	37,5%	37,5%
VIA	16%	6%	6%	6%	3%	0	38%	25%
VIB	0	17%	0	50%	17%	17%	0	0
VIIA	22,5%	12,5%	0	12,5%	2,5%	5%	25%	20%
VIIIB	12%	4%	4%	4%	4%	0	36%	36%
VIIIA	33,3%	8,3%	8,3%	8,3%	0	0	33,3%	8,3%
VIIIB	15%	0	0	23%	8%	0	31%	23%
IXA	9%	0	0	0	14%	18%	32%	27%
IXB	10%	10%	2%	12%	6%	6%	29%	25%
XA	0	16,6%	0	0	0	16,6%	50%	16,6%
XB	20%	20%	10%	10%	10%	10%	10%	10%

Figura 6.7. Porcentaje del uso de las diferentes estrategias descriptivas por parte de cada informante.

No obstante, la diferencia en el resultado de ambos estudios debe responder a ciertas razones. A continuación, intentamos encontrar argumentos que expliquen esta diferencia analizando el uso de estrategias descriptivas por parte de cada hablante, ocasionadas por los distintos medios de implementar las mencionadas estrategias explicativas (fig. 6.7).

Como podemos observar, las estrategias descriptivas de petición de ayuda y cambio de lengua son las más utilizadas por casi todos los hablantes. A pesar de excepciones, como el comportamiento estratégico de los hablantes VA o XB y, especialmente, el de VIB, podemos afirmar que son éstas las estrategias descriptivas más comunes en las conversaciones. En la siguiente figura presentamos el número total de veces que se utiliza cada tipo de estrategia descriptiva a lo largo de todos los datos, excluyendo la combinación y las estrategias subordinadas, que serán tratadas por separado más adelante:

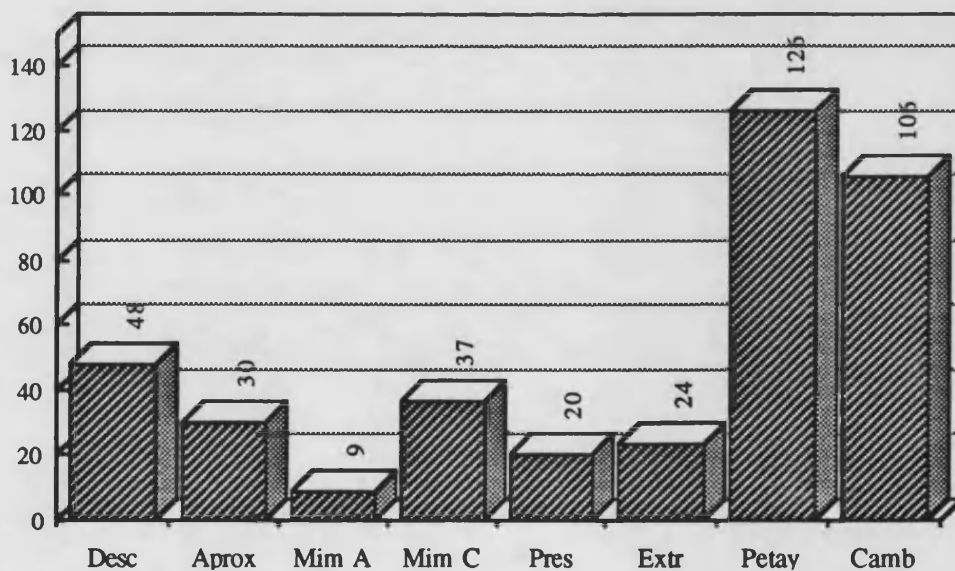


Figura 6.8. Frecuencia de uso de los diversos tipos de estrategias descriptivas.

Este cuadro nos posibilita visualizar con gran claridad las preferencias de codificación de las estrategias explicativas en sus equivalentes descriptivas. Podemos afirmar que, con evidente diferencia frente al resto, las codificaciones estratégicas

preferidas en estas conversaciones apunta a la petición de ayuda y al cambio de código, empleadas en un total de 126 y 106 ocasiones respectivamente.

Contemplando las características propias de la conversación, estas preferencias no son sorprendentes en absoluto. La explicación lógica reside en el hecho de que cualquier situación comunicativa requiere que los problemas sean resueltos de forma rápida, eficaz y con un esfuerzo mínimo. Estas exigencias se acentúan en la situación concreta utilizada para la obtención de datos: dos hablantes que comparten la misma L1 y con escaso dominio de la L2, intentarán ser rápidos, eficaces y emplear el mínimo esfuerzo con mayor razón, pues las ocasiones de interrupción comunicativa son, en estos casos, más frecuentes.

Podemos considerar que todas las estrategias descriptivas subyacentes al control del código implican mayor rapidez y menor esfuerzo a la hora de solucionar un problema que las estrategias subyacentes al análisis del concepto. Obviamente, si el hablante no debe pararse a analizar un concepto - ya sea de forma global, ya sea descomponiéndolo en sus rasgos definitorios -, para poder establecer parámetros y utilizar otro concepto similar o definirlo (verbal o no verbalmente) mencionando varios rasgos, la solución será más rápida y de menor esfuerzo procesal. Esto ocurre, por tanto, al emplear estrategias de control del código.

La importancia de la rapidez en la solución del problema se sitúa en las características de la conversación propiamente dicha. Mientras se soluciona un problema, se suspende la conversación en curso que será retomada una vez solucionado éste. De ahí la importancia de la rapidez. En cuanto a la eficacia, las estrategias subyacentes a ANCO son más eficaces por naturaleza que las de COCO. Dentro de éstas, el cambio de código y la petición de ayuda, de resolver el problema, pueden ser muy adecuadas. Obviamente, el

cambio de código por si sólo es completamente ineficaz. Sin embargo, en los datos aparece casi exclusivamente acompañando a la petición de ayuda. Nos referimos a los casos en que una aprendiz cambia de código para explicar su mensaje a la otra aprendiz y que ésta le ayude a expresarlo. Si la compañera no nativa conoce la solución del problema, éste se solventa de forma rápida, eficaz y, por supuesto, sin esfuerzo. Si ésta desconoce también el problema, habrán de recurrir a otro tipo de estrategia, o bien evitar comunicar el mensaje de tal modo que las estrategias de cambio y petición serían las menos eficaces.

La importancia de utilizar el lenguaje de modo eficaz constituye una cuestión retórica tradicional largamente discutida (Leech, 1983: 15). Poulisse (1990: 192) se pronuncia sobre la relación entre las características de uso del lenguaje de forma rápida, eficaz y con el menor esfuerzo posible y las estrategias de comunicación, recordando que subyacen al principio cooperativo y al principio de economía inherentes a toda comunicación natural (ver Grice, 1975 o Leech, 1983, entre otros).

La estrategia de análisis del concepto realizada mediante la descripción (48 veces) y la estrategia de control del código referente a la mímica (37 veces) constituyen el segundo bloque de estrategias descriptivas de mayor frecuencia de aparición. Lejos de ser empleadas con frecuencia similar al cambio o a la petición, la descripción y la mímica (de COCO) ocupan el segundo lugar de preferencia. Ambas estrategias pueden resultar muy eficaces en la expresión del mensaje. Desde luego, opinamos que resultan mucho más eficaces que las demás estrategias subyacentes a COCO, como evidencia el hecho de que el cambio o la petición, aunque son preferibles para los hablantes, con frecuencia desencadenan el uso de otra estrategia ANCO de mayor eficacia. No obstante, el esfuerzo realizado por los hablantes para la descripción y la mímica será mayor que en los casos

anteriores. Igualmente, podemos argumentar que la rapidez en la solución del problema puede verse afectada y disminuir.

Por último, nos gustaría sugerir que factores referidos a la personalidad del hablante pueden jugar un papel decisivo a la hora de emplear la descripción y la mímica (de COCO) o la petición y el cambio. Son factores personales tales como la inhibición, la extroversión, etc. El uso del cambio de lengua - así como del cambio junto con la petición de ayuda - supone una gran descortesía hacia la oyente nativa. Durante las conversaciones, todas las informantes creían que la hablante nativa desconocía la lengua española. Por tanto, cambiar a una lengua que desconoce una de las interlocutoras es una descortesía a la que, generalmente, tan sólo acudirán hablantes más extrovertidas, despreocupadas o desinhibidas, o hablantes sometidas a mucha presión. Igualmente, el uso de la petición de ayuda cuando no acompaña al cambio supone reconocer un desconocimiento de forma explícita ante una hablante nativa, y atreverse a preguntarle sobre el problema negociándose el significado. También aquí podemos suponer que ciertas diferencias individuales conducirán a que ciertos hablantes recurran a esta estrategia con mayor frecuencia que otros.

El uso de descripción, mímica (COCO) e incluso de la aproximación - siguiente en la escala de aparición (30 veces) - supone una forma de solucionar el mensaje sin cambiar de lengua o pedir ayuda. Las tres estrategias mencionadas son de mayor eficacia si bien requieren mayor esfuerzo y tiempo. No obstante, también ciertas diferencias individuales pueden incidir sobre su uso. Opinamos que una persona desinhibida y extrovertida recurrirá al lenguaje no verbal con mayor frecuencia que una persona introvertida y tímida. La descripción y la aproximación suponen el uso de estrategias creativas que están, además, condicionadas por el nivel de conocimiento de la L2 según los resultados obtenidos por Poulisse (1990: 145).

Las estrategias de control del código plasmadas mediante extranjerización (24 veces) y préstamo (20 veces) son las siguientes en la escala de preferencia de uso. Estas estrategias, si bien pueden ser eficaces, su eficacia está muy por debajo de la de estrategias anteriores (en las condiciones señaladas). Entre estas, opinamos que si el término utilizado está adaptado a la L2, es decir, es una extranjerización, éste será más eficaz que el préstamo. No obstante, podemos concluir que son de menor eficacia. Sin embargo, son estrategias que no requieren mucho esfuerzo por parte del hablante y que, por tanto, de solucionar el problema, lo hacen de forma rápida.

La escasa aparición de la mímica ocasionada por el análisis del concepto puede deberse a su misma concepción. Dado que si el lenguaje verbal es totalmente substituido por el lenguaje no verbal esta estrategia pertenece a COCO, cuando la mímica subyace a ANCO siempre debe acompañar a otra estrategia, además de indicar una descripción o aproximación no verbal. Todos estos condicionamientos para la existencia de ANCO (mim) resultan en su escasa identificación, pues casi todos los ejemplos de mímica se incluyen en COCO.

En cuanto a la diferencia de nuestros resultados cotejados con los de Poulisse (1990) se puede explicar en los siguientes términos. Como mencionamos, la autora no contempla la posibilidad de que la estrategia procesal de control del código pueda resultar en cambio de lengua o petición de ayuda. En cuanto a la última codificación lingüística - la petición de ayuda - revisamos la postura de Bialystok (1990a) y discutimos las razones por las que ésta debía considerarse como otro modo de resolver problemas léxicos, resultante del proceso de control del código (ver sección III.1.2).

En cuanto al cambio de lengua, probablemente Poulisse (1990) opina que no es una manera de resolver problemas comunicativos. Además, la autora excluye de su estudio las estrategias denominadas interactivas. Sin embargo, es una estrategia muy utilizada en nuestro datos que, junto con la petición, puede ser eficaz. Recordando que los informantes empleados por la autora habían sido contratados y, por tanto, eran conscientes del experimento realizado, cabe suponer que se les instruiría en el sentido de evitar el cambio de lengua, e incluso la petición de ayuda. Como la propia autora comenta, "the subjects adapted their behaviour to the task at hand" (Poulisse, 1990: 144). Este comentario, por otro lado, explica el abundante empleo del cambio de código y de petición de ayuda en nuestros datos, en los que la tarea no imponía ninguna restricción en sentido alguno.

Otro producto lingüístico considerado de forma diferente por la autora radica en la clasificación de la mímica. Como mencionamos, en este sentido hemos adoptado los argumentos de Bialystok (1990a), catalogando la mímica como resultante del control del código en aquellos casos en que el lenguaje no verbal substituye al verbal. Por el contrario, Poulisse (1990) cataloga dichos casos como productos del análisis del concepto. De este modo, todo conduce a que las estrategias más frecuentes utilizadas en el estudio de esta autora sean las subyacentes a la equivalente de análisis del concepto.

Por último, nos parece más razonable, si cabe, la existencia de mayor número de estrategias COCO que ANCO en conversaciones naturales. Las estrategias COCO suponen menor esfuerzo por parte del hablante y cabe especular que, en las situaciones donde existan condicionamientos de tiempo, se utilizarán las estrategias que resuelvan el problema de forma más fácil. La tarea conversacional impone unos condicionamientos temporales que implican considerable presión sobre el hablante, quien tiene que solucionar el problema rápidamente para evitar la interrupción comunicativa.

En este sentido, existe un principio que coincide o explica, en nuestra opinión, la situación expuesta. Nos referimos al principio psicolingüístico identificado por Givón, que versa: "attend first to the most urgent task" (1984: 128). Por ello, a pesar de que lo importante es la comunicación del mensaje, lo urgente es la solución del problema encontrado. Consecuentemente, el hablante tratará de solucionar la cuestión urgente de forma rápida para proseguir con la cuestión importante.

Volviendo de nuevo a nuestro trabajo, estudiamos, a continuación, el uso de estrategias combinadas de las cuales tan solo hemos encontrado 11 a lo largo de todos los datos. De las 11 estrategias ANCO + COCO, únicamente 3 de ellas son producidas por la misma informante IIA, mientras que las otras 8 son empleadas por diferentes aprendices. Resulta interesante observar la codificación lingüística - o estrategias descriptivas correspondientes - ocasionadas por la combinación de estrategias explicativas:

Estrategia	informante	ANCO	COCO
II.21	A	aprox	camb, petay
II.23	A	aprox	petay
II.26	A	aprox	petay
II.36	B	aprox	petay
III.64	A	mim, aprox	petay
IV.91	B	aprox	petay
VI.127	A	aprox	petay
VII.160	A	aprox	camb, mim
VIII: 203	B	mim	camb, petay
IX.216	B	aprox	camb
IX.242	A	aprox	petay

Figura 6.9. Cuadro de estrategias descriptivas correspondientes al empleo de la combinación ANCO + COCO.

Como se puede observar, el patrón más común de la codificación lingüística ANCO + COCO consiste en el empleo de la aproximación combinado con la petición de ayuda. Este es el caso del siguiente ejemplo:

- N you do don't you like Valencia? or
 B yes I like but my eh my parents have eh campos cómo sería? country?
 I el qué?
 B campos que quería decir que tenía pues éso cam yo que sé campos pues *country* no? pero para decir que campos parcelas en parcela?
 I si
 B pues no sabía qué decir y digo pues *countries* <risas> no no sabía cómo decirlo sino por eso le he pedido a ella ayuda digo a ver si ella está más enterada
 I aha
 A aha
 B o countries? <a N> three countries and they have to work there
 [90] campos, parcela >
 COCO (camb, petay)
 [91]
 ANCO (aprox)
 + COCO (petay)
 N aha
 B and I have to help them and éso and éso! <risas>

Sesión IV.

En el caso IV: 91, la informante, al intentar comunicar el término *parcela* o *campo*, B analiza el concepto observando su similitud o proximidad con el término de la L2 *country*. No obstante, dicho término le produce inseguridad y decide solicitar ayuda de su interlocutor, controlando, de esta manera, el código en uso. Se trata de un tramo estratégico en el que se combinan, de forma consecutiva, las estrategias ANCO y COCO, mediante la expresión simultánea de una aproximación y una petición de ayuda.

Este esquema recurre a lo largo de los datos, si bien su uso no es muy frecuente. Sin embargo, hemos de puntualizar que, en general, la combinación de estrategias es

sumamente escasa, ya que del total de tramos estratégicos identificados en el corpus, tan sólo un 4% corresponde al tipo de estrategias combinadas que estamos considerando.

El segundo esquema descriptivo equivalente a la combinación de estrategias resulta considerablemente menos común que la aproximación y la petición. Se trata de los casos en que ANCO se realiza mediante la aproximación, pero COCO implica un cambio. Son ejemplos como el VII: 160 o el IX: 216, de los cuales explicamos el segundo:

N how many subjects do you have to study? are there a lot in the first year?

(...)

B Valencian] language

A language eh Spanish language

B lingüística que es poética [linguistics

[216] poética >
ANCO (aprox)
+ COCO (camb)

A linguistics] and

B eh Latin Latin and

Sesión IX.

En el tramo estratégico IX: 216, B analiza el concepto *poética* encontrando un término aproximado mientras, controlando el código, cambia a su L1. Consecuentemente, este ejemplo constituye un caso de combinación de estrategias explicativas resultantes en una aproximación y un cambio de lengua.

La combinación de estrategias supone el uso cognitivo de dos estrategias explicativas de forma consecutiva, además de la realización (o articulación) simultánea de las correspondientes estrategias descriptivas. La escasa aparición del esquema de combinación puede deberse a la complejidad procesal subyacente. Sin embargo, también debemos contemplar que la presencia física de la interlocutora nativa puede ocasionar una reparación en la ejecución de la primera estrategia. Por ello, indicar el desconocimiento o

dudas respecto a la estrategia anterior, es decir, utilizar además una petición de ayuda o cambio, no resulta necesario. El hecho de entablar conversaciones entre gente nativa y no nativa conlleva el entendimiento implícito entre todas las interlocutoras del dominio imperfecto de la L2 por parte de las hablantes no nativas.

Por último, únicamente resta explicar el uso o aparición de estrategias subordinadas, tarea que realizamos observando sus esquemas descriptivos (figura 6.10). Las estrategias subordinadas son siempre implementadas mediante el control del código:

Estrategia	informante	ANCO « COCO
III: 51	A	desc « camb, petay
IV: 99	A	desc « mim
VI: 121	A	desc « camb, petay
VI: 137	A	desc « pres
VII: 143	B	desc « camb, petay
VII: 158	B	desc « camb, petay
VII: 165	B	desc « pres
VII: 166	A	desc « petay
VII: 171	A	desc « extr, petay
VII: 178	A	aprox « camb, extr, petay
VIII: 188	B	desc « mim, extr

Figura 6.10. Cuadro indicativo de las estrategias descriptivas contenidas en la subordinación ANCO « COCO.

Tal y como mencionamos, únicamente hemos encontrado 11 estrategias subordinadas a lo largo de todas las conversaciones. Esto supone que, del total de estrategias ANCO, sólo el 13,75% contiene otras estrategias subordinadas.

Como se puede observar, varias informantes utilizan más de una estrategia subordinada, a saber, la hablante VIA utiliza dos, VIIB utiliza tres y VIIA también dos.

No obstante, no podemos constatar diferencias individuales referidas al uso de estrategias subordinadas debido al escaso número de ocasiones en que se produce este fenómeno.

Nos gustaría ilustrar el análisis de tres casos de estrategias subordinadas, uno manifestado mediante un cambio y una petición (VII: 143); otro mediante un préstamo (VI: 137), y un último con extranjerización y petición (VII: 171).

B Moros y Cristianos is a party ofmusic bueno es que no sé cómo es diu comparsa?

A comparsa espera um a group of people (...)

[143] Moros y Cristianos
« comparsa »
ANCO (desc)
« COCO (camb, petay)

Sesión VII.

Mediante la estrategia VII: 143, B intenta comunicar el término *Moros y Cristianos*. Por desconocimiento de su equivalente en la L2, la hablante analiza el concepto y, utilizando una descripción, comenta los rasgos definitorios del concepto. Entre ellos, se enfrenta a un nuevo término problemático: *comparsa*. Para poder comunicarlo, cambia de código y solicita la ayuda de A, es decir, controla el código. Este tramo, por tanto, constituye una estrategia subordinada ANCO (desc) « COCO (camb, petay).

En el siguiente ejemplo (VI: 137), la estrategia subordinada COCO resulta en préstamo:

A I like e:h <a B> cómo se dice bolero en español?

B bolero

A Ravel bolero

[136] bolero >
COCO (camb, petay)
[137]
ANCO (desc)
« COCO (pres)

B a ver qué dice?

- I bolero?
B bolero si!
A y cómo se dice bolero?
B yo tampoco lo sabía y he intentado ponerlo como en práctica [xxx
A es que como estábamos ha]
B como se dice en inglés para ver si lo cogía para ver e:h
A es que como estábamos hablando de clásica eh de música clásica pues yo le iba a decir que me gustaba el bolero de Ravel y no sabía cómo se decía bolero
I aha
N aha right okay <risas>
A <risas> I don't know the translation [the translation in English
N there isn't there isn't any] in English we call it bolero yes yes

Sesión VI.

La informante A desea expresar el término *bolero* que desconoce, para indicar que le gusta el bolero de Ravel; tras preguntar a B, decide expresar el término situándolo junto a una característica contextualizadora, es decir, mencionando el nombre del famoso bolero de Ravel. En la expresión *Ravel bolero* encontramos que la autora ha analizado el concepto concluyendo que tal vez N comprenda el mensaje al mencionar el compositor junto al préstamo *bolero*. A desconoce que bolero no tiene traducción, y por tanto lo catalogamos como préstamo.

Por último, explicamos el análisis de un caso de ANCO (desc) « COCO (extr, petay), encontrado en la estrategia VII: 171:

- A yes don't go in] [July or
B <murmillos de asentimiento>]
N or August no
A because there are a lot of grades? it's?
N a lot of?
A grades? forty grades?

[170] grados >
COCO (extr, petay)
[171]
ANCO (desc)
« COCO (extr, petay)

- N oh! yes [yes

A yes] or more <gestos>

Sesión VII.

En este ejemplo, A intenta advertir a N que no debe ir a ver la Expo en agosto por que hay muchos grados de temperatura. La hablante desconoce el término grados e intenta una extranjerización sin éxito. Tras analizar el concepto, decide utilizar dicha extranjerización en un marco mayor que indica la cantidad de grados, produciendo *forty grades?* Además de expresar una construcción contextualizada que incluye la extranjerización, la hablante solicita ayuda de su interlocutora sobre la corrección del término. VII: 171, por tanto, constituye un caso de combinación de ANCO (desc) «COCO (extr, petay).

A continuación, nos gustaría comparar la preferencia de estrategias descriptivas principales (ver fig. 6.8) junto con la aparición o preferencia de estrategias descriptivas subordinadas. Para ello, mostramos (figura 6.11) el cuadro indicativo de la frecuencia de aparición de las estrategias descriptivas subordinadas:

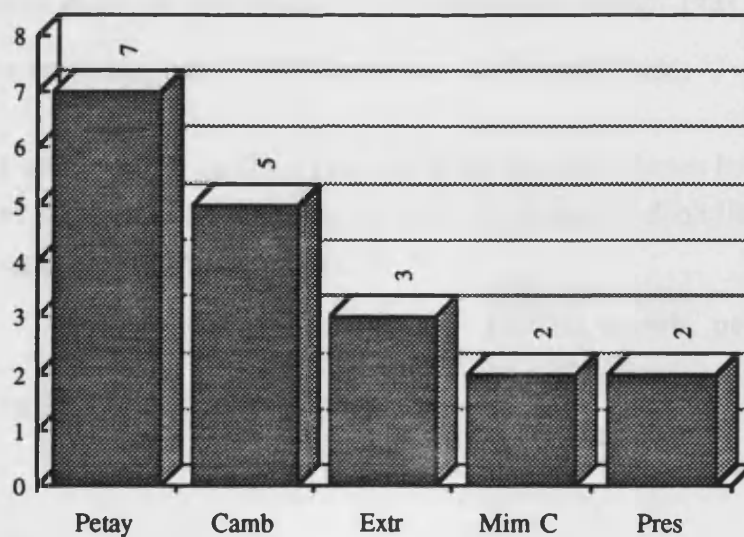


Figura 6.11. Representación de la frecuencia de aparición de estrategias descriptivas subordinadas.

Si bien con tan escaso número de estrategias descriptivas subordinadas no podemos establecer comparaciones contundentes con las estrategias descriptivas principales, podemos observar con gran claridad que el uso preferente de las primeras confirma, en cierta medida, el uso preferente de las segundas. Tanto para las estrategias principales como para las subordinadas, su aparición sitúa la petición de ayuda y el cambio de código entre las más preferentes.

Esto no resulta extraño puesto que, considerando que resultan generalmente más rápidas y de menor esfuerzo procesal comparativamente, su aparición se convierte en más proclive. Además, como menciona Poulisse "subordinate CpS must not be too complex, since the superordinate strategy itself has already complicated the communication process, so that there is little processing capacity to spare" (1990: 151).

Por último, nos gustaría mencionar un fenómeno encontrado en los datos. Como indica Poulisse, en la tarea conversacional de su experimento, "the possibility of obtaining immediate feedback enabled the subjects to check the comprehensibility of their CpS and to repair them, or add another CpS if necessary" (1990: 134). Este esquema también aparece en nuestro corpus, como podemos ver a continuación:

A I would like eh go to the first day of the Olympic Games but the rest of the days <cara de que le da igual> no <risas> I don't like see eh <a B> ay! deportistas cómo?

[30] deportistas >
COCO (camb, petay)

B <a A> sportist? <a N> sportist

[31] deportistas >
COCO (extr, petay)

N ah?

A the the people running and

[32] deportistas >
ANCO (desc)

N oh! sportsmen!

A sportsment! I don't like sportsmen ... I don't like see them

Sesión III.

En este caso, las estrategias III:30, 31 y 32 están orientadas a la solución de un único problema comunicativo que se resuelve de forma colaborativa entre las tres interlocutoras. A encuentra un problema, cambia de lengua expresando su problema y pidiendo ayuda a B. B intenta solucionarlo mediante una extranjerización a la vez que solicita ayuda de N. Pero N no entiende el término extranjerizado, lo que conduce a A a intentar una nueva solución más eficaz, esta vez mediante una descripción. De este modo, N se imagina el concepto de forma correcta, pues es confirmado por A.

Este esquema completo no es tan frecuente como parece serlo en el estudio de Poulisse (1990), si bien la razón es sencilla. Una hablante no nativa suele recurrir a la estrategia de menor esfuerzo procesal, cambiando de código y pidiendo ayuda a la segunda hablante no nativa. Esta, o bien comunica el término a la primera, o si le es desconocido, intenta solucionarlo. Hasta aquí, este segundo esquema coincide con la primera parte del esquema anterior. En nuestro trabajo, es éste el esquema más común, pues generalmente las hablantes no nativas intentan solucionar el problema antes de comunicarlo a N. Sólo en el caso de que A y B no logren solucionar el problema, intentarán otra estrategia más eficaz apareciendo el esquema de Poulisse (1990).

Sin embargo, en nuestro trabajo, la presencia de dos hablantes no nativas A y B propicia el intercambio de ideas y conocimiento lingüístico, de tal forma que, mediante una estrategia de COCO (camb, petay), B comunica a A un problema que ésta soluciona sin necesidad de recurrir a estrategias posteriores de mayor esfuerzo y eficacia. Cuando entre A y B no se soluciona el problema en un primer intento, optarán por la consiguiente

utilización de una estrategia más eficaz. Estos esquemas recurren constantemente a lo largo de todas las sesiones.

1.4. Discusión de los resultados.

En contra de los resultados obtenidos por Poulisse (1990), en nuestros datos encontramos que en conversaciones mantenidas entre dos hablantes no nativos y una nativa, las estrategias explicativas más comunes son las de COCO, con una frecuencia de aparición que duplica la aparición de estrategias ANCO.

A pesar de la gran variación cuantitativa entre las distintas informantes en el uso de estrategias de comunicación tanto explicativas como descriptivas, tal variación no es cualitativa; es decir, casi todas las informantes utilizaron una cantidad considerablemente superior de estrategias COCO que de estrategias ANCO.

La codificación lingüística de las estrategias explicativas en sus resultantes estrategias descriptivas sitúa la petición de ayuda y el cambio de código entre las más preferentes. La descripción, la mímica resultante de COCO y la aproximación ocupan un segundo lugar entre las estrategias preferentes. Por último, las menos utilizadas aluden a la extranjerización, al préstamo y a la mímica producida por ANCO.

Explicamos estas preferencias refiriéndonos a tres características importantes de las estrategias de comunicación, a saber, la eficacia en la comunicación del mensaje, la cantidad de esfuerzo procesal realizada por el hablante, y la rapidez en la solución del problema. La importancia de estas características reside en que derivan directamente de los principios que gobiernan una conversación natural, es decir, el principio de cooperación, así como el principio de economía (véase, entre otros, Grice, 1975; Leech, 1983: 15; o Poulisse, 1990: 192).

En nuestra opinión, las estrategias descriptivas producidas por ANCO son más eficaces, si bien implican mayor esfuerzo procesal y el empleo de más tiempo en la solución del problema.

La preferencia por las estrategias de petición de ayuda y cambio de código radica, en primer lugar, en la posibilidad factual de utilizar estas estrategias debido a la presencia física de dos hablantes no nativos. Estas estrategias no suponen esfuerzo procesal para la hablante que las utiliza y, de conocer el término que se desea expresar la otra hablante no nativa, el problema se resuelve con rapidez y eficacia. De no conocer la oyente no nativa el término que se desea comunicar, estas estrategias suelen desencadenar el uso de otras estrategias de mayor eficacia inherente, tales como las resultantes de ANCO.

En este sentido, se explica el segundo lugar de preferencia ocupado por la descripción y la aproximación, junto con la mímica resultante de COCO. Son estrategias de más eficacia, si bien requieren mayor esfuerzo y suponen menor rapidez en la solución del problema léxico.

En cuanto a las estrategias descriptivas ocasionadas por COCO menos preferentes, entendemos que la extranjerización - preferida al préstamo - es de mayor eficacia que éste. Sin embargo, ambas estrategias suponen poco esfuerzo procesal por parte de las hablantes, y, de solucionarse el problema, se hace de forma rápida. No obstante, en los casos en que el problema no se resuelve mediante estrategias COCO (extr, pres), se suele recurrir, de nuevo, a estrategias ANCO (desc, aprox).

La escasísima aparición de la mímica producida por ANCO, argumentamos, puede deberse a la conceptualización misma de esta estrategia. El hecho de que cuando el lenguaje no verbal sustituye por completo al verbal suponga una estrategia explicativa de

COCO, conduce a incluir casi todo el comportamiento no verbal de las informantes entre las estrategias de COCO (mim) en lugar de ANCO (mim). Generalmente, la estrategia de ANCO (mim) suele acompañar a otras estrategias también resultantes de ANCO.

Opinamos que, además, se pueden sugerir factores individuales de la personalidad del hablante que ayudan a interpretar los resultados. Los factores referidos a la personalidad del aprendiz que emplea estrategias de comunicación ya han sido discutidos por varios autores (a nivel de sugerencia, véase Tarone, 1977; o Palmberg, 1984. A nivel de análisis empírico, véase Bialystok y Fröhlich, 1980; Haastrup y Phillipson, 1983; o Poulisse, 1990).

En este sentido, hemos argumentado que actitudes de desinhibición, extroversión o despreocupación pueden subyacer al empleo de estrategias como la petición de ayuda o el cambio de código. La petición de ayuda supone un reconocimiento del desconocimiento de algún término, reconocimiento que no todos los individuos están dispuestos a efectuar. El cambio de lengua, además, supone una descortesía hacia la hablante nativa. Por ello, concluimos que hablantes más tímidas o de mayor preocupación o consideración social intentarán evitar el uso de esta estrategia. Igualmente, el comportamiento no verbal será más utilizado por hablantes extrovertidas y desinhibidas que por hablantes tímidas e introvertidas.

Las estrategias de ANCO de descripción y aproximación pueden implicar, en cierto modo, una mayor creatividad por parte de la hablante. El uso de estas estrategias también puede verse condicionado por el nivel de conocimiento de la L2. La influencia de este factor sobre el uso de las diferentes estrategias de comunicación es subrayado en diversos estudios, como el de Bialystok y Fröhlich (1980), Ellis (1984), Paribakht (1985), o Poulisse (1990).

En cuanto a las estrategias combinadas, su aparición es, en gran manera, escasa - únicamente un 4% del total de estrategias -. Su esquema descriptivo más común combina estrategias de aproximación y petición de ayuda. Creemos que el empleo de la combinación de estrategias supone el uso cognitivo de dos estrategias explicativas de modo consecutivo, materializadas mediante el uso de dos (o más) estrategias descriptivas de forma simultánea. Esto conlleva una mayor complejidad del procesamiento comunicativo y, por ello, podría explicar la escasa aparición de este modo de resolver problemas léxicos.

En cuanto a las estrategias subordinadas, son muy escasas pues del total de estrategias ANCO tan solo un 13,75% contienen subordinación. En nuestros datos las subordinadas comprenden siempre estrategias de COCO. Producto de éstas son generalmente la petición de ayuda y el cambio de código. Por tanto, observan una escala de preferencia similar a la obtenida para las estrategias COCO a nivel principal.

La preferencia de estrategias puede obedecer, en nuestra opinión, al principio identificado por Givón (1984: 24), quien indica que, ante una cuestión importante y otra urgente, se debe atender a la cuestión más urgente en primer lugar. Por ello concluimos que, si bien la comunicación del mensaje supone la tarea más importante, la solución rápida del problema léxico que posibilita la comunicación se convierte en tarea urgente. Por tanto, las hablantes nativas recurren de forma fácil y rápida a la petición de ayuda y al cambio de código, y sólo en el caso de que de esta manera no logren superar sus dificultades recurrirán al empleo de otras estrategias más eficaces.

En resumen, opinamos que los mismos condicionamientos comunicativos y personales que subyacen a la comunicación general, subyacen igualmente a la

comunicación estratégica. En concreto, nos hemos referido al principio de cooperación y al principio de economía por un lado, y a factores personales como la inhibición, extroversión o despreocupación, por otro. Por tanto, cada hablante obedece de forma constante los principios conversacionales pertinentes a la situación concreta así como los diversos factores que definen su personalidad, adoptando una estrategia u otra en base a estos condicionamientos conversacionales e individuales.

Basándose en la frecuencia de aparición de las distintas estrategias, el analista, *a posteriori*, se ve posibilitado para establecer una escala de preferencia de estrategias, dada una situación conversacional concreta y dado un grupo de informantes concretos. La escala que hemos establecido atendiendo a los resultados obtenidos queda como sigue:

+ preferente

- preferente

petay + camb + desc + mim C + aprox + extr + pres + mim A

En realidad, nuestra interpretación de los resultados no hace sino confirmar las teorías generales sobre comunicación en las que, sobre el modelo de producción, inciden tanto los factores personales o individuales del hablante como cuestiones inherentes a la situación comunicativa y el conocimiento que se tenga de ellas, es decir, los principios convencionales subyacentes, en este caso, a una conversación. De este modo, nuestra postura respecto a las estrategias de comunicación resulta obvia: incluimos el estudio de la comunicación orientada a solucionar problemas de índole léxico en el marco más amplio de la comunicación general.

SECCION 2.
Análisis de datos:
Secuencias tópicas.

2.1. Análisis ilustrado de la propuesta.

Como ya mencionamos (sección III. 2), en el presente análisis nos referimos a secuencias principales y dependientes. En esa misma sección ofrecimos ejemplos explicativos de ambas secuencias; en concreto, de las relaciones de orden y necesidad establecidas entre estos tipos de secuencias, de las secuencias principales que funcionan de marco tópico para las subsiguientes secuencias dependientes, así como de la independencia real de las secuencias principales, que posibilita su alternancia con otras secuencias.

En este apartado, nos gustaría adentrarnos en la discusión de secuencias dependientes, tanto en lo que respecta a los tres tipos identificados como en lo referente al grado de dependendencia, ilustrando el modo en que hemos realizado el análisis.

Como se recordará, en nuestra propuesta contemplamos la posibilidad de que las secuencias dependientes resulten subordinadas, asociativas o formulativas respecto a la secuencia principal - o secuencia dependiente de menor grado - que las contiene.

La secuencia dependiente subordinada se caracteriza por resultar necesaria para el desarrollo del tópico de la secuencia principal, tal cual podemos observar a continuación:

SEC 6:

B last summer I: I went to England but three weeks no two two two weeks in ... a friend's house but no went to school in
Birmingham

sec 6.1: DEP. SUB.

N did you what what's your impressions of your time there?

B the weather eh ... was very good because the people say that not normal

- N when was it? during the summer last year? last year during the summer?
B yes in September
N yes it was it was really I was there I was in England
B it's it's cold normally
N but normally yes
B [like here
N lucky you were lucky normally] it's rainy by september yeah ...

Sesión I.

En el ejemplo I: 6, la hablante B menciona su breve viaje a Inglaterra produciendo un turno de habla de considerable brevedad. Para desarrollar el tópico de esta secuencia principal, N le pregunta sobre las impresiones que se llevó del viaje. Mediante esta pregunta, la hablante N propone un desarrollo del tópico de la secuencia I: 6, que, de otro modo, puede resultar inacabada o incompleta. La intervención de N se convierte en secuencia dependiente (I: 6.1) de la anterior. Por tanto, la secuencia I: 6.1 es tópicamente dependiente de I: 6, lo que implica la imposibilidad de un orden diferente de aparición. Dicho de otro modo, resultaría imposible que N preguntara a B sobre las impresiones de un viaje (I: 6.1) y que, después, B comentara que ha realizado el viaje aludido (I: 6). La coherencia tópica dependiente junto con el orden de aparición establecido, constituyen las características definitorias de las secuencias dependientes. Sin embargo, la secuencia I: 6.1 resulta, además, necesaria para la continuación del tópico de la secuencia I: 6. De no haber introducido N la secuencia I: 6.1, la principal I: 6 habría finalizado de forma brusca y total. Por ello, podemos decir que la secuencia dependiente I: 6.1 mantiene una relación de subordinación con la secuencia I: 6, puesto que es imprescindible para la continuación del tópico contenida en esta última y principal.

Las secuencias dependientes que observan una relación de asociación con la principal, por el contrario, no son necesarias para la continuación del tópico contenido en

la principal, sino que, ocasionadas por éstas, surgen por asociación de ideas en la mente del hablante. Se trata de tramos conversacionales como el que ofrecemos a continuación:

SEC 3:

B are you from London?

N no very near London do you know Essex?

B aha <asiente> yes Essex

N Essex is a county next to London next to the sea so eh it's it's very near but

sec 3.1: DEP. ASOC.

ah so I like Valencia a lot because it's near the sea as well you don't feel closed in like Madrid <manos> that eh I feel very closed in yeah

Sesión III.

En este ejemplo, el tópico de la secuencia principal III: 3 alude al origen de la hablante N. Al finalizar las explicaciones en este sentido, N continúa su intervención asociando su lugar de origen a otras ciudades españolas, lo que ocasiona la secuencia III: 3.1. Esta subsecuencia es tópicamente dependiente de la primera - como nos indica el uso de *so* y *as well* - y, por tanto, para su comprensión debe aparecer en primer lugar la secuencia principal, teniendo en cuenta la interacción entre las reglas de coherencia y cohesión (Widdowson, 1978: 29-31). El ejemplo III.3.1 constituye, consecuentemente, una secuencia dependiente. Su relación con la secuencia principal III: 3 la hemos clasificado de asociativa, puesto que la comparación entre el lugar de origen de la hablante N y las ciudades de Valencia y Madrid - que constituyen el tópico de la subsecuencia dependiente III: 3.1 - surge por asociación de ideas en la mente de N cuando indica la situación de su ciudad junto al mar. Por tanto, la secuencia III: 3.1 se conforma como un claro ejemplo de secuencia dependiente asociativa que, además, implica un intercambio voluntario de ideas.

Las secuencias formulativas, como dijimos, se refieren a la metacomunicación. A pesar de que no analizamos distintas clases de secuencias dentro de las formulativas, nos parece adecuado mencionar que el metalenguaje puede aludir a diversas cuestiones. En ocasiones, las interlocutoras comentan sobre la marcha de la conversación así como sobre quién debe adoptar el siguiente turno de habla. Este es el caso encontrado en el siguiente ejemplo:

SEC 4:

N um maybe you could tell me just a little bit about Spain um your interests maybe what your interests here and what you'd like to do apart from you know apart from outside university or what interests do you have any hobbies or travelling or ... something like that

sec 4.1: DEP. FORM.

B tu entens més

A <risas>

sec 4.2: DEP. SUB.

I I like um travel a lot travelling a lot and I pra eh practise um athletics and I like (...)

Sesión I.

En este caso, la hablante N comienza por introducir una nueva secuencia al pedir a sus interlocutoras que le cuenten sus aficiones. La consiguiente intervención de B se puede calificar de metalingüística, en el sentido pragmático en que B le pide a A que sea ella quien adopte el siguiente turno de habla para contestar a N, aduciendo que, en su opinión, A tiene mayor dominio de la lengua en uso. Por tanto, A toma la palabra y procede a responder a N. La secuencia I: 4.1 depende tópicamente de la principal y, por ello, debe observar este orden de aparición, pues de otra forma carecería de cualquier tipo de posible interpretación. Por tanto, I: 4.1 constituye una secuencia de naturaleza dependiente. Su relación con la secuencia principal es formulativa debido a que el tópico de la dependiente alude a cuestiones referidas al procedimiento conversacional, en concreto, a la identidad del próximo hablante.

En otras ocasiones, la secuencia formulativa supone un comentario sobre el modo en que una hablante se ha comunicado (IX: 3.1.1.1 y VI: 3.1 o V: 7.1) o sobre lo que se pretende comunicar (V: 2.3.3.3.1 y IV: 6.1).

B and ... if you are of here eh you are all all your life eh <gestos> you see the Fallas eh los petardos

A <risas>

B mascletás i tot ai

sec 3.1.1.1: DEP. FORM.

A <risas>

B i tot això [ara parle en valencià!

A <risas>]

sec 3.1.1:

B y y all these things and you feel it

Sesión IX.

N (...) about what to see in Valencia and ... the different places I don't know what do you think? any idea?

sec 3.1: DEP. FORM.

B <cara de susto> ay! ... um please eh talk more <sube y baja las dos manos lentamente> ...

N [slowly? sorry yes (...)]

Sesión VI.

SEC 7:

A you stay here um ... only a year ... you <la señala>

N me?

sec 7.1: DEP. FORM.

I don't understand the question sorry

SEC 7:

A do you stay here only a year?

N well I don't know yet I'll stay I've been here a few months so: (...)

Sesión V.

En el ejemplo IX: 3.1.1.1, la hablante B comenta la forma en que se acaba de comunicar, es decir, en valenciano. En VI: 3.1, B le comenta a N que se ha comunicado demasiado rápido para ella. En V: 7.1, por último, N señala que no ha entendido lo que A intenta comunicar. En los tres casos, el tópico de la secuencia formulativa se refiere a comentarios sobre intervenciones de la secuencia que las engloba. Son por tanto, tópicamente dependientes de éstas y su relación es formulativa, ya que constituyen comunicación sobre comunicación. En los siguientes ejemplos de secuencias formulativas, encontramos otros casos:

A but I Expo is ... five months ... and in Barcelona <a B> qué duran las Olimpiadas? <pone una mano delante de N indicando que no es a ella>

B <risas> no sé

sec 2.3.3.3.1: DEP. FORM.

N try if you want to try and ex find other words for what you want to say

sec 2.3.3.3:

B eh how eh she ask she ask me how how long (...)

Sesión V.

SEC 6:

B I live in Valencia but I don't know Valencia <risas>

N no?

B I live in Valencia ah I always ... go to a little village the weekend and ... the

sec 6.1: DEP. FORM.

cómo es? a ver a ver <a A> cómo se dice el resto de la semana?

A el resto? no

B no lo sées que! <gesto de desesperación>

SEC 6:

A at the weekend she she goes eh to (...)

Sesión IV.

En el caso de V: 2.3.3.3.1, N considera la intervención anterior y solicita a las hablantes no nativas que, en adelante, intenten expresar sus mensajes buscando otras palabras sin cambiar de lengua. En IV: 6.1, B encuentra un problema comunicativo (léxico) y lo comenta con A, solicitando su ayuda para lograr la expresión del mensaje. Ambos ejemplos constituyen comunicación sobre la comunicación siguiente, y por tanto pertenecen a las secuencias de tipo formulativo. Estos ejemplos dependen tópicamente de la secuencia que las contiene y por ello las clasificamos de dependientes.

En nuestra definición de secuencias dependientes formulativas, puntualizamos, a diferencia de Stech (1982), que éstas suponen comunicación sobre comunicación. Indicamos que el término comunicación nos parece más adecuado que el término lenguaje, puesto que la comunicación formulativa - o metacomunicación - puede expresarse mediante lenguaje no verbal, como ilustramos a continuación:

N (...) unemployment pay so do you think that may be I don't know but yet perhaps that's in relation to the money that's been diverted to Sevilla and to Barcelona to pay fo:r for these events rather than going to to people who are looking for work or

B well I

sec 5.2.2.1: DEP. FORM.

<señala a A para que conteste ella>

sec 5.2.2:

N <voz muy baja> to what extent?

A now ... with the Sevilla and Barcelona there are more (...)

Sesión X.

La secuencia formulativa X: 5.2.2.1 se realiza, en este caso, mediante lenguaje no verbal. En ella, B expresa su deseo de que A se convierta en el próximo hablante. Por tanto, el tópico de esta secuencia se refiere a cuestiones sobre el turno conversacional. Esta secuencia evidencia, consecuentemente, que el comportamiento no verbal o paralenguaje puede constituir metalenguaje.

Además de la cuestión de las diferentes relaciones entre secuencias principales y dependientes, mencionamos que las subsecuencias pueden observar distintos grados de dependencia. Una secuencia dependiente de primer grado, depende directamente de la secuencia principal. La de segundo grado, depende de una secuencia dependiente de primer grado, y así sucesivamente. Junto a esto, el hecho de que una secuencia - dependiente o principal - puede recurrir en la conversación ocasiona la existencia de esquemas secuenciales de gran complejidad.

En este sentido, mostramos a continuación dos esquemas de secuencias complejas. La primera, secuencia III: 9, contiene hasta siete secuencias dependientes de primer grado. La segunda, secuencia VII: 1, contiene hasta una secuencia dependiente de quinto grado (secuencia VII: 1.1.1.4.2.1), única en nuestro corpus de datos:

SEC 9:

- sec 9.1: DEP. FORM.
- SEC 9:**
- sec 9.2: DEP. SUB.
- sec 9.3: DEP. ASOC.
- sec 9.3.1: DEP. FORM.
- sec 9.3:
- sec 9.4: DEP. ASOC.
- sec 9.4.1: DEP. FORM.
- sec 9.4:
- sec 9.4.2: DEP. ASOC.
- sec 9.4:
- sec 9.4.3: DEP. FORM.
- sec 9.4.4: DEP. SUB.
- sec 9.5: DEP. ASOC.
- sec 9.5.1: DEP. FORM.
- sec 9.5:
- sec 9.5.2: DEP. ASOC.

SEC 1:

- sec 1.1: DEP. SUB.
- sec 1.2: DEP. SUB.
- sec 1.2.1: DEP. FORM.
- sec 1.2:
- sec 1.2.2: DEP. FORM.
- sec 1.2:
- sec 1.2.3: DEP. FORM.
- sec 1.2.4: DEP. ASOC.
- sec 1.2.4.1: DEP. FORM.
- sec 1.2.4:
- sec 1.2.4.2: DEP. FORM.
- sec 1.2.4:
- sec 1.2.4.3: DEP. ASOC.
- sec 1.2.4.3.1: DEP. FORM.
- sec 1.2.4.3:
- sec 1.2.4.4: DEP. ASOC.
- sec 1.2.4.4.1: DEP. FORM.

sec 9.6: DEP. ASOC.
sec 9.6.1: DEP. FORM.
sec 9.6:
sec 9.6.2: DEP. ASOC.
SEC 9.7: DEP. ASOC.
sec 9.7.1: DEP. FORM.
sec 9.7:

Sesión III.

sec 1.2.4.4:
SEC 1:
sec 1.1.1: DEP. ASOC.
sec 1.1.1.1: DEP. FORM.
sec 1.1.1:
sec 1.1.1.2: DEP. FORM.
sec 1.1.1:
sec 1.2.5: DEP. ASOC.
sec 1.2.5.1: DEP. ASOC.
sec 1.2.5.1.1: DEP. FORM.
sec 1.2.5.1:
sec 1.2.5.1.2: DEP. FORM.
sec 1.2.5.1:
sec 1.1.1:
sec 1.1.1.3: DEP. FORM.
sec 1.1.1:
sec 1.1.1.4: DEP. ASOC.
sec 1.1.1.4.1: DEP. SUB.
sec 1.1.1.4.2: DEP. SUB.
sec 1.1.1.4.2.1: DEP. FORM.
sec 1.1.1.4.2:
sec 1.1.1.4.1:
sec 1.1.1.4.3: DEP. ASOC.

Sesión VII.

Como podemos comprobar, la cantidad de secuencias dependientes así como el grado de dependencia de éstas son aspectos que indican la complejidad de la secuencia tópica (Stech, 1982: 82).

Hasta ahora, hemos ilustrado la relación entre las secuencias principales y sus secuencias dependientes explicando la naturaleza subordinada, asociativa y formulativa de las subsecuencias. Nos gustaría mostrar, por si pudiera existir algún tipo de confusión a este respecto, que también las secuencias principales pueden mantener relaciones de asociación y de formulación con otras secuencias principales. La relación subordinada,

obviamente, no puede mantenerse entre dos secuencias principales, puesto que una secuencia principal no puede ser necesaria para la continuación del tópico de otra secuencia de igual nivel. En el siguiente ejemplo, existen dos secuencias principales consecutivas que observan una relación de asociación:

SEC 7:

A what do you study?

N I'm studying English English yes

SEC 8:

do you have have you read a lot in English English books or?

A English?

N yes read in English

A eh no

N no

A I like but it's (...)

Sesión II.

El tópico de la secuencia II: 7 alude a los estudios de N, es decir, al inglés. Esto ocasiona en la mente de N un nuevo tópico (II: 8) asociado al anterior y referido a la lectura de libros en inglés por parte de las aprendices. Sin duda alguna, existe una relación asociativa entre ambas secuencias. Sin embargo, tanto II: 7 como II: 8 son tópicamente coherentes, y, por tanto, independientes, constituyendo dos secuencias principales. Esto viene evidenciado por el hecho de que el orden de aparición de estas secuencias no es fijo: la comprensión de estos tramos no se vería alterada si se discutiera, en primer lugar, sobre si las aprendices leen en lengua extranjera y, a continuación, una hablante no nativa le preguntara a N por sus estudios, que resultan relacionados con el inglés³².

³² La distinción de una relación asociativa entre secuencias principales o entre una principal y una dependiente resulta paralela a la distinción que, en un sentido similar, realiza Jefferson entre narraciones coherentes con el texto precedente o no coherentes: "A story is 'triggered' in the course of turn-by-turn talk. That is, something said at a particular moment in conversation can remind a participant (speaker or

La secuencia IV: 2, a continuación, se relaciona con las demás secuencias de manera formulativa. Se trata de una secuencia principal que aparece a lo largo de la conversación un total de 3 veces, alternando con las demás secuencias de la siguiente forma:

(SEC 1)

SEC 2:

ay! when when I speak English I I forget how to pronounce um I forget all all all!

N that's very that's normal no no just speak that's the only way you learn just to speak don't worry yeah just just talk

B I can't help [it <risas>

N yeah] aha okay ...

(SEC 3, SEC 4, SEC 5, SEC 6)

SEC 2:

B ostras! no puedo! de verdad que me pongo muy nerviosa! I'm very nervous I can't help it! no sé <gesto de desesperación>

N no just calm calm down

(SEC 7, SEC 5, SEC 8, SEC 5, SEC 9)

SEC 2:

cuando why when I'm going to speak

N aha

B I forget

N aha

B <a A> no puedo tía qué mal! me voy a pegar un tiro! <risas> no sé que voy a hacer yo este verano tía allí en Eastbourne! [déjalo

(SEC 10).

Sesión IV.

La secuencia IV: 2 recurre en la conversación, alternando con el resto de las secuencias, y refleja la preocupación de la hablante B a propósito de su participación en la conversación. Esta secuencia es tópicamente independiente, si bien el tópico responde, como mencionamos, a comentarios de B sobre su propia actuación a lo largo de toda la conversación. Por tanto, hemos calificado esta secuencia como principal y formulativa.

Al igual que dos secuencias principales pueden mantener relaciones de asociación o formulación, dos secuencias dependientes de igual grado también pueden mantener dichas relaciones. La razón obvia responde al hecho de que estas relaciones pueden establecerse entre dos secuencias cuando operan al mismo nivel. Este es el caso de las secuencias principales, por un lado, y de las secuencias dependientes, por otro. Sin embargo, las relaciones de las secuencias dependientes son más complejas. Una secuencia dependiente puede observar relación de subordinación, asociación o formulación con la secuencia principal que la contiene, así como relación de asociación o formulación con otra secuencia dependiente de igual grado.

No obstante, en nuestro análisis no hemos identificado la relación ni entre las secuencias principales ni entre las dependientes de igual grado. Los esquemas que se pueden obtener de este tipo de análisis resultan de gran complejidad y requieren un trabajo diferente al que pretendemos realizar. Sin embargo, a pesar de quedar fuera del ámbito de nuestro estudio, nos ha parecido interesante analizar brevemente, a modo ilustrativo, los casos de asociación y formulación entre secuencias principales.

2.2. Análisis cuantitativo.

Los tipos de análisis cuantitativos que vamos a efectuar se refieren a dos cuestiones importantes. En primer lugar, estudiamos la cantidad de secuencias principales por conversación, paso previo para el estudio de la complejidad tópica tanto de las distintas secuencias como de las conversaciones en general. La medida y posterior valoración de la complejidad tópica se realiza considerando el número de secuencias por conversación, así como la cantidad de secuencias dependientes y su grado de dependencia.

En segundo lugar, desarrollamos un análisis cuantitativo de distinta índole, consistente en investigar la relación entre las secuencias principales y dependientes. Atendemos a los tipos de relación identificados en la propuesta, a saber, subordinación, asociación y formulación. Tanto el primer tipo de análisis mencionado como el segundo, confieren al investigador la capacidad de efectuar análisis cualitativos conducentes a la elaboración de posteriores explicaciones.

El primer paso de este análisis cuantitativo se refiere a la cantidad de secuencias principales clasificadas en cada conversación, sin considerar la presencia o ausencia de secuencias dependientes.

En la figura 6.12 se puede observar la gran variación existente en la cantidad de secuencias principales producidas en conversaciones de igual duración. El número de secuencias varía de 5 a 17, con una media de 8,9 secuencias por conversación. La primera deducción a la que podemos llegar radica en la imposibilidad de predecir el número de secuencias principales que se podrán clasificar en una conversación. Al igual que son impredecibles los tópicos discutidos, la cantidad de tópicos o los turnos de habla

empleados (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974: 701), también la cantidad de secuencias tópicas de una conversación es impredecible.

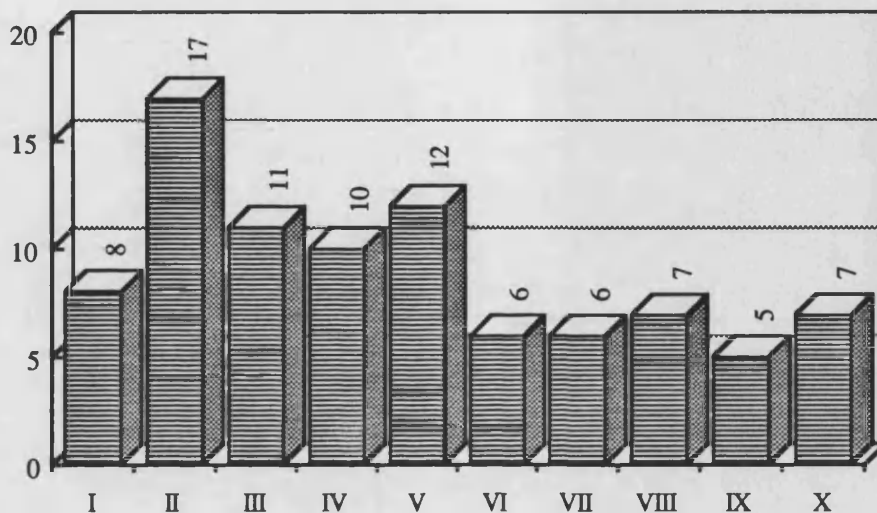


Figura 6.12. Análisis cuantitativo de secuencias principales identificadas en cada conversación.

En la figura 6.12 apreciamos la variación cuantitativa en la ocurrencia de secuencias en las diez conversaciones de similares características contenidas en nuestro corpus de datos. Nos parece interesante analizar la posibilidad de que la conversación de 5 secuencias y la conversación de 17 secuencias respondan a desarrollos lógicos conversacionales distintos que nos permitan explicar los hechos. Esta labor la realizamos con posterioridad, en el apartado dedicado al análisis cualitativo.

Otro paso de este análisis cuantitativo concierne a la complejidad de las secuencias. Para medir la complejidad de las secuencias observamos, en cada conversación, la cantidad de secuencias dependientes así como el grado de dependencia de estas. La complejidad de las secuencias nos revela, igualmente, la complejidad tópica de cada conversación. Por ello el análisis cuantitativo de secuencias se efectúa considerando cada sesión por separado. Medimos la CTS considerando el número total de secuencias dependientes y añadiendo un punto por cada grado alcanzado. Además, las secuencias principales sin otras dependientes reciben un punto de complejidad, pues añaden

complejidad a la conversación considerada en su totalidad. La CTC, por otro lado, resulta de la suma de la CTS de todas las secuencias que conforman una conversación.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
I: 1	2	2	0	0	0	0	3
I: 2	4	1	3	0	0	0	6
I: 3	1	1	0	0	0	0	2
I: 4	14	3	5	3	3	0	18
I: 5	0	0	0	0	0	0	1
I: 6	2	2	0	0	0	0	3
I: 7	6	4	2	0	0	0	8
I: 8	1	1	0	0	0	0	2

Figura 6.13. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión I.

La conversación correspondiente a la sesión I, como nos muestra la figura 6.13, parece observar un esquema secuencial de escasa complejidad. Podemos decir que la secuencia más compleja es la I: 4, seguida de lejos por las secuencias I: 7 y I: 2. La suma de la complejidad atribuida a cada secuencia nos revela la complejidad de la conversación. En este caso, la sesión I recibe una CTC de 43 puntos.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
II:1	6	4	2	0	0	0	8
II: 2	1	1	0	0	0	0	2
II: 3	2	1	1	0	0	0	4
II: 4	2	1	1	0	0	0	4
II: 5	3	2	1	0	0	0	5
II: 6	3	3	0	0	0	0	4
II: 7	0	0	0	0	0	0	1
II: 8	1	1	0	0	0	0	2
II: 9	2	1	1	0	0	0	4
II: 10	0	0	0	0	0	0	1
II: 11	0	0	0	0	0	0	1
II: 12	7	3	4	0	0	0	9
II: 13	1	1	0	0	0	0	2
II: 14	5	3	1	1	0	0	8
II: 15	0	0	0	0	0	0	1
II: 16	4	1	2	1	0	0	7
II: 17	1	1	0	0	0	0	2

Figura 6.14. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión II.

En esta sesión, la complejidad mayor alcanzada por las secuencias se valora en 9 puntos. La conversación contenida en la sesión II demuestra una CTC de 65. Como vimos al principio (ver fig. 6.12), es ésta la conversación que mayor número de secuencias principales contiene, y, por ello, no es de extrañar que su complejidad sea tan elevada. A continuación, revisamos la sesión III:

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
III: 1	5	2	3	0	0	0	7
III: 2	1	1	0	0	0	0	2
III: 3	1	1	0	0	0	0	2
III: 4	2	2	0	0	0	0	3
III: 5	0	0	0	0	0	0	1
III: 6	7	4	3	0	0	0	9
III: 7	2	2	0	0	0	0	3
III: 8	0	0	0	0	0	0	1
III: 9	18	7	11	0	0	0	20
III: 10	2	2	0	0	0	0	3
III: 11	3	2	1	0	0	0	5

Figura 6.15. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión III.

Como demuestra la figura 6.15, la complejidad de las secuencias varía considerablemente (de 1 a 20). La complejidad total de esta conversación se sitúa en 56. En la figura 6.16, encontramos el cuadro de complejidad de las secuencias de la sesión IV:

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
IV: 1	1	1	0	0	0	0	2
IV: 2	0	0	0	0	0	0	1
IV: 3	0	0	0	0	0	0	1
IV: 4	1	1	0	0	0	0	2
IV: 5	16	2	5	7	2	0	20
IV: 6	4	3	1	0	0	0	6
IV: 7	4	1	2	1	0	0	7
IV: 8	5	3	2	0	0	0	7
IV: 9	2	1	1	0	0	0	4
IV: 10	8	4	3	1	0	0	11

Figura 6.16. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión IV.

En la conversación de la sesión IV, de nuevo identificamos una secuencia de complejidad considerablemente superior al resto (sec IV: 5). La CTC está valorada en 61 puntos.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
V: 1	0	0	0	0	0	0	1
V: 2	11	3	4	3	1	0	15
V: 3	1	1	0	0	0	0	2
V: 4	0	0	0	0	0	0	1
V: 5	4	1	2	1	0	0	7
V: 6	4	1	1	1	1	0	8
V: 7	2	2	0	0	0	0	3
V: 8	0	0	0	0	0	0	1
V: 9	1	1	0	0	0	0	2
V: 10	1	1	0	0	0	0	2
V: 11	4	1	2	1	0	0	7
V: 12	3	2	1	0	0	0	5

Figura 6.17. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión V.

También en la sesión V (figura 6.17), una secuencia principal (sec V: 2) resulta de mucha mayor complejidad al resto. La CTC contenida en esta sesión supone 54 puntos.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
VI: 1	9	3	4	2	0	0	12
VI: 2	14	2	4	7	1	0	18
VI: 3	4	3	1	0	0	0	6
VI: 4	3	1	2	0	0	0	5
VI: 5	7	2	3	1	1	0	11
VI: 6	2	2	0	0	0	0	3

Figura 6.18. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión VI.

La conversación de la sesión VI observa 55 puntos de CTC. Cabe señalar que esta conversación es de complejidad ligeramente superior a la conversación anterior - sesión V -, a pesar de constar de la mitad de secuencias principales.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
VII: 1	25	2	6	9	7	1	30
VII: 2	5	2	3	0	0	0	7
VII: 3	4	1	1	1	1	0	8
VII: 4	5	1	3	1	0	0	8
VII: 5	4	2	1	1	0	0	7
VII: 6	0	0	0	0	0	0	1

Figura 6.19. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión VII.

La conversación recogida en la sesión VII recibe una valoración de 61 puntos de CTC. Resulta interesante señalar que una secuencia principal de esta conversación es la más compleja de las identificadas hasta el momento. Se trata de la secuencia VII: 1, de 30 puntos de CTS. Esta misma secuencia resulta ser la única de todas las conversaciones que contiene una secuencia dependiente de 5º grado.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
VIII: 1	7	2	1	2	2	0	11
VIII: 2	2	2	0	0	0	0	3
VIII: 3	3	2	1	0	0	0	5
VIII: 4	13	4	4	3	2	0	17
VIII: 5	0	0	0	0	0	0	1
VIII: 6	1	1	0	0	0	0	2
VIII: 7	9	2	6	1	0	0	12

Figura 6.20. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión VIII.

La sesión VIII, como podemos observar, consta de 3 secuencias de cierta complejidad junto a 4 secuencias de muy escasa complejidad. Son distintos modos de tejer la trama conversacional. La CTC está valorada en 51 puntos.

Sin duda alguna (figura 6. 21), la secuencia IX: 3 llama la atención no sólo por su gran complejidad, sino también por la escasa cantidad de secuencias principales así como por las cuantiosas secuencias dependientes de segundo y tercer grado. La valoración de la CTC de la sesión IX sube 55 puntos.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
IX: 1	3	1	1	1	0	0	6
IX: 2	12	4	5	1	2	0	16
IX: 3	23	4	10	9	0	0	26
IX: 4	3	1	2	0	0	0	5
IX: 5	1	1	0	0	0	0	2

Figura 6.21. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión IX.

ST principales	nº sec dep	dep 1er grado	dep 2º grado	dep 3er grado	dep 4º grado	dep 5º grado	CTS
X: 1	1	1	0	0	0	0	2
X: 2	9	3	6	0	0	0	11
X: 3	0	0	0	0	0	0	1
X: 4	0	0	0	0	0	0	1
X: 5	9	2	5	2	0	0	12
X: 6	3	3	0	0	0	0	4
X: 7	1	1	0	0	0	0	2

Figura 6.22. Representación de la complejidad de las secuencias tópicas identificadas en la sesión X.

La conversación contenida en la sesión X obtiene una valoración de 33 puntos de CTC. Esta conversación sorprende por su escasa complejidad, en especial si se tiene en cuenta que contiene 7 secuencias principales. Como mencionamos al principio, la media de secuencias por conversación se sitúa en 8,9. Sin embargo, a pesar de que la conversación X está tan sólo ligeramente por debajo de la media en cuanto al número de secuencias se refiere - la conversación IX consta de 5 secuencias únicamente -, en cuanto a la complejidad tópica de la conversación, ha obtenido la puntuación más baja.

Por último, nos parece interesante valorar cada conversación de forma cualitativa, estableciendo relaciones entre el número de secuencias, la complejidad media de cada secuencia por conversación, y, por último, la complejidad tópica de la sesión conversacional. Sin embargo, esta labor se recoge en el posterior análisis cualitativo.

A continuación, efectuamos un análisis cuantitativo referido al tipo de relación de dependencia de las secuencias. En el siguiente cuadro (figura 6. 23) reflejamos el tipo de

relación de las secuencias dependientes identificadas en cada conversación. Para poder establecer márgenes comparativos, utilizamos porcentajes en lugar de números absolutos.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
subordinada	33 %	5 %	22 %	24 %	23 %	13 %	9 %	26 %	17 %	30,5 %
asociativa	37 %	40 %	41 %	37 %	45 %	38 %	42 %	43 %	40 %	30,5 %
formulativa	30 %	55 %	37 %	39 %	32 %	49 %	49 %	31 %	43 %	39 %

Figura 6. 23. Porcentajes del tipo de relación de las secuencias dependientes identificadas en cada conversación.

Atendiendo a la figura 6. 23, podemos concluir destacando la abundante presencia de las secuencias formulativas en todas las conversaciones. Este tipo de secuencia es de mayor frecuencia de aparición que las subordinadas o asociativas en 6 de las 10 conversaciones. Por su parte, las secuencias asociativas resultan más frecuentes que las subordinadas, siendo de especial interés la sesión II, donde apenas aparecen secuencias subordinadas, y la sesión X, donde la subordinación y la asociación de secuencias aparecen con idéntica frecuencia.

Por tanto, podemos afirmar que existe una tendencia general en las conversaciones recogidas en nuestros datos a que las secuencias formulativas sean las más numerosas. Por otro lado, la relación asociativa resulta ser superior cuantitativamente a la subordinada. En el posterior análisis cualitativo, esperamos explicar la incidencia de estos porcentajes, especialmente, al estudiar con detalle algunas de las sesiones.

2.3. Análisis cualitativo de secuencias tópicas.

Las explicaciones cualitativas ofrecidas en este apartado se refieren, principalmente, a dos cuestiones. La primera alude a las relaciones establecidas entre las secuencias, mientras que la segunda se refiere a la complejidad tópica de las secuencias así como a las conversaciones consideradas de forma global. Por último, intentamos explicar la lógica conversacional subyacente a tres sesiones, a saber, la II, la IX y la X.

En el apartado anterior analizamos cuantitativamente las relaciones subordinadas, asociativas y formulativas de las secuencias, indicando las tendencias más comunes observadas. En esta ocasión, no volvemos a referirnos a los tipos de relación entre secuencias hasta el análisis final pormenorizado de las tres conversaciones seleccionadas que acabamos de mencionar.

En cuanto al segundo tipo de análisis cualitativo se refiere, alude a la complejidad tópica de las secuencias y de las conversaciones. La complejidad tópica de las diez conversaciones, calculada mediante la suma de la complejidad de las secuencias que componen cada conversación, ofrece los siguientes resultados:

Sesión	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
CTC	43	65	56	61	54	55	61	51	55	33

Figura 6.24. Complejidad tópica de las conversaciones recogidas en el corpus de datos.

Guiados por el cuadro anterior, hemos elaborado un diagrama que posibilita visualizar con claridad aspectos relativos a la variación de la complejidad tópica conversacional.

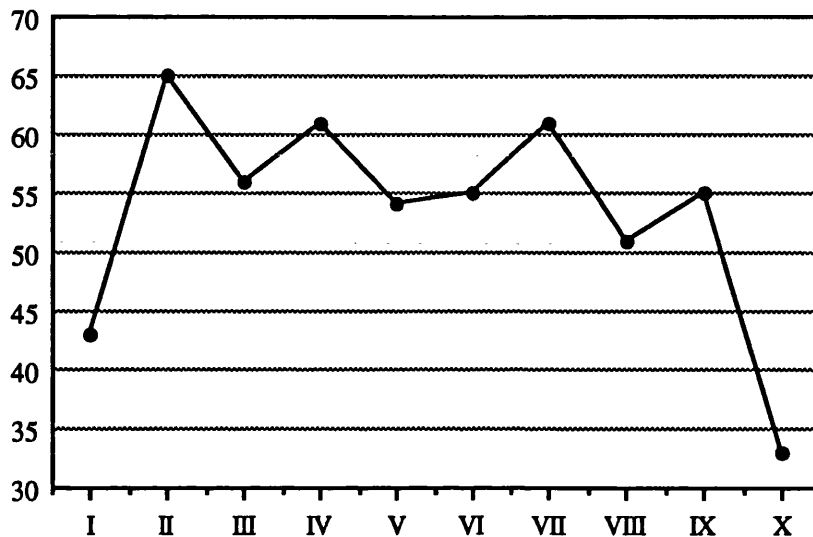


Figura 6. 25. Representación de la variedad en la complejidad tópica de las 10 conversaciones analizadas.

Deteniéndonos en las figuras anteriores, podemos observar que la variedad de la complejidad tópica conversacional es relativa. Hemos calculado la media de la CTC que se sitúa en 53,4. Considerando dicha media, cabe destacar la alta CTC de la conversación II, seguida de cerca por las conversaciones IV y VII. Igualmente, despuntan las conversaciones X y I por su baja CTC. No obstante, el resto de conversaciones analizadas, se sitúan cercanos a la media obtenida. En este sentido hemos mencionado la relativa variedad de la complejidad tópica de las conversaciones analizadas. A pesar de que cinco conversaciones destacan por su alta o baja complejidad en relación a esta media, la mitad de las conversaciones analizadas no se despegan significativamente de ésta. Por ello, dadas varias conversaciones de características similares cabe esperar que algunas de ellas observen una CTC también similar. Debemos recordar que estas sugerencias son tentativas, pues la cantidad de conversaciones analizadas no posibilita derivar conclusiones definitivas.

A continuación, reflexionamos sobre la relación entre el número de secuencias por conversación y su complejidad tópica total. En esta línea, hemos diseñado un

cuadro, donde recordamos el número de secuencias principales de cada conversación, su CTC y mostramos, además, la complejidad tópica secuencial media de cada conversación. La consideración conjunta de estos datos obtenidos en la sección VI.2.2 nos facilita aventurar reflexiones cualitativas.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
ST	8	17	11	10	12	6	6	7	5	7
CTC	43	65	56	61	54	55	61	51	55	33
CTSM	5,4	3,8	5	6,1	4,5	9,2	10,2	7,3	11	4,7

Figura 6.26. ST principales, CTC y CTSM de las diez conversaciones recogidas en los datos.

El objetivo de la figura 6.26 reside en que facilita reflexionar sobre el modo en que estos factores interaccionan. Existe una relación evidente entre el número de secuencias de una conversación, la complejidad tópica media de estas secuencias y la complejidad tópica total de la conversación.

En general, resulta obvio que si el número de secuencias de una conversación de complejidad tópica alta es muy elevado, la complejidad media de cada secuencia será baja. Lógicamente, la baja complejidad media por secuencia implica que, de existir muchas secuencias, la complejidad final de la conversación será elevada. Este es el caso de la sesión II. El caso de la sesión IX es diferente: el número de secuencias es verdaderamente escaso, pero su complejidad tópica media es la más elevada. Por ello, la complejidad resultante de la conversación supera la media.

Resulta igualmente revelador observar lo que ocurre al comparar conversaciones como las contenidas en las sesiones VI y X. Aunque en ambos casos el número de secuencias identificadas es similar - 6 y 7, respectivamente -, la primera tiene una

complejidad media por secuencia que supone casi el doble de la complejidad media de las secuencias de la segunda (9,2 frente a 4,7). El resultado, consecuentemente, apunta a la superioridad de la complejidad tópica de la conversación VI - que podría calificarse de mediana - sobre la X - que, de hecho, es la más baja -.

De este modo, ponemos de relieve la relación lógica existente entre el número de secuencias de una conversación, su complejidad media y la complejidad tópica conversacional resultante.

Para finalizar el análisis cualitativo, desarrollamos un análisis pormenorizado subrayando la lógica conversacional subyacente a ciertas sesiones. En concreto, analizamos las sesiones II y IX, cuya complejidad tópica es alta, a pesar de que la primera contiene el mayor número de secuencias por conversación mientras que la segunda contiene el menor número. Igualmente, nos referimos a la sesión X por haber obtenido la calificación más baja de complejidad tópica conversacional.

La selección de estas tres sesiones para su comentario detallado resulta también interesante en cuanto a los tipos de relaciones establecidas entre secuencias se refiere. La sesión II observa el esquema más generalizado de nuestros datos en cuanto al mayor uso de secuencias formulativas, seguido de un uso inferior de secuencias asociativas y, por último, la escasa aparición de secuencias subordinadas. El caso de la sesión IX es diferente: la cantidad de secuencias asociativas y formulativas es casi idéntica, mientras que las secuencias subordinadas suponen una frecuencia de aparición considerablemente inferior a las anteriores. Finalmente, las relaciones halladas en la sesión X son, también, distintas: la cantidad de uso de secuencias de los tres tipos es casi la misma, si bien la presencia de secuencias formulativas resulta ligeramente superior al resto.

A continuación resumimos las características de cada sesión - tanto en lo referido a cuestiones de complejidad tópica como de relación secuencial - y procedemos a la explicación cualitativa del desarrollo tópico conversacional.

Sesión II: - Secuencias subordinadas = 5 %; secuencias asociativas = 40 %; y, secuencias formulativas = 55 %.
- Número total de secuencias principales = 17; CTSM = 3,8; CTC = 65, es decir, la más elevada.

Prestando especial atención al desarrollo tópico de la conversación II, y considerando los factores mencionados, podemos concluir lo siguiente. La gran cantidad de secuencias tópicas identificadas a lo largo de esta conversación supone un deseo de las tres interlocutorAs de no interrumpir la comunicación. Sin embargo, las secuencias son, de hecho interrumpidas o abreviadas, como revela el escaso desarrollo de los tópicos discutidos, resultando en la baja complejidad tópica secuencial media. Este esquema desvela la situación comunicativa de las hablantes en esta conversación. En especial, las interlocutoras no nativas A y B recurren constantemente a cambios de tópico, iniciando así secuencias que la hablante nativa N se ve obligada a desarrollar. No obstante, N, consciente de que no debe dominar la conversación debido a su superioridad lingüística, intenta evitar la extensión de sus turnos de habla, razón por la cual desarrolla los tópicos tan sólo en la medida de lo necesario, pretendiendo, a su vez, introducir nuevas secuencias que las hablantes A y B deben continuar.

La postura explicada de las tres interlocutoras de la conversación II está evidenciada, igualmente, por el porcentaje de uso de los tipos de secuencias dependientes. La abundante presencia de secuencias formulativas demuestra la inseguridad de las hablantes A y B respecto al código lingüístico en uso. Esto incide directamente sobre la longitud de las secuencias, cuyo desarrollo, derivado de la inseguridad comunicativa, disminuye considerablemente. Esta disminución, a su vez, está evidenciada por la



cantidad de secuencias dependientes asociativas y subordinadas. La baja CTSM indica la brevedad de éstas así como su inferior frecuencia de aparición. El hecho de que la presencia de secuencias dependientes subordinadas sea tan limitada subraya, de nuevo, la poca disposición de las participantes A y B a desarrollar los temas en una línea pre-establecida. Sin embargo, la considerablemente superior presencia de secuencias asociativas - que igualmente evidencia la motivación comunicativa de estas aprendices - pone de relieve su deseo de dirigir la conversación hacia tópicos colindantes que puedan transmitir, dado su conocimiento del código. Las hablantes A y B, a pesar de evitar el excesivo desarrollo de los temas, no desean que cese el diálogo. Por el contrario, se muestran dispuestas a conversar utilizando la técnica del numeroso cambio de tópico (como evidencia la cantidad de secuencias principales) (véase Maynard, 1980), razón de la elevada complejidad tópica de esta conversación. A y B introducen varias secuencias con el objetivo de seleccionar la próxima hablante, eligiendo a N, para deshacerse de su responsabilidad de una mayor profundidad en las secuencias. En este sentido cabe destacar las reflexiones que realizan Richards y Schmidt sobre conversadores fluidos en su segunda lengua:

Initially learners may depend on 'canned topics'. They may get by with the ability to answer questions about recurring topics such as how long they have been in the country, their reactions to the country, what school courses they are taking, their occupation and so on. However, to move beyond the stage where discourse is predictable with familiar and practised topics, learners need practice in introducing topics into conversation ... Learners also need to be able to follow the flow of a topic through a conversation (1983b: 140).

Contraria a esta opinión, debemos señalar que las hablantes no nativas parecen perfectamente capaces de introducir nuevos tópicos: no obstante, que la introducción sea fluida y conversacionalmente de mayor corrección constituye una cuestión diferente sobre la cual, probablemente, necesiten práctica. Sin embargo, a pesar de que los cambios de

tópico sean bruscos, la conversación procede igualmente. Como indican Larsen-Freeman y Long (1991: 122), en conversaciones entre hablantes nativas y no nativas, las nativas parecen más dispuestas a aceptar cambios de tópico no intencionados. Deberíamos, tal vez, añadir que las hablantes nativas aceptan, igualmente, los cambios de tópico intencionados dirigidos a paliar la disrupción comunicativa y proseguir la conversación, a pesar de que éstos puedan resultar bruscos.

En resumen, el desarrollo tópico de la conversación II indica la buena disposición de las tres interlocutoras a que no cese el diálogo, si bien subrayamos la escasa voluntad de las tres hablantes sobre la continuación de los tópicos seleccionados, resultando en la ausencia de orientación común hacia los diversos tópicos. Además, como indica Stech, "the frequency of talk about how to talk suggests the lack of a common frame of reference or a willingness to engage in responsive sequence building" (1982: 87).

Sesión IX: - Secuencias subordinadas = 17 %; secuencias asociativas = 40 %; y, secuencias formulativas = 43 %.
- Número total de secuencias principales = 5; CTSM = 11; CTC = 55.

La conversación IX, contrastando con la anterior, destaca por la gran elaboración de los escasos tópicos, como indica la muy elevada complejidad tópica secuencial media. En especial, la elevada complejidad de la secuencia IX: 3 resulta significativa. A pesar de que del total de 5 secuencias principales, 4 son introducidas por N, las hablantes no nativas A y B demuestran su voluntad de colaborar con el tópico tal cual se evidencia por la cantidad de secuencias no formulativas. Generalmente, el esquema seguido consiste en la introducción del tema por parte de N, su desarrollo por parte de A y B, cuyas respuestas se enmarcan en secuencias subordinadas, y, por último, la continuación del tema por parte de A y B al ofrecer posterior información sobre cada tópico, como evidencia el alto número de secuencias dependientes asociativas. La elevada identificación de secuencias

formativas no impide en este caso, contrario al anterior, la elaboración de las secuencias y la construcción secuencial comprometida. Antes bien, se utilizan estas secuencias de forma conducente a la producción del mensaje, sin que las aprendices se vean inhibidas y coartadas por el obvio problema lingüístico manifestado en estas secuencias.

A pesar de los escasos tópicos discutidos (como refleja la limitada cantidad de secuencias principales), el intercambio de ideas en el marco de cada secuencia es elevado y constante, reflejando una complejidad media por secuencia considerablemente elevada. De este modo, la conversación final adquiere, igualmente, una complejidad tópica superior a la media. Podemos decir que, en este caso, la co-orientación hacia los temas discutidos resulta evidente. Stech, en relación a un tramo conversacional consistente en un único tópico afirma que "the very existence of a single topic sequence implies that the persons were willing to talk about the same object, event, or person" (1982: 85). En este sentido, la presencia de tan solo 5 secuencias en esta conversación también refleja, de modo claro, la voluntad de las tres hablantes sobre el intercambio de ideas respecto a los objetos, sucesos o personas que se erigen como tópicos de cada secuencia.

Sesión X: - Secuencias subordinadas = 30,5 %; secuencias asociativas = 30,5 %; y, secuencias formativas = 39 %.
- Número total de secuencias principales = 7; CTSM = 4,7; CTC = 33, la más baja.

La conversación contenida en la sesión X supone un punto intermedio en relación a todos los aspectos discutidos para las sesiones anteriores. El número total de secuencias es medio-bajo, al igual que la complejidad tópica media por secuencia. Esto resulta en una complejidad total de la conversación considerablemente baja. De las 7 secuencias principales, tan solo 1 es introducida por una de las hablantes no nativas. Otro aspecto interesante reside en que de las 7 secuencias principales, 2 no contienen subsecuencias dependientes; otras 3 contienen escasas subsecuencias y únicamente existen dos

secuencias de cierta elaboración. El desarrollo tópico de esta conversación, por tanto, indica un salto de secuencia en secuencia acompañado de "little or no development of the ideas" (Stech, 1982: 86).

Esto se corrobora, de nuevo, mediante el análisis de los diferentes tipos de secuencias dependientes. En este caso, la presencia de secuencias subordinadas, asociativas y formulativas es casi idéntica. No obstante, en un análisis más pormenorizado podemos observar que todas las secuencias formulativas son iniciadas por las hablantes A o B, mientras que todas las secuencias asociativas son iniciadas por N. Igualmente, encontramos el esquema en el que N introduce una secuencia principal que ocasiona las respuestas de A y B mediante secuencias subordinadas.

La forma de relacionarse de las secuencias indica, por tanto, que si bien las hablantes no nativas A y B están dispuestas a colaborar en la conversación y contestar las preguntas de N, no parecen desear, por el contrario, ofrecer mayor información a la requerida o estrictamente necesaria, evitando el desarrollo de ideas y opiniones posteriores - tal vez la presencia de secuencias formulativas indicativas de sus problemas lingüísticos explican el hecho -. Por ello, N se ve en la obligación de introducir nuevas secuencias y subsecuencias. Esto explica su uso de secuencias asociativas pues, partiendo de las respuestas de A y B, N inicia subsecuencias asociativas que finalizan la secuencia principal o dan lugar a nuevas subsecuencias subordinadas sobre las respuestas de A y B.

La conversación resulta, finalmente, de muy baja complejidad tópica, lo cual no es de extrañar considerando su desarrollo tópico. Si bien existe una relativa voluntad de comunicación por parte de las tres interlocutoras, parece ser que tal voluntad no es lo necesariamente fuerte como para que las hablantes no nativas realicen un esfuerzo superior. Esto incide directamente sobre el comportamiento de N, pues la responsabilidad

del mayor desarrollo de las secuencias recae sobre ella. A pesar de la relativa voluntad de comunicación mencionada, parece no haber orientación común hacia los tópicos seleccionados, pues de las 7 secuencias principales, tan solo dos observan un mayor desarrollo. Podemos sugerir que la complejidad de cada secuencia puede reflejar el interés o motivación de las hablantes hacia el tema. En esta conversación, por tanto, parece ser que la mayoría de los temas eran de escaso interés, visto su desarrollo.

En este apartado hemos realizado diversos análisis cualitativos de secuencias tópicas. Los análisis se han referido al estudio de la complejidad tópica de las secuencias y de la conversación, así como al estudio de los tipos de relación establecidos entre secuencias. Por último, hemos materializado la posibilidad de explicar la lógica subyacente al desarrollo tópico de un fragmento conversacional atendiendo a los estudios realizados sobre las secuencias, tal y como indicara Stech:

The application of both qualitative and quantitative analytical techniques holds promise in the study, for example, of decision making and problem solving in dyads and groups. The emergent developmental nature of ideas in conversation can be mapped (1982: 88).

No obstante, nos parece imprescindible realizar una meditación razonada del análisis pormenorizado que acabamos de desarrollar. Si prestamos atención a los comentarios resulta obvio que, para efectuarlos, no hemos recurrido únicamente a la estructura secuencial tópica de las conversaciones. En esta línea, la afirmación de Stech (1982) - en relación a la posibilidad de trazar la naturaleza evolutiva de las ideas en una conversación partiendo de secuencias tópicas - no debe entenderse en sentido estricto sino en un sentido amplio.

Como hemos mencionado, para comentar el desarrollo tópico conversacional hemos recurrido a aspectos distintos de la estructura tópica secuencial. Recordamos que hemos aludido a la identificación de la hablante que introduce o inicia la secuencia, al nivel de conocimiento que las hablantes poseen del código lingüístico empleado o a esquemas relativos a pares adyacentes, tales como pregunta - respuesta. Consecuentemente, concluimos que un análisis de secuencias tópicas con el objetivo sugerido por Stech (1982: 88) debe atender, además, a cuestiones como las mencionadas, pues las deducciones que se puedan obtener se benefician ampliamente de estas consideraciones complementarias.

2.4. Discusión de los resultados.

En esta sección, dedicada al análisis cuantitativo y cualitativo de las secuencias tópicas, hemos realizado numerosas observaciones y reflexiones. En primer lugar, destacamos la naturaleza de las secuencias principales así como de las secuencias dependientes.

Indicamos las tres posibilidades de relación de las secuencias dependientes, a saber, la subordinada, la asociativa y la formulativa. Destacamos las distintas funciones de las secuencias formulativas, indicando que, en ocasiones, éstas se refieren al procedimiento conversacional, como, por ejemplo, la discusión de la identidad del próximo hablante. En otras ocasiones, las secuencias formulativas aluden a la comunicación anterior de una hablante, o bien a lo que pretenden comunicar. En este último caso, se suele discutir, generalmente, problemas lingüísticos de producción y comprensión de las hablantes no nativas. Por último, demostramos la base de nuestro desacuerdo con Stech (1982). El autor define la relación formulativa indicando que se trata de habla sobre el habla. Sin embargo, hemos preferido definir las como comunicación sobre comunicación puesto que, como hemos demostrado, el comportamiento no verbal puede ser de índole formulativa. Por tanto, concluimos que el paralenguaje puede ser metacomunicativo.

De igual modo, mostramos evidencias sobre la posibilidad de que las secuencias principales sean asociativas o formulativas - nunca subordinadas - respecto a otras secuencias principales. También señalamos que estas relaciones se pueden establecer entre secuencias dependientes de igual grado las cuales, además de relacionarse con la secuencia que las contiene, se pueden relacionar entre ellas.

A continuación mostramos los diferentes grados de dependencia que pueden alcanzar las secuencias. Esto, junto a la posibilidad de recursión de una secuencia o subsecuencia, añade complejidad a la conversación.

En el segundo apartado, hemos efectuado diversos análisis cuantitativos. Primero, consideramos la cantidad de secuencias principales identificadas en cada conversación, destacando su naturaleza cuantitativamente variable y concluimos que la cantidad de secuencias que forman una conversación es impredecible. Esta característica fue asociada a los argumentos de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974: 701) en relación a la índole también impredecible de los tópicos discutidos, la cantidad de tópicos o los turnos de habla empleados.

En segundo lugar, analizamos la complejidad tópica tanto de las secuencias como de las conversaciones. En relación a la complejidad tópica Stech comenta: "complexity can be summarize in terms of the number and length of subsequences and the degree of embeddedness" (1982: 82). Inspirados por esta afirmación, decidimos estudiar la complejidad tópica si bien no sólo en cuanto a las secuencias se refiere como hace el autor, sino también en cuanto a la conversación considerada de forma global.

Medimos la complejidad tópica de cada secuencia sumando un punto por cada secuencia dependiente, más otro punto por cada grado de dependencia alcanzado. Para medir la complejidad tópica conversacional, sumamos la complejidad de las secuencias contenidas más otro punto por cada secuencia principal carente de subsecuencias. Estos análisis múltiples nos abrieron el camino para realizar numerosas reflexiones.

Volvimos a destacar la enorme variación en la cantidad de secuencias principales contenidas en cada conversación, variación que nos parece más notable al considerar las

similitudes entre las 10 conversaciones de nuestro corpus de datos: en todos los casos, las interlocutoras eran dos hablantes no nativas y una hablante nativa (siempre la misma) que conversaron durante el mismo tiempo, en concreto, veinte minutos.

Igualmente de variable e impredecible resulta la complejidad tópica de las distintas secuencias que constituyen una misma conversación. La complejidad tópica conversacional, por otro lado, es potencialmente variable. Según nuestros datos, la variación de la CTC es relativa pues más de la mitad de las conversaciones se sitúan cercanas a la media calculada. Por ello sugerimos que, dadas varias conversaciones de características similares, a pesar de que su CTC sea impredecible de forma clara, cabe esperar que cierto número de ellas observen una CTC también similar.

Por último, hemos realizado un análisis cuantitativo sobre el modo en que se relacionan las secuencias en estas conversaciones y sugerimos que las relaciones son menos variables e impredecibles que los resultados de anteriores análisis. Nuestros datos indican que, a pesar de algunas excepciones - por otro lado escasas -, se puede observar una tendencia de aparición de mayor frecuencia de las secuencias formulativas, seguidas de secuencias asociativas, quedando las secuencias subordinadas en último lugar. En este sentido, cabe recordar la afirmación de Stech relativa a que "there is evidence to suggest that relationship status can be made visible through an analysis of topic sequences" (1982: 85).

Considerando nuestros datos y las afirmaciones del autor, sugerimos que el factor que incide de forma más directa sobre la relación establecida entre las tres interlocutoras está constituido por la condición de hablantes no nativas de A y B, como evidencia la presencia muy superior de secuencias dependientes de tipo formulativo frente a las asociativas y subordinadas.

Entre los análisis cualitativos realizados, hemos detallado el modo en que las secuencias tópicas, y la CTSM interaccionan y su efecto sobre la CTC. Finalmente, hemos evidenciado - mediante el análisis pormenorizado de tres sesiones - la posibilidad de desvelar la lógica subyacente al desarrollo tópico conversacional a través del estudio de las secuencias tópicas que componen dicha conversación. Durante estos análisis detallados hemos observado varias cuestiones, como por ejemplo que las hablantes no nativas son capaces de introducir y cambiar tópicos eficazmente a pesar de que puede tratarse de cambios formalmente inadecuados o bruscos. Además, hemos sugerido la posibilidad de que la complejidad de cada secuencia pueda reflejar el interés o motivación de las hablantes hacia el tópico discutido.

Por último, a pesar de haber efectuado un análisis de la naturaleza evolutiva de las ideas en una conversación a partir de su esquema tópico secuencial, hemos concluido que la afirmación de Stech (1982: 88) respecto a la viabilidad de llevar a cabo este análisis debe considerarse en sentido relativo pues, de otro modo, resulta un tanto optimista. Por ello sugerimos que, para realizar este análisis el investigador debe, además de considerar la estructura tópica secuencial de una conversación, prestar atención a cuestiones como la identidad de la persona que inicia, cambia o continúa un tópico, el nivel de conocimiento de las hablantes sobre el código lingüístico empleado y esquemas de pares adyacentes que pueden especificar las relaciones secuenciales. Opinamos que el análisis del desarrollo tópico conversacional partiendo de la estructura secuencial se beneficia considerablemente de estas otras cuestiones complementarias.

SECCION 3.

Análisis de datos:

Estrategias de comunicación y secuencias tópicas.

3.1. Análisis cuantitativo de estrategias de comunicación y secuencias tópicas.

Comenzamos el análisis cuantitativo de la posible interacción entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas investigando la posible relación entre el número de estrategias de comunicación y el número de secuencias principales contenidas en cada conversación, así como, de forma más detallada, el porcentaje de uso de estrategias ANCO y COCO junto con la complejidad tópica de las conversaciones. Como ya hemos mencionado, en este tipo de análisis no consideramos la combinación ni la subordinación de estrategias.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
EC	16	24	37	17	15	25	45	20	50	12
ST	8	17	11	10	12	6	6	7	5	7
ANCO	7	2	9	3	8	8	19	7	12	5
COCO	9	22	28	14	7	17	26	13	38	7
CTC	43	65	56	61	54	55	61	51	55	33

Figura 6. 27. Representación del número total de estrategias de comunicación y secuencias tópicas, así como del porcentaje de ANCO y COCO y de la complejidad tópica de cada conversación.

En primer lugar, debemos investigar la posible relación entre el número de EC y el de ST. Para ello, utilizamos porcentajes del total de estas dos unidades de análisis, tal cual las representamos a continuación:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
EC	6,13%	9,19%	14,17%	6,51%	5,74%	9,57%	17,24%	7,66%	19,15%	4,59%
ST	8,98%	19,1%	12,35%	11,23%	13,48%	6,74%	6,74%	7,86%	5,61%	7,86%

Figura 6.28. Porcentajes del total de EC y ST en las conversaciones.

Una vez obtenidos los porcentajes de EC y ST contenidos en todas las conversaciones, podemos visualizar su posible relación mediante el siguiente gráfico:

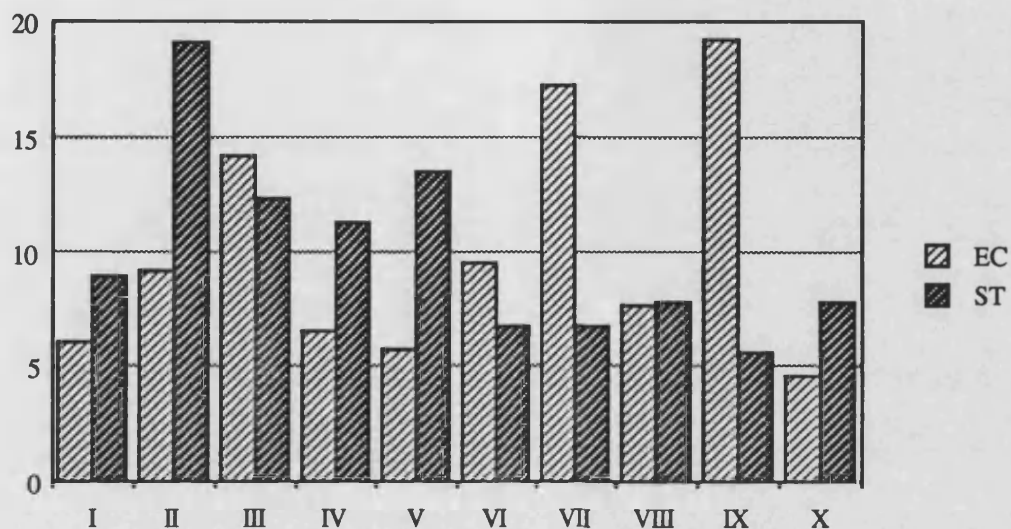


Figura 6.29. Representación de la posible relación entre las EC y las ST contenidas en las 10 conversaciones.

Como se puede observar, parece no existir relación alguna entre el número de estrategias de comunicación y el número de secuencias tópicas halladas en las conversaciones de nuestro corpus de datos, como se pone de relieve al contrastar, por ejemplo, los resultados obtenidos para las sesiones III, V y IX. En un caso, el número de EC y ST es similar; en el segundo, el número de EC es muy bajo mientras que el número de ST es elevado; por último, la cantidad de EC es muy elevada pero las ST son escasas.

En segundo lugar, pretendemos averiguar si se establece algún tipo de relación entre el número de estrategias y la complejidad tópica de las conversaciones. Para ello, utilizamos un procedimiento similar al anterior, y calculamos los porcentajes siguientes:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
EC	6,13%	9,19%	14,17%	6,51%	5,74%	9,57%	17,24%	7,66%	19,15%	4,59%
CTC	8,05%	12,17%	10,48%	11,42%	10,11%	10,29%	11,42%	9,55%	10,29%	6,17%

Figura 6.30. Porcentajes de EC y de la CTC de todas las conversaciones recogidas.

Una vez calculados los porcentajes del total de EC y de la CTC, procedemos a visualizar la posible relación entre ambos mediante el siguiente gráfico:

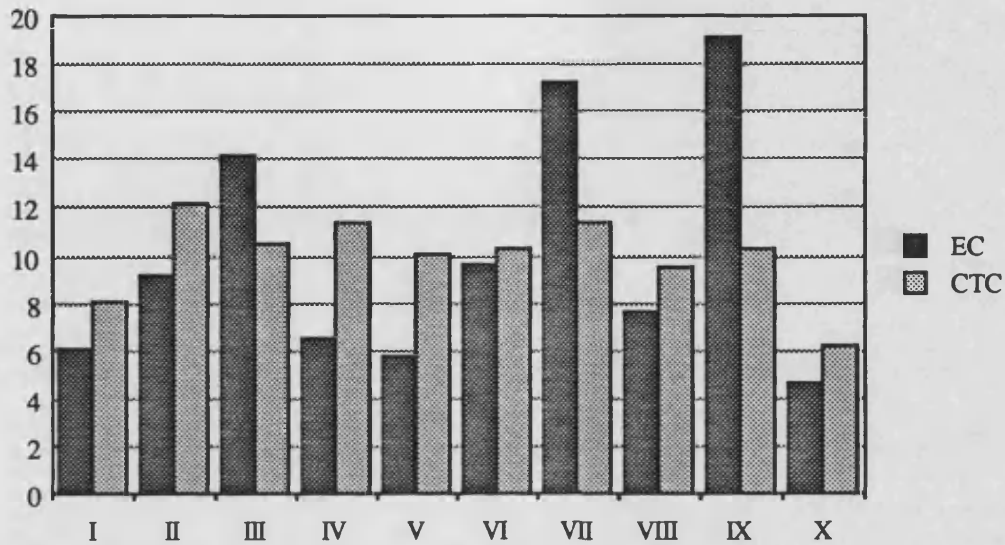


Figura 6.31. Relación entre EC y la CTC.

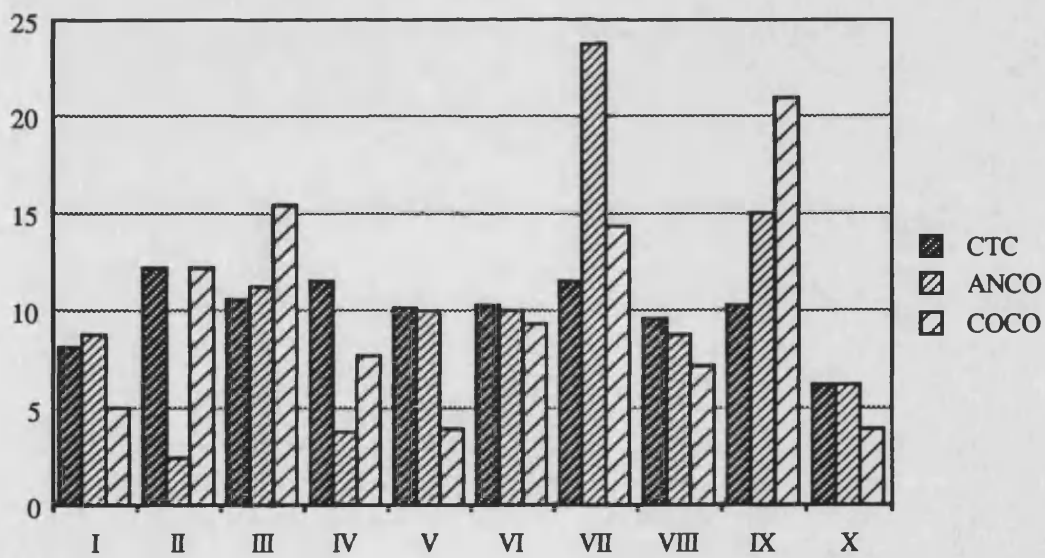


Figura 6.32. Relación entre CTC y las estrategias ANCO y COCO.

Como se puede observar (fig. 6.31), no existen relaciones claras entre la CTC de una conversación y la cantidad de EC que dicha conversación contiene, si bien los datos parecen ir más parejos que en el gráfico anterior. A raíz de estos resultados, imaginamos que sería, igualmente, imposible establecer relaciones entre el tipo de estrategia ANCO y

COCO y la complejidad de la conversación, tal cual nos muestra el gráfico de la figura 6.32, obtenido por el mismo procedimiento que los anteriores.

A continuación vamos a analizar cada secuencia tópica conversacional investigando la posible relación entre su complejidad tópica secuencial y el número y tipo de EC que dicha secuencia contiene. De nuevo el análisis se incluye únicamente los tipos de estrategias principales ANCO y COCO, excluyendo las estrategias subordinadas y los casos de combinación.

ST	CTS	EC	ANCO	COCO
I: 1	3	1	0	1
I: 2	6	4	1	3
I: 3	2	1	1	0
I: 4	18	9	5	4
I: 5	1	0	0	0
I: 6	3	0	0	0
I: 7	8	0	0	0
I: 8	2	1	0	1
II: 1	8	1	0	1
II: 2	2	0	0	0
II: 3	4	0	0	0
II: 4	4	0	0	0
II: 5	5	2	1	1
II: 6	4	4	1	3
II: 7	1	0	0	0
II: 8	2	2	0	2
II: 9	4	0	0	0
II: 10	1	0	0	0
II: 11	1	0	0	0
II: 12	9	6	0	6
II: 13	2	0	0	0
II: 14	8	1	0	1
II: 15	1	0	0	0
II: 16	7	6	0	6
II: 17	2	2	0	2
III: 1	7	1	0	1
III: 2	2	2	0	2
III: 3	2	0	0	0
III: 4	3	4	2	2
III: 5	1	0	0	0
III: 6	9	5	4	1
III: 7	3	2	1	1
III: 8	1	0	0	0
III: 9	20	16	2	14
III: 10	3	4	0	4
III: 11	5	3	0	3
IV: 1	2	0	0	0
IV: 2	1	0	0	0
IV: 3	1	0	0	0

IV: 4	2	1	0	1
IV: 5	20	7	2	5
IV: 6	6	3	0	3
IV: 7	7	3	0	3
IV: 8	7	3	1	2
IV: 9	4	0	0	0
IV: 10	11	0	0	0
V: 1	1	0	0	0
V: 2	15	8	4	4
V: 3	2	0	0	0
V: 4	1	0	0	0
V: 5	7	2	1	1
V: 6	8	3	2	1
V:7	3	0	0	0
V: 8	1	0	0	0
V: 9	2	0	0	0
V: 10	2	0	0	0
V: 11	7	0	0	0
V: 12	5	2	1	1
VI: 1	12	5	1	4
VI: 2	18	6	2	4
VI: 3	6	2	0	2
VI: 4	5	2	0	2
VI: 5	11	6	3	3
VI: 5	3	4	2	2
VII: 1	30	20	9	11
VII: 2	7	10	4	6
VII: 3	8	7	3	4
VII: 4	8	3	1	2
VII: 5	7	5	2	3
VII: 6	1	0	0	0
VIII: 1	11	5	3	2
VIII: 2	3	0	0	0
VIII: 3	5	3	2	1
VIII: 4	17	7	1	6
VIII: 5	1	0	0	0
VIII: 6	2	0	0	0
VIII: 7	12	5	1	4
IX: 1	6	0	0	0
IX: 2	16	15	2	13
IX: 3	26	33	8	25
IX: 4	5	2	2	0
IX: 5	2	0	0	0
X: 1	2	1	0	1
X: 2	11	2	2	0
X: 3	1	0	0	0
X: 4	1	0	0	0
X: 5	12	9	3	6
X: 6	4	0	0	0
X: 7	2	0	0	0

Figura 6. 33. Relación de la complejidad tópica secuencial y la cantidad y tipo de estrategias de comunicación empleadas en cada secuencia tópica principal.

Sobre estos datos aplicamos un análisis de Correlaciones de Pearson. Descartamos para su análisis diversas secuencias incompletas pues, como podemos comprobar en el apéndice II, algunas secuencias se veían interrumpidas debido al momento de empezar la transcripción o al momento de finalizar la conversación. Dichas secuencias descartadas han sido recogidas en la figura 6.33 en letra cursiva.

A continuación, ofrecemos la matriz de Correlaciones de Pearson con número de observaciones igual a 83; en este caso, número de secuencias estudiadas. Los cálculos fueron realizados con el programa SYSTAT, módulo CORR:

	CTS	EC	ANCO	COCO
CTS	1.000			
EC	0.830	1.000		
ANCO	0.780	0.838	1.000	
COCO	0.774	0.968	0.684	1.000

Figura 6.34. Matriz de correlaciones de Pearson.
Número de observaciones = 83.

Como se puede observar la correlación más alta alcanzada con estas variables tiene el valor 0.968. Un objetivo de esta investigación era analizar el grado de relación entre las dos estrategias de comunicación (ANCO y COCO) a nivel secuencial, que es moderadamente alta aun siendo la más baja de las registradas en la matriz de correlaciones.

Hallando estas correlaciones se pretendía cuantificar la intensidad y el sentido positivo o negativo de la relación entre estas variables. En ningún caso resultó negativa la correlación, es decir todas las variables covarían en el mismo sentido, cuando una aumenta la otra también y la intensidad de todas las relaciones se podría valorar como alta, salvo en el caso de la correlación entre ANCO y COCO que es moderada.

Que la totalidad de estas correlaciones sean positivas implica que si determinada secuencia está por encima de la media en ANCO, por ejemplo, también estará por encima de la media en COCO y por encima de la media en cuanto a su CTS. Considerando estos resultados, estadísticamente cabe esperar que al hablar de conversaciones en lugar de secuencias se mantenga el mismo patrón de relaciones.

3.2. Análisis cualitativo de estrategias de comunicación y secuencias tópicas.

En este apartado investigamos la posible interacción entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas desde una perspectiva distribucional. Para ello analizamos el marco secuencial de aparición de cada estrategia explicativa en cada conversación. Nos referimos tan sólo a las estrategias principales, excluyendo la subordinación y combinación estratégica.

A	subordinadas	asociativas	formulativas
B	ANCO - COCO	ANCO - COCO	ANCO - COCO
I	1 - 2	5 - 0	0 - 7
II	0 - 3	0 - 1	0 - 16
III	3 - 4	3 - 2	1 - 18
IV	0 - 0	3 - 1	0 - 12
V	3 - 1	5 - 0	0 - 6
VI	0 - 2	4 - 5	2 - 10
VII	3 - 0	9 - 9	4 - 16
VIII	3 - 2	4 - 4	0 - 6
IX	4 - 3	7 - 14	1 - 20
X	4 - 1	1 - 2	0 - 3
Total	21 - 18	41 - 38	8 - 114
%	30% - 10,58%	58,57% - 22,35%	11,43% - 67,06%

Figura 6.35. Cuadro representativo de la cantidad de estrategias ANCO y COCO producidas en cada tipo de secuencias dependientes subordinadas, asociativas y formulativas.

Sobre los datos recogidos en la figura 6.35 se aplicaron una serie de análisis estadísticos que detallamos a continuación. Dentro de esta investigación se diseñó un estudio en el que como variables independientes entraban " Tipo de secuencia (A) " (subordinada, asociativa, formulativa) y " Tipo de estrategia comunicativa (B) " (análisis

del concepto y control del código). Como variable dependiente se consideró la frecuencia de "Estrategias de comunicación en cada conversación (EC) ", operacionalizada en número de ocasiones en que aparece una EC en una conversación entre una hablante nativa y dos hablantes no nativas. Ninguna de las dos variables independientes se manipuló directa o experimentalmente, es decir ninguna sufrió una variación sistemática por parte del investigador. Ambas variables fueron manipuladas por selección.

Se controlaron posibles variables confundentes o contaminadoras tales como el tiempo de duración de cada conversación, que quedó fijado en 20 minutos; también se hizo constante el número y tipo de conversadores. Esto se hizo así puesto que, lógicamente, si se trataba de registrar la frecuencia de aparición de EC ésta hubiera sido sensiblemente distinta, de haberse mantenido alguna conversación entre más hablantes, entre hablantes de distintas cualidades o durante más tiempo, con los consiguientes efectos distorsionadores de los resultados.

Debido al tipo de manipulación de las variables, el Análisis de Varianza realizado, cuyos resultados se comentarán a continuación, no tiene la pretensión de establecer relaciones causales sino que únicamente pretende identificar relaciones significativas entre los niveles de las dos variables independientes y su interacción, ya que *el diseño no es experimental*. Las dos variables independientes son intrasujetos, por tanto el Análisis de Varianza (ANOVA) es del tipo Factorial Intra, y fue realizado mediante el programa CLR Anova, disponible para Macintosh.

Source of Variation	df	Sum of Squares	Mean Square	F	P	Epsilon Correction
Subjects	9	233.333	25.926			
A	2	172.300	86.150	8.843	.0021	
Error	18	175.367	9.743			.99
B	1	166.667	166.667	13.804	.0048	
Error	9	108.667	12.074			1.00
AB	2	396.033	198.017	37.270	.0000	
Error	18	95.633	5.313			.94

Figura 6.36. Tabla resumen del ANOVA.

Como se puede apreciar, existe un efecto significativo ($\alpha = 0.021$) de la variable tipo de secuencia (A). También se observan diferencias significativas ($\alpha = 0.0048$) entre los niveles de la variable estrategias comunicativas (B). La interacción entre ambas variables también resultó altamente significativa. Es decir, la fuerza de la relación entre determinado tipo de secuencia y la frecuencia de aparición de EC depende del tipo de de EC que se considere (ANCO o COCO).

Tanto a la vista del cuadro de medias (fig. 6.37) como a la vista de la gráfica de interacción (fig. 6.38) se observa el ya mencionado efecto de interacción y el cruce o combinación de niveles de las dos variables independientes en el que se producen más EC.

Subordin ANCO	2.1000
Subordin COCO	1.8000
Asociati ANCO	4.1000
Asociati COCO	3.8000
Formulat ANCO	.8000
Formulat COCO	11.4000

Figura 6.37. Medias interacción.

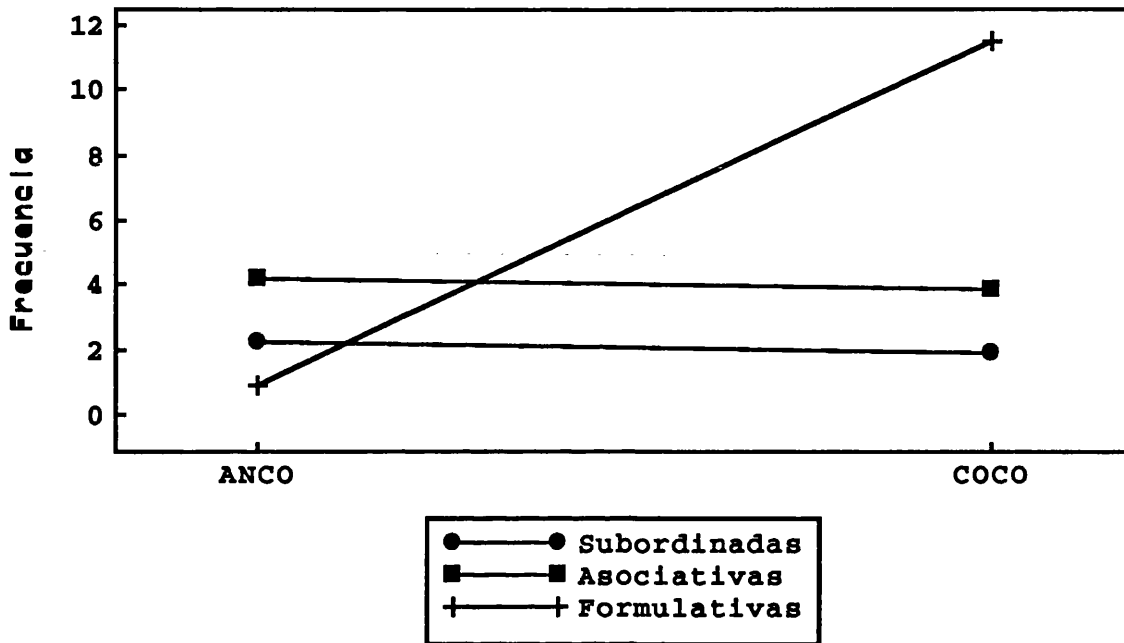


Figura 6.38. Gráfica interacción.

Como sí existían diferencias significativas entre los niveles de A, se realizaron las "pruebas *a posteriori*" de Tukey, Newman-Keuls, Duncan y t-test. Con la prueba de Tukey - prueba llamada de las diferencias honestamente significativas por su carácter conservador (con ella es más difícil hallar diferencias significativas entre niveles de variables) - se vieron diferencias al nivel $\alpha = 0.01$ entre las secuencias subordinadas y formulativas. Si esas diferencias eran evaluadas con la prueba de Newman-Keuls, se hallaba - además de éstas - otra diferencia significativa ($\alpha = 0.05$) entre secuencias asociativas y formulativas. Idénticas diferencias se captaron con las pruebas de Duncan y t-test (ver figuras 6.39 a-d).

Debido a que la variable Tipo de EC resultó significativa y tenía sólo dos niveles, lo oportuno fue una comparación de medias, que respectivamente para ANCO y COCO son 2.333 y 5.666. Con lo que se advierte que con el tipo COCO se produce una frecuencia mayor de EC con un nivel de probabilidad $\alpha = 0.0048$.

Upper Triangle: .05 level; Lower Triangle: .01 level

	A	B	C
A. Subordin	X	-	s
B. Asociati	-	X	-
C. Formulati	s	-	X

Figura 6.39a. Prueba *a posteriori* de Tukey.

Upper Triangle: .05 level; Lower Triangle: .01 level

	A	B	C
A. Subordin	X	-	s
B. Asociati	-	X	s
C. Formulati	s	-	X

Figura 6.39b. Prueba *a posteriori* de Newman-Keuls.

Upper Triangle: .05 level; Lower Triangle: .01 level

	A	B	C
A. Subordin	X	-	s
B. Asociati	-	X	s
C. Formulati	s	-	X

Figura 6.39c. Prueba *a posteriori* de Duncan.

Upper Triangle: .05 level; Lower Triangle: .01 level

	A	B	C
A. Subordin	X	-	s
B. Asociati	-	X	s
C. Formulati	s	-	X

Figura 6.39d. Prueba *a posteriori* t-test.

La prueba *a posteriori* que se realizó sobre la interacción fue la de "Efectos Simples de la Interacción" (véase fig. 6.40), con la cual se observaron diferencias significativas en función del tipo de secuencia cuando el tipo de EC era concretamente ANCO ($\alpha = 0.001$). También se constataron diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de EC dependiendo del tipo de secuencia cuando el tipo de EC era COCO ($\alpha = 0.001$). Por último, apareció un efecto simple significativo ($\alpha = 0.001$) de la variable B (tipo de EC) cuando las secuencias eran formulativas. Estos efectos se pueden observar gráficamente también.

Effect	MSn	DFn	DFe	MSe	F	P
A at ANCO	27.633	2	18	2.448	11.287	.001
A at COCO	256.533	2	18	12.607	20.348	.000
B at Subordinadas	.450	1	9	2.117	.213	.656
B at Asociativas	.450	1	9	5.894	.076	.789
B at Formulativas	561.800	1	9	14.689	38.247	.000

6.40. Prueba *a posteriori* de Efectos Simples de la Interacción..

3.3. Discusión de resultados.

En primer lugar investigamos, a nivel conversacional, la relación entre aspectos relativos a estrategias de comunicación (sin subordinación o combinación) y a secuencias tópicas (principales), partiendo de las 10 conversaciones recogidas en nuestro corpus de datos. Mediante la comparación de los porcentajes en cada conversación del total de EC y ST pusimos de relieve la imposibilidad de establecer relaciones inequívocas. Mientras que, en algunas ocasiones, un número elevado de EC estaba acompañado por escasas ST, en otras, el número de EC era escaso y el de ST elevado. Igualmente encontramos casos en los que el número de ST y EC era similar.

En la misma línea, nos fue imposible establecer relaciones inequívocas entre el número de estrategias y la complejidad tópica de las conversaciones, si bien los factores ahora analizados parecían ir más acordes que en el caso anterior. Por último, no pudimos encontrar relación alguna entre la cantidad de cada tipo de EC (ANCO y COCO) y la complejidad tópica de cada conversación.

La ausencia de relación entre estos conceptos puede deberse al tipo de tarea utilizada en la obtención de datos, es decir, dado que las conversaciones no eran experimentales sino naturales, el número de EC o ST que podían aparecer sería variable e impredecible. Consecuentemente, resulta imposible establecer interacciones entre estos factores tal cual aparecen en cada conversación.

Vistos los resultados a nivel conversacional, decidimos investigar las relaciones a nivel secuencial donde, al contar con un muestreo superior, pudimos utilizar estadística sobre los datos. Realizamos un Análisis de Correlaciones de Pearson sobre un total de 83 secuencias tópicas (excluyendo las secuencias incompletas) y sobre las estrategias (excluyendo las subordinadas y las combinadas). Pretendíamos averiguar la correlación entre la CTS, el número

de EC, el número de ANCO y el número de COCO en cada secuencia tópica principal, así como cuantificar la intensidad y el sentido positivo o negativo de la relación entre estas variables.

Las correlaciones resultaron siempre positivas. Por tanto, todas las variables covarían en el mismo sentido, lo que implica que al aumentar una, aumentan todas. Podemos afirmar, por tanto, que si determinada secuencia recibe una CTS superior a la media, también su cantidad de estrategias ANCO y de estrategias COCO estarán por encima de la media.

Todas las relaciones se valoraron como altas, excepto las referidas a la correlación entre ANCO y COCO que, siendo elevada, resultó más moderada. Estos resultados son de gran importancia puesto que, al no existir análisis de correlaciones entre CTS-ANCO-COCO en las secuencias tópicas investigadas en estudios anteriores, las elevadas relaciones obtenidas en nuestro trabajo nos permiten afirmar la existencia de dichas correlaciones. Podemos concluir afirmando que dada una secuencia tópica, si su CTS aumenta, la cantidad de estrategias ANCO y COCO también aumenta y, si su CTS disminuye, también disminuye la cantidad de ANCO y COCO incluídas en dicha secuencia.

Las altas correlaciones encontradas tienen, además, posteriores implicaciones: considerando los resultados, estadísticamente se puede esperar que al hablar de las conversaciones que las secuencias componen en lugar de secuencias, aparecerá el mismo patrón de relaciones. Es decir, si en vez de analizar las secuencias tópicas de 10 conversaciones se analizarán 100 conversaciones, la probabilidad de obtener los mismos esquemas relacionales sería muy elevada.

Por último, investigamos la distribución de los diferentes tipos de EC (ANCO y COCO) en las tres clases de secuencias tópicas dependientes (subordinadas, asociativas y formulativas). Para ello diseñamos un estudio en el que el tipo de secuencia y el tipo de estrategia comunicativa fueron consideradas variables independientes. La frecuencia de aparición de EC en cada conversación fué considerada variable dependiente. Sobre estos datos se realizó un Análisis de

Varianza (ANOVA) por el cual pretendíamos identificar efectos significativos entre los niveles de las dos variables independientes y su interacción.

Se encontraron diferencias significativas entre los tres niveles de la variable tipo de secuencia, diferencias corroboradas mediante pruebas realizadas *a posteriori*. (Tukey, Newman-Keuls, Duncan y t-test). Por tanto, podemos afirmar que, estadísticamente, existen diferencias significativas entre las secuencias subordinadas, asociativas y formulativas identificadas en las conversaciones del corpus.

Las diferencias entre los dos niveles de la variable tipo de estrategia resultaron, también, significativas. Confirmados los resultados mediante una comparación de medias, podemos afirmar que, estadísticamente, para la estrategia COCO se produce una frecuencia superior de EC.

La interacción de las dos variables resultó igualmente significativa, por lo que se realizó la prueba *a posteriori* de Efectos Simples de la Interacción. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- [1] La estrategia ANCO aparece con frecuencia significativamente diferente en los diversos tipos de secuencias: en concreto, su frecuencia de aparición es superior en secuencias asociativas, seguida de las secuencias subordinadas y con escasa frecuencia en secuencias formulativas.
- [2] La estrategia COCO aparece con frecuencia significativamente diferente en los diversos tipos de secuencia: es decir, aparece con frecuencia notablemente superior en secuencias formulativas, seguidas por las secuencias asociativas y de menor presencia en secuencias subordinadas.

- [3] Las secuencias formulativas contienen una cantidad significativamente diferente de estrategias ANCO y COCO: en concreto, la cantidad de estrategias COCO contenidas en secuencias formulativas es considerablemente superior a la cantidad de estrategias ANCO.
- [4] Las secuencias asociativas no contienen una cantidad significativamente diferente de estrategias ANCO y COCO: es decir, no existen grandes diferencias en la cantidad de estrategias ANCO y COCO contenidas en secuencias asociativas, su presencia será similar.
- [5] Las secuencias subordinadas no contienen una cantidad significativamente diferente de estrategias ANCO y COCO: es decir, la presencia de estrategias ANCO y COCO en secuencias subordinadas es similar, no se observan grandes diferencias en este respecto.

La distribución de las categorías estratégicas en los diversos tipos de secuencias supone un esquema lógico de la situación conversacional. En nuestra opinión, existen cuatro razones básicas que ocasionan las tendencias destacadas, dos referidas a la situación comunicativa y dos referidas a las propias unidades de análisis:

- (1) El hecho de que dos de las tres interlocutoras - A y B - son hablantes no nativas de inglés que comparten la misma L1.
- (2) El conocimiento lingüístico incompleto del canal de expresión utilizado, es decir, la L2, por parte de las hablantes A y B.
- (3) Características propias de los tipos de estrategias.
- (4) Características propias de los tipos de secuencias.

El hecho de que las hablantes A y B compartan la misma L1 (1), posibilita que, en las situaciones en que debido a su conocimiento deficiente de la L2 (2) se encuentren con problemas léxicos, opten con mayor frecuencia por cambiar de lengua y preguntar sobre el término deseado a su compañera no nativa. Como vimos en VI.1, las estrategias COCO más comunes se manifiestan lingüísticamente mediante el cambio de código y la petición de ayuda. Esto supone resolver de forma interactiva la expresión de un concepto, fenómeno conocido como negociación del significado.

Pero estas negociaciones no existen de forma exclusiva entre A y B, también la hablante nativa N puede participar en ellas. En estas ocasiones, la manifestación lingüística de COCO no suele incluir el cambio de código. Principalmente se utiliza la petición de ayuda, con frecuencia acompañada de otras estrategias descriptivas como la extranjerización o el préstamo resultantes de COCO, y, con menor frecuencia, es acompañada de aproximación o descripción ocasionada por ANCO. La menor aparición de ANCO en secuencias formulativas puede subyacer a la preferencia de las hablantes no nativas a resolver su problema léxico sin intervención de la hablante nativa, como demuestra el esquema estratégico más común de secuencias formulativas, a saber, COCO (camb, petay).

La definición de secuencias formulativas (4) implica que tales negociaciones del significado, que constituyen metalenguaje, estén siempre incluidas en éstas. Cuando el hilo conversacional se suspende momentáneamente para proceder a una negociación del significado (ocasionado por los puntos 1 y 2), se crea una nueva secuencia de índole metacomunicativa, o sea, formulativa (4).

El abundante uso de estrategias COCO responde al hecho de que suponen un modo de resolver problemas léxicos que requiere escaso esfuerzo por parte de las hablantes no nativas y que, de resolverse el problema, la solución es rápida. Sin embargo, el uso de ANCO, aunque significa mayor eficacia, implica también mayor esfuerzo por parte de la hablante (explicación 3).

Como explicamos en VI.2, las secuencias asociativas suponen mayor motivación comunicativa que las subordinadas. Mientras que las subordinadas suelen implicar un esquema de respuesta necesaria a una pregunta, las asociativas implican la superación de este esquema y la comunicación voluntaria de ideas (4). Si las secuencias asociativas conllevan una mayor motivación comunicativa, no es de extrañar que esto se traduzca en el deseo de las hablantes por realizar mayores esfuerzos y que, por tanto, recurran con más frecuencia a estrategias ANCO

que en la secuencias subordinadas, de menor motivación comunicativa. No obstante, al aumentar el uso de estrategias ANCO también aumenta el uso de estrategias COCO. Por ello, podemos afirmar que el uso de estrategias (ANCO y COCO) es superior en secuencias asociativas que en secuencias subordinadas. Tal vez debido, precisamente, a la voluntariedad del intercambio de ideas u opiniones conducente al mayor deseo de solucionar los problemas léxicos en este tipo de secuencias.

CONCLUSION.

CONCLUSION.

Una vez desarrollados los aspectos teóricos y prácticos de este trabajo estamos en condiciones de ofrecer una postura razonada tanto en lo que respecta a las estrategias de comunicación como en lo que respecta a las secuencias tópicas.

La definición de estrategias de comunicación que proponemos implica que son un fenómeno no exclusivo de aprendices de lenguas y que su uso no supone recursos diferentes a los utilizados en cualquier otro tipo de comunicación considerado no estratégico. Los recursos comunicativos, por tanto, aluden a los procesos cognitivos subyacentes a cualquier tipo de comunicación. Estos procesos operan sobre las representaciones mentales de dos tipos de conocimiento: uno relativo al concepto y otro relativo al código lingüístico. Durante la comunicación el hablante procede combinando el análisis del concepto con el control del código, procesos que constituyen las estrategias de comunicación estudiadas.

La delimitación de nuestro estudio empírico supone el análisis de la comunicación problemática de una lengua extranjera. Al existir un desequilibrio entre los conceptos que una aprendiz de lenguas desea transmitir y su conocimiento del código, los procesos comunicativos sufren, igualmente, este desequilibrio funcionando de forma diferente. Por ello, hemos analizado el funcionamiento de los dos procesos comunicativos - o estrategias de comunicación (de análisis del concepto y de control del código) - cuando un hablante de lengua extranjera padece problemas lingüísticos, en concreto, léxicos, prestando especial atención al proceso que adquiere prominencia en la solución de cada problema léxico.

Dado que las estrategias de comunicación seleccionadas para su análisis no difieren de los procesos comunicativos generales, partimos de la premisa de que éstas se verían afectadas por distintos aspectos de la situación comunicativa. Siendo el discurso estudiado de naturaleza conversacional, investigamos la variación del uso de estrategias de comunicación de acuerdo con la estructura tópica secuencial de una conversación. En este sentido, definimos la secuencia tópica como una unidad estructural formada por uno o más actos de habla tópicamente coherentes.

Para llevar a cabo el análisis de estrategias de comunicación se desarrolló una breve taxonomía que consta de dos tipos: estrategia de análisis del concepto y estrategia de control del código. Esta taxonomía es, psicolingüísticamente, adecuada pues está dotada de admisibilidad psicológica, brevedad y universalidad. Además es de fácil aplicación y resulta clara y exenta de ambigüedades, contrario a lo que ocurría con las taxonomías tradicionales anteriores. Dentro de cada estrategia procesal distinguimos sus equivalencias descriptivas lo que posibilitó comparar los resultados con estudios tradicionales y realizar un análisis completo del uso de estrategias de comunicación.

Por otro lado, propusimos diferentes modos en que las secuencias tópicas dependientes podían relacionarse, a saber, por subordinación, asociación y formulación. Mediante la catalogación de las secuencias tópicas principales y dependientes así como de su forma de relacionarse identificamos la estructura tópica secuencial de las conversaciones que subyacen al desarrollo tópico conversacional.

Los diversos análisis efectuados responden a nuestros objetivos de estudio, los cuales pueden resumirse en tres a nivel general: (1) Investigación del uso de estrategias de comunicación - tanto explicativas como descriptivas - por parte de estudiantes de inglés durante una conversación de tres interlocutores, a saber, dos hablantes no nativos y una

hablante nativa; (2) Investigación de la estructura tópica secuencial de las 10 conversaciones recogidas; y (3) Investigación de la relación entre estrategias de comunicación y secuencias tópicas, tanto en lo relativo a la relación entre la cantidad de secuencias y la CTC de cada conversación como en relación a las diferencias en la distribución de los tipos estratégicos en los tipos secuenciales.

Las conclusiones derivadas de los diversos estudios son las siguientes:

A) En cuanto al análisis de las estrategias de comunicación, podemos decir que en conversaciones mantenidas entre dos informantes no nativos y una hablante nativa,

- [1] El empleo de los diversos tipos de EC (tanto explicativas como descriptivas) es cuantitativamente variable.
- [2] Tal variación, sin embargo, no es cualitativa, pues la presencia de estrategias explicativas COCO es notablemente superior a la presencia de estrategias ANCO.
- [3] También en lo referente a las estrategias descriptivas que responden a la codificación lingüística de estrategias explicativas se observa una tendencia común en su preferencia de uso. A saber, el empleo de estrategias descriptivas sitúa la petición de ayuda y el cambio de código entre las más preferentes. La descripción, la mímica de COCO y la aproximación aparecen en segundo lugar de preferencia. Por último, las estrategias descriptivas que son de menor preferencia afectan a la extranjerización, al préstamo y a la mímica de ANCO.
- [4] El empleo de estrategias combinadas es de gran escasez comparado con el empleo de las estrategias que acabamos de mencionar. El esquema descriptivo más común de la combinación estratégica resulta en la aproximación y la petición de ayuda.
- [5] El empleo de estrategias subordinadas es igualmente escaso. La preferencia estratégica descriptiva a nivel subordinado resulta similar a la descrita para estrategias ocasionadas por COCO a nivel principal.

La explicación de estas conclusiones reside en la especial importancia que tres características relativas a cualquier tipo de comunicación adquieren en la comunicación particular en una lengua extranjera: la eficacia en la comunicación del mensaje, la cantidad de esfuerzo procesal realizada por el hablante, y la rapidez en la solución del problema comunicativo.

En este sentido, las estrategias producidas por ANCO suponen mayor eficacia pero mayor esfuerzo procesal así como menor rapidez en la solución del problema. Por el contrario, las estrategias COCO son, en general, de menor eficacia, requieren escaso esfuerzo procesal y, si solucionan el problema, pueden ser de mayor rapidez. Estos argumentos han sido expuestos para razonar sobre la preferencia estratégica tanto a nivel explicativo como descriptivo (véase sección VI.1.4).

Igualmente, además de estas características inherentes a la naturaleza conversacional, destacamos la influencia de factores individuales de la personalidad del hablante en el empleo de las diferentes estrategias de comunicación. Factores individuales tales como la personalidad desinhibida, extrovertida, socialmente despreocupada o creativa.

En cuanto a la combinación estratégica, su escasa aparición es debida a que implica el uso cognitivo de dos estrategias explicativas de modo consecutivo materializadas mediante dos o más estrategias descriptivas de modo simultáneo. La complejidad de su procesamiento comunicativo se traduce en su escasa aparición.

Similares explicaciones subyacen al escaso empleo de estrategias subordinadas: éstas no serán de gran complejidad puesto que la subordinación es siempre un fenómeno ya de por sí complejo.

B) En cuanto al análisis de las secuencias tópicas en las 10 conversaciones objeto de estudio,

- [6] La cantidad de secuencias tópicas principales que constituyen la estructura de una conversación es variable e impredecible.
- [7] La CTS de cada una de las secuencias que constituyen una conversación es, igualmente, variable e impredecible.
- [8] La CTC de un conjunto de conversaciones de características similares (tres interlocutores: dos hablantes no nativas y una nativa; duración de 15 minutos) es impredecible pero puede resultar potencialmente variable. Decimos potencialmente variable porque en los resultados obtenidos, si bien existe variación de la CTC, en algunos casos ésta es cercana a la media calculada.
- [9] Las secuencias tópicas dependientes más comunes en este tipo de conversaciones son las de tipo formulativo, seguidas de las asociativas y con menor presencia de secuencias subordinadas.
- [10] La estructura tópica secuencial de una conversación puede ser indicativa de la naturaleza evolutiva de las ideas o desarrollo de la lógica subyacente a los tópicos discutidos. Sin embargo, esto debe ser interpretado en sentido relativo: el investigador debe considerar, además de la estructura conversacional en secuencias tópicas, cuestiones como la identidad del hablante que inicia, cambia o continúa un tópico, el nivel de conocimiento de las hablantes sobre el código lingüístico empleado en la conversación y esquemas de pares adyacentes que pueden especificar las relaciones identificadas a nivel secuencial. Consecuentemente, afirmamos que el análisis del desarrollo tópico conversacional partiendo de la estructura tópica se beneficia en gran medida al considerar estas cuestiones complementarias.

C.1) En cuanto a la interacción de estrategias de comunicación y secuencias tópicas:

- [11] En conversaciones similares a las analizadas no se puede establecer asociaciones inequívocas entre la cantidad total de estrategias de comunicación y la cantidad total de secuencias tópicas.

- [12] En las conversaciones analizadas no se puede establecer relaciones inequívocas entre el número de estrategias y la CTC. Considerando los dos tipos de estrategias (ANCO y COCO) tampoco podemos establecer relaciones claras con la CTC.

Estos resultados pueden producirse por dos causas principales. En primer lugar, al analizar conversaciones naturales y no experimentales, el número de EC y de ST no estaba controlado, por lo que este resultado era posible. En segundo lugar, consideramos toda la conversación transcrita, sin exclusión de tramo alguno. Por ello, las conclusiones derivadas del análisis secuencial (y no conversacional) son más exactas. En este caso, eliminamos algunas secuencias del inicio y fin de cada conversación que estaban incompletas. Las conclusiones de este segundo análisis son las siguientes:

- [13] La CTS de las secuencias tópicas analizadas tienen una correlación intensa y de sentido positivo con la cantidad total de EC, así como con la cantidad de ANCO y la cantidad de COCO. Por tanto, afirmamos que si determinada secuencia de este tipo recibe una CTS superior a la media, también su cantidad de estrategias ANCO y COCO estarán por encima de la media. De igual modo, si la CTS de determinada secuencia está por debajo de la media, también la presencia de ANCO y COCO en dicha secuencia será inferior a la media.
- [14] Dado el elevado respaldo estadístico, cabe esperar que si en lugar de analizar secuencias tópicas analizáramos las conversaciones que las componen obtendríamos el mismo patrón de relaciones.

C.2) Adoptando una perspectiva distributiva de tipos de EC en tipos de ST:

- [15] La estrategia explicativa ANCO aparece con mayor frecuencia en secuencias asociativas, seguida de secuencias subordinadas y es de escasa presencia en secuencias formulativas.
- [16] La estrategia explicativa COCO aparece con una frecuencia notablemente superior en secuencias de tipo formulativo. En menor medida, aparece en secuencias asociativas y tiene una presencia escasa en secuencias de tipo subordinado.

- [17] Las secuencias tópicas formulativas contienen una cantidad notablemente superior de estrategias COCO que de estrategias ANCO.
- [18] Las secuencias asociativas no observan diferencias significativas en la cantidad de estrategias ANCO y COCO que contienen.
- [19] Las secuencias tópicas subordinadas no observan diferencias significativas en la cantidad de estrategias ANCO y COCO que contienen.

La distribución de categorías estratégicas en los diversos tipos de secuencias tópicas supone un esquema lógico de la situación conversacional analizada. En este sentido, ofrecimos explicaciones basadas en los cuatro factores que en nuestra opinión producen estos datos: la presencia de dos hablantes no nativas que comparten su L1 en una conversación de tres interlocutoras; el conocimiento incompleto del canal de expresión empleado por parte de las hablantes no nativas; características inherentes al concepto de estrategias de comunicación; y características inherentes al concepto de secuencias tópicas (véase VI.3.3).

Implicaciones del estudio

Mediante este estudio, además de demostrar unos resultados, podemos generar ciertas hipótesis que podrán ser confirmadas o rechazadas por futuras tareas investigadoras. De las conclusiones que acabamos de exponer, derivadas de los tres tipos de estudio que hemos efectuado, realizamos la formulación de las siguientes hipótesis:

- En conversaciones de características diferentes a las analizadas (por ejemplo mantenidas entre hablantes nativos), la cantidad de secuencias tópicas principales, la CTS de dichas secuencias, y la CTC de las conversaciones serán también impredecibles.
- Dado un conjunto de conversaciones de características similares entre ellas (referidas a interlocutores y a la duración de las conversaciones) pero distintas de las

analizadas, su CTC será también impredecible pero sólo potencialmente variable. Es decir, cabe esperar que varias de estas conversaciones reciban una CTC parecida.

- Dado que la supremacía de las secuencias formulativas en las conversaciones analizadas se explica principalmente atendiendo al hecho de que dos de las tres interlocutoras eran hablantes no nativos, cabe esperar que en conversaciones mantenidas entre - exclusivamente - hablantes nativos la presencia de secuencias formulativas sea inferior a la presencia de secuencias asociativas y subordinadas.

- En conversaciones mantenidas entre hablantes nativos y no nativos, donde los no nativos posean un nivel de conocimiento de la L2 superior a nuestros informantes, las relaciones entre la CTS y los tipos estratégicos ANCO y COCO serán menos intensas, puesto que cabe esperar que dichos hablantes no nativos empleen menor número de EC.

- En conversaciones similares a las analizadas pero donde los hablantes no nativos tienen un conocimiento elevado de la L2, la estrategia explicativa ANCO podrá aparecer con mayor frecuencia en secuencias formulativas que incluyen una negociación del significado, puesto que cabe esperar que dichos hablantes recurran en menor medida al cambio de código y a otras estrategias explicativas COCO.

La implicación más obvia de este trabajo alude al hecho de que, en vista de que la situación comunicativa afecta al uso de estrategias de comunicación, en adelante se deberían investigar otras cuestiones referidas a la situación comunicativa que también puedan influir en el uso de EC. La escasez de trabajos en este sentido es notoria en un campo donde las aportaciones teóricas y prácticas han sido tan numerosas.

Puesto que la variación en el empleo de EC puede deberse a factores individuales de la personalidad del hablante, las sugerencias en este sentido deberían ser investigadas y testadas de forma rigurosa.

Considerando lo adecuados que han resultado los métodos de identificación de tramos estratégicos, los investigadores del campo deberán recurrir siempre a estos métodos: comentarios retrospectivos e identificación complementaria por parte de jueces ajenos al trabajo. El empleo de tareas donde dos hablantes nativos que comparten la L1 pueden participar de forma simultánea se ha comprobado que también incide sobre la correcta identificación de EC.

En vista de lo ocurrido durante las sesiones retrospectivas, se debería analizar si factores individuales de la personalidad del hablante inciden sobre la cantidad y calidad de comentarios retrospectivos producidos para la identificación de una situación problemática. Como se recordará, las parejas de informantes de distinto sexo disminuían notablemente sus comentarios, razón por la cual fueron excluidas de nuestro trabajo.

También hemos comprobado que la cantidad de comentarios retrospectivos puede depender de su distribución en la sesión. Si de un tramo conversacional que las informantes ven se realizan varios comentarios, es posible que del siguiente tramo estos comentarios disminuyan pues una excesiva producción de dichos comentarios puede hacer que los informantes crean que su participación es excesiva, o repetitiva, o que padecen demasiados problemas lo cual crearía nuevas inhibiciones. Los diversos factores que pueden incidir sobre la sesión retrospectiva deben ser considerados por el analista pues esta técnica requiere mucha cautela para que resulte correcta.

Implicaciones pedagógicas pueden también derivarse de este trabajo. Bialystok, contraria a la docencia de estrategias comunicativas afirma que "the more language the learner knows, the more possibilities exist for the system to be flexible and to adjust itself to meet the demands of the learner. What one must teach students of a language is not strategy, but language" (199a: 147). Si bien estamos, tan sólo, parcialmente de acuerdo

con esta afirmación, la realización de este trabajo ofrece varias indicaciones para la enseñanza de una lengua extranjera y para la investigación en este sentido.

En primer lugar, opinamos que hacer conocer al alumno de lenguas extranjeras de que puede solucionar sus problemas lingüísticos por medio del análisis de los conceptos que desea expresar o mediante un control sobre el código lingüístico no es contraproducente. Si bien el deber primario del docente de lenguas extranjeras es enseñar ésta propiamente dicha, el hacer consciente al alumno de que puede adoptar ciertas medidas en casos problemáticos puede beneficiar su comunicación.

En cuanto a la docencia de la parte relativa al vocabulario de la lengua extranjera, el profesor debe ser cauteloso y ofrecer información contextual relativa a cada término. Igualmente, cuando el profesor conozca los casos de sinonimia de algunos términos de la L1 de los estudiantes, deberá adoptar las medidas pertinentes para que el alumno no confunda los términos equivalentes en la L2. Hemos encontrado ejemplos de los casos destacados en la comunicación de ciertos términos sinónimos en español, como la palabra *fiesta* en el contexto de *fiestas de los pueblos*, *fiestas de cumpleaños* y *fiestas religiosas*, para las que las informantes utilizaban *party* indistintamente, o los términos *pueblo* y *ciudad* para los cuales las hablantes no sabían seleccionar correctamente entre *city*, *village* o *town*.

En este sentido, el profesor puede prever los tópicos que un estudiante de lengua extranjera discutirá al comunicarse con hablantes nativos. Tales tópicos podrán referirse tanto a ámbitos profesionales como personales y, por ello, se deberá enseñar vocabulario referente a los tópicos de estos dominios discursivos.

Enseñar a conversar es una cuestión diferente. Si bien hemos comprobado que un hablante no nativo de nivel intermedio es perfectamente capaz de introducir o cambiar un tópico, tales intervenciones pueden ser mejoradas - en el sentido de que no resulten bruscas - si se enseña el uso de marcadores de introducción, desarrollo, cambio y finalización de un tópico.

En nuestra opinión, enseñar a conversar también implica animar al alumno a participar y a relajarse durante una conversación. En esta línea, se deberían investigar los factores que inciden sobre el hablante no nativo de tal forma que, en ocasiones, no tiene acceso a parcelas del conocimiento que posee (por ejemplo, olvida un término de la L2 que, como nos manifestó una informante, lo sabía desde la EGB).

Si bien es la lengua extranjera el objetivo principal de la docencia, orientaciones relativas a las estrategias de comunicación dirigidas a la solución de problemas lingüísticos así como orientaciones relativas a conversaciones naturales resultan para el estudiante de lenguas extranjeras más beneficiosas que contraproducentes.



BIBLIOGRAFIA.



BIBLIOGRAFIA.

Abraham, Roberta G.; Vann, Roberta J. (1987) "Strategies of Two Language Learners: A Case Study", en Wenden y Rubin (eds) (1987).

Allwright, R. L. (1980) "Turns, Topics, and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching", en Larsen-Freeman (ed) (1980).

Andersen, Roger W. (1989) "The Theoretical Status of Variation in Interlanguage Development", en Gass *et. al.* (eds) (1989b).

Austin, J. L. (1962) *How to do Things with Words*, Oxford: Oxford University Press.

Berkowitz, Diana (1989) "The Effect of Cultural Empathy on Second-Language Phonological Production", en Eisenstein (ed) (1989).

Bialystok, Ellen (1978) "A Theoretical Model of Second Language Learning", *Language Learning*, 28: 1.

Bialystok, Ellen (1981) "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency", *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Bialystok, Ellen (1983) "Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).

Bialystok, Ellen (1990a) *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Oxford: Basil Blackwell.

- Bialystok, Ellen (1990b) "The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly*, 24: 4, 635-648.
- Bialystok, Ellen; Frölich, Maria (1980) "Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5: 1, 3-31.
- Bialystok, Ellen; Sharwood-Smith, Michael (1985) "Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second-Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 6: 2, 101-117.
- Blum-Kulka, Shoshana; Levenston, Eddie A. "Universals of Lexical Simplification", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Bongaerts, Theo; Kellerman, Eric; Bentlage, Andy (1987) "Perspective and Proficiency in L2 Referential Communication", *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 171-200.
- Bongaerts, Theo; Poulisse, Nanda (1989) "Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different?", *Applied Linguistics*, 10: 3, 253-268.
- Börsch, Sabine (1986) "Some Ideas Concerning the Emotional Dimension of Foreign Language Learning and Teaching", en Kasper (ed) (1986).
- Burton, Deirdre (1980) *Dialogue and Discourse*, London: Routledge and Kegan Paul.

- Brown, H. D.; Yorio, C. A.; Crymes, R. H. (eds) (1977) *On TESOL'77: Teaching and Learning ESL*, Washington DC: TESOL.
- Brown, Gillian; Yule, George (1983) *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas (1973) "Affective Variables in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 23: 2, 231-244.
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1: 1, 1-47.
- Chafe, Wallace L. "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View", en Li (ed) (1976).
- Chaudron, Craig (1983) "Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall", *TESOL Quarterly*, 17: 3, 437-458.
- Cody, Michael J.; McLaughlin, Margaret L. (eds) (1990) *The Psychology of Tactical Communication*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D. (1987) "Studying Learner Strategies: How We Get the Information", en Wenden y Rubin (eds) (1987).
- Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds) (1975), *Syntax and Semantics. vol. 3: Speech Acts*, New York: Academic Press.

Collin, A.; Holec, H. (1985) "Foreign Language Acquisition Processes in a Secondary School Setting: Negation", en Riley (ed) (1985a).

Corder, S. Pit (1978) "Language Learner Language", en Richards (ed).

Corder, S. Pit (1983) "Strategies of Communication", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).

Coulthard, Malcolm (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*, Essex: Longman.

Crookes, Graham; Rulon, Kathryn A. (1988) "Topic and Feedback in Native-Speaker / Nonnative-Speaker Conversation", *TESOL Quarterly*, 22: 4, 675-81.

Dechert, Hans W. (1983) "How a Story is Done in Second Language", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).

Dechert, Hans W. (1987) "Analysing Language Processing Through Verbal Protocols", en Faerch y Kasper (eds) (1987a).

Dekeyser, Robert M. (1990) "Review of *Variation in Interlanguage*. Elaine Tarone. Edward Arnold. 1988", *Language Learning*, 40: 1, 107-110.

Dörnyei, Zoltán (1990) "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", *Language Learning*, 40: 1, 45-78.

Echenique, M^a Teresa (1983) "Psicolingüística", en VV.AA., *Introducción a la Lingüística*, Madrid: Alhambra.

Edmondson, Willis (1981) *Spoken Discourse: A Model for Analysis*, London: Longman.

Eisenstein, Miriam R. (ed) (1989), *The Dynamic Interlanguage*, New York: Plenum Press.

Eisenstein, Miriam R.; Starbuck, Robin J. (1987) "The Effect of Emotional Investment on L2 Production", *Paper Presented at the XIth University of Michigan Conference on Applied Linguistics: Variation in Second Language Acquisition*, 125-137.

Ellis, Rod (1984) "Communication Strategies and the Evaluation of Communicative Performance", *ELT Journal*, 38: 1, 39-44.

Ellis, Rod (1986) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Erickson, Frederick; Rittenberg, William (1987) "Topic Control and Person Control: A Thorny Problem for Foreign Physicians in Interaction with American Patients", *Discourse Processes*, 10, 401-415.

Ervin-Tripp, Susan M. (1968) "An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener", en Fishman (ed).

Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (1980) "Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.

- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (eds) (1983a) *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1983b) "Plans and Strategies in Foreign Language Communication", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Faerch, C.; Kasper, G. (1983c) "On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Faerch, C.; Kasper, G. (1984) "Two Ways of Defining Communication Strategies", *Language Learning*, 34: 1, 45-63.
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds) (1987a) *Introspection in Second Language Research*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1987b) "From Product to Process - Introspective Methods in Second Language Research", en Faerch y Kasper (eds) (1987a).
- Fakhri, Ahmed (1984) "The Use of Communicative Strategies in Narrative Discourse: A Case Study of a Learner of Moroccan Arabic as a Second Language", *Language Learning*, 34: 3, 15-37.
- Fishman, Joshua (ed) (1968), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton.
- Fisiak, Jacek (ed) (1981) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Fisiak, Jacek "Some Introductory Notes Concerning Contrastive Linguistics", en Fisiak, J. (ed) (1981).

Fromkin, Victoria (ed) (1973) *Speech Errors as Linguistic Evidence*, The Hague: Mouton.

Gallardo Paúls, Beatriz (1992) *Análisis conversacional y pragmática del receptor. Un enfoque perceptivo de los fenómenos conversacionales*, Tesis Doctoral inédita, Valencia: Universitat de València.

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.

Gardner, Roderick (1987) "The Identification and Role of Topic in Spoken Interaction", *Semiotica*, 65: 1/2, 129-141.

Gass, S. et al. (eds) (1989a) *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*, vol.1. Clevedon: Multilingual Matters.

Gass, S. M. et al. (eds) (1989b) *Variation in Second Language Acquisition: Psycholinguistic Issues*, vol.2. Clevedon: Multilingual Matters.

Giora, Rachel (1985) "What`s a Coherent Text?", en Sözer (ed) (1985).

Givón, T. (1984) "Universals of Discourse Structure and Second Language Acquisition", en Rutherford (ed).

- Givón, T. (1976) "Topic, Pronoun and Grammatical Agreement", en Li (ed) (1976).
- Glahn, Esther (1980) "Introspection as a Method of Elicitation in Interlanguage Studies", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 119-28.
- Gremmo, M.J.; Holec, H.; Riley, P. (1985) "Interactional Structure: The Role of Role", en Riley (ed) (1985a), 35-46.
- Greene, John O. (1990) "Tactical Social Action: Towards some Strategies for Theory", en Cody y McLaughlin (eds) (1990).
- Grice, H. P. (1975) "Logic and Conversation" en Cole y Morgan (eds) (1975).
- Guiora, Alexander Z.; Brannon, Robert C. L.' Dull, Cecelia Y. (1972) "Empathy and Second Language Learning", *Language Learning*, 22: 1, 111-130.
- Haastrup, Kirsten; Phillipson, Robert "Achievement Strategies in Learner/Native Speaker Interaction", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Haiman, John (1978) "Conditionals are Topics", *Language*, 54, 564-589.
- Halliday, M. A. K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K.; Hasan, Ruqaiya (1976) *Cohesion in English*, London: Longman.

- Hansen-Strain, Lynne (1989) "Orality/Literacy and Group Differences in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 39: 4, 469-496.
- Harder, Peter (1980) "Discourse as Self-Expression - On the Reduced Personality of the Second-Language Learner", *Applied Linguistics*, 1:3, 262-270.
- Harding, E. M. (1983) *Compensation Strategies*, Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies: Dublin.
- Holec, H. (1985) "You Did Say 'Oral Interactive Discourse'?", en Riley, Philip (ed) (1985a, 91), 21-34.
- Hyde, John (1982) "The Identification of Communication Strategies in the Interlanguage of Spanish Speakers of English", *Anglo-American Studies*, 2: 1, 13-30.
- James, Carl (1981) "The Transfer of Communicative Competence", en Fisiak (ed) (1981).
- James, Carl (1987) *Contrastive Analysis*, London: Longman.
- Jefferson, Gail (1972) "Side Sequences", en Sudnow (ed) (1972).
- Jefferson, Gail (1978) "Sequential Aspects of Storytelling in Conversation", en Schenkein (ed) (1978).
- Kasper, Gabriele (ed) (1986), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus: Aarhus University Press.

- Keenan, Elinor Ochs; Schieffelin, Bambi B. (1976) "Topic as a Discourse Notion: A Study of Topic in the Conversations of Children and Adults", en Li (ed).
- Keller, Eric (1979) "Gambits: Conversational Strategy Signals", *Journal of Pragmatics*, 3, 219-238.
- Kellerman, Eric; Ammerlaan, Ton; Bongaerts, Theo; Poulisse, Nanda (1990) "System and Hierarchy in L2 Compensatory Strategies", en Scarcella, Andersen y Krashen (eds) (1990).
- Kelly, Robert (1981) "Aspects of Communicative Performance", *Applied Linguistics*, 11: 2, 169-179.
- Krashen, S. D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London: Prentice Hall.
- Krzeszowskik, T. P. "Contrastive Analysis in a New Dimension", en Fisiak (ed) (1981)
- Kumaravadivelu, B. (1988) "Communication Strategies and Psychological Processes Underlying Lexical Simplification", *IRAL*, 26: 4, 309-319.
- Kuno, Susumo (1976) "Subject, Theme, and Speaker's Empathy -- A Reexamination of Relativization Phenomena", en Li (ed).
- Labarca, Angela; Khanji, Rajai (1986) "On Communication Strategies: Focus on Interaction", *Studies on Second Language Acquisition*, 8, 68-79.

Lantolf, James P.; Ahmed, Mohammed K. (1989) "Psycholinguistic Perspectives on Interlanguage Variation: A Vygotskyan Analysis", en Gass *et al.* (eds) (1989b).

Lantolf, James P.; Frawley, William (1985) "On Communication Strategies: A Functional Perspective", *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 17: 2/3, 143-57.

Lantolf, James P.; Khanji, Rajai (1982) "Non-Linguistic Parameters of Interlanguage Performance: Expanding the Research Paradigm", en Morreall (ed) (1982).

Larsen-Freeman, Diane (ed) (1980) *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, MA: Newbury House.

Larsen-Freeman, Diane; Long, Michael H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.

Leech, Geoffrey (1983) *Principles of Pragmatics*, London: Longman.

Lennon, Paul (1989) "Introspection and Intentionality in Advanced Second-Language Acquisition", *Language Learning*, 39: 3, 375-396.

Levinson, Stephen C. (1983) *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

Li, Charles N.; Thompson, Sandra A. (1976) "Subject and Topic: A New Typology of Language", en Li (ed) (1976).

Li, Charles N. (ed) (1976) *Subject and Topic*, New York: Academic Press.

Manchón Ruiz, Rosa María (1985) "Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación", *RESLA*, 1, 55-75.

Maynard, Douglas W. (1980) "Breakdown of Topical Talk", *Semiotica*, 30: 3/4, 263-291.

McCarthy, Michael (1990), *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.

McCarthy, Michael (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Morreall, J. (ed) (1982), *The Ninth LACUS Forum*, Columbia S. C.: Hornbeam Press.

Oller, J. W., Jr.; Perkins, Kyle (1978) "Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-Reported Affective Variables", *Language Learning*, 28: 1, 85-97.

Oller, J. W., Jr.; Ziahosseiny, S. M. (1981) "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors", en Fisiak (ed) (1981).

Palmberg, Rolf (1984) "Solving Communicative Problems in Interlanguage", *Interlanguage Studies Bulletin*, 8: 2, 35-49.

Paribakht, Taherek (1985) "Strategic Competence and Language Proficiency", *Applied Linguistics*, 6: 2, 132-146.

- Poulisse, Nanda (1987) "Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies", *Second Language Research*, 3, 141-153.
- Poulisse, Nanda (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Dordrecht: Foris Publications.
- Poulisse, Nanda, Schils, Erik (1989) "The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors in the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis", *Language Learning*, 39: 1, 15-48.
- Poulisse, Nanda; Bongaerts, Theo; Kellerman, Eric (1984) "On the Use of Compensatory Strategies in Second Language Performance", *Interlanguage Studies Bulletin*, 8, 70-105.
- Poulisse, Nanda; Bongaerts, Theo; Kellerman, Eric (1987) "The Use of Retrospective Verbal Reports in the Analysis of Compensatory Strategies", en Faerch y Kasper (eds) (1987a).
- Power, R. J. D.; Dal Martello, M. F. (1986) "Some Criticisms of Sacks, Schegloff, and Jefferson on Turn Taking", *Semiotica*, 58: 1/2, 29-40.
- Ramage, Katherine (1990) "Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study", *Language Learning*, 40: 2, 189-219.
- Raupach, Manfred (1983) "Analysis and Evaluation of Communication Strategies", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).

Richard, Jack D. (1971) "Error Analysis and Second Language Strategies", *Language Sciences*, 17, 12-22.

Richards, Jack C. (ed) (1978), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, Rowley, MA: Newbury House.

Richards, Jack C.; Platt, John; Weber, Heidi (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Harlow: Longman.

Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (eds) (1983a) *Language and Communication*, London: Longman.

Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (1983b) "Conversational Analysis" en Richards y Schmidt (eds) (1983a).

Riley, Philip (ed) (1985a) *Discourse and Learning*, London: Longman.

Riley, Philip (1985b) "When Communication Breaks Down; Levels of Coherence in Discourse", en Riley (ed) (1985a).

Riley, Philip (1985c) "Mud and Stars: Personal Constructs, Sensitization and Learning", en Riley (ed) (1985a).

Rubin, Joan (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology", en Wenden y Rubin (eds) (1987).

- Rutherford, W. E. (ed) (1984), *Language Universals and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974) "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation", *Language*, 50, 696-735.
- Sajavaara, Kari (1981) "Psycholinguistic Models, Second-Language Acquisition and Contrastive Analysis", en Fisiak (ed) (1981).
- Scarcella, Robin C.; Andersen, Elaine S.; Krashen, Stephen D. (eds) (1990) *Developing Communicative Competence in a Second Language*, New York: Newbury House.
- Schank, Roger C. (1977) "Rules and Topics in Conversation", *Cognitive Science*, 1: 4, 421-441.
- Schenkein, J. (ed) (1978) *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York: Academic Press.
- Schiffrin, Deborah (1987: 88) *Discourse Markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, Phil (1987) "Communication Strategies - the Researcher Outmanoeuvred?", *Applied Linguistics*, 8: 3, 219-232.
- Searle, John R. (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.

Seaton, Brian (1982) *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*, London: Macmillan Press.

Seliger, H. W.; Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.

Selinker, Larry; Douglas, Dan (1985) "Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory", *Applied Linguistics*, 6: 2, 190-204.

Selinker, Larry (1972) "Interlanguage", *IRAL*, 10, 209-231.

Sharwood-Smith, Michael (1981) "Consciousness-Raising and the Second Language Learner", *Applied Linguistics*, 11: 2, 159-168.

Sindermann, Gerda; Horsella, Maria (1989) "Strategy Markers in Writing", *Applied Linguistics*, 10: 4, 438-446.

Skehan, Peter (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.

Sözer, Emel (ed) (1985), *Text Connexity, Text Coherence: Aspects, Methods, Results*, Hamburg: Buske.

Speelman, Craig, P.; Kirsner, Kim (1990) "The Representation of Text-Based and Situation-Based Information in Discourse Comprehension", *Journal of Memory and Language*, 29, 119-132.

- Sridhar, S. N. (1981) "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of one Goal", en Fisiak (ed) (1981).
- Stech, Ernest L. (1982) "The Analysis of Conversational Topic Sequence Structures", *Semiotica*, 39: 1/2, 75-91.
- Stubbs, Michael (1983) *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford: Basil Blackwell.
- Sudnow, David (ed) (1972) *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press.
- Svanes, Bjørg (1988) "Attitudes and 'cultural distance' in Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 9:4, 357-71.
- Tarone, Elaine (1977) "Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report", en Brown, Yorio y Crymes (eds) (1977).
- Tarone, Elaine (1980) "Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage", *Language Learning*, 30: 2, 417-431.
- Tarone, Elaine (1981) "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy", *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tarone, Elaine (1988) *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold.
- Tarone, E. E. (1989) "Accounting for Style-Shifting in Interlanguage", en Gass *et al.* (eds) (1989b).

Tarone, Elaine; Cohen, Andrew E.; Dumas, Guy (1976) "A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).

Taylor, Linda L.; Guiora, Alexander, Z.; Catford, John C.; Lane, Harlan L. (1969) "The Role of Personality Variables in Second Language Behavior", *Comprehensive Psychiatry*, 10: 6, 463-473.

Thompson, Irene (1987) "Memory in Language Learning", en Wenden y Rubin (eds) (1987).

Tomlin, R. S. (1984) "The Treatment of Foreground-Background Information in the On-Line Descriptive Discourse of Second Language Learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 6:2, 115-142.

Tsui, Amy B. M. (1991) "Sequencing Rules and Coherence in Discourse", *Journal of Pragmatics*, 15, 111-129.

Tucker, G. R.; Hamayan, E.; Genesee, F. H. (1976) "Affective, Cognitive and Social Factors in Second-Language Acquisition", *The Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.

Van Dijk, T. A. (1986) *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London: Longman.

- Van Els, Theo; Bongaerts, Theo; Extra, Guus; Van Os, Charles; Janssen-Van Dieten, Anne-Mieke (1984) *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of a Foreign Language*, London: Edward Arnold.
- Váradi, Tamás (1973) "Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Varonis, Evangeline Marlos; Gass, Susan (1985) "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning", *Applied Linguistics*, 6: 1, 71-90.
- Ventola, Eija (1979) "The Structure of Casual Conversation in English", *Journal of Pragmatics*, 3, 267-298.
- Wagner, Johannes "Dann du Tagen eineweeeee -weisse Platte- An Analysis of Interlanguage Communication in Instructions", en Faerch y Kasper (eds) (1983a).
- Wenden, Anita L. (1987) "Conceptual Background and Utility", en Wenden y Rubin (eds) (1987).
- Wenden, Anita L.; Rubin, Joan (eds) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

Woken, Miles D.; Swales, John (1987) "Expertise and Authority in Native-Nonnative Conversations: The Need for a Variable Account", *Paper Presented at the XIth University of Michigan Conference on Applied Linguistics: Variation in Second Language Acquisition*, 211-227.

Young, Richard (1989) "Ends and Means: Methods for the Study of Interlanguage Variation", en Gass *et al.* (eds) (1989b).

Yule, George (1980) "Speakers' Topics and Major Paratones", *Lingua*, 52, 33-47.

Yule, George; Tarone, Elaine (1990) "Eliciting the Performance of Strategic Competence", en Scarcella, Andersen y Krashen (eds) (1990).



b 10348089

i 23700324

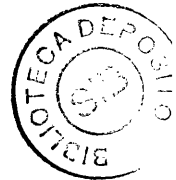
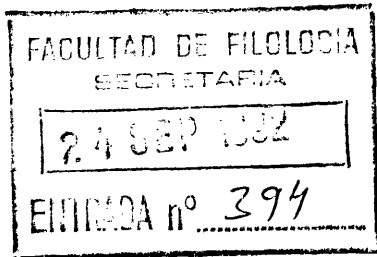
CB 0002315186

R.F. 10. 242

Bra.

**ESTRATEGIAS DE COMUNICACION Y SECUENCIAS
TOPICAS EN EL DISCURSO CONVERSACIONAL DE
ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE INGLÉS**

(Volumen II)



Tesis Doctoral presentada por:

Patricia Bou Franch

Dirigida por:

Dr. D. Rafael Monroy Casas

Dra. Dña. Antonia Sánchez Macarro

Departamento de Filología Inglesa y

Alemana

Universitat de València

Valencia, septiembre de 1.992



~~D. 98344~~
~~A. 98348~~

INDICE. (volumen II)

APENDICES 1

Apéndice I. Estrategias de comunicación. 3

Sesión I 4

Sesión II 14

Sesión III 27

Sesión IV 43

Sesión V 59

Sesión VI 73

Sesión VII 87

Sesión VIII 103

Sesión IX 114

Sesión X 130

**Apéndice II. Estrategias de comunicación y secuencias
tópicas.** 140

Sesión I 141

Sesión II 150

Sesión III 162

Sesión IV 175

Sesión V 190

Sesión VI 202

Sesión VII 214

Indice

Sesión VIII	227
Sesión IX	237
Sesión X	250





APENDICES.

En este apartado mostramos todos los datos obtenidos en nuestro corpus indicando, además su análisis mediante abreviaturas y símbolos reseñados al principio del trabajo así como en el capítulo de metodología.

El apéndice I recoge, únicamente, el análisis de estrategias de comunicación. Debido a que la identificación de tramos estratégicos se justifica, principalmente, a través de los comentarios retrospectivos realizados por las hablantes no nativas, hemos dedicado un apéndice a ilustrar este análisis. Por tanto, el apéndice I contiene los datos conversacionales así como los datos retrospectivos.

En el apéndice II incluimos los datos conversacionales. En este apéndice señalamos tanto la identificación y clasificación de secuencias tópicas como la de estrategias de comunicación. Al inicio de cada sesión, indicamos, igualmente, la complejidad tópica de la conversación, la complejidad secuencial media de dicha conversación y, por último, el número de secuencias tópicas principales que contiene. Junto a cada secuencia, señalamos su catalogación así como su complejidad tópica secuencial.

***Apéndice I:
Estrategias de comunicación.***

Sesión I.

(...)

N so that's what you mean you want to study

A catalan [yes

B yes]

A but we we have to to choose an an foreign language and we we cómo se dice?
choose English because we stu study En English in BUP

[1] sinónimo de elegir >
COCO (camb, petay)

A ahí yo sabía que estaba repitiendo un montón la palabra *choose* no pero
es que no sabía como es no sa no sé otro sinónimo sabes?

I sí

A por eso y y por ejemplo también he repetido muchas veces la palabra
inglés y y castellano no porque no: o sea no me atrevía a utilizar los
pronombres para no meter la pata <risas>

I vale

B but this level is very

A is very

B high

A very high for us

B here in Valencia eh the people the students have very more more high level us than
us

B ahí yo en seguida he pensado cómo lo tenía que decir pero en castellano
o en valenciano pero pero no no no podía traducirlo directamente al
inglés y entonces por eso me he me he parado no podía

I no podías hacer la construcción?

B no

A and they speak frequently with English or with teachers and we we never

A a lo mejor a mí si me salva si me sale algo así un poco más aprisa es
porque cuando ella estaba hablando yo estaba pensando no? <risas> te
lo digo para decir sabes? entonces pues eso! me salía así un poco más
aprisa <risas>

I muy bien

N so you see erm so when you talk about Catalan and and Valencian valenciano is that
erm 'cause I've heard there is quite a lot of politica politics involved with that

A oh yes

B yes

N could you explain some of that to me?

- B [yes <risas>
A <risas>]
B well eh here in Valencia there are people that says Catalan is not Valencian
A is another language
B is another language and there are people who says that Valencian is the same that Spanish is not is not true and
N do you know why they say that? are there particular reasons why they they say why why they say this? why one says one group says it is the same and one [says this it isn't
A because] perhaps because they they think that if if they speak /dialect/ eh is less less category than language or no sé
B or I think that this person that ... who don't know the the: the history and no no <risas>
A they don't study that like cultura cómo se dice? culture?
I ahí qué querías decir?
B pues que no que no estaban informados quería decir entonces me salía que no estaban informados pero no sabía decirlo sabía inform pero <risas> yo no sé decirlo [no sabía
A si lo ha di]
B situarlo
I vale todo ese tipo de cosas también me interesa mucho no que que quieres decir algo y no puedes y entonces pues a ver qué hacer para
B por ejemplo yo digo la palabra suelta puede ser para ver si ella me entiende o si no me sale la estructura pues éso digo la palabra suelta o digo
I si
B algo que se relacione pero no lo digo bien
A yo he hecho éso también cuando quería decir cultura y no sabía cómo se pronunciaba no? o sea sabía que era algo raro y entonces lo he dicho así como me ha dicho ella así pues ya
I vale pues éso me lo decís en todos los casos específicos vale?
A vale
N yes
B and here in Valencia there are many people who is Spanish and eh their language is here is mayoritari is mayoritario eh la mayoría cómo se dice éso?
[2] mayoría >
COCO (extr, pres)
[3]
COCO (camb, petay)
A majority?
N majority yes

[4] mayoría >
COCO (petay)

- B ahí <risas>
I eso qué era ma mayoritario?
B que o se que tenían mayor influencia entonces de ahí de mayor no sabía cómo decirle y he pensado *majority* o <risas>
I aha
B y y se lo he preguntado

- B yes is the majority the people who is who is speaking who is speaking Spanish and not Valencian then the the persons think here is Spanish [the immigration
A and in in the past if if you speak Valencian you are a ...

[5] en el siglo pasado >
ANCO (aprox)

- A ah en lo de cuando he dicho *in the past* éso quería decir en el siglo pasado no pero como no sabía cómo se decía éso siglo bueno ahora si que ahora si que lo se no? pero por ejemplo a la hora de decirlo no lo sabía entonces he dicho *in the past* y lo he dejado así y ya nada

- B a less level
A yes
B of well persons think this
A only speak in Valencian that
B in families
A yes
B or
A in with with friends
B yes but in school or shops always Spanish
N so I heard that during the time of Franco he was he wanted everybody to sp to speak Castilian just he wanted everywhere in Spain just to speak Castilian or Spanish
A si yes
N yes and why is that? why did he want that?
A because eh bueno pre pregunta per què me pregunta?
B can you repeat?
N yes yes that during the time of Franco eh he wanted everybody in Spain just to speak Castilian Spanish
B si
N not to speak Catalan
A yes because he: he wanted to to have to: ... to

[6] conseguir >
ANCO (aprox)

A yo ahí quería decir conseguir y no me salía conseguir por eso he dicho *to to* tener he dicho tener y no sé!

B the people who is here who is?

A per què Franco ho va fer no?

B Franco per què ho va fer

A because he he want he wanted a central go govern and and it's a a a man to control all the people

B because Spain eh without Cataluña without eh all the: the autonomies is well I think Franco ... wanted all no only the places where who is talking Spanish

N that's interesting um maybe you could tell me just a little bit about Spain um your interests maybe what your interests here and what you'd like to do apart from you know apart from outside university or what interests do you have any hobbies or travelling or ... something like that

B tu entens més

A <risas> I I like um travel a lot travelling a lot and I pra eh practise um athletics and I like travelling with bike and and going to to camping with my friends and I like eh swimming I like all all the sport

A ahí he dicho *travel* y después me he acordado que que con eso *like* iba gerundio y entonces he dicho *travelling* después

I vale ... muy bien

N do you do it a lot do yo practise sports a lot?

A eh swimming athletics and I like riding with bike and I like eh swimming I like all all the sports sports

A *with bike* éso está éso está mal luego me he dado cuenta pero ya no he rectificado

A ahí *all the sports* tampoco igual

I um?

A ahí en *all the sports* tampoco igual

N where have you which countries have you visited? where have you been?

A I vi ... I visited um Tuni Tunicia Austri Austria um ... Italy eh south of Fre France and um Hungary and ya está!

N yes did you did [you enjoy it?

A Portugal] yes

N what's eh did you notice eh I've never been to Portugal but I'd like to know are there very many differences between Portugal and Spain? I mean they are next to each other

A yes but it's it's different because well it's um seems a an no a Cáceres the the /est/ of Spain it's is similar

N yes in what way? how is it similar?

A eh the am the mountains and eh the the constructions eh the the coast is different eh here and Setuval and

[7] paisaje >
ANCO (desc)

A ahí quería decir paisaje pero que como no me ha salido paisaje pues entonces he empezado ahí *mountains constructions* no se qué

I aha muy bien

N and?

A Setuval Lisboa is very nice very ... the the people are more more poor and they ... they they take a es is um less less level of life is here it's a a difference with eh us when you go to to: ah to Italy or to Austria and you you then visit Spain is the same than you visit Spain and then visit Portugal

[8] visten >
ANCO (aprox)

A ahí quería decir vestir que visten diferente y no me salía vestir y qué he dicho?

B *dress*

A ah *dress* <risas>

I *take*

A ah! he dicho *take* en vez de ... *take!*

N yes and you?

B my hobbies?

N yes <risas>

B I like sports but I don't practise <risas>

N like me <risas>

B and eh I like travelling but and the money and read

[9] no hay dinero >
ANCO (desc)

B ahí ahí o sea he pensado en los en una estructura en en castellano por ejemplo pero els diners o en valenciano pero no hi ha diners o coses però a l'hora de passar a l'anglésno sabia per a donar la mateixa entonació saps? y y le he dicho *money* <risas> es que no sabía cómo poner éso

N do you read a lot?

B eh no ... well in ... now this year I read more because in class literatur <risas>

N you have to <risas>

- B yes and ... watching T.V.
 N yes
 B eh listen to music and write and playing the acordeon
 N that's quite unusual eh
 B yes
 N why do you play the acordeon? what made you decide to learn the acordeon?
 B eh well when I was a child I liked and my parents bought it and take classes three or four years and then the studies e:h were more important and <mira a A, gestos con las manos> and I I left

[10] lo dejé >
 COCO (petay, mim)

- A por ejemplo cuando yo
 B ahí ahí que no me salía eh dejar o o sea es que quería decir que que dejé de ir a clases y no me salía entonces estaba [mirando
 I como *give up*]
 B qué
 I como *give up*
 B um o o *leave* o dejar en la xxx abandonar
 I sí abandonar
 B sí entonces no me salía y entonces he estado todo el rato haciendo así y mirando a ella hasta que me lo ha dicho
 I aha tu querías decir algo?
 A sí pero es que no me acuerdo de lo que iba a decir <risas> a ver ah si! que cuando ella decía hablaba yo a lo mejor pensaba cómo lo diría yo no?
 I aha
 A y pero o sea que a veces tampoco o sea no no lo sabía decir tampoco sabes?

- N <asiente> I don't what I played eh I used to play the violin but very badly very badly <se pone las manos en las orejas>
 A [you! <risas>
 B <risas>]
 N in the end my parents said to me please Maura! stop it! please! <risas>
 A [<risas>
 B <risas>]
 N that was my first attempt in the music world but not very successful so I'm very ah have you been travelling in anyway?
 B Strasburgh, te'n recordes?
 A si
 B we we went to Strasburgh when ... when I was ... sixteen
 A sixteen
 B sixteen years old in with the class in third of BUP

N yes

B eh five days?

A yes five days

B five days in bus is very very incómodo incómodo com es diu? difficult to travel in bus because the night and

[11] incómodo >
COCO (camb, petay)
[12] incómodo >
ANCO (desc)

N it's horrible

B yes

B ahí ahí quería decir incómodo y y lo he dicho en español por que no me salía y y después ella ha dicho horrible bueno *horrible* entonces lo he pensado pero que no me salía y entonces se lo he dicho en español

I aha

A twenty-two hours to Strasburgh here

[13] pesado >
ANCO (desc)

A pesado yo ahí quería decir que eran ahí quería decir que era pesado pero como no me salía digo a:h sí twenty hours o sea [en autobús

B en autobus] para que ella se lo pensara <risas>

A que era pesado

N what's it like the city because it's only in Germany possibly does it look it's it's on the border between France and Germany isn't it?

A [yes

B yes]

N so do you think has it I've never been there so does it resemble Germany in any way you know even though it's in France is it can you see too influences in the two countries then?

A yes eh there people speaks eh Ge German and Frens ... but eh

B we stayed only four days

A we we see um we saw very very poc poquet iba a decir?

B com es diu?

A few few!

[14] poco >
COCO (camb, petay)
[15] poco >
COCO (camb, petay)

- A ahí no nos salía decir poco te acuerdas?
B sí las dos está pero las dos no lo sabía ninguna de las dos! <risas>
A y las dos e:h poco poquet no se qué y después ya ha salido

N so have you travelled anywhere else?

A in July I I will go to England

N ah! right where are you going to?

A Hastings

N Hastings! in the South?

A yes

B last summer I: I went to England but three weeks no two two two weeks in ... a friend's house but no went to school in Birmingham

N did you what what's your impressions of your time there?

B the weather eh ... was very good because the people say that not normal

N when was it? during the summer last year? last year during the summer?

B yes in September

N yes it was it was really I was there I was in England

B it's it's cold normally

N but normally yes

B [like here

N lucky you were lucky normally] it's rainy by september yeah ... what did you see the differences between Spain and England? did you see a lot of differences?

B well ... the: ... the food very different ... well I was in a pretty clear house but it's different all the eh I like the: the ... the houses very different it's very warm all the houses and the ... bars pubs

B por favor <risas>

I no sabías qué decir?

B no que quería decir es que quería decir que la comida era diferente pero tal vez porque yo había estado en una casa donde se comía ... [vegetariano

A vegetariano]

B y entonces he dicho que yo es que yo he estado en una casa que no le pega no lo he dicho bien entonces no se entenderá o sea <risas>

N <asiente>

B here not and

N there seems in Spain from what I have seen I was here for a little while five years ago and then here again and in five years I've seen a lot more pubs here that a:h and and lots of American influence here in the pubs it seems very ah Americanized in some ways what do you think of that? do you think that's good or bad or what?

- A I don't like
N no
A no I prefer customs of of the the state or the the region and but it's a really thing ...
we are um we dress as Americans and we we listen we no we listen music
N American
A American music and ...
N I see a:h walking on the streets lots of people have T-shirts with American symbols
and some of them don't make any sense they are written then you know the words
some of the words don't make any sense but a lot seems a lot of American
influence here I don't know do you think that's come through the the television?
B [<asiente con la cabeza>
A <asiente>]
N yes because here you can get a lot of American films can't you?
B American films? xxx
N yes in in on television here what do you think of that?
B <se encoge de hombros>
A I like um cinema a lot but I like um more more? Spa European cinema than
American cinema ...but eh American cinema in in a: past eg year is a good but but
now eh it is commercial and I don't like
N no ... eh it's just ah comparing the influence because in England there was a very
big American influence but now it's kind of stopped not stopped but there is less
but then here in Spain before it seemed less and now it's more so it seems to be
going you know maybe the opposite way I don't know but ah ... lots of
differences do you notice anything when you listen to the American films the
American humour in the comedies?
A what?
N the eh if if eh their their fi their films and their humourous films do you find them
funny or do you find them not so funny do you think differences in the sense of
humour?
A [yes <risas>
B yes] very different
N in what way? in what way is different? I suppose it is quite difficult because ... it's
like eh I don't know I mean do you know *Martes y Trece* ?
A [yes
B yes]

N for me I find some of it very funny because I can understand but some of it is very specifically Spanish and you have to know a lot about the culture and and who they're talking about

B [yes

A yes]

N I laugh more the way I mean you just look at them and you laugh I laugh <risas>

B [yes

A yes]

N but I mean you need to know more the history I suppose and the background so my friends try to explain while I'm watching but then of course you get lost so much they're trying to explain you're trying to understand and by the time you get

B [yes <risas>

A yes <risas>]

A ahí yo estaba pensando que eso que decía ella de Martes y Trece a mí me parecía como el show de Bill Cosby no? lo que pasa que lo quería decir no? pero como no sabía cómo o sea lo he dejado no? y ya está o sea como no te ves en una situación que lo necesites obligatoriamente decirlo pues tampoco te esfuerzas demasiado por intentarlo

I ah si <risas>

N <risas> it's too late! but eh I suppose that's a major difference good yes eh so do you know what you'd like to do when you leave university or is that too far away to really think about it? do you have any plans? what you'd like to do?

A ah <risas> I like um to study um something /rela relaciond/ with critics critics cri?
<mira a B>

B criticism

A criticism

N <asiente>

[16] crítica >
COCO (extr, petay)

A ahí quería decir crítica pero no me salía crítica y ella me ha dicha cómo se decía

B no pero yo no lo sabía tampoco [me sonaba

A pero más o menos] y ella ha dicho sí y entonces ya

I ah *that's criticism*

A sí

Sesión II.

(...)

N do you know if it is possible to have classes in Valencia? if it would be quite easy to get classes through to learn the piano or or something like that?

A <mirando a B, en voz muy baja> (para clases...?)

B <mirando a A> (de piano)

A ahí qué ha dicho? es que no lo oía

B es que ahí e éso que que ella ha dicho que ella tocaba el piano y que si aquí había sitios donde se podía [estudiar piano

A ah si]

I aha pero pero éso lo estás repitiendo en español

B si tu éso me lo estás repitiendo a mí en español pero no porque no lo entendía sino por preguntarme si [había

A si]

B algún sitio aquí donde se pudiera

I aha

A there are there are people who who teach eh piano or another instrument at home ...
... <mira a B>

B my sister played the violin and the the piano and my brother

N yes

B too eh he is not he is not a student in in the conservatory ... house!

A I stu I study at the conservatory I study /armoni/ do you know /armoni/?

N yes yes

B <a A> solfeo no?

A <a B> no armonía

B <a A> ah es otra cosa!

A <a N> yes the first year

N is there a lot of theory in the conservatory? do you have to learn a lot of theory? eh
theory not just play instruments but also

A theory? too

N theory of music yes

A yes eh for example history of the music ...history of art ... /estetik/ all of it

[17] estética >

COCO (extr)

A *esthetic* es eh *estética* es *esthetic* ? éso es lo que no no sabía he he dicho
esthetic por que de *estética*

I um es *aesthetics*

A *aesthetics*

N all of it yes so I'd just like to learn the instrument and not to do anything else
<risas> yeah... you're both you're both quite musical you know quite a lot
about music both of you yes

B <a A> no sé qué ha dicho

A <a B> que parece que conocemos muchos músicos <a N> there are many musics
ah in Valencia <risas>

I y músicos lo sabías decir?

A es *musics* no? o algo así no no es ?

I *musicians*

A *musician* éso <risas> yo sabía que quería <risas>

B no sé has has dicho *musics* creo

A si he dicho *musics* lo que pasa es que yo no espera qué es lo que yo?
si he dicho *musics* no? ah pues yo también creía que estaba bien dicho
qué es *mu musicians* no?

I si *musicians musicians*

N so you're both in your first year here in the university?

B [yes

A yes]

N what's what's your impression? <risas>

A it's more difficult <mirando a B> no?

B <muchos gestos con las manos, mirando a A> no sé qué decir! no es broma!

A do you like spa Spanish? do you like Spain?

A ahí es que le he preguntado *do you like Spanish ?* y luego he dicho
Spain

I aha

N yes I do yes very much yes it's very different I mean have you have you been to
England?

B <niega con la cabeza>

N no it's it's comparing the two countries it's very different I mean the timetable for
eating here ... well ... it's late! <risas>

B <a A> pobreta!

N and it takes a while if if you my stomach keeps rumbling <risas> but you get used
to it you just change your the hours that you and the shops in England the shops
begin to open at about nine o'clock and then they don't close at lunch time and they
close at about five or six o'clock and then we have which is probably will be funny
for you but late night shopping which is eight o'clock <risas> so only until eight
o'clock but one night one night a week but we but eh ...it's it's very I mean it's just
the normal things like the weather very different and ah...

- B and the people
- N and the people as well yes yes yes so ah it's very lively here in Spain very lively here ah and lots of eh parties and you know fiestas and all of yeah is that very much part of Valencia or is it all over Spain?
- A all of Spain [yes
- B all of Spain]
- A do you know Valencia only?
- N I know Valencia and ah a little bit of Madrid and Salamanca ah and that's all really I've just ...visited a few places like Toledo and where else? Segovia but just just visited not not spend any time but ah I really liked them it's all it's very different it's like different little countries do you notice a lot of differences between the different regions in Spain? ... [there are
- A que si] conocemos [las
- B si la ya]
- A I I know Madrid and Valencia only
- B I know Madrid and Barcelona ... [Sevilla
- A Toledo]
- B Toledo también
- A espera have you been at <mirando a B dice algo en voz muy baja> nationalities of Europe
- N if I've visited other countries?
- A yes

[18] en otros países >
COCO (camb, petay)
[19] en otros países >
ANCO (desc)

- N yes a few in Europe not very many I mean Italy and France and ah Germany ah and Ireland there quite a lot
- A I have been at Germany
- N [yes Germany
- A France] me too
- B Paris
- N yes yes <risas> did you see much? what did you see the differences between France and and Spain? did you see a lot of well ?
- B <a A>me pregunta las diferencias no?
- A si
- B ah!

- B no no sé lo que lo que te ha preguntado
A es que creo que nos ha que nos ha preguntado si si vemos diferencia entre la gente en Alemania y todo eso y hemos dicho que no no es que no no sabemos decir es que no no sabíamos si
B ah sí eso ha sido claro cuando no sabíamos y luego los catalanes bueno también
A sí pero no sabíamos qué decir <risas>
B no la verdad [es que
A queríamos] decir que: no sé! que los valencianos eran muy simpáticos y todo éso no?
B lo que pasa éso! que no sabíamos cómo se decía simpático
A [si éso pues
B y entonces nada nada]

- N what do you think they are? the people do you think it is the people or the customs or everything?
B everything
N everything yes
B and and the the people we o sea in in Barcelona and ... in in the same Spain is more different
N yes
B the Catalans no sé are more different for Valencians and éso!
N in what way are they different?
B yes bueno <mirando a A> no sé!
A no que dice que
B si que por qué son diferentes <mirando a N>
A I don't know
B I think I think because no sé the Valencianos we are more a::h <mueve las manos indicando alegres>

[20] alegres >
ANCO (mim)

- A <a B> cómo se dice simpáticos?
B no sé lively ha dicho ella antes <a N> what's lively?

[21] simpáticos >
ANCO (aprox)
+ COCO (camb, petay)

- N lively is ah very eh likes parties and talks a lot and
B éso si abierta <le gesticula a N indicando pues éso!>

[22] éso es, abierta >
COCO (camb, mim)

A friendly? friendly?

N yes yes and and what do you think of the people the Catalans? you don't think they're so friendly?

[23] simpáticos >
ANCO (aprox)
+ COCO (petay)

A I don't know

N you don't know

B the: the the people in Valencia is more ... artist

N aha

B the Catalans are are more <a A> es que no sé cómo explicarlo son muy

A es que no sé lo que [quieres decir

B que son muy] muy <gestos indicando sosos> agarrados no sé cómo

[24] cerrados >
COCO (camb, petay,
mim)

A cómo se dirá? unfriendly?

B será éso

A <a N> the Catalans are unfriendly

[25] cerrados >
COCO (camb, petay)
[26]
ANCO (aprox)
+ COCO (petay)

I ahí?

B es que quería decir que los ca que los valencianos éramos más abiertos más éso y los va los catalanes son más es que no sabía ni sé la palabra decirla en castellano ni ni ni quería decir éso más más cerrados entonces no sabía cómo por éso hacía así con las manos por que no sabía decir y te lo he preguntado

A [sí pero

B y tu no me] entendías ni lo que quería decirte en castellano o sea que no

I pero le has dicho *artist* no?

A [pero es aparte

B digo que] si que que la gente de Valencia que eramos muy *artist* de ése pero aparte le he dicho que éso que los catalanes eran más no sé como más retraídos más

I aha

B no sé al menos de de éso tienen fama no?

I cualquier cosa me lo decís eh? cualquier cosa que veais

- N yes?
- A <gesto indicando yo no lo digo y mira a B, risas> I don't know
- B all all people is is good no?
- A what do you study?
- N I'm studying English English yes do you have have you read a lot in English English books or?
- A English?
- N yes read in English
- A eh no
- N no
- A I like but it's a quite difficult and we have no not much
- N ah <asiente> and how about you? <mira a B>
- B I like um read ... no me sale nada! soy maravillosa! <con desesperación, risas> I <risas>
- A qué quieres decir?
- B éso que me gusta mucho leer pero es éso que me and the and the books is more expensive <con las manos indica de dinero>
- pero los libros son caros >
[27] COCO (camb,
petay)
[28] COCO (camb,
petay)
- A yes
- B in Spanish in English <manos indicando todo>
- A I like novels of Agatha Christie ... mystery
- B <mirando a A> and of Hitchcock también
- A and of Hitchcock do you know the cinema?
- N ah yes but not not not a lot though I mean I've seen a few but ah mostly is the shorts eh well the short stories
- B <mirando a A> la historia corta?
- A yes
- N when they just those little <gesticulando> on the television they're very very short but not really the films a few but they're eh I'm too frightened too! <risas>
- B you: understand Spanish?
- N no
- B nothing?
- N no nothing nothing
- B I like very much the cinema and you?

A yes a bit

N yes

A I prefer ... listening music or

B I like Gene Kelly Fred Astaire <risas> I like I like dancing <gestos indicando baile mira a N>

N <asiente>

[29] bailar >
COCO (mim, petay)

B and I I want I want to study ballet but my <risas, manos indicando cuerpo o figura, mira a A>

A body?

[30] figura >
COCO (mim, petay)

B my body no? is <gestos negativos>

N the right shape? yes yes I used to study it too when I was small

[31] inadecuada >
COCO (mim)

I ahí

B sí es que quería decir que éso que mi mi mi cuerpo lo que pasa es que no sabía mi cuerpo no? me refería a mi figura entonces no no sabía si *sibody* estaba bien dicho o no pero como tu me has dicho que dijera *body* y como además he hecho así con las manos pues me ha entendido sabes? o sea que pero no sé si no está no estará bien dicho

I es que no lo no he entendido lo que has dicho lo anterior

B si es que he dicho que que yo quiero estudiar ballet lo que pasa es que mi cuerpo no no sé pero no quería decir cuerpo quería decir mi ...

I sí o

B el tipo que tengo yo

I aha

B <gestos indicando que ella también>

N yes but not now did you ah dance on on points?

B qué?

N did you dance on points? <manos indicando bailar de puntas> on the toes? no eh you know normally when you start ballet you dance it's normally <manos planas sobre la mesa> like this and then you dance <levanta las manos indicando puntas>

B ah yes yes yes yes [I have

A (es de puntas?)]

B *points* quería decir que me estaba diciendo que si me ponía de puntas entonces yo creía que me decía algo de aquí en en en Valencia y me

hacía que *si points* me cre creía que me decía que si habían centros aquí para el estudio de ballet y como me hacía así o sea me señalaba hasta que no? me ha dicho *feets* y me ha puesto así las manos diciéndome los piés no lo no lo he entendido

I claro *points* puntas
B claro yo pensaba que era

B si pero cómo es piés?

A foots

B [the foots

A o feet]

N yes feet

B *feets feets feets* a::h <risas> cómo se dice que me duelen?

A no sé ... estoy pensándolo [pero es

B no lo] sé no lo sé um ... but the ballet is is very expensive too you must to be and and many many time ah and and no ... and study in the university and and

[32] piés >
COCO (camb, petay)
[33] me duelen >
COCO (camb, petay)

A ahí has dicho [xxx

B si] si he dicho *foot* y ahora ahora además le pregunto te he preguntado que cómo se decía doler que dolía mucho no sabía cómo se decía ... doler

I muy bien

B hacer daño y éso no sabía como decirlo

A luego no has dicho xxx xxx? luego no se lo has dicho?

B no pero luego no se lo he dicho <risas> no sabía cómo decirlo!

I *ache es ache*

B ah sí! como el dolor de cabeza!

N it's a lot of time [a lot

B yes]

N I used to go when I was small go every day after school so: after school you had your ballet classes but eh eh is it quite popular in in Valencia ballet?

B yes yes musics man and /balerin/?

N eh ... ballet um to study [ballet

B ballet] are are many people <a A> creo que si

[34] bailarines >
COCO (extr, petay)

B me ha preguntado que cómo se decía ves ahí ahí si que he dicho yo *music man* por lo menos por lo menos ahí pero ha sido mi en mi subconsciente no no sé ni lo que quería preguntar que cómo se decía bailari bailarines o bailarinas por que no no lo sabía ballets no sabía cómo y ella qué me ha dicho *ballet* ?

A ha dicho *ballet*
 I *ballet* pero es también *dancer*
 B qué qué me ha dicho?
 I *ballet-dancer*
 B um <risas>

A <con voz muy baja> bueno es que hay mucho (músico) más que otra cosa
 B si pero pero suelen haber bastante
 A si um where do you live in Valencia?
 N I live in eh do you know Blasco Ibañez?
 A yes
 N in one um of the streets off Blasco Ibañez where um Béliqca calle Bélgica?
 A I don't know
 B yes my cousin lives here
 N yes?
 A do you do you live only? <manos indican nadie>
 N no no I live with two other people with friends
 A English?
 N no <risas> [no
 A Spanish people]
 B you only English?
 N yes
 B oh! <risas, a A> pobreta! we are no we we want going to England but ... I haven't
 money
 A very expensive
 N <asiente>
 B the: the the the after cómo se dice verano? es spring? summer? [summer!
 A summer!]

[35] verano >
 COCO (camb, petay)
 [36]
 ANCO (aprox)
 + COCO (petay)

B si es que le he dicho que que me gusta que a nosotras dos nos gustaría
 <fin de la primera cara>
 I <risas> ibas a decir verano y te ha salido *spring*
 B eso he dicho *spring* en vez de *summer*
 I vale seguimos

B but I I ... I don't know if I I speak with the: people English the
 N aha but if you go you should go on your own because otherwise if if there's a
 group of Spanish people all together nobody learns any English <risas> I often go

to Dublin in the summer during the summer and in the main street because it's even though it's a city it's quite small so you can you if you walk down the main street everybody always goes to the main street and all you hear in the summer is Spanish you know no English! <risas> and all the children all together I mean they're very happy eh they don't they don't care if they learn Spa English or not! <risas> they just have a good time

A and ah what is better eh to: to learn English what is is better England or Ireland? what?

N eh I think probably Ireland

A Ireland?

N they speak very good English there yes if you stay with a ... a good family it's probably because and the people tend to talk more as well so you'll probably have more of a chance I mean it depends on the individual families but as a nation I think they probably talk more than English people do I mean I can't generalize but on the whole and they can express themselves quite well I mean if you consider the lot of Irish authors I mean you have James Joyce you have all these people so I think there's a tradition there of of good English and and being able to express themselves so you'll have an Irish accent probably so I mean

A and there are there are less Spanish at at Ireland no?

N there are less Spanish in in Ireland than in England?

A aha <asiente>

N yes yes I mean it depends on where you go because if you unless if you go to Dublin in the summer you probably if you went it might be better to go in September when there aren't well mind you if you went probably it's ... school children would be there anyway so... ... but eh ... you can for the moment but it's just really a question of where to go being able to go and you know ah ... but ah if I if I could choose I would go to Ireland but ah it's quite a lot of people I think want to go to the United States do you like the States? do you ... North America?

B <a A> (qué dice) de Estados Unidos?

A could you repeat?

N yes a:h there are a lot of people I've talked to who were thinking of going to learn English but they want to go to America to North America ... a:h

B <a A> que hay mucha gente que dice que se va a América no? [América

A América]

B (y nos pregunta) de América?

A ah I haven't eh go to America

- N no no it's just that ah a lot of people ah I've talked to ... they don't want to go to England or Ireland ... to learn English ... they want to go to America so
- B o sea si que hay mucha gente [que va a América
- A que va a América] do you speak English? ay! no! [<risas>
- N <risas> a little
- B <risas> no]
- A no que quería decir do you speak English and other another language?
- A <risas> xxxx
- I es que no lo no te he oído
- A no que le he preguntado le quería decir si hablaba inglés y otro idioma y entonces he dicho *do you speak English?* y entonces se ha reído no?
- I si
- A y luego es cuando me ha contestado que francés solo
- I aha
- N yes I speak French
- A <gestos de asentimiento> French do you speak French? <risas>
- N <asiente, risas>
- A more? much?
- N no no no I speak I speak French but ah do you speak Valen eh Valenciano?
- B [yes
- A yes] do you understand?
- N no <risas>
- B <a A> no ni nosotras
- A no me too
- N do you speak it in your families or when you're talking?
- A [no
- B no] ... I speak Spanish
- N aha
- B and and this this course in in the first <con las manos indica un uno mirando a A> se dice first primero? primero de clase?
- A <asiente>
- B in the first course ah we <a A> do you study Valenciano?
- [37] primero >
COCO (mim, camb, petay)
- B quería decirle le he dicho que en la en la universidad que este año en el primer curso de universidad que como habíamos cogido filología anglogermana que no que no dábamos el valenciano tampoco como asignatura y le he preguntado primer curso si estaba bien dicho [*first*
- A *first*]

B por que no estaba segura
I aha está muy bien *first year*

A no

B we not not study Valenciano in in class <a A> a menos que cojas la la xxx

A aha

B no?

A but there there are too people who study Valen Valenciano we we aren't we aren't
<niega con la cabeza>

N aha you don't

B we we <mira a A> a::h cogido choose the: the philology anglogermana no sé
<risas, mira a A>

A anglogermanic?

N aha <asiente>

[38] cogido >
COCO (petay, camb)
[39] anglogermana >
COCO (camb, petay)
[40]
COCO (extr, petay)

B and the people (to be) philology hispanica <a A> que es con Valenciano no?

A aha o románica Romanic

[41] hispanica >
COCO (pres)
[42] románica >
COCO (camb, extr)

B románica latin? <cara de disgusto>

A do you (like Latin)?

A le hemos preguntado si le gustaba el latín ha dicho que no
I pero tenías algún problema con el lenguaje o algo con el inglés
A no ... ahí no no es que no lo lo sé si ... lo lo he dicho directamente
imagino no?
B no es que dice si hemos si has tenido problemas para decir para
preguntarle si estudiaba ella inglés pero yo no sé ay! latín
I para las asignaturas
B si ah si no [pero es que eso no ha llegado
A hemos tenido problemas] con asignaturas pero eso después que hemos
[hecho cosas
B éso después si si]
A no pero ahí [nada
B me salía] me salía *signature* no se por qué
I no pero para decir hispanicas, anglogermánicas éso
B éso si! no sabía como era y como una churra no sabía cómo decirlo
<risas>

I éso me lo decís eh?
B si [<risas>
A <risas>]

N <niega con la cabeza>

B in in England what what cómo se dice éso qué asignatura?

A éso es lo de [asignatura
B si ahora] va lo de asignatura que [no sabía
A no sabía] decir éso
B sólo me salía lo de *asignatures* este que éso quie quiere decir firma no?
I si si *signature*
B y sólo me salía de éso no sabía asignatura no no me salía éso en ese momento se me cerraba la mente no

A qué asignatura?

B no asignaturas como en el instituto cómo se dice asignatura?

A subjects

B cómo?

[43] asignatura >
COCO (camb, petay)

A subjects no?

N <asiente> subjects

[44] asignatura >
COCO (petay)

B subject!

Sesión III

(...)

N so do you? eh you've been this is both your second year in the University

A [<asiente>

B <asiente>]

N yeah do you do you have any ideas of what you want to do after you finish at the University? what would you like to do as a career or?

A ah I could like ah teacher! but ah I think bueno! the people say me que that ... eh I I haven't future as teacher

N ah

A I don't know ... what I can do no? [I don't know

N well see perhaps after all] yeah

B and ... me teacher no work as as teacher I don't like very much

N no why? why?

B I I prefer e:h working in the T.V. <risas> but it's more more more difficult

N aha have you been able to work there before? have you worked in the television before?

B no never

N yeah I imagine it must be very difficult to get to start <gesticula con las manos> to work there

B yes yes

N many people want to

B is I think is better well in my opinion but <se encoge de hombros>

N what would you like to do? as a presenter or?

B yes <risas>

N <risas> on the news or [on particular programs?

B yes or]

N program

B something something cualquier cosa espera ... in the T.V.no?

[45] cualquier cosa en la
tele >

COCO (camb, petay)

B ahí no sabía decir como trabajar de otra cosa de azafata en la tele o algo así no sabía cómo decírselo entonces ... no sabes que no

I aha se lo has explicado al final

B no <risas> creo que no más vale que no! <risas> entonces me he callado <risas>

N yeah ... and have you thought of that for a long time? that you wanted to do that?
for a long time? or is it something you've just decided recently?

B no! I was little and [I decided to <risas>

N yes yes]

B yes and you:: um ...<a A> cómo le digo ésto? eh how espera espera <risas>

[46] ¿y tu qué quieres
hacer? >

COCO (camb, petay)

[47] COCO (camb)

B no sabía decirle y tu qué quieres hacer? entonces es que no sale! eh?

A es que te quedas así

B tie [es la práctica

A tienes la palabra] en la mente pero no sabes te pones a hablar y ostras!
ahora cómo monto yo la frase esta? te quedas así que no sabes

B es que es la práctica que nunca has hablado con un inglés ni nada y

I nunca habíais hablado? no?

B hombre yo en Moraira pero ... yo no hablaba es que hablaban mis
amigas

A yo es que a lo mejor con alguna extranjera no? pero a lo mejor la madre
de una amiga pero que ... no hablas continuamente entonces todo lo que
tienes se pierde porque como no practicas pues a la hora de hablar con
alguien ... no

N don't worry yes

B ... how many years um eh do you stay in Spain in Spain?

B ahí me ... quería decir me parece que era es que no me acuerdo si se lo
he preguntado o no éso cuánto tiempo llevaba aquí se lo has preguntado
tu? o yo? cuánto tiempo se iba a quedar en España

A era esto

B era esto cuánto tiempo se iba a quedar en España

N uh I don't know! <risas> I don't know ah I'll just ah wait to see how things go and
then decide whether to stay or not yeah but at the moment I'm just really looking
looking around and eh seeing what's what happens ...

B are you from London?

N no very near London do you know Essex?

B aha <asiente> yes Essex

N Essex is a county next to London next to the sea so eh it's it's very near but ah so I
like Valencia a lot because it's near the sea as well you don't feel closed in like
Madrid <manos> that eh I feel very closed in yeah

A in L E there are a lot of people of England

N yes?

A because eh ... eh is the /ibe eme/

[48] la IBM >
COCO (pres)

A ahí ahí quería decir IBM es que quería decir la empresa de IBM lo que pasa es que no me salía la palabra no sabía cómo se decía empresa entonces di digo IBM y ya está pero que no: no ha resultado <risas>

I podías haberle dicho *IBM*

A ya es que claro como no: <risas> en esos momentos estás que no: ... no puedes

N the?

A /ibeeme/ the ... ay! <mano a la cabeza> a ver si m'entens

[49] la IBM >
COCO (camb, petay)

B is a company

[50] la IBM >
ANCO (desc)

A a company of of [cómo se llama ordenadores?

B company of computers]

A of computers

[51] la IBM « ordenadores
ANCO (desc)
« COCO (camb, petay)

N is it is it an English company?

A American but

N [American

A there are a] lot of people of England German eh

N yes yes do you notice a: lot of? ah well when I was talking to some some other students were saying that that during the summer in the villages ah there's a lot of ah German or English people who come

A [<asiente>

B <asiente>]

N do you have the same where you are from? is it the same?

A [no

B no] como ella no like Lon bueno like London no?

N no no <risas> I thought maybe if you could tell me ah a little bit about Spain if you just maybe explain this to me that perhaps maybe something of interest for an English person who doesn't know a lot about Spain ... maybe some of the traditions and ... the culture and ... I don't know have you ever been to England?

- A [no
 B no]
 N no okay yes all right well just I was going to ask you to compare but if you can just maybe I don't know some of the traditions tell me a little bit about about Spain?
 B ... well eh
 A a ver only in Spain ... eh is eh sevillanas <mueve las manos como el baile, risas> [the

[52] sevillanas >
 COCO (pres, mim)

- A ahí <risas> se dice así? es que no sabía cómo se decía y yo pues he recurrido pues al español porque <risas> xxx
 I claro aha es que
 A yo es que ahí como no: o sea Sevilla no sabía cómo decirlo pues sevillanas igual si que lo entiende porque como tanto
 I tanta Sevilla 92! <risas>
 A <risas> yo digo pues a lo mejor si que lo entiende!

- B <risas>] eh se sevillanas only in the south [Sevilla
 A yes]
 B Sevilla and Andalucía [Andalucía no
 A Andalucía]
 N yes no not here?
 A [no no
 B no] no I don't like sevillanas [no
 N <risas> no] why not?
 B no <risas> no and the the the En bueno the English don't like sevillanas because I I have I have meet an <gestos> ... English in Moraira is in Alicante

[53] conocí >
 ANCO (aprox)

- B yo no sabía cómo decirle yo conocí o:
 I um?
 B no sabía cómo decirle yo conocí a unos ingleses entonces le he dicho yo he conocido o yo no sé! no sabía
 I aha no sabías

- N <asiente>
 B ... and don't like sevillanas
 N no?
 B no <risas, niega con la cabeza>
 N did they say why?
 B they say <niega con el dedo y la cabeza> sevillanas



N is there any any particular reason why they don't why why they don't like them?

A <mira como si no entendiera>

N if there's any particular reason why they don't like se sevillanas

B because [it's

A I don't know]

A es que no sabíamos cómo decirle que no nos gusta bueno que a mí no me gustaban nada que no me gustaba ni el flamenco ni [el xxx

B es que decía] preguntaba por qué no?

A es que decíamos

B [no sabíamos cómo decir éso

A y es que queríamos decir que] porque es que simplemente no nos gusta

B es una opinión permanente

B I don't know no no sé es que no me gustan! [I don't like

A I don't like]

N no no just don't like

[54] simplemente no me gustan >
COCO (camb)

A no

B no y and do you like sevillanas?

N well for ... for a short time just watch them watch for a little bit but but not no

B no aha

N no I saw ah you know from Se Sevilla there was about the Expo ?

B yes

N one night on television ?

B [aha

A aha]

N and they showed ah there was a program I think it was one of the very first evenings and and they had a program and it was se the sevillanas all the time but the whole stage was covered with people dancing sevillanas <risas>

B no! <gestos de desaprobación>

A the last week I ... I was in in la Expo?

N <asiente> did you go? yes?

[55] la Expo >
COCO (pres, petay)

A es que <risas> ahí quería decir quería decir *I went* bueno yo fuí y digo *I was* pero pero es que ahí ya !

I aha bueno cualquier problema así de cosas concretas me lo decías eh?

A ahí es que quería decir éso que *I went* yo fuí pero me ha salido *I was*

I aha ... bueno pero también está bien
 A ya pero que éso que te quedas cambias palabras automáticamente
 <risas>

A and in the: building of Canada

N aha

A eh I I saw a film and ... and <mirando a B> appear? aparecer se dice?

[56] aparecieron >
 COCO (petay, camb)

A ahí
 I aquí?
 A ah ahí es que quería decir aparecer pero es que no sabía eh no sabía si es esa palabra? es que no me sonaba pero
 I aparecer en qué? es que no no
 B aparecer
 A es que es en una película está está hablando de la Expo quería hablarle sobre un cine que salió apareció unas sevillanas
 I a:h!
 A lo que pasa es que no me salía la palabra aparecer y me sonaba algo de *appear* pero
 I *appear* es aparecer pero pero en otro sentido
 A ah yo es que me sonaba algo de eso pero no:
 I o sea tu quieres decir que salieron no *appear* sevillanas o *there were* o sea
 A sí es que claro quería decir éso entonces me sonaba algo de *appear* aparecer entonces lo he dicho pero no se si
 I aha
 A si estaba bien o qué

B appear aparecer

N appear

B appear

N yes yes

A a sevillana <risas>

N yes? in Canada! <risas>

A yes the in the cinema of Canada <gestos> eh y all the a ver all the: e:h foreign people?

N yes

[57] extranjeros >
 COCO (camb, mim, petay)

A *foreign people* está bien dicho o bueno gente:
 I *foreigners* es el
 A aha

A see ah::: <gestos indicando que les gustaba>

N yes
A pe but I <indica que no le gusta con las manos, risas>
N why was it in the the the ah pavilion Canadian pavilion? why did they put sevillanas
in the Canadian pavilion? do you know?
A I don't know! in the film <levanta las manos y las separa, indicando aparecieron>
N yes

[58] aparecieron >
COCO (mim)

B is very funny no?
N is there is there much eh emigration to Canada from Spain? no?
A no no
N no ... did you like the Expo?
A yes
N yes aha
A but ah I went for a day but in a day is impossible to
N yes
A all ... impossible
N yes!
A no
N what which pavilions did you see?
A e:h Canada Australia ... eh Rank Xerox
N eh? ah! right [ahá
A the <gestos>] ... a:h ... Japan <niega con la cabeza indicando que ya no más>
N aha ... yeah and I suppose were there queues for getting to some of the buildings
that
A ah! <mira a B> qué dice? colas no?

A ahí no le entendía ... me he quedado en blanco y digo pues será colas!
pero no le entendía

N queues? ah a lot of people behind
B [si colas
N behind] each other to to go in
A ah! yes in the pavilion of Canada
N yes
A there were a lot of people in the ah <gestos con las manos> and in Australia
N aha yes

[59] cola >
COCO (mim)

B a a friend of mine eh is in the Expo

N as well yes yes

B as <a A> azafata? cómo es?

A air-hostess

B [air-hostess

N yes] yes

[60] azafata >
COCO (camb, petay)

I qué has dicho?

A ah pues no sé azafata no? es *air-hostess* o algo así?

I si de vuelo

B de vuelo! <risas>

I si es *air-hostess* o *stewardess*

A ah! <risas>

B ah six months

N six months ... is it a lot of work? it must be! I suppose that she has to stand walk along and stand up is it is it very ... very tiring?

B u:m is ... she said that is boring [because

N boring] aha

B all day [<risas, gestos como atendiendo a gente>

[61] señalando >
COCO (mim)

B no sabía cómo decir todo el rato señalar no sabía decirle señalar

I aha por qué? qué querías decir?

B que se pasaba el día señalando a la derecha a la izquierda entonces por éso le hice así ... para decir señalar a la gente

N just telling people] yeah yeah

B eh she's in the Spanish pavilion

N ah <asiente>

A I have and a friend eh that eh he is a a security man?

A ahí me he equivocado xxx

I qué?

A no que *I have and a friend* quería decir *a friend* ... *and a* y no sé por que me ha aparecido por ahí <risas>

N aha <asiente>

A in the pavilion of Spain <risas>

N yes as well <risas>

B she's lawyer

N um?

B eh my friend she's law lawyer ...eh abogado? si lawyer?

[62] abogado >
COCO (camb, petay)

B no sabía si me entendía le decía que era abogado

I aha

B y no sé si lo he dicho bien

I aha muy bien se dice *lawyer*

B ah

N ah yes okay so why is she in the pavilion? why why is she in the pavilion if she is a lawyer?

B because it's u:m ... she finish the career eh eh this year

N this year [okay

B and] this is bueno that is a: opportunity

N yes

B is is interesting

B no sabía cómo decirle éso era una oportunidad y primero he dicho *this* luego *that* luego o sea lue he pensado que le había dicho este entonces luego lo he cambiado

I aha

B ahí me he liado

I pero *opportunity* si sabías cómo se decía?

B si *opportunity* si

I y y carrera?

B ca si se lo he dicho no? luego

I [*career*

B *career*]

I es trabajo

B ah! si?

I carrera es *degree*

B ah aha

I lo que pasa es que como se parece

A [como se parece

B yo se lo he dicho pero muchas veces]

I todos los españoles al principio decimos *career* para carrera y no *career* es es tu carrera profesional o sea cuando ya has terminado tu carrera universitaria o o antes de terminarla [o sea es

A muchas veces]

I tu trabajo

A aha sí es que muchas veces recurre a a palabras españolas

B [por que se paracen más

A por que sino] sabes pues más o menos dices pues bueno ya está lo digo así y

I pues todo éso me lo decís cuando os pase vale?

A aha vale

- N yes aha and how does she find the the people? are the people polite or ... demanding or ...? are they the people all right? the the people that ask the questions are they like I suppose it's is it easy for her to to deal with them?
- B with ... yes! I suppose
- N yes aha okay ... are you planning to go to the Expo?
- B no eh my: cómo se dice tía?

[63] tía >
COCO (camb, petay)

- B no sabía decirle tía se me ha olvidado
- I qué?
- B tía cómo se decía tía sé lo sé de de EGB pero <risas> te quedas en blanco con las palabras más fáciles y luego con ... iba a decir una cosa de mí pero preguntaré he pensado y no me he acordado de cómo se decía frío y me he callado o sea que el vocabulario es
- I aha

- A aunt
- B aunt yes but I I don't know no [no
- N no]
- B [me no
- A I would like] eh go to the Expo again
- N yeah a [longer time ah
- A it's beautiful] and I would (like)
- N aha is it very hot though? like
- A yes! eh in the morning eh o se the weather
- N yes
- A was a little <gestos> bad bad? es que no sé si decir

[64] frío >
ANCO (mim, aprox)
+ COCO (petay)
[65]
COCO (camb, petay)

- A quería decir que: hacía un poco de frío pero es que no: no sabía cómo

- N yeah eh cold?
- A yes yes
- N cold
- A but eh of one o'clock p.m. was much very
- N very hot
- A very hot aha

N ah because I heard they were going to put a: ... they had a big bowl or something
<gestos>

A yes

N to change the climate but ah that can only be I suppose it'll be a very small area

A [yes

B yes]

N so I think that if I stay maybe I'll go in September or October

B but in Sevilla is is hot hot always

N yes?

B <asiente> because it is in the South

N aha

B very very hot

N ev even in October? do you think it will be very hot or it will be more bearable in
October then?

B I think ... in October is hot

[66] en octubre también
hace calor >

ANCO (desc)

B ahí no sabía cómo decirle que en octubre también hace calor

I aha

N even in

B because in Va in Valencia normally

N it's still yeah ... okay

B and en the Olimpiadas? cómo? the: Juegos Olímpicos? cómo se dice?

[67] Olimpiadas >

COCO (pres, petay,
camb)

[68] Juegos Olímpicos >

COCO (pres, petay,
camb)

B no sabía decirle Olimpiadas

A Olympic Games

B the [Olympic Games

N Barcelona yes]

B I I would like ...

N you'd like to go?

B ssi more more than

N really! to go there yes

- B yes
 N why?
 B it's it's grea great great great
 N aha
 B it's yes

- B no sabía cómo explicarle por qué quería ir a los Juegos Olímpicos
 I aha qué en concreto?
 B claro! cómo que qué en concreto?
 I que qué es lo que no sabías explicarle en concreto?
 B es que no sabía tampoco explicarle la razón es que como es una cosa que es lo que tu piensas
 I sí
 B lo te te cuesta muchísimo explicarlo y y encontrar las palabras
 A y más en un idioma que no es el tuyo entonces si en ya te cuesta [en el tuyo
 B español]
 A ya te cuesta pues en inglés!

- N why would you prefer to go to the Olympic Games than to the Expo?
 B because I I like the sport
 N yes yes do you practise sports?
 B eh a little only <risas> in in in summer I swi I I swim but in well in
<para ella misma, mirando hacia abajo> invierno ...

[69] invierno >
 COCO (camb)

- B invierno no me salía tampoco
 I el qué el qué?
 B invierno
 I aha te ha salido al final
 B al final pero después de tres horas!

- A [winter
 B in winter] eh only I go to a: <mirando a A> gimnasio? gymnasti gym bueno

[70] gimnasio >
 COCO (petay, camb)

[71]
 COCO (extr, camb)

- B ahí no sabía tampoco cómo se decía y digo uy! esto de estar preguntando! pero tampoco: me salía la palabra
 I gimnasio aha es gym
 B gym ? <risas>
 I tu dices *gymnasium* o sea la palabra latina pero que dicen gym
 B gym claro y yo ahí calentándome la cabeza! <risas>

- A gym

B gymnastic?

[72] gimnasio >
COCO (extr, petay)

N gymnasium?

B yes because I I have I haven't time

B no sé quería decir no tengo tiempo

I aha

B y le he dicho *I haven't time* que supongo que estará mal

N ah! okay ... and A?

A I would like eh go to the first day of the Olympic Games but the rest of the days
<cara de que le da igual> no <risas> I don't like see eh <a B> ay! deportistas
cómo?

[73] deportistas >
COCO (camb, petay)

B <a A> sportist? <a N> sportist

[74] deportistas >
COCO (extr, petay)

N ah?

A the the people running and

[75] deportistas >
ANCO (desc)

N oh! sportsmen!

A sportsment! I don't like sportsmen ... I don't like see them

N no?

A no I don't like

N boring

A yes <risas> no I prefer Expo

N I was just well do you like football? eh

B no my brother yes yes

A and my father <indica que mucho con gestos>

N yes mine too crazy! fanatic! <risas> yeah no I thought tonight I'm going to watch
the eh in Luis Casanova stadium?

B [yes

A yes]

- N I'm going to see Bilbao against Valencia and everybody I say that to they say no no! don't go don't go! but just for once to see um to see how different it is eh what it's like
- B um is different? eh the Luis Casanova than eh other other camp um cómo se dice campo de fútbol? um

campo de fútbol >
 [76] COCO (extr)
 [77] COCO (camb, petay)

- B ahí quería que comparara el los estadios los campos de si es mucho más grande si los ingleses que los valencianos ... no sé si me ha entendido
- I y sabías decir estadio?
- B [no
- A no] por que es que luego me lo pregunta a mí y yo también me he quedado así dudando un poco y luego y luego se lo he dicho *camp* aquí el estadio <risas>
- B [yo estadio no sabía cómo se decía
- I y os ha dicho cómo se decía?]
- B yo a veces hablo más con las manos y con [los gestos
- A <risas> y con con] y hablar así yo aquí ... yo como ésto así por que como

- A no a ver eh the football camp?

[78] campo de fútbol >
 COCO (camb, extr, petay)

- B yes football camp than in England?
- N yes the stadium?
- B yes yes
- N yes ah I don't know because this is my first time I'm going to in Spain so ... I don't really know I can't say until after I've been but maybe the difference if... .. you know seeing the people watching the people the if they take it more seriously o:r less seriously or just to see the reactions I like to go then ... watch the reactions of people you know their shouting or <risas>
- A <risas> do you like the bulls?
- N no: <cara de disgusto>
- B the qué?
- A lo de los toros
- B ah no!
- N do you?
- B eh no no

A eh

B I I like the: the bulls eh but little

[79] vaquillas >

ANCO (desc)

B no sabía cómo decirle vaquillas no sabía traducirlo le he dicho toros pequeños

I vaquillas?

B si <risas>

I <risas>

N aha

B in the in the towns

[80] pueblos >

ANCO (aprox)

B y pueblos ... pueblos tampoco me salía la palabra y he dicho *towns* no no sabía o sea pueblos no

N yes

B but no the bulls <gestos> no

[81] las corridas de toros >

ANCO (desc, mim)

B no sa lo de las corridas de toros no sabía cómo decirle corridas las corridas de la plaza y por éso le he dicho los toros

I aha es *bullfighting* de *fighting* pelear *bullfight*

B aha no te digo!

N no <toda la intervención acompañada de gestos de N, mientras A y B asienten> I went once eh to a bullfight in eh about six years ago in Majorca but ah ... I didn't realize that it took so long! you see they do so many things to the bull they it was horrible! I eh I didn't I didn't like it at all I mean people have tried to explain to me Spanish people say it's an art and it's a tradition so: I respect that but ah I find it very cruel

B yes yes <asiente>

A in many <gestos indicando pequeño> towns well villages of Valencia

[82] pueblos >

ANCO (aprox, mim)

A es que ahí decía *towns village* o sea no sabía si decía *towns* o *village* <risas> digo le digo los dos y ya es que primero he dicho *towns* pero después me sonaba *village* así a pueblecito

I si

A por éso lo he dicho

I si *village* es más pe como más pequeñito

A por éso

I y *town* yo que sé! que también también hay pueblos grandes como Gandía o Alcira o o que que no les diríamos *village*
A aha
I es más *town*
A aha

N yes
A always in summer eh make the bullfights in [the parties
N yes] yes I've seen I think is it in Pamplona? ... where they run through the streets?
A [yes
B ah si] yes San Fermín
N and everytime when a bull gets somebody I think very good!
B yes
N I'm on the side of the bull ... but ah no I don't know a:h do you know any more traditions here in Spain apart from the Sevillanas and the bulls? that you could explain to me? maybe?
A ... the Fallas! <risas>
B Fallas
N yes <risas> yes
A in Valencia
B do you like the Fallas?
N u:m not really I've been ... this year I went to see them in some of them I liked I don't know the where what is it? <gestos> ah the one that was the world the: the Temple of of Man? I think it was that came third the one with the the big globe it was a globe
B yes yes
N that was very good

Sesión IV.

(...)

N so this is for both your first year really?

A [yes

B yes]

N so what what do you think?

A [<risas>

B <risas>] it's very different it's different no sé qué decir! <risas> ay! when when I speak English I I forget how to pronounce um I forget all all all!

N that's very that's normal no no just speak that's the only way you learn just to speak don't worry yeah just just talk

B I can't help [it <risas>

N yeah] aha okay ... do you ever get the opportunity to listen to like the radio for example? I don't know can you listen to the World Service the ... British World Service the BBC?

A no

B [no

N no] that's very good to you know if you want to listen to the radio to to listen to English people talking

B aha

N and you don't have to feel embarrassed because there's nobody there

A [<risas>

B <risas>]

N you just you could talk back to the radio and say what you liked to and nobody yeah but ah

A I have film in films in in English eh I bought in ... Valencia Nuevo Centro

N oh yes! eh wha wha which films?

A e:h they are actually films e:h ... *Rainman*

N aha

A eh *The Last Crusade*?

N yes yes that was a: Harrison Ford?

A yes eh ... the ... <a B> cómo se dice el xxx?

B cuál?

A e:h *Pretty Woman*!

I ahí

- A no es que no me salía el nombre de la película el título el de *Pretty Woman* y se lo he preguntado a ella
 B sí por la única vez que me ha preguntado porque <risas> en adelante se ve oye cómo se dice ésto en inglés? cómo se dice esto en inglés? que luego lo [piensas
 I pues nada] todo lo que no sepais y éso me lo decís vale?
 B vale

N [yes

B *Pretty Woman*] um Richard Gere um! ... <gestos indicando que es muy guapo>
qué bueno está!

A [<risas>

N <risas>] you have to say that in English!

B eh a ver! <gestos de desesperación, risas> I don't know how what to say! no sé qué desastre!

[83] Qué bueno está! >
 COCO (camb, mim)

N no

B am <gestos indicando vergüenza> no me mireis que [<risas>

A what do] you want to to to know about Spain?

N u:h! well everything!

A no everything no what which which things?

N I don't know maybe places in Valencia where ... like people of our age go? you know I don't know if there's certain ... bars and cafés which are popular?

A ah yes do you know Canovas?

N no I've heard of it but where is where is it?

A es un problema por que no sabía explicarle dónde estaba la zona de Cánovas no sabía decirle [bueno pues

B el puente!]

A cuando pasas el puente la primera parada que hace el autobus ... no sabía decirlo ves

B madre mía ves ahora cuando cuando me preguntan palabras sueltas si que te las sé decir por que ella ha empezado cómo se dice puente? y yo pues *bridge* o cómo se dice?

A parada de autobús [yo no me acordaba

B yo no tenía ni idea] digo *bus stop* o algo así! no pero si me tengo que poner yo a hablar es imposible porque claro si dices palabras sueltas te da tiempo más o menos a pensarlas pero pensar primero la estructura sintáctica que cambia en inglés el verbo todo éso es muy yo creo que es muy difícil y si no tienes costumbre más y po y éso podrías hablar mucho más pero por no meter la pata [no lo haces

I ah te callas]

B te callas y ya está por éso yo estoy todo el rato diciendo qué desastre! por que quería decir muchas cosas pero es que no había manera de que

me salieran y entonces pues me he callado y ya está! por éso he hablado tres o cuatro veces no he hablado más y cuando estaba muy segura de lo que estaba diciendo cuando ya me lo había pensado y pensado

I vale

A [Canovas

B I don't know!]

A <a B> Canovas?

B no <niega con la cabeza>

A Canovas is eh when you when you are cross eh you cross the <a B en voz baja> ...
... <gestos> cómo se dice eh puente?

[84] puente >
COCO (mim, camb,
petay)

A no me acordaba de la palabra <risas>

B bridge?

A the bridge! eh the first eh ...

B square

A square?

B aha [square <gestos>

N yes square]

A si yes the first square

N which which bridge? which?

A e:h <mira a B>

B I don't know the street

A <a B> es la Gran Vía

B <risa> pues la Gran Vía

A La [Gran Vía

N yes yes] yes Gran Vía okay that is [that is

A when you] go by by by bus the first the first eh <a B> ... parada

B no lo sé e:h bus stop?

[85] parada de autobus >
COCO (camb, petay)
[86]
COCO (camb, petay)

A ahora es parada de autobús <risas>

N aha yes

A [bus stop

N yes okay] and it's a bar? Cano Canovas

- A Canovas Canovas um [there are
 B it's a square] there are many [many pubs
 A there are] yeah all young people go there
 N aha any anywhere else?
 A yes eh
 B <a A> Distrito
 A <a B> Distrito no <a N> eh ... Barrio del Carmen?
 N yes
 B Oh! madre! <se tapa la cara, risas>
 A <a B> no! no! no! está bien! <a N, asintiendo> it's good! it's good! it's good!
 N aha why did you say no? why did you [say?
 B there are] many ... gypsis? <mira a A>
 A [<asiente>
 N yes]
 B gypsis? yes <risas> I think it's very [dangerous ... at night

[87] gitanos >
 COCO (petay)

- A no but] there are bars and pubs <asiente>
 N I've been to the ah what's it called? ah ... something of Madrid the ah cerveza
 cervecería Madrid or cervecería of Madrid yes it's in the Barrio del Carmen ... but I
 don't really know it very well
 A no
 N but the ah is is Canovas that where they have eh salsa?
 A cómo? <gestos de no entender>
 N salsa eh um ... dances
 B [aha
 A yes] si si
 N yes I've heard of them
 A you you can do you can have something you can dancing you can ... everything
 A ahí lo he dicho mal
 I qué?
 A después de *you can* he dicho *you can dancing* en vez del infinitivo o
 sea que pero que no me he dado cuenta al hablar
 B es que no no te das cuenta
 I es que al hablar!
 N aha um um
 B I live in Valencia but I don't know Valencia <risas>

N no?

B I live in Valencia ah I always ... go to a little village the weekend and ... the cómo es? a ver a ver <a A> cómo se dice el resto de la semana?

[88] el resto de la semana >
COCO (camb, petay)

A querías decir que te ibas a a A

B es que ahí le quería explicar lo que pasa es que no no me salía le quería explicar que que yo no conozco Valencia porque los fines de semana que yo puedo estar aquí pues me voy fuera a un pueblo y: quería decir que el resto de la semana que estaba estudiando y entonces pues no podía pues nada um me me ponía <risas> empezaba a decir me voy a un pueblo me voy a un pueblo <risas> pero es que de ahí no salía! la chica habrá pensado esta chica con el pueblo! pero es que es es éso te quedas te quedas muy cortada no se lo he podido explicar por éso digo para qué? para meter la pata y decirle la mi la mitad en inglés y la mitad en español digo me va a entender

I ah hay que intentarlo

A el resto? no

B no lo sées que! <gesto de desesperación>

I qué?

A [el resto de la semana

B el resto de la semana] cómo decir el resto de la semana nada no había manera y ella tampoco

A yo yo no sabía ... por éso luego es cuando he dicho yo que al el fin de semana es cuando te vas al pueblo

B si entonces ella para sacarme del apuro <risas> ha dicho no? que es el fin de semana cuando se va al pueblo

I aha

A si no no salíamos de ahí! <risas>

B las dos ahí nos quedamos calladas <risas>

I muy bien

A at the weekend she she goes eh to A a village am

B a little village and I ... I didn't no ay cómo? <risas> ay! qué lío me estoy armando por Dios! <risas>

A si <risas>

B I don't go out many

[89] no salgo mucho >
COCO (camb, petay)

N yes

B yo eh no sé!

N you do don't you like Valencia? or

B yes I like but my eh my parents have eh campos cómo sería? country?

- I el qué?
 B campos que quería decir que tenía pues eso cam yo que sé campos pues *country* no? pero para decir que campos parcelas en parcela?
 I si
 B pues no sabía qué decir y digo pues *countries* <risas> no no sabía cómo decirlo sino por eso le he pedido a ella ayuda digo a ver si ella está más enterada
 I aha

A aha

B o countries? <a N> three countries and they have to work there

[90] campos, parcela >
 COCO (camb, petay)
 [91]
 ANCO (aprox)
 + COCO (petay)

N aha

B and I have to help them and eso and eso! <risas> ostras! no puedo! de verdad que me pongo muy nerviosa! I'm very nervous I can't help it! no sé <gesto de desesperación>

N no just calm calm down

A have you seen the xxx the Fallas?

N yes yes I saw them this year

A do you like?

N some of them

B some of them

N [some of them

A why?]

N well some of them I just I find some of them a bit ugly I don't know maybe some of them are but the one there was one a:h it was the form of ... of the world I think it was the Temple of Man?

A aha

N the Temple of Man I think it it got third prize but that was really good I mean it was huge and it was eh inside there was all the different civilizations but some of the others are eh I think it depends you know if you ask me to if I like the Fallas or not it really depends on which ones

A which ones <asiente>

N some of them are very good eh and the other one I think the Indian one

A aha

- N it's eh I think that ... el Pilar? was it?
B [yes
A yes] el Pilar
N yes that that's good as well but ... some of them (you know) are u:h! <risas>
A I like more the holidays <risas>
N <risas> yes
A the holidays
B I like Fallas but I I have I have never seen the [Fallas
N really?] yes!
B because [never ever
N that's a] record! <risas>
B because I ale! cómo le digo que tengo ? I have a ... fobia? cómo se dice? <mirando a A> fobia! es que para decirlo en inglés!
N phobia <asiente>
B phobia
N yes

[92] tengo fobia >
COCO (camb, petay)
[93]
COCO (pres, petay)

- B eh to the noise
N ah!
B and ... y vaya! <gestos indicando no puedo hacer nada, risas> there are a lot of noise

[94] y vaya! (no lo puedo evitar) >
COCO (camb, mim)

- B <risas> ahí ahí es lo que pasa con el y vaya! <risas> quiero decir pues por éso no puedo evitar no puedo quedarme así [que yo qué sé! cosas como
A me dan miedo los petardos] me dan miedo las
B entonces éso para decirle me dan miedo los petardos no puedo evitarlo me pongo nerviosa me pongo a llorar es una fobia pues ... nada no podía decirlo ni me salía fobia ni me salía cómo explicarlo entonces he dicho pues alá éso ya se imagina no? y ya está y así con éso ya he acabado la frase te metes en unos laberintos!
I si con el lenguaje es terrible
A <risas>

- A <risas>
N you have a phobia to noise and you live in Valencia that's yes it's eh

- B it's horrible
A she isn't Valenciana <risas>
B [<a A> no te metas!
N yes you can't] be <risas> so do you do you leave Valencia during that the Fallas?
B yes I I go to A o A o C?
N aha yes
B have you ever been in C?
N no I've heard I've heard about it it's supposed to be very very pretty
B aha
N no I haven't been ... no I've seen a lot in the in the faculty there are notices up for like journeys to I don't know eh ... other other places during during Fallas to leave <risas> leave! <risas>
A [<risas>
B <risas>]
N yes but eh so any any other sort of things from Valencia or in Spain in general ? I don't know that well apart from the bullfighting and things like that are there any traditions or customs?
A customs! um
B <a A> la Feria de Abril <risas> in Sevilla
A <risas>yes have you have you been in Sevilla?
N no
A no? Expo Expo Sevilla <risas>
N yes <risas> have you been to the have you been to the Expo?
A no [no
B no] my my father come from from Sevilla but I but I have never seen [Sevilla
N no]
B <voz muy baja, a A> y estoy enfadada con el <risas>
A <risas>
N would you like to go to it?
A um?
N would you like to go to Sevilla to see the Expo?
A yes
B oh yes my: my brother a:h has <a A> has been?
A <asiente>
B the <a A> no sé la semana pasada?
A last week

[95] la semana pasada >
COCO (camb, petay)

- B ahí me ahí es lo mismo otra vez la semana pasada además que vas a decir una cosa y me paro no? digo *my brother* ... y me paro para ver auxiliar <risas> el participio de pasado y a una y por éso vas muy lenta te pones a pensar la estructura sintáctica y y muy lenta y mientras estás pensando éso se te va lo que vas a decir después
- I si claro

- B the last week and he he it's it's wonderful
- N ah!
- B it's wonderful!
- N how long was he there for?
- B five five days for five days
- N aha
- B but it's very very eh <a A> muy poco cómo se dice?
- A um?
- B muy poco cómo sería? no sé cómo decirlo

[96] muy poco >
COCO (camb, petay)

- A poco muy poco
- B poco tiempo quería decir
- I que no te salía?
- A si poco tiempo [xxxxx
- B xxxx pocos] con los pocos con el *few* el *little* todo éso? no hay manera es que no hay manera de que lo coja porque éso de pensar bueno es contable es incontable ... nada! no no me sale escrito bien pero para decirlo es impo es imposible por lo menos para mí hasta que no me acostumbre es muy difícil
- I aha
- B mucho
- I vale

- A um if you want to to see... .. to see [all
- B all]
- A [things
- B you need]
- A very good you need a lot [of a lot of (time)

[97] muy poco tiempo (para verlo todo bien) >
ANCO (desc)

- B two weeks two weeks] two weeks
- A yes
- B at least

- N yes two weeks it's it seems to me though on television you can't really get an idea but it seems to me very huge
- B [aha
- N very] very huge it's a it's a you know ... but I'd really like to go but ... some people have been I I friends of mine they've been maybe two or three days and they just they spent too <gestos rápidos con las manos>
- A yes too tired! <risas>
- B <risas>
- N yes yes <risas, gestos> xxx one to another <risas> and in the end they've seen so much that they don't know what they've seen ! <risas> I think we were where we could be ... and then they fell asleep so you know but ah it seems it seems very well organized and very well done ... really beautiful I mean if you see all these <gestos> signs in the buildings so ah ... they were showing I don't know <todo lo siguiente acompañado de gesticulación> in the shape of feathers in the form of the peacock some building I don't know which country but it has the you know a peacock? the bird?
- A aha
- N when it opens its feathers ... and you know all the different colours and they are like eyes and the the front the façade of the building is like that just like a peacock so xxx yeah what do you think of ah ... bullfighting in Spain?
- A [<gesto de no haber entendido>
- B <gesto de no haber entendido>]
- N bullfighting bulls? a:h in a:h ... the animals?
- A ah!
- B lo de los toros
- A cuando ha dicho lo de *bullfighting* yo había cogido por la lucha de de
- B de qué
- A de animales! [<risas>
- B <risas>] de animales!
- A lucha de animales y yo digo ... y ella no y yo ah! lo de los toros!
- B éso es otra cosa ha sido un tema muy cortito pero: éso! que [otra vez te vuelve a cortar
- A es que yo de toros]
- B el idioma porque yo que sé! yo por ejemplo [estoy totalmente en contra de éso
- A encima de que no tienes un] vocabulario así muy amplio te hablan de temas que no tienes [ni idea
- B ni idea] y lenguaje como por ejemplo torero y cosas de ésas que que no que no se suele utilizar entonces éso también te corta mucho y: y éso el idiona como siempre porque de éso yo por ejemplo estoy en contra no? y hubiera podido decir de cosas! porque yo me pongo con el tema de

- los toros muy mal pero es éso entre que no conoces ese lenguaje específico y el normal tampoco lo dominas mucho <risas>
- A exacto para mí el problema es éso en vez de la estructura es éso el vocabulario
- B el vocabulario
- I pues nada los problemas de vocabulario y éso me lo decís también que tengais vale?
- A [aha
- B aha]

B qué?

A que ha dicho animales

N no no but eh I don't know ... but eh with the horns? <gesto imitando cuernos del toro>

A [ah ya! no los toros!

B yes] I don't like

N [no

A last last] week a a: <a B> cómo? torero?

B torero? otra! no sé como se dice! <risas> torero?

[98] torero >
COCO (camb, petay)

A ves? cómo se dice [torero

B torero]

A estoy preguntando cómo [se dice torero

B se dice torero] y yo digo pues no sé! *bullfighter* ? [o algo así

A si eso nos ha dicho]

I si

A the man who <gestos de estocada>

[99] torero « mata al toro >
ANCO (desc)
« COCO (mim)

B who kills the the bulls <gestos, risas>

N yeah who kills the bulls right the the bullfighter

A yes dead eh dead died

N died yes yes

[100] murió >
ANCO (aprox)

A no lo sabía decir en pasado *dead died* y no sabía cómo [decir murió! <risas>

B si para decir murió] pues no le salía se podía haber hablado de muchas cosas pero en seguida <risas> dijimos bueno con el *bull* el *bullfighter* ese ya hemos tenido bastante pasamos en seguida a otro tema

A <risas> otro tema!

- A I no
- B I don't like
- A I don't [like too no
- N no
- B I think]
- A I don't like it
- B it's a pity
- A I prefer basketball
- N yes
- A I played
- N do you?
- A yes when I when I went <risas> to school
- N yes
- A when I was fourteen years old
- N yeah yeah ... it's very popular in Spain in England it's football and and we have what's called netball [which is
- A aha]
- N is similar <gestos> but you don't bounce the ball all you can do is throw it from one person to another but not like in basketball basketball in England is ... hardly anybody plays it so I saw a big difference when I came here is very very popular and like ah what is the the Madrid the the team from Madrid? one I don't know European championship or something quite recently it was on television and there was a lot of <gestos> you know people talking about it but ah ... in England it's really football rugby rugby is very popular and ... I don't know what else but ah ... here I went to the football match on Saturday the football match of Bilbao and Valencia?
- A aha
- N and it's very interesting because the differences the way people gesticulate and and scream <risas>
- A [<risas>
- B <risas>]
- N and I was <con las manos se cierra la boca, risas>
- A [<risas>
- B <risas>]
- N and they use when they the eh the: handkerchiefs? <gestos indicando sacando el pañuelo como en los toros>

- A aha
- N it's it's like like in the bulls it's <risas>
- B yes
- A <risas> one ear!
- N and they they have a band
- A yes
- N and they were <gestos indicando tocar el tambor, palmas> <risas>
- B [<risas>
- A <risas>]
- N but ah it's very very very interesting very different because they started everytime that Bilbao got the ball?
- A aha
- N they started <dando palmas> hey Valencia! <risas>
- B I think it's very boring [football
- N yeah?]
- A <risas>
- B ahí <risas> ahí es que ha ves? ha sido como siempre iba a de bueno había dicho es muy aburrido no? iba a decir antes era más divertido ahora pues iba a decir la gente va allí a pegar gritos y ya está no sé quería explicar cosas porque a mí el futbol me gusta lo que intentaba explicar era que ahora pues éso era aburrido que había perdido mucha ... no sé mucho interés pero como siempre ay: nada no me salía! no sabía no sabía las palabras! es que jolín da una rabia!
- I si
- B um cómo se di? ay! ay! cuando why when I'm going to speak
- N aha
- B I forget
- N aha
- B <a A> no puedo tía qué mal! me voy a pegar un tiro! <risas> no sé que voy a hacer yo este verano tía allí en Eastbourne! [déjalo
- A what] kind of music do you like?
- N eh all sorts really I mean pop classical anything really just ... if I if I like [the lyrics
- A do you] like eh ... any English groups or?
- N English groups? e:h there's more songs songs of groups rather than groups I don't know really I mean let's see ... Sting?
- A aha
- N though eh ... not so much now who else? a:h Elton John
- A [yes

- B yes]
- N do you like him?
- B [yes
- A yes]
- N is he popular in Spain?
- B uf! very popular [very
- A <asiente> very famous]
- N yes 'cause I saw him on television for ... an advert for some drink?
- B yes coca-[cola!
- A si si]
- N yes
- A he plays piano
- N aha and who else? e:h Phil Collins
- B Phil [Collins!
- A Phil Collins]
- B (and yes) <risas>
- N yes eh but I like some of the Spanish groups as well you know Radio Futura?
- B <asiente>
- A aha is good
- N so it's jut but more if I hear a song I like then more than eh ... so how about you?
are there many Spanish groups or that you're interested in or?
- A Radio Futura ... La Unión
- B Cómplices
- A [Cómplices
- B El Ultimo de la Fila]
- A <risas> y El Ultimo de la Fila
- B y no sé I don't know
- B y éso que era en español! sabes? ni se nos ocurría [un grupo
- A grupos]
- B de música en en español! tení yo por lo menos tenía tal preocupación en pensar en cosas que decir en inglés porque claro me estaba dando cuenta que éso no hacía más que preguntar y yo si no con monosílabos! y yo por éso no me salía ni éso! ni ni grupos en español si es que somos únicas!
- A xxx?
- B qué pasa? Spanish groups El Norte but cómo?
- A El Norte
- B the Nort uy! yo yo no no sé ni lo que digo! El Norte The Nort

- A ves éso es lo que has hecho mal dice el nort
B no *the nort*
I has dicho *the nort* ?
B el norte digo pues a ver qué le digo *the nort* ! <risas> anda que yo también lo he arreglado de una manera! <risas>
I que no sabías decir norte?
B si no por si ella no entendía lo que significaba norte pues *north* no? creo que es en inglés? pues yo digo *the nort* pues he no sé! a ver si así me entendiende <risas> pero poco más he dicho
I aha

- N aha
B <mirando a A> más? no sé Gabinete Galigari
N yes ... did you hear them when they were here eh in the in Fallas during Fallas?
A [yes
N 'cause] they were singing um ...
A concert?
N yeah where was it? eh ... beside the the river beside the <gestos>
B yes
A Cómplices came came here Cómplices El Norte eh qué más?
B quién más vino? ...
A éso Complices
B I didn't go <risas>
N I went to the night when Gabinete Galigari was singing
A yes
N and you know the way he normally sings ooooo <voz profunda, gestos>
B [<risas, asiente>
A <risas>]
N and his voice he said I thought he was singing normally because I thought he he sings like that all the time but he was singing he was singing even more like that because he had a ... sore throat?
A aha
N so oooooo <voz más profunda>
B [<risas>
A <risas>]
N <risas> down like this and then he came up sorry to to sing like this
B do you like Bruce Springsteen?
N yes [yes
B yes]

N quite quite a lot some some of his
 B [aha
 N some] of his songs yes he's coming to Spain isn't he? I think I think
 A when?
 N I don't know! I'm asking you! <risas>
 A <risas>
 B I don't know I would like to see them
 N [yes
 B to see] him

B ahí ahí lo volví a rectificar porque le había dicho *I I would like to to see* y en vez de decir *him* he dicho *them* y luego he dicho *him* lo que pasa es que ya no se ha notado porque estaba hablando A es que es éso ... como estás pensan lo estás pensando pues muchas veces utilizas los lo que es los pronombres y como estás pensando en tantas cosas a la vez no sabes si estás hablando de *they* de *she*: de *he*: además muchas veces pones los sujetos con los pronombres y no has hablado de esa cosa aunque tu ya la tenías pensada entonces piensas bueno pues esta chica no se habrá enterado no? porque resulta muy ambíguo ... no sé que es siempre éso la corrección te das cuenta después
 I um si luego es más fácil por que hay un momento que si no te sale [es fatal
 B es que en] ese momento <risas> es que dices lo primero que que se te viene a la cabeza en entre comillas por que también para decir algo ... tienes que decir algo en el que por lo menos dos o tres palabras sepas como decirlas no?
 I claro
 B un poco desastre no?
 I nada! no os preocupeis

A <a B> (lo sabías?)
 B no lo había oído no <a N> I haven't heard
 N aha do you know many American groups or?
 B American! I don't know

Sesión V.

(...)

N so eh so what do you do apart from ... the university? apart from your studies your hobbies or your interests?

A read reading but no

N do you play any instruments?

A no

N no no

B no

N no could you tell me a little bit about Spain? anything that would be of interest?

B have you stayed here in Fallas?

N yes yes

B [do you like it?

A do you like it?]

N ah well it depends on the falla someone yes someone no no but ah

A para! ... estructuras como ésas de *do you like it?* las dos hemos reaccionado con la con la misma frase como son frases que estás acostumbrada y son las las típicas que te enseñan [no? en seguida

B en seguida]

A pues las dos hemos reaccionado con las misma [o sea

I sí]

A las dos igual

A here in Valencia there are a lot of fallas and in my town only seven or six

N aha do you is it so ... you have them in Valencia but you also have fallas in

A in T

N aha as well

A the weekends I I go to ... to T

N aha right yes I think most people seem to leave Valencia at the weekend it's very very quiet aha okay anything else about Spain that could?

A <risas>

B in eh this summer I hope ... I I I go to ... to Sevilla

A [to Expo

N aha]

B my friends and I are think about about it but without parents <sonrisa>

N yes

A <risas>

N how long for? do you know?

- B <gesto de no entender>
N how long for? 'cause it's quite eh a lot of people want to go so it is quite difficult to get there
B yes because the prices are very ex expensive
N aha ... but don't you think it'll be very hot in the summer?
A uf! en Sevilla!
B <asiente> aha but
A pero cap xxx ay! <se tapa la boca con la mano, risas>
- A es que cuando se ha quan quan m'he dirigit a a B en seguida li he parlat en valencià no en castellà no? entonces per això m'ha agarrat la risa perquè que si estaven totes parlant en anglés lo més normal és que m'haguera dirigit parlant a ella també en anglés però lo primer que m'ha eixit és parlar en valencià
I aha y que li has dit? és que no t'he sentit
A és que és que no ho sé cert no ho se
I no ho saps cert
A és que ha segut m'ha passat m'ha passat dos vegades això
B si una m'has preguntat quan duraven les olimpíades
A si una cosa aixina
B i l'altra no ho sé
A però que és que ha segut dirigir-me no? és que a lo millor no sé si si m'ho haguera pensat en anglés lo que haguera ha segut al dirigir-me que estic acostumbrada a parlar en valencià diu
I vale molt bé
- B <risas>
N <risas> pardon? <risas> I didn't hear that!
B no eh we think we go at in a hotel or in an apartment we rent
N yes
B I don't know what yet
N aha ... so anything more about Spain I mean typical traditions or ... events in Spain [that you
B in Spain?]
N could tell me about?
A the bulls <risas>
N well apart from bulls <risas> ... well there must be other things ...
- B ahí que li has dit?
A els bous
B ah! jo no ho havia entés no ho havia entés
- B have you travelled around Spain or not?
N not very much I've been to Madrid and Salamanca ... and Cuenca

- A the best Valencia
N <risas> well I know Valencia but yes I would take it for now anyway but ah ...
have you been to Madrid much?
A [yes
B yes]
N is there a lot of difference between Madrid and Valencia do you find?
B it's [more
A and]
B it's bigger
A and Barcelona
N yes ... what are the main differences do you think?
B ah I have been I have stayed only one week or in in the two places in a travel of <a
A> com? <a N> fin finish finishing course I have a a travel to to [Madrid
N yes]

[101] fin de curso >

COCO (camb, petay)

- B ahí ahí quería decir que era el fina una excursión del final del curso pero
no sabía cómo se decía cómo traducirlo al inglés y nada y me he
enganchado ahí con el final del curso y no no me salía nada! <risas>
I aha
B y luego ahí sigue que voy a ... estaba hablando de que yo quería decir
que como vivo en un pueblo pues la gente pues es más abierta todos
nos conocemos y luego te vas a Madrid y la gente es más fría pues cada
uno es como es una ciudad grande pues nada que tampoco me salía
<risas>
I aha ... vale muy bien

- B and ... the people we meet are very very cold!
N aha in Madrid?
B um they are they they ... they think es qué no sé cómo decirlo <gestos pensativos>
A they met
A ahí te acuerdas? ah éso es lo de que [somos más abiertos
B éso es lo de que] no sé cómo decirlo que era que somos más abiertos sí
I aha

- B they met the the friends and they they don't any any anybody go go with her
N <asiente>
B go with them
A Madrid is very old
N yes
A there are (very) monuments

[102] antigua >
ANCO (aprox)

- A ahí ahí éso éso es lo que no m'en recordava que ahí volia dir que que Madrid era més molt més més antiga pero no me eixia antiga i ha dit *old* ha dit que vieja i au! que volia dir antigua i volia posar-lo millor però no
- I pero también puedes decir *old* ahí
- A si ah si! ah pues jo volia buscar ... igual és que mos compliquen també a vegades la vida
- B ya a veces quieres decirlo tan bien tan bien que buf!

N aha and Barcelona?

A I think it's better than Madrid

N why?

A because it's more more modern

B more modern <asiente>

N and what about the differences between people there and in Valencia

A I think that in all the cities there are people different

N aha

A you you can ... you can meet ... people ... similar there or

A ahí si que estic traduïnt de lo que estic pensant i m'he parat molt a des de que he escomençat a contestar m'he parat molt estava traduïnt i me'n re m'en recordava d'això que ... anava traduïnt-me lo que estava pensant però ha xxxxx

I si que estás diciendo también de Madrid y Valencia [verdad de la gente

A si si] estava dient que que: en tots els puestos ni ha gent de tot i entonces estava anava ahi he anat molt a espaiet

I um aha

N right

A aquí en cualquier sitio

B here here too in here

N yes yes yes right eh I'd also like to ask you have have you been to England or The United States or?

B no

A <niega con la cabeza>

B el no que contes cuando ... cuando nos hace una pregunta el no típi yo por lo menos mi no es un no español es si de contestar no en español <risas> porque <risas> porque te quedas así te pregunta y el si a veces [te sale si

A a mí me sale si] <risas>

B y dices ay yes ! <risas> porque:

N no no are you planning to go at all would you like to go?



- A yes
- B but I think is is more interesting go three months or more or more than three months because one one month is ... no
- N no no eh ... will you be able to do you that during your course? during the five years [of the course?
- B yes I think] that I go when in the third course <asiente>
- A yes
- N so you can can you choose where you where you go or are you told where to go?
- A yes but but if you go six months eh to England you can't you can <chasquea los dedos> make the exams here

[103] pierdes el derecho a
examinarte >
ANCO (desc)

- A <risas> ... ahi voli ahi volia dir que que si ... que si què estava dient? que si tu te anaves a Inglaterra sis mesos pues entonces perdias el dret de de: de examinar-te així però que pensava en anglés però ja com he vist que m'enganxava ja pues la ja he pasat de de acabar la frase
- I y qué es lo que ibas a decir ahí justo ah la palabra que no te salía
- A *I can* puedo hacer exámenes ... yo no puedo hacer exámenes
- I aha ... vale muy bien

- N ah
- B and (if you hear) about you can change ... with people or with or you can ... you can go like a au-pair
- N aha ... can you do that during the time of the university? work as an au-pair and or does it have to be in the summer?
- B in summer in summer I do one (programs)
- N yes ... but not in England?
- B no in where I I I pass the the summer
- N aha
- B L P
- N where where is that?
- B near S is a a: a place<risas> es que no sé!

- B ahí ahí intentaba decir que era un sitio donde veranear pero no sabía la palabra ve justa veranear no la sabía y se me ocurría verano y le decía e:h *a place in* y no me salía lo que era la la pala
- I aha
- B entonces al final he dicho *beach* [y entonces
- I *beach*]
- B y pla ella en seguida lo ha entendido que era playa pero que no no me ha salido la frase toda entera
- I aha claro muy bien se dice *summer resort* o así

S1 ya <risas> pero no en ése momento no se me ocurría nada

A (dile lo que sea)

B beach

[104] de veraneo >
COCO (camb, petay)
[105]
ANCO (aprox)

N beach?

B aha

A you stay here um only a year ... you <la señala>

N me? I don't understand the question sorry

A ahí ahí lo que m'ha passat és que no estava preguntant-li i i i ho ha dit
... en una frase afirmativa no sé per què

I si

B i i no li ha no li ha posat ni auxiliar ni res i després quan ella m'ha dit
que no m'ha entés dic ai! que que no li he fet la pregunta bé que no sé
no sé ni per què no li he fet la pregunta bé estava preguntant-li

I aha

A do you stay here only a year?

N well I don't know yet I'll stay I've been here a few months so: I'll stay until the
summer and then after the summer I don't know it depends on ...

A do you like it?

N pardon? ... how much ... I I like it?

A um <asiente>

N yes I like it yes yes but eh so far I think I'll stay yeah so I don't know if ...
do you have any impressions or or ideas about England? eh ... eh have you ever
thought about what people are like there or? I mean it's very eh a few
generalizations but you know the typical images of the man with the bowler hat and
umbrella

A [<risas>

B <risas>]

N which isn't true! <risas>

B I have one a friend who who goes to England the summer and she ... she like it
very much

N yes

B she she d she don't know doesn't know any English

B las eses y lo y lo cuando son terceras personas um las eses se me olvidan en seguida me corrijo y el *don't* y el *doesn't* también en seguida por que no sé tengo manía de de ponerles siempre ... el auxiliar pero no el de tercera persona y nada ahí me [confundo
I si]
B y y estaba pensándolo y digo ahora cuan como era ella yo digo ahora lo pondré y nada he puesto el *don't*
I te ha salido el *don't*
B si <risas>
I pues bien

N aha
B y and ay! y and he learned a lot of about English
N aha was she in a family?
B um <asiente> in a family
N ah that's best because if you go in a group you just tend to speak Spanish all the time you don't really [learn
A yes]
N or if you're in a classroom you hear the mistakes of it really helps you know so ...
... yes ... so do you have much opportunity of talking to English people or do
you know many in in Spain?
B no <niega con la cabeza>
A I know [three girls
B in class]
A in class
N yes
B but I ... I haven't ... speak spoke any ... English
A always speak in Spanish
B Spanish
N yes ... so what how are they in your class?
B <le mira con gesto de no entender>
N why are they in your class?
A ah ... <a B> és que és que no ho sé tu ho saps?
B <niega con la cabeza> ... [they are
A I don't know]
B they are have eh... doing our about Valenciano
N aha they are ... they are doing your course on Valenciano?
B si yes
N do you both speak Valenciano?
B yes

- A <asiente con la cabeza>
- N yes aha ... do you have to learn it in the in Valencia ah is it obligatory?
- B eh I I talk in my in my family ... and with friends in [S
- A always]
- N yes? yes
- B in S we talked talk all the people talk Valenciano
- N aha aha
- A but I think Spanish Castilian important too ... and English <risas>
- A ahí ahí li dic espanyol i i volia dir castellano i en seguida m'ha corregit i
ha dit *Castilian*
- I aha
- N well it's good if you have all three yes ... is it very different eh from ... eh from
Catalan in ?
- A [no
- B no] ... but Valenciano is a is a dialect of Catalan
- N yes yes but there seems to be more eh Castilian words in [eh
- B yes]
- N yeah
- A yes
- B because more people eh ... want to to to talk in Castellano and ... the Castilian
names ... were introduced in Valenciano
- N I see yes is that that's been I mean a long a long time a long process or is that quite
recent?
- B yes
- N which one? a long time or quite recent?
- A long
- B a lot <risas> I don't know!
- B y ahí iba a decirle que repitiera la pregunta pero como ya se había
puesto a hablar no había entendido la pregunta y yo le miraba a ella y
ella no contestaba y yo digo pues nada y como sabía que era algo del
tiempo yo digo *a lot* y ya está pero que no sabía lo que me había dicho
entonces he salido pues en la pri y como ella no ha dicho nada no no ha
reaccionado yo digo uy pues más o menos como ... y luego he dicho
que no lo sabía *I don't know* pues nada entonces ella pero no no había
entendido la pregunta
- I aha aha
- N yes you don't know and is do you think do you think Catalan is will be more
difficult to learn or?

- A no
- B no
- N no can you? I suppose you can you can understand that no problem as well
- B yes
- N aha yes 'cause
- A well it is a bit more difficult but
- B and we ... we are used to to talk in ... talk in Valenciano ... and talk Catalan is is difficult ... but not much
- N no no um if you I don't know you've been to Barcelona if you talk in Valenciano that's that's
- B they understand
- A yes yes
- N no problem to understand Catalan yes aha good yes ... 'cause in England well this is really just different accents a:h and there's you have um Gaelic in Scotland Scottish Gaelic and then you have Welsh in Wales and a lot of the children it depends on the part of Wales on the different parts of Wales who speaks Welsh and who speaks English but most of them are bilingual [and
- B but]
- N ah ... but in England it's just English and sometimes it's not even English sometimes but <risas>
- A <risas> I know a a girl ... who is of the North
- N aha
- A and he speaks eh with his with her accent
- N yes
- A then um I don't understand
- A ahí és que ho ha dit ho ha dit tan ràpid perquè quan ella estava parlant jo sabia qué anava a dir i he estat pensant-me lo que ja ho tenia ja tenia la frase
- I aha si te lo habías pensado
- A ja ho tenia molt pensat per això ho he dit tan ràpid
- I um muy bien
- N you don't understand no no um you have to get accustomed to the I mean for ins the Scottish accent? can be very difficult and then some of the London accents impossible because um they don't eh end all their words ah you have do you know what I mean? like Cockney?
- B <niega alzando las cejas>

N it's an accent in the East End of London where they drop instead of saying house they say /aus/ so you can ... you know to ... with that I mean it's more no changes in the actual language but in the accents can be very different and some words I mean a few words as well the same with American English you have changes I mean do you find are there a lot of differences in the accents in Spain? that you can can you tell immediately where somebody's from from which part of the country?

B <voz baja> yes I think si yes but eh a Welsh person can understand a Scottish

A *I think si* <risas>

B *I think si* es que el si y el no son! <risas>

I vale muy bien

N well yes they should do yes

B ahí me estaba haciendo una pregunta pero también se la he fir la he afirmado yo y luego ella me ha dicho ella lo ha cogido como pregunta pero yo ya había hecho la afirmación le pero no ... se podía entender bien

I um

B so in Spain the same

N yes

B a person of a a a a a person of Madrid can understand no no <mira a A> a person who who talks Valenciano ... no! a person who talks Castellano don't understand a person who talks Valenciano

N no

B if if they if he um <a A> com es això?

A (el qué?) <se encoge de hombros>

B if if he don't study very the language he doesn't understand

[106] aprende >

COCO (camb, petay)

[107]

ANCO (aprox)

I qué te pasaba ahí? que no te ha

B que no sabía cómo decirle es que le preguntaba a ella la palabra que no me salía que no no he que no he aprendido o o y luego he dicho [estudiado

I pero]

B porque no me ha me salía aprender

I pero tu no has

A vuill dir no que que a mi no m'ho has preguntat per què i i jo dic

B ya yo se lo decía a ella como si ella supiera lo que le iba a decir y le decía qué? <risas> y me ay! pues si no me dices lo que quieres que te diga pues no! y yo pues estaba ahí y no sabía qué decir ya

- N aha even with all the Castilian words? in the in the (names) no?
- B <niega con la cabeza>
- N yes all right so <risas> do you have any more I mean things of Spain the different culture? can you tell me about maybe ... the Olympics in Barcelona your opinions and that ... what do you think of it?
- B I think inte... interesting
- N yes yeah
- B I I go I go to Barcelona last year and see the: the the insta <a A> cómo es insta?
- A installations yo qué se! <risas>
- B que quería decir las instalaciones
- I ah!
- A <risas>
- B y no y le digo a ella cómo es cómo se dice? *installations* <risas> y yo ya yo digo no pues y he dicho *buildings*
- B ins ... the the buildings of the of the the of the Olympics and there's there's fantastic
- [108] instalaciones >
COCO (camb, petay)
[109]
COCO (extr, camb)
[110]
ANCO (aprox)
- N yeah
- B but here there's here there's ay! there competitions ...
- N aha what about you?
- A I I go too to Barcelona but ... I didn't see ... the buildingswell but I was ... five or six (years old) xxx
- [111] aún no había nada de las Olimpiadas >
ANCO (desc)
- A ahí ahí estic dient-li que: que que jo vaig lo que volia dir-li és que quan jo vaig anar a Barcelona encara no estava lo de les Olimpiades i tot això però en comptar de dir-li això li he dit que [que no que no que no lo habías]
- B que no ho havia vist i que i que vaig anar quan tenia cinc anys
- A I ah!
- A i entonces ella para que se ha donat compte de la diferencia de de edad perquè no sabia dir-li que com ... que no hi havia res construït quan vaig anar i tot això entonces li he dit que vaig anar era més fàcil dir-li que als cinc anys
- I si si hace mucho aha

- N yeah have you seen eh the Sagrada Familia?
- A [yes
- B yes]
- N what's happening with that? is there is there somebody else working on that now finishing it ?
- B nowadays?
- N I don't know what what's happening? is is somebody goint to finish it or are they leaving it or?
- B no because they haven't money
- A <risas>
- N yes
- B they haven't and and then it can't can't be finished
- N ah so for now there's nothing it's the same as as to what it was
- B I think eh ... I think eh people people wants to finish it but ... I don't know
- N yeah you don't know ... is it on account of the Olympic Games?
- B yes <risas>
- N so what do you think will happen after all these events are over? 1992 is finished?
- B ahi ha preguntado que que qué pasará cuando terminen las olimpiadas no? y ahora es ahí he empeza yo no me sale porque estoy diciéndole que quien más gana es el turismo los hoteles y éso y no me salen las palabras tampoco
- I aha pues me me dices cada cosa vale?
- A [no the
- B I hear I] I think the they spend too much money too ... because when finish 1992 ... the le there's no <a A> cuando no queda nada?
- B ahí ahí quería decir que cuando termine el el año pues ya no va a quedar nada pues y no me que que no queda nada y ella me decía ay pues algo! <risas> y ya *there is nothing* que creo que he dicho o conseguir que no
- A no sé <risas>
- B there's nothing ... finish and

[112] no va a quedar
nada >
COCO (camb, petay)
[113]
ANCO (desc)

N yeah

B I think the people who who the ... who was into this into this is the people who who: <a A, voz baja> gana

[114] gana >

COCO (camb, petay)

B gana! <risas> ahí no me salía decir que la gente eh había dicho que la gente que más gana es el turismo pero gana no me salía [y le he dicho

A me lo ha preguntado]

B qué es ganar? y me ha dicho *won* o algo así y es cuando lo he dicho

A won

B won won much money ... because tourists go go to hotels to to restaurants every ... all the prices

I o sea que lo que querías decir es la es que es la hostelería no los turistas

B si

I los que salen ganando

B si pero es que primero he dicho el turismo y luego he dicho que los turis los turistas son los que van ahí y entonces pero como primero había dicho ... nada <risas> me he hecho un lío! <risas>

I <risas> nada muy bien

B quería decir tantas cosas que se me han puesto ahí en la cabeza todo junto y al final!

N aha and do you think it will help the country if economically temporarily or permanently with eh with all these things the Olympics and the Expo? do you think it will help Spain?

A can you say it again?

N will the Expo and the Olympic Games and Madrid being the: cultural capital this year do you think that will help Spain? (mind you help) both for in the world or in Europe? do you think that's going to help?

A [yes

N these things]

A but I Expo is ... five months ... and in Barcelona <a N> qué duran las Olimpiadas? <pone una mano delante de N indicando que no es a ella>

B <risas> no sé

A m'he dirigit a ella ahí per a preguntar-li

B pe ella nos ha preguntado cuándo cuánto durarían los Juegos Olímpicos y la y eh no lo sabíamos

A no ho sabia i li he dit quant duraran

B y me lo ha preguntado a mí y ella dice que a si no sabeis alguna palabra pues decirlo y yo estaba diciéndole que ella me había preguntado éso pero tampoco me salía cómo de <risas> cómo decirle éso!

I aha éso muy bien!

N try if you want to try and ex find other words for what you want to say

B eh how eh she ask she ask me how how long the the Olympics

N aha

A during

B du during

[115] duran >

ANCO (aprox)

B ponemos ahí el *during* sin verbo ni nada en la frase <risas> para que ella lo entendiera pero no había ni verbo ni suje no había nada na una frase de palabras sueltas

A indio

I no sabíais decir durar?

B [si

A si]

N aha I don't I don't know <risas>

B I don't know

N I think it's only a couple of weeks isn't it? two weeks something like that? I think it's very short

A I don't know

B I think one month or

N is it? yes maybe a bit more but ... it seems an awful lot of work just for ... a few weeks but I suppose you say there will they be able to use the stadium afterwards?

A three months?

N I don't know no no do you know if they'll be able to use the stadium afterwards?

Sesión VI.

(...)

N do you do you have to study a lot of subjects in your ?

A yes I well I study six subjects but an eh the xxx xxx I studied eh seven because because I studied in German but after I let it I let? I let the German

A no que quería no sabía cómo se decía aprender *learn let* es muy parecido y al final ahí se ve que le he tenido que preguntar cómo se dice aprender en inglés ahora en seguida

I ah que le has dicho dejar cuando te dejas el alemán

A ah si! *I let let*

I *left* ?

A *le let ... let* es dejar no?

I no pero es dejar de [permiso o de

A ah de permiso]

I dar permiso o

A ah pues yo le he si ... <risas> pero se ve que me ha entendido no sé!

I si yo había entendido *left*

A ah si yo creo que he dicho *let*

I aha vale

because I am not ... matriculada no sé! cómo se dice?

N I don't know

B matriculated

N matriculated yes

[116] matriculada >
COCO (camb, petay)

I ahí?

A que ella no sabía decir matriculada

B me ha mirado a mí y entonces yo he respondido

I um vale pues ese tipo de cosas me lo decís vale? y lo parais vosotras

A si ahí estaba diciendo que yo estaba estudiando alemán lo que pasa es que lo dejé en febrero cuando empezaron los exámenes por que aún no estaba matriculada y no sabía cómo se decía matriculada entonces B dice *matriculate*

I aha vale muy bien

A let I studied German because I wanted

N aha

A but after when in February when it goes <voz baja, insegura> the exam?

[117] examen >
COCO (petay)

N yes

A the eh I let the: German ... and now I have six

N aha you have six that's a lot

B <a A> subjects is materia?

A asigna asignatura

B ahi si que es que resulta que estaba hablando de *subjects* pero yo no relacionaba bien si era asignatura con con esa palabra entonces al al ver que estaban hablando todo el rato de éso he decidido preguntárselo pasando de que se se diera cuenta de que no lo sabía para yo poder asegurarme y saber entender bien o sea lo que estaban diciendo

I aha seguimos

B I study English and Germany

N aha

B and it's very difficult for me

A and I study Valenciano

N [also

A and] she's she isn't no no

N no so what so what do you study instead of Valenciano?

B what?

B por ejemplo aquí no no he entendido porque es que me ha pasado una cosa muy rara resulta que <risas>

A <risas>

B qué pasa? es que resulta que es toda la conversación entendía pero cuando ella se dirigía hacia mí pues entonces me me: todo ese buen entender que yo tenía antes se iba y: y no podía entender tan bien como antes lo que ella me decía a mí mirándome a [los ojos

A yo todo] no le no lo entendía pero a a grandes rasgos a ras a grandes rasgos se puede entender [porque cada palabra

B no! es] fácil

A pero es que hablaba bastante claro yo le entendía bastante éso que yo no tengo mucha facilidad

I si pero es éso que a veces cuando te miran te pones más nerviosa y y y ya no no:

B y éso que era fácil aunque sea así e:h no lo lo encuentras complicado

I si muy bien

N what do you study instead of [this subject

A que qué estudias]

B Germany

N Germany Germany! <risas, se tapa la cara> Germany German yes yes

B [but

A you can] study English only and not study Valenciano

N ah

A because Valenciano is compulsory

I *is what ?*
 A *compulsory* es que ahí me he equivocado
 B *compulsory ? compulsory es obligatory*

N ah it's compulsory?
 A <a B> compulsory no es? no?
 N yes that's right so
 A not obligatory
 N ah okay! so you don't have to?

[118] optativo >
 COCO (camb, petay)
 [119]
 ANCO (aprox)

A ahí las dos ninguna de las dos sabía bien esa palabra si estaba bien [dicha o no
 B xxx *compulsory*] era obligatorio o no: o era al contrario no obligatorio entonces ahí hemos aclarado que *compulsory and obligatory* es lo mismo y entonces nosotras decíamos *not compulsory* o *not obligatory*
 I aha y por qué no deciais optativa?
 B por que no se me ha ocurrido esa palabra! <risas>
 A a mí si pero como no sabía si estaba bien a así o parecida en inglés pues no he querido decirlo para no equivocarme
 I muy bien
 A será *optative* no?
 I *optional*

A no
 N compulsory is obligatory so it's not
 A [it's not obligatory is not compulsory
 N yes .. not compulsory] okay right yes so so do you like [it? do you like the
 A the problem is] the problem is um if you don't study eh Valenciano after you can't study Philology Spanish Phi Philology it's compulsory study Valenciano if you after want to study English e:h ... [literature
 B Spanish]
 A Spanish literature or language but the if you eh want to study English
 N aha
 A well eh ... it is to eh it isn't it isn't compulsory
 B en ese [momento nos estábamos
 A espera espera] que estaba pensando lo que quería decir no no sabía exactamente qué es lo que iba a decir estaba pensando tenía que que pensarlo
 I aha

N aha good good yes ... so: then have you decided what you want to do after you've finished? would you like to teach maybe I don't know English [or?

A yes] I want I want to teach I I began began?

[120] empecé >
COCO (petay)

N aha

A I began the career eh ... thinking I want to teach

N yes

A but at the first time bueno when I come I came to the the to the university I wanted to study: English

N aha

A but now I: I think I like more Spanish

N yes? yes ...

A and I am thinking to study Spanish and yo que sé language or literature

N what are your favourite Spanish authors?

A oh yes my eh poetry? I like very much eh Miguel Hernandez ... and Lorca and es in Spanish it is very difficult to study En Engla a:h English authors because in BUP and COU only study Spanish not English and now English authors um there ... I don't know any author English English author

A aquí no no he sabido acabar la frase y he tenido que decir que no conocía a ningún autor inglés

I aha

N English author yeah that's interesting that you talk about Miguel Hernandez it was his fiftieth anniversary this year? wasn't it?

A yes

N this year yes because I've seen in a lot of new books about him all about yes it's good [good that's sorry <le indica que siga>

A yes I] like a poem is it is called um *Nanas de la cebolla*

N all right! <risas>

A no you don't understand?

N no! no!

A it it is a poem about a wo a: a woman who um <a B> cómo se llama alimentar? feed no?

A aquí no sabía cómo decir se decía alimentar y se lo he preguntado *feed fed feed*

I se lo dices tu luego?

B si al final

B inventar?

A eh ali alimentar feed feed <a N> who feeds his his her bo baby

N aha

A eh with milk of her body

[121] da de mamar «
alimenta >
ANCO (desc)
« COCO (camb, petay)

N aha

A but eh she only eats eh um <a B> cómo se llama cebolla? ...

B <gesto de no saber>

[122] cebolla >
COCO (camb, petay)

I ahí?

A ahí le digo que que es una mujer le le estoy intentando explicar de qué trata el poema *Nanas de la cebolla*

I ya pero ahí qué le dices?

A le digo que alimentarle con leche de su cuerpo como no sabía decir pecho leche de su cuerpo! <risas>

I o dar de mamar no? que le daba de mamar

A es que no sé cómo se decía

I se dice *breast* que es pecho no? entonces *breast-feed*

A ah!

A onions [onions

B ahí no lo sabía yo

I dónde aquí?

B que no sabía cómo decirle cebolla

A yo tampoco

B no le le estaba explicando éso que que le estaba dando de mamar no? pero que la mujer que lo único que comía eran cebollas *onions*

I aha

B para que ella se supiera

N aha right]

A for e:h ...

B for that

A for that the poem is called

B [Nanas

A Nanas] ... de la ... onions *Nana de la cebolla*

N aha

A nana is a: is a song of a baby [for a baby

B lullaby] lullaby

[123] nana >
ANCO (desc)

A <risas> no sabía <risas>

I ahí no sabías decir nanas

A no sabía decir nanas y [he dicho

B en ese momento] yo le he dicho a ella que era *lullaby*

A *lullaby*

B porque ella se se estaba yo veía cómo se estaba intentando explicar lo que era nana y para cortar pues

A nana estaba diciéndole *a song for a baby*

I aha ... muy bien

N lullaby good

A lu cómo?

B lullaby lullaby [lullaby

N lullaby lullaby] yes eh and what about you? any authors or poets or...?

B but Spanish literature?

N Spanish or English or German

B ... I like u:h Cela

N aha

B ahí en ese momento ya al final como eh a además ése si si estaba nerviosa porque tenía que hablar inglés encima me estaba haciendo una pregunta de qué era eh autores de que me gustaran entonces he echado mano a los suyos a los que yo me he acordado en ese momento ... y he intentado hacerlo un poquillo así ... apañado

I muy bien a ver

A Cela

B e:h and [and Lorca

A he's very good] all books

B eh he's very he is very satyric and ... <gestos> cynic

N aha

[124] cínico >
COCO (extr, mim)

I ahí cínico lo sabías en inglés

B no <risas> no pero me he puesto a

A *cynic*

B he dicho *cynic*

I sí

B está bien dicho? ah

A yo en ese momento estaba pensando en la palabra sarcástico lo que pasa es que no sabía cómo se decía

- A [very
 B but is] eh but he is eh a great eh author and ... in poetry e:h Lorca
 N yes
 B Lorca y
 A *Yerma*
 B eh?
 A *Yerma*
 B *Yerma* <asiente>
 A is theatre it is theatre
 N yes have you seen any of his plays performed?
 B a:m <gesto de no entender>
 N any of his plays ... have they been performed maybe in Spain in Spanish?
 B if I read? <gestos>
 N if you've seen them if you've seen them if you've seen them <se señala el ojo>
 A que si las has visto?
 B <le indica a A que ha entendido> [si I
 A que si has visto alguna obra de teatro]
 B <niega con la cabeza>
 N [no no
 A de Lorca] at TV at TV I saw *Yerma* at TV ... no *Yerma ? o Bodas de sangre ?*
 B *Yerma* or eh *Bodas de sangre*
 A wedding ... bloody wedding or
 N Blood Wedding
 A Blood Wedding!

Yerma o Bodas de Sangre >
 [125] COCO (pres,
 petay)
 [126] COCO (pres)

- A aquí no sabíamos cómo se decía
 I cómo se decía qué?
 A lo de *Bodas de sangre* y he dicho *Bloody Wedding* y ella ha dicho
Blood Wedding
 I aha muy bien

- N yes yes I've seen ah *The House of Bernarda ... Al Alba?*
 A [ah yes
 B la de *La casa] de Bernarda Alba* yes
 N in London about eh ... I think about five years ago with Nuria [Espert?
 B Nuria Espert]

- A ah yes yes
- N yes it was very very well done it was all black and white she just uses black and white everybody dresses in black apart from the youngest one at the end in green but everything black and white very impressive! you could really get the atmosphere it's very hot and impressive very very well done
- A yes
- N but ah ... so do you know much about Nuria Espert and all these? she's doing quite well now isn't she? in in Spain
- A she is a an actress
- N yes
- A very she is very good
- N aha
- A I know for films
- N yes
- A but I never eh seen her in the theatre
- N aha
- A but I know that she's very [well very good
- N yes yes very] good yeah ah I've never seen her acting just directing she is she was a di she was directing in London and Spain that that's all but ah ... and there were all English actresses you know in England because otherwise nobody would understand but yeah it was very good
- A it was in Spanish?
- N no it was in English
- A in [English
- N it was] in English in London
- A aha
- N in in the theatre so she directed it but it was all in English
- A the last year in the theatre
- N aha
- A eh it eh ... it make? it make *Blood Wedding* in English

[127] se representó >
ANCO (aprox)
+ COCO (petay)

- A *make* que no sabía cómo decir que se representó la obra de teatro en el teatro entonces pues dije he dicho *make* se hizo
- I aha

- N yes [yes here?

- A the last the last year] in the theatre no in the theatre in in here <gestos> in Valencia in the theatre Olimpia Olimpia o Principal
- N right oh yes
- A I don't remember
- N yes (I've been once) did you did you see it?
- A no my friend my friend Pilar we was to see it with his class um I don't I don't remember if was it was the last year or ... <gestos> one year before
- N right
- A I don't know
- N aha so I was going to ask you maybe if you could tell me a little bit about Spain <risas> ... anything that'd be of interest that you think maybe interesting for someone coming from another country I don't know maybe give me a few ideas about what to see in Valencia and ... the different places I don't know what do you think? any idea?
- B <cara de susto> ay! ... um please eh talk more <sube y baja las dos manos lentamente> ...

[128] despacio >
COCO (mim)

- B en ese momento yo quería decirle que fuera más lenta y yo sabía que era eh *slowly* pero nada! otra vez me he puesto nerviosa he intentado hacer que pasa que me saliera la palabra y en ese momento ella lo ha dicho me me ha ayudado
- I aha *slowly* muy bien

- N [slowly? sorry yes
- A no que dice que le gustaria conocer] como se que nosotras que quiere que le hablemos de cosas sobre Valencia things about [Valencia
- N Valencia] yes
- A and and Spain in general
- N aha
- A ... but eh you want we o sea ay no! o sea eh tell you things about go at at night? o ... [in general?
- N well anything] eh well both where to go here in Valencia and then things in general so whatever ... what you think may be of interest
- A um ... for shopping in Valencia there are ah eh centres Nuevo Centro Galerías Preciados there is a lot but I: don't like eh to buy clothes in this ... in this place because it is really big
- N aha
- A and never find (ah clothes)

N no I've been to Nuevo Centro a few times and I got lost the last time I went there and I was wandering around for ages <risas>

A <risas>

N trying to find ... in the El Corte Inglés I tried I was trying to get out ... just trying to get out of it and I couldn't I kept going up and down and found the firestairs but anyway but eh ... yes so eh the wha what's the Barrio del Carmen like?

A el Barrio del Carmen?

N aha

A a:h there it bueno eh the Carmen is a barrio very marginal

N ah <asiente>

I *is a qué?*

A *a barrio* decía barrio del Carmen no? así decía ella y yo le dije le he dicho que el Carmen era un barrio muy *marginal* no? *marginal*

I pero le has dicho *is a is a barrio* ? no?

A *a barrio* es que ella ha di ella también ha dicho barrio del Carmen o algo así o Carmen barrio o algo así ha dicho

A because there is a lot of <gestos> poor people?

[129] pobres >
COCO (mim, petay)

N aha

A but at night it is I don't know very good

N yes

A because there are a lot of bars and pubs and it's very good

N aha yes do you ... anything else?

B no idea <a A> Barrio del Carmen?

A si estamos de Barrio del Carmen algún sitio más? igual Canovas

N aha

B um Xúquer

A Xúquer ... but I like more eh go to pubs than discos eh I like go discos for eh ... listening to concerts

N yes

A I like very much the conce con going to concerts e:h

N have you been to the Palau?

A no Palau um no eh in the Palau plays classical music

I *plays qué?*

B *classical music*

A que ha preguntado que si íbamos al Palau

I aha

N aha

A and I like pop music

N aha

A like ... Joaquín Sabina for example

N ah yes I've heard a little bit he's coming to Valencia isn't he?

B [yes

A who? who?]

N eh Joaquín Sabina [he he's coming to Valencia

A Joaquín Sabina] Friday he plays in Arena Arena

N are you going?

A I don't know I like the eh in Friday it's it's my my birthday

N o:h! <risas>

A and I like to: to go at night for celebrating

N yes

A but I don't know what I'm going to do

N so it's a surprise

A I don't know es que II on cómo se dice todavía? I still don't thinking about it

[130] todavía >

COCO (camb, petay)

A que no sabía cómo decir que tenía que hablar con mi con mi madre que tenía que hablar antes de pensar si iba a salir con mi madre que todavía tenía que hablar con mi madre

I aha y qué le has preguntado a ella?

A que cómo se dice todavía

B entonces yo ahí al principio no me he he acordado xxx

N aha

A I think to go I think to go

N yes yes

A or tonight I have I have to: to speak with my mother because the they my friends and my sisters and my brother eh go to go to xxx ... on Friday evening

N aha

A and they come back at eh cómo se dice domingo? at Sunday at Sunday and I have to speak with the with them first

[131] domingo >

COCO (camb, petay)

A *Sunday* para ... ahí le pregunto cómo se dice domingo *Sunday*

N yes yes okay right ... do you I mean what kind of music do you like? what kind of music do you like? for example

B everything?

N yes

B I like music very much um [(blues)

A I like soul] soul and blues

B yes and classic music is also: good for me

N aha

B but I don't go to concerts [... it's it's

A classical music is is]

B <gestos> eh ... too people ... beside me ... I don't like this

N no

B ahí he intentado explicarle que que bueno no es que no me gusten los conciertos pero que como quería explicarle más de lo que: en ese momento quería: podía hacerlo pues ya me me he vuelto a aturullar y ... y nada ya hacía más gestos para intentar ayudar a la conversación a lo que estaba diciendo

I um muy bien pero qué qué qué era lo que no sabías decir? <fin de la primera cara>

B <toda la intervención con muchos gestos> I get very nervous and my head goes <mueve la cabeza de un lado a otro> big

me da vueltas la cabeza>
[132] COCO (mim)
[133] ANCO (aprox)

A <risas>

B I doesn't like this

A ésto es un concierto has dicho?

B si

A I like people

N yes

<hablan las tres a la vez xxx>

A classical music I listen liste classical music when I am very: <gestos> ... very rest

cansada >
[134] COCO (mim)
[135] ANCO (aprox)

A *very rest*

I si?

A en lugar de decir *very tired* le he dicho *very rest* pero no se si tenía algo que ver o *rest* no sé no tiene nada que ver verdad? *rest* ?

I *to rest* es descansar
 A ah por éso he dicho!

N very tired?

A very tired!

N aha yes

A I like e:h <a B> cómo se dice bolero en español?

B bolero

A Ravel bolero

[136] bolero >
 COCO (camb, petay)
 [137]
 ANCO (desc)
 < COCO (pres)

B a ver qué dice?

I bolero?

B bolero si!

A y cómo se dice bolero?

B yo tampoco lo sabía y he intentado ponerlo como en práctica [xxx

A es que como estábamos ha]

B como se dice en inglés para ver si lo cogía para ver e:h

A es que como estábamos hablando de clásica eh de música clásica pues yo le iba a decir que me gustaba el bolero de Ravel y no sabía cómo se decía bolero

I aha

N aha right okay <risas>

A <risas> I don't know the translation [the translation in English

N there isn't there isn't any] in English we call it bolero yes yes it's a ... that reminds me do you know the the skaters Torvill and Dean? they were English skaters eh about the mid 80's I think and danced in the Olympics to that music the bolero ... e:h they are were eh ice-skaters?

A skaters?

N ice-skaters a:h ... skating on ice on ... <gestos> on ice? do you know?

B qué dice [skaters?

A ah!] esquiar skating?

N yes skating

A si que: cómo se dice? patinar sobre hielo!

N ice-skating and always they danced to this music and they became very famous [so

A yes]

N yes have you have you heard of them?

A no eh I I am no I was no espera ... [cómo se dice aprender?

B qué ha preguntado?]

A aprender cómo era?

[138] aprender >
COCO (camb, petay)

I y éso?

A no sé quería decir algo pero no sabía cómo y tenía que pensármelo y le estaba preguntando cómo se decía aprender

B to learn

A to learn I learn skating when I was in BUP

N yes?

A in the gymnastic but ... the ground on the ground <gestos como si se cayera, risas>

[139] me caía >
ANCO (desc, mim)

I ahí? qué has dicho? *on the ground* ?

A que siempre estaba en el suelo cuando aprendí a patinar siempre estaba por el suelo

N like me <risas> as soon as ... just standing on them in a minute uf! <gestos> and down on the ground you know

A in the final I don't I was eh to: ... cómo se dice? <gestos> to back <dibuja la pista con las mano en dirección atrás> but always I was in the ground the ground bop bop <gestos>

[140] patinar hacia detrás >
COCO (camb, petay)

[141]
ANCO (mim, desc)

A que le quería decir que al final aprendí a patinar e incluso iba hacia detrás entonces decía *to back* que no sabía cómo decir y y

I y has hecho así con las manos

A si

I aha muy bien

B <risas>

N yes I think it's very difficult

Sesión VII.

(...)
B and in my village there ... are Moros y Cristianos es que <mira a A indicando lo difícil que es explicarlo>

A Moros

B es que esto

[142] Moros y Cristianos >
COCO (camb, petay)

I Moros y Cristianos?

B sí eh [no sé

A le decíamos] que los cristianos eran los católicos *Catholics* es no?

B primero primero le quería decir Moros y Cristianos pero no sabía cómo era Moros y Cristianos

A in bueno ...

B Moros y Cristianos is a party ofmusic bueno és que no sé com es diu comparsa?

[143] Moros y Cristianos
« comparsa »
ANCO (desc)
« COCO (camb, petay)

A comparsa espera um a group of people

B comparsas!

A comparsas! <risas> ahora verás la la explicación de comparsa que le hago yo <risas>

N aha

A eh take <coge a B del brazo>

B <risas>

A his hands and and dance <risas>

[144] comparsa >
ANCO (desc)

N I see

A this is Moros y Cristianos

B Moros y Cristianos

N what's that?

A Moros

N aha

A e:h ... a lot of years ago Moros conquest [Spanish eh Spain

[145] moros >
ANCO (desc)

B los moros?

A no?

B los cristianos?

A Cristianos son christians [the Catholics

N aha yes yes]

A and Moros ... the opposite

[146] cristianos y moros >
ANCO (desc)

N okay right

B there was a war and Moros y Cristianos

N yes

B and

A have a battle

N aha

B <a A> y ganaron los cristianos no? o

A no me acuerdo

B in my village no? los moros conquistaron com es diu conquistar?

A como ganaron moros won ... to the Catholics

[147] conquistar >
COCO (camb, petay)
[148] ANCO (aprox)

B conquistaron es que ahí quería decir conquistaron y no sabía y y le hemos dicho pues ganaron

I vale todo eso me lo decís eh?

A es que más que nada yo creo que es vocabulario que nos falta mucho

I nada pues me lo decís todo vale?

N aha right I see yes

B eh in my village ah there there is a castle castle?

N castle yes yes

[149] castillo >
COCO (petay)

A in my village too but ... um there are derrocado se ha caído! <gestos> there are destroyed

[150] en ruinas >
COCO (camb, mim)
[151] ANCO (aprox)

B derrocados que quería decir derrocados
A derrocados bueno que están
B en ruinas y ella ha dicho
A y no sé lo que le he dicho
B es que ella ha dicho *ruins* no?

N um they're ruins yes

A aha

N do they in Spain I mean did they reach your village because this is quite far up Spain a:h the the Moors right? they they reached um <gestos> this is Valencia so were the Moors in all parts of Spain or in just in in the South in the East how how much did they conquer do you know?

A xxx no <niega con la cabeza>

B <niega con la cabeza>

A we bueno ... I don't um ... travel?

[152] viaje >
COCO (petay)

N aha <asiente con la cabeza>

A um ... for all the Spain only: ... Sevilla o Madrid [but not
N yes]

A but we don't ... know all the customs [for example

B in Granada] in Gra in Granada [it is

A yes] La Alhambra

B La Alhambra

A this is ... a castle of [Moros

B of Moros]

N aha I see yes so they were in the South I suppose

A yes

N they were in the South aha did they go all the way up Spain? <gestos> did they conquer all of Spain? the Moors or just parts of Spain?

A all of Spain I don't know

N aha

A no sé

N were they here for a long time? in Spain? they were here for a long time five hundred years or something? the Moors in in Spain and in Granada?

A I think that yes because they construc con construir es build no?

[153] construyeron >
COCO (extr)
[154]
COCO (camb, petay)

B es que no sé ahí ni lo que he dicho costumbres?

I construir construyeron

B ah! [built

A ah! [built] es que ... éso si que lo sabía es que ... no me acordaba

B luego si lo ha dicho

I aha has dicho primero *construct* no?

A sí

I vale pues todo eso decírmelo eh? cosas o sea todas las cosas concretas problemas concretos

B buil built

A they built a lot of castles

N yes

A they stayed in Spain a lot of years [yes

N aha] yes good ... so: perhaps you could tell me a little bit more I don't know about Spain other customs other traditions? or

A no sé! <risas> ... I don't remember <risas>

B <a A, en voz muy baja> xxx

A ah yes! in my in my country when we ... when we have the party

N aha

A um <a B> los festeros cómo les llaman?

B <gesto indicando desconocimiento>

A ... <gestos> bueno the people who who organize the party elige? choose a:h one ... girl

[155] los festeros >
COCO (camb, petay)
[156] ANCO (desc)
[157] eligen >
COCO (camb, petay)

A (xxx dicho festeros)

I qué?

A no sabía cómo decir festeros

B los festeros

A que no sé ni cómo se dice! <risas>

I y se lo explicas no?

A si

N yes

A in and this girl will be the party the ... the queen

N ah right!

- A and in my country we have the queen of M and the queen of Valencia
N aha and every is it every year?
A yes and the queen of M represents the: the girls of M
N aha
A and the queen of Valencia the [the girls of Valencia
B of Valencia] in my village too
N it is the same
B eh she is from M but I I don't ... I I live on B [is
N is that] near here?
B <asiente> si mum it's it is um ... eighty eighty kilometers from here and is very
very little it is a thousand four hun one hundred people it is very <risas> [xxx
family
N xxx xxx] yes
B and and xxx there is a party um ... party ... the same like in M
- B quería decir que quería decir que se hacía lo mismo que que en M no?
pero no
A y los chicos de la mili los que se iban a la mili
B no pero éso es luego
A ah sí! éso es luego?
- N aha
B like there the same week and ... a boy is the president <risas>
N so how are they chosen? how are they how are they chosen? [what what happens
A ah] [in
B um in]
- B no que nos ha preguntado cómo eligen o sea cómo son los festeros éso
y entonces quería decirle que los chicos son los que vienen de la mili
<risas>
I los quintos no?
A [si
B si] pero! <risas>
I vale y qué has hecho? se lo has explicado?
B si le he di primero he dicho que tenían dieciocho años luego que eh eh
xxx (servir) xxx no sabía ni cómo decírselo! <risas>
I vale
B la mili! <risas>
- A <indica a B con la mano que continúe, en voz baja> sigue sigue
B in my (my cottage) is by the age by when the the boys are eighteen years or or
when they come back <a A> de la mili cómo es?



[158] los quintos « mili »

ANCO (desc)

« COCO (camb, petay)

B ahí quería decir mili ahí es cuando he intentado decirle lo de que venían de la mili

A qué?

B de la mili

A ah yes

B [xxx xxx

A in the] army [eighteen

B and they]

A eighteen years

B ... and the boys chose the girl

N aha I see yes

A in my country no in my country ... there are eh these boys and and .. old persons

N aha

A old no e:h thirty years or and one of this is the president

N yes

A and this group of people choose a: a girl normally who is e:h beautiful and have money

N ah! <risas>

B <risas>

A because

N always money! <risas>

A yes normally sometimes not but because <tose> this girl have to: buy a lot of dresses and

N aha yes

A <gestos> <a B> cómo se dice pendientes? <a N> bueno joyas <se señala orejas y muñeca> eh ... /dzauleris/

[159] pendientes >

COCO (camb, petay)

[160]

ANCO (aprox)

+ COCO (camb, mim)

B pendientes

I pendientes y joyas?

A si le he dicho /dzauleris/ eso si no se pronuncia así pero

I no pero éso es joyero digo joyería

A no le he dicho éso y ya ha sabido más o menos lo que le decía <risas>

I aha *jewels earrings* ... vale

- N yes jewellery yes
- A yes and they must invite all of the ... people who do the party and and for this you can you must have money because
- N so it's quite it's really a few people that are chosen [not not everybody can be chosen
- A yes]
- N I see what what do people think of that? do they think that's [all right or?
- A they think] it's correct because ah one girl who is ... ah who have not money um if he want he cannot [eh so <gestos>

[161] pobre >
ANCO (desc)

- N no yes yes]
- B no in my country eh the the queen e:h is ... is one o sea
- A a normal girl
- B is normal o sea eh she do she do it she do ... um what that she can no no if if she don't ... <risas> qué iba a decir espera ... she if she ah can't do it eh eh a party or /invit/ for the people um is the same <gestos> eh is is a normal girl [la que quiere
- N yes]
- B ahí es que quería decirle que como ella ha dicho que era para ganar dinero no? bueno que tenía dinero pues yo quería decirlo no? que era una chica normal que hacía lo que ella podía! o sea que si no invitaba no invitaba y quería decirle ella hace lo que puede y <risas>
- A o sea *a normal girl!* <risas>
- B y yo le estaba explicando éso que
- I oye pero éso es en los Moros y Cristianos? no?
- A no éso es aparte
- B no pero en mi pueblo es que está junto [hay un día de Moros dos días de Moros y luego
- A es que en mi pueblo Moros y Cristianos no hacen] en mi pueblo sólo son las fiestas esas
- I aha *okay*
-
- I dices /*invit*/? invitar? *invite*
- B si <risas>
- I pero no no la sabías no?
- B *invite?*
- I o no sabías cómo se pronunciaba solo?
- B si

- A in my country: ... there are ... um one girl who have not money can ... can have no ... can ... is a a a ... queen

A qué lío me he armado ahí!
I qué querías decirle?
A ahí quería decirle que la mayoría de de las chicas que son reinas tienen dinero pero que también hay por ejemplo de diez a lo mejor hay una que no tiene dinero pero no sé ni ni lo que le he dicho <risas> menudo rollo! <risas>

N yes
A but normally the queen have money
B <risas>
A normally and if there're ten queens one not having money
N yes but the rest have money
A yes
N so I suppose it's the same like in Valencia it's always eh eh very rich the the fa the fallera
A yes for example the fallera is <con las manos indica dinero> more rich

[162] más rica >
COCO (mim)

N yes
A because of the the dresses and
B this is here in Valencia but in in in Alicante eh is también las Fogueres de Sant Joan are the same ... that Valencia no? las Fallas and there eh the people who ah who choose the the the queen in Alicante and aquí no here more <risas, gesto de dinero>

B <risas> le quería decir las las fogueras de Sant Joan pero es igual no? y digo no s

A es que es éso que las cosas típicas de aquí pues no las podemos traducir al inglés

I claro eh podeis decirle cosas similares o éso

B eh le he dicho que era lo mismo que falle eh que las fallas

A [yes
N yes] ... 'cause I've heard that here in Valencia it's quite political [the the it's all
A yes]
B [yes
N it's all] the people to get involved in an association ... and so I suppose xxx xxx <se oye una conversación de fondo muy alto y es imposible entenderla>oh good right then so ... I don't know anything else really about Sevilla are you planning to go to Sevilla? do you [have any ideas of going?
A oh! if I have money] to go yes <risas>
B <risas>

A I want to go because ... it will be beautiful [and
 N yes] [very interesting
 B yes]
 A [do you
 B I I will go] ... because in the ... IVAJ um it's diffi um <a A> (el Instituto de la
Juventud Valenciano cómo es éso?

[163] IVAJ >
 COCO (pres)

[164]
 COCO (camb, petay)

B ahí quería decirle lo del IVAJ lo del Instituto Valenciano de la Juventud
 que proporcionaba viajes más baratos y IVAJ no sabía ni cómo decirlo!
 y <risas> y qué le hemos dicho? <risas>
 A *young people* no se qué! <risas>
 I *young people association*
 A *organization* he dicho *organization*

A no sé young people no?
 N yes
 A young people ...
 B the: [Generalitat Valenciana

[165] Instituto Valenciano
 de la Juventud « Generalitat
 Valenciana >
 ANCO (desc)
 « COCO (pres)

A one organization]

[166] Instituto Valenciano
 de la Juventud « juventud
 ANCO (desc)
 « COCO (petay)

B de si eh ...<voz muy baja> (hacen viajes?)
 A ... eh do travels to ah young people

[167] hacen viajes >
 COCO (camb, petay)
 [168] proporcionan viajes >
 ANCO (aprox)

A proporcionan quería decir proporcionan <paro el vídeo>
 I querías decir qué?
 A proporcionan que proporcionan los viajes

N [yes

B más baratos]

[169] más baratos >
COCO (camb, petay)

A and are more cheap

N oh I see

B and

A will you go?

N I'd like to go but the money as well <risas>

B [<risas>

A <risas>]

N at the moment I can't eh I I it's more the weather and

A yes

N I'm really <gestos de mucho calor>

A yes

N <risas> drooping with the heat now ah perhaps in September [when it's when it's

A yes don't go in] [July or

B <murmillos de asentimiento>]

N or August no

A because there are a lot of grades? it's?

N a lot of?

A grades? forty grades?

[170] grados >
COCO (extr, petay)
[171]
ANCO (desc)
« COCO (extr, petay)

N oh! yes [yes

A yes] or more <gestos>

N or more

B forty or more

A and you can <gesto indicando desmayarse de calor, risas>

[172] desfallecer del calor >
COCO (mim)

I ahí?

A que para decirle que <risas> te ibas a los dieciocho años <risas> es que no sabía cómo decírselo! <risas>

N yes yes] it's the best form xxx or July or August I don't know how they can move around unless they travel about in

B you come from from England?

N yes

B and there very ... <gestos> the weather ...

[173] mal tiempo >
ANCO (mim)

N it's it's not very good no but if it is nice it's it's it's nice because it's not very very hot you know if it's good weather but that's so infrequent you know it seems it's so very rare that we have ... so

B here in summer very very hot and um <voz muy baja, a A> en invierno no? <se encoge de hombros>

[174] invierno >
COCO (camb, petay)

A I hate the time of England [because

N yes?]

A u:m there's no hot um and cold <gestos con las manos>

N well it can be very cold

A yes but [sí?

B si] <risas>

A [yes but

N (it can)] be very very cold yes I understand you yeah

B and here <gestos de mucho calor>

N [extreme

A here] in July! or today!

N yes

A a lot of ... cold [hot

N is this normal] for May? [is

A no] <gestos indicando enfáticamente que no>

N no oh good I hope so if this carried on! oh dear! <risas, gestos>

A no this year the the hot come... <gesticula con las manos>

N early

[175] pronto >
COCO (mim)

A ahí quería decirle que este verano ay este verano! que este año [el calor ha venido

B el calor ha venido muy pronto]
 A muy pronto y ella ha dicho *early*
 I aha
 A o sea que lo ha entendido

A <asiente> yes because in April in ... pascua?
 N <voz baja> yes
 A the parties of cómo se dice [pascua?
 B semana santa?]
 A semana santa week sant week is? no? <risas>

[176] pascua >
 COCO (pres, petay)
 [177]
 COCO (camb, petay)
 [178]
 ANCO (aprox)
 « COCO (camb, extr,
 petay)

B semana santa queríamos decir <risas>
 I semana santa que no lo sabiais decir no? es *holy week*
 A y yo le he dicho semana *santa week* <risas>
 I o *easter*
 B [<risas>
 A <risas>]
 I *easter* también se dice
 A éso yo sabía que era algo que empezaba por i [y no lo sabía
 I *easter* es más para] las pascuas
 A si pero

N <gesto de negación o duda>
 A bueno pues in April there is hot

[179] pascua >
 ANCO (aprox)

N yes
 A in my village
 B and in my village <asiente>
 A and there is not normal
 N no no
 A ... yes but ...
 N in July in Valencia is it still is it very hot or is it still variable? in in July is it July
 and August? or is August really hot? is August hotter than [July or?
 A in July]
 N July ah

A the two months
N yes they're both very bad
A and a lot of people of Valencia come to the ... beaches [and
N yes]
A or go out of Valencia because here is
N yes yes <gestos indicando agobio>
B <risas> (si tía se van todos por ahí!) <risas>
A [eh
N um] sorry to interrupt go go on yes <gestos de apremio>
A no um when people um ... <mira a B> vacaciones? ... [holidays
B holidays]

[180] vacaciones >
COCO (camb, petay)

N yes
A they come out to the villages or <gestos, sonrisa> yes
N so is it is it is it cooler or just there's there's less less people so it's cooler and
A yes and ... the people are more <a B, gestos> tranquila <a N> without
[stress

[181] tranquila >
COCO (camb, petay,
mim)
[182]
ANCO (desc)

A tranquilo
B tranquilo quería decir
I *quiet* si

N tranquil yes yes]
A and they come to the villages and to [the beaches to relax
B ah people in my in my country] ah very very people in the summer
N aha
A in July and August there are a lot of people of Valencia
N yes yes
A of Madrid
N aha aha ... so what happens to people who are working? because they I mean in
offices and ... and in business and in all parts I mean? or do businesses close down
as well in in in Valencia do you know?
A I think that if one person take the holidays in July

- N aha
A another person in August
N yeah
A yes
B yes
A pero ... they don't open [business
N no] no ... there's one of my friends who said to me that in August Valencia it's like a ghost town do you know ghost ghosts?
A si fantasma <risas> there is
B <risas>
N <gestos, risas> nobody yeah yeah it is quite strange when you know um the <gestos> the noise and and the the people <voz muy baja> (the old ones and there are no noises) and so it is like dead
A in August it's the: most the most month in with the people come out of ... of a lot of countries
N [yeah
B yes]
A and take the holidays in August every people
N yeah
B in August August in my village come come peo English people of Manchester
N yeah?
B <asiente> ... I have family
B ah si le he dicho ahí <paro el vídeo> es que le he dicho que que tenía familia de de Inglaterra que venía allí de Manchester y me ha preguntado y le he dicho éso que no me sa quería decirle que que era lejana familia lejana? y no sabía cómo <risas> cómo decirle que era familia lejana
A qué le hemos dicho? [que no
B y por éso no]
A que no tenía contacto o no se qué creo que le he di
B si eh eh o algo así
N aha have you? yes yes
B because pero but it's eh <a A> lejana?
A ... no sé
B <risas> bueno! <gestos indicando da igual> it's it's eh [it's my family

[183] familia lejana >
COCO (camb, petay)
[184] ANCO (aprox)

A she don't have] contact with <a B> no? no tienes mucho contacto [con ellos

B no]

A she don't have more ...

B [contact

A contact] with this people

[185] familia lejana >
ANCO (desc)

N yeah yeah ... have you been to Manchester?

B no no never I have I have <mira a A y se ríe> gone I never have I never gone ... to
England or America never

B ay! que me he hecho un lío por que <risas> estábamos hablando antes
de entrar de cómo se de la construcción de yo nunca he ido el tema este
de *never* entre medio de *have* y

I si *I have never*

B *I have never gone* y <risas> y por éso me he hecho un lío! <risas> y
lo he dicho mal tres o cuatro veces mal y al final lo he dicho <risas>

I al final has dado en el clavo <risas>

A and me too

N yes

B but this summer I I will go [in

N yes]

B to England casi seguro <asiente> aha

[186] casi seguro
(probablemente) >
COCO (camb, mim)

N where are you going to go? which part of England?

B I don't know but because is ... it is by a ... <voz baja> agencia <se encoge de
hombros> ...

[187] agencia >
COCO (camb, petay)

A agency

B agency

N aha

B and I don't know yet

A normally ... the people go to /londres/ London

A ahí es que yo le he dicho que este verano me iré lo que pasa que como me iba con una agencia pues me ha preguntado dónde y le he dicho que quería decirle que no sabía dónde me mandarían dónde <risas> dónde me llevarían

B <risas>

A <risas> Oxford [or

N yes]

A ... Cambridge but

B dile lo de Londres

A que primero le he dicho ... que normalmente la gente de aquí pues se va le he dicho Londres en vez de decirle *London* y luego le he dicho *London* que lo primero que me ha salido ha sido Londres!

B it's cerca de Londres near of London but I [don't know

A what part of] England what part of England are you?

N am am I from? I am from Essex do you know Essex? it's a:h London it's next to London it's the county to the east of London it's <gestos, dibujos en la mesa con las manos> you have London here and then you have the Thames so I live along river Thames and on the edge where

A ah! ahí es que le he preguntado yo *what part of England are you ?* está bien dicho eso?

I *are you from*

A ah *are you from* me falta el *from* por eso ella luego me lo ha añadido

Sesión VIII.

(...)

N coming every day do you get used to it? just coming in and out into into Valencia?

B eh I think I don't understand

N no

A we come to Valencia all days?

N yes yes coming every day right

B no it's it's quite near from from Valencia Ma and Mi

N yes?

B very very near

N aha how long does it take?

B how long? [e:h <risas>

N aha]

B <risas> well the traffic is eh is very eh <gestos> /kaotik/

[188] hora punta
« (tráfico) caótico »
ANCO (desc)
« COCO (mim, extr)

I ahí?

B ahí? ahí ahí

I es es ese tipo de cosas no? o sea dices *the traffic is very*

B buscando la palabra estaba buscando la palabra

I pues éso es lo que quiero que me digas qué palabra querías decir

B caótico o sea o sea quería decir cuando el tráfico bueno en hora punta pero yo no sé decir hora punta en inglés así es que tenía que buscar pues el tráfico cuando el tráfico está ... ba! no sé

I ahá vale

N yes chaotic yes

B eh then then I I spend three um ...

A [Mi is

B no fo for] forty five forty five minutes when the the ... traffic is (soft)

N yes

A Mi is near near near eh Ma right

[189] más cerca >
ANCO (aprox)

A es que no sabía la: no me acordaba de: para decir el comparativo no me acordaba para hacerlo y estaba pensándomelo pensando la palabra en inglés cómo se decía *near* cerca y buscando una palabra xxx para hacer el comparativo

I que qué querías decir que Mi está más cerca de Valencia [que que Ma?

A más cerca que Ma]

I aha

N aha

B A is not near

A well but it's ... cómo se dice poco? a few ... way? is not? <gestos>

[190] poco >
COCO (camb, petay)
[191] trecho >
COCO (petay)

A ahí tampoco sabía cómo se decía poco

I poco?

A que era un poco lo que quería decirle era que: que era poco trecho de Mi a Ma pero: que si había mucho tráfico no? había podía hacerse mucho más largo y llevar de Ma a Valencia que igual que de Mi a Valencia

I o sea que era un follón para explicar todo eso! <risas>

A <risas> si

I muy bien

N eh way?

A but if there is traffic the traffic is ... quite time but if I I usually come to Valencia by: by car with a friend but if I have to to come me on me I I take the the by train

N yes

A then it's more fast

[192] sola >
ANCO (desc)

A ahí lo que he hecho es cortar he empezado mal la frase entonces luego para decir que yo venía todos los días en tren cuando vengo sola decirle que yo venía sola no sabía cómo había que decirlo y ya me he liado y para decir que venía en tren ya la he acabado de liar <risas> había dicho en tren pero no

I muy bien

N I see

A faster

N ... so you're both in your first year?

B yes

N ah good so what do you think of it so far?

B <risas>

A it's I don't think very difficult but ... it's all in English and it's different than the other year because in the Institute they all they only speak in Spanish and this they explain but only in Spanish and then X <su profesora> all the time talking in English it's quite difficult but you can understand a lot

N you get used to it yeah

- A <asiente>
- N ... and what about you? what [do you
- B well <tos>] ... I think it could be worse <risas> no! e:h ... I like I like English when I when I came when I came here I: ... I thought that if that if they don't ...eh obliged me to speak English <risas> I wouldn't do it
- B puedes parar? <paro el video> no sabía qué decirle! <risas> no sabía qué decirle entonces ... no sé! me he líado de mala manera bueno al final le he dicho algo y creo que ha quedado algo claro pero ... no sé no sabía qué decirle no sabía cómo no sabía qué quería decirle ni sabía cómo quería decirle lo que no sabía cómo decirle
- I vale muy bien pues o sea todos los problemas lingüísticos de querer decir algo y no saber cómo y éso todo eso me lo decís vale?
- B vale
- N yes
- B and I am happy to: to be ... obliged
- N aha
- B to to learn English <gestos>
- N ah ... ha have you ever been to England or Ireland or the United States?
- B no
- A no
- N are you planning maybe to go sometime?
- A yes
- B yes I: I expect to go eh ... um ... September or October
- N aha yes ... where to to?
- B ah ... I will go to to England
- N to study in which part? do you know where you'd like to go?
- B they told me it was a: ... a ... little a litte village next to Dover
- N ah right <asiente> well <risas>
- B <risas>
- N I don't know so <levanta las manos>... and what about you? are you planning [to go to?
- A it's very difficult] because this year ... I didn't know ... the ...the custom? of the Ministry? <gestos> no and and um I want to go ... au-pair

[193] las costumbres >

COCO (petay)

[194] ir de au-pair >

ANCO (desc)

- A ahí no sabía decirle las costumbres inglesas creo que era y estaba buscando la palabra sabía que *custom* era también aduana creo que es y

entonces no estaba segura de si también servía para éso o no y como ha dicho sí bien entonces he seguido era éso lo que estaba buscando no?

I aha vale

A ahí no sabía decirle

I qué? <paro el video>

A no sabía decirle que quería ir de au-pair entonces al hacer la frase para poder poner de au-pair no sabía la preposición y cómo había que ponerlo

I ahá *to go as an au-pair as*

A *as*

N aha

A but they only want me for ... three three months I think and if if I have a in the exam <pulgar hacia abajo> not pass I didn't pass the exam ... the ... the verbs no! <risas> if I will not pass the the exam I have to do it in September

[195] suspenso >

ANCO (desc, mim)

A ahí ahí lo que pasa es que me estaba equivocando con el tiempo del verbo [se lo estaba

I con el tiempo verbal]

A diciendo en pasado como me he dado cuenta y digo no lo estoy haciendo bien entonces he cambiado al futuro

I ahá vale

N I see

A and I couldn't I ... will not able [to go xxx

B xxx xxx] or October <risas>

N yes yes ... so I thought maybe that perhaps you could tell me a:h ... a little bit about Spain? you know when somebody's come from from outside anything that you think may be of interest to somebody who's not from the [eh Spanish culture

B where are] you from?

N I'm from Essex in England

B um

N yes yes ... could you perhaps eh ... explain to me maybe a few customs in Spain Spanish customs maybe I don't know [the history ...

B Valencia xxx] <risas>

N yes yes objectively! <risas>

B <risas>

A are you going to go to the the Olympic Games?

N no not to the Olympics I hope to go to ... the Expo [sometime

B yesss!]

A I want to go too but <gesto de dinero>

- N yes it's a question of money! yes <risas>
- B <risas>
- A yes
- N but a:h ... so I don't know any particular ... traditions or customs in Spain or the differences what I want is ... I mean for different regions of Spain that they're very very different some are like different countries in a way I don't know and ...<gestos> do you know why that is? could you explain to me why ... you know they are they are so different?
- B uff! <levanta los brazos y se hace hacia atrás> por qué? I think <risas> the most clever the eh the cleverest people in the country don't know why <risas> ... eh eh apart of ... each eh ... each <dibuja con la mano sobre la mesa> (of the regions) in in in Spain e:h ... well <gestos> some of them have their own languages
- B para un momentín! <paro> que lo que: bueno lo que voy a lo que voy a decir ahora me faltaba mucho vocabulario entonces otra vez he tenido que volver a desmenuzar o sea decir ... casi chorradas para que me pudiera entender
- I ahá dime qué vocabulario en concreto te faltaba? eh para decir todo lo que querías decir
- B eh sesudos señores te vale? <risas> sesudos señores
- I sesudos?
- B sí <risas> ... vamos si yo querías decir que bueno que la gente ... que la pregunta la pregunta que me había hecho o sea que vaya preguntita! no? entonces que los sesudos señores que la gente la gente más inteligente um tampoco sabía por qué eh contestar a esa pregunta
- I ahá dime dime en concreto dónde
- B toda la explicación eh? toda la explicación y luego le doy le doy ejemplos es que aquí me he tenido un parón muy largo le doy ejemplos para con para poder contestar a la pregunta que que ha hecho por éso son ... éso son las frases
- I ahá vale
- N yes
- B and that's an important reason eh when when we we were <gestos indicando dificultad> <a A> leñe! explícale lo de los romanos! <risas>
- [196] colonizados >
COCO (camb, petay)
- B cada vez que e:m cada vez que empiezo una frase quiero decirle una cosa distinta sabes? y no termino no termino nada hasta que al final me encuentro bueno! a ver! vamos a hacerlo por partes! y así
- A <risas>
- B e:h ... we ... we were

A <gestos> we were ... different cultures [and we had to <con las manos indica agrupar o unir>

B we ... we have been e:h ... colonizados

[197] unir >
COCO (mim)
[198] colonizados >
COCO (camb, petay)

B me falta colonizados algo como: ...
I conquistados o colonizados
B si

A I don't [know

B a lot of] a lot a lot of a:h ... people um from history <risas>

N <asiente>

B <gestos> a lot of countries a lot of people people

A came here

[199] colonizados
ANCO (desc)

I qué le querías decir? pueblos? otros pueblos?
B si si

N [yes

B came here] and for example the South is very there is a ... an important part of ... of the South eh very ... <a A> influenciados cómo se dice?

A influenced

[200] influenciados >
COCO (camb, petay)

I y ahí? influ?
B si influenciados éso *influenced*
I o influyentes?
B influenciados quería decir influenciados
I aha

N <asiente> influenced

B by the the <voz muy baja> moros

[201] moros >
COCO (pres)

N aha

B and eh towns like Madrid and Barce Barce Barcelona

N aha

B they are the: the biggest ah cities in Spain eh ... they eh receive eh influence from from the Europe the ... the eh cultural monuments of Europe and ... not though the Church eh have ... have ... developed?

[202] desarrollado >
COCO (petay)

N <asiente> aha yes

B in the same way eh that's the reason and there is a lot <gestos exagerados> uff! uff!

I y éso?

B éso? estoy contenta de haber terminado <risas> ya! me libré de ello!

N yes yes <asiente> ... can you still see maybe in Granada and and Andalucía in general a:h the influences of the Moors? is it still very noticeable? I don't know apart from the Alhambra I don't know are there still a lot of buildings that you can see the: the architecture of the of the Moors Arabic architecture? is that still quite noticeable? in the form of eh buildings?

A in Granada?

N yes

A I never

N you've [never no

B I I've never] been in Granada [but eh

N aha]

B I I study art and ah ... well in the South eh there have been ... exaggerate well <risas> so exaggerate

N yes yes

B and ... well <gestos> that's normal and the ... well the houses that they build now

N aha

B they they they remember ... the the cómo se llama <dibuja arcos en el aire>? architecture

[203] arquitectura >
ANCO (mim)
+ COCO (camb, petay)

I ahí?

B no me acuerdo de éso es que no me acuerdo ... he tenido muchos parones pero es que muchas veces no recuerdo qué es lo que me pasaba

N aha

- B and there are villages like eh <a A, voz muy baja> cómo es el pueblo típico el índalo? el pueblo índalo? Mojacar! <a N> Mojacar where they live like eh eh like the: ... eighth century
- N aha still <asiente>
- A eh
- B Mojacar?
- A <voz muy baja> es es un pueblo que tiene lo mismo que xxx?
- B <asiente>
- A ah ... I remeber I read <risas>
- B in that English book <risas> yes it was on in an ... English book
- N yes
- A <niega con las manos>
- B I did I did the history of Mojacar was written in English ... ah what are you doing here?
- N what do I do? well I'm here for I've been for a little while a few months eh just interested in learning about Spain eh perhaps I'll stay on I'll spend eh until the summer and then I decide whether to stay in Spain or not eh so I'm really on holidays really <risas>
- B <risas> qué bien!
- A <risas>
- N that sort of thing but ah ... I'm really just trying to learn about Spain eh and Spanish people and customs and see if I'd like to live permanently or not so it's just really a few ... kinds of months of observation
- B <asiente> aha and what about your Spanish?
- N ah <risas> oh well!
- B <risas> well
- N we won't talk about that now I'll explain later yes but ah ... it's really ... 'cause having come come back this year that's ... seeing everything for 1992 seeing all the differences in Spain in ... you know in Sevilla ... Madrid is the ... capi the cultural capital and then the Olympic Games so like everything is happening here I've be I've come from England where everybody is half asleep and nothing really is going on you know there were the elections but I was here when they were when they were happening but apart from that it's just it's just <gestos con las manos> ... carry on
- B you you eh eh bi British people eh don't know Spain? <niega>
- N no no they know what they know they know about bullfights and they know about

B <se vuelve hacia A, hace palmas y simula con las manos las sevillanas> (bailaoras)
[uf! <se cubre el rostro en señal de horror>

[204] sevillanas >
COCO (mim)

N yes yes] and I mean the majority of people when they think in Spain they think this I mean a lot of people don't now now it's more: but the thing is there's so many English people come to Spain they just go to the coast like to Benidorm [or

A yes]

N and then they don't move from the beach in two weeks! and so they don't see the rest of Spain!

B it's it's the rest of Spain is [very very nice

N yes]

B it's nicer than the coast!

N yeah yeah ... and ... I mean even Benidorm you can't really really say it is Spain because there are so many English pubs and things or German pubs I mean we went to with a few friends to Calpe and eh ... Morai Moreira?

B Moraira

N Moraira but along the way there were so many signs written in just German or English not even ... nothing in Spanish

B [yes <risas>

A <risas>]

N English or German and ... just pubs and it's a shame just part of Spain eh on the coast where it's just German German houses I don't know if you know it it's before you come into Calpe there's e:h like rocks <gestos> they're built into rocks

B si ... calla. si near Calpe ... espera El xxx!

N you eh I don't know but it's and they're all they are pink ... pink houses mostly pink houses?

B <a A> (las casas?)

A <gestos de no saber>

N very big ... they're very big ... pink and white ... and the whole the whole it's like the whole rock is covered with this houses and they're all just inhabited by Germans and so any entrance you have the signs all written in German so you think well that's what ... most English people see when they come to Spain they either see that or they see the you know any any even English food I mean along the you have English food in Calpe ah

B English food <risas>

- A yes
- N yes and
- B <risas> terrible things <risas>
- N it's quite [bad
- B English food]
- N yeah but ah ... so it's like I don't know um lots of Spanish people have the typical ideas of an English man with a <se señala la cabeza> bowler hat and umbrella [and
- B yes <risas>]
- N things like that ... it's reciprocal you know so we think oh well castanets and ... and bullfights ... so [it's it's xxx
- B well we we know] people eh um the the years ago <gestos de baile andaluz> eh in the streets with the [eh but

[205] bailaban sevillanas >
COCO (mim)

- N yes yes] but eh a lot of Spanish people still they still [(think that maybe)
- B yes when we] talk about Spain we talk about <gestos de baile andaluz> ... ole!
[<risas>

[206] flamenco (España
castiza) >
COCO (mim)

- N yes eh] yeah so it's a question of of really just learning you know and eh being aware it's not like that but I think in the past it was and people are changing and then like the eh Spanish Tourist Board in London has put em eh has emphasized to travel inland <gestos> not just to see the coast but to travel inland and see more of Spain and see how Spain you know the real Spain but ah ... it's quite difficult sometimes for foreign people because they have the habit of (doing that) every year and then they don't move from that so it's a question <gestos> of ... right practically grabbing them and saying you know see something else! ... but ah ... I was in Madrid a few months ago and eh there was quite a lot of English people ... I was I was pleased to see you know walking around and and ... taking an interest in one one these places rather than you know where is the nearest pub? you know that sort of attitude <risas> ah ... I don't know I'd I'd like to I'd be interested in hearing or um from perhaps the stereotypes I don't know what you've heard about the English people you know you you said all that about the food I don't know if there's anything else that you ...like ... about I don't know
- A the: the food no the the hours of

B well! <risas> xxx

A no no the: hour um the breakfast [is at

A ahí es que no me ha entendido yo quería decir la hora de las comidas que me gustaba más y ellas han entendido qué [habeis entendido?

B no! no!] yo he entendido lo que querías decir que te gustaba el horario británico

A tu has dicho el tiempo has entendido el tiempo

B no! he entendido el horario lo que pasa es que

A pues ella ha entendido el el tiempo y entonces yo le decía no *the hour* es decir la hora de las comidas y entonces he dicho desayuno para que supieran de lo que estaba hablando yo pensaba que estaban pensando que hablaban del tiempo entonces he dicho: no ah tu yo pensaba que decías el tiempo y he dicho no el tiempo no! y entonces he estado con una palabra ah

N yes]

A seven ... I like more the English

[207] el horario de
comidas >
ANCO (desc)

N aha

A that is because I have to <gesto de dificultad> to eat more in the
dinner?

[208] cena >
COCO (petay)

N yes

A and I like more

Sesión IX.

- (...)
- N so eh do you do you go to many concerts in s in here Valencia or?
- A yes yes I go to very much concerts the the latest concert that I we go was Texas concert <risas> y qué más!
- A *very much* he dicho
- I qué?
- A quería decir *many concerts* ha o sea que quería ahí nada he metido el *very* <risas> [que lo digo en todas partes!
- I claro entonces]
- B but here in Valencia there aren't more concerts the ... they are in there are in Madrid in Barcelona but here in [Valencia <niega con la cabeza>
- N no] not so many um
- A but eh ... there are more e:h national concerts of e:h national groups eh it's a: a land of of ... music Valencia <risas>
- A quería decir que es una tierra de de músicos y y no sé qué he dicho! <risas>
- I tierra de música
- A si tierra de música! <risas> toma ya!
- N yes so it's more ah traditional there's a lot of traditional music in Valencia?
- A yes
- B yes
- N yes okay is tha I don't yeah let me see no yes U2 was ... in Barcelona I think was it?
- B aha yes U2
- A [U2
- N xxx for something] it was a concert in [Barcelona which
- A yes I like very much The Cure ah
- N and Dire straits
- A [Dire Straits
- B yes]
- N so I know somebody here who [went to
- A they were] in Barcelona
- N yes
- A Dire Straits
- B and Madrid too

- A and Madrid too ... U2 also they were in San Sebastian <risas>
B but when the concert is out of Valencia it's so expensive to go to
N [yes
A si too]
B you listen in the radio
A yes yes <risas>
N <risas> good ... ah ... so maybe you can tell me a bit your impressions of your first year in university what you think of of the university and what's it like and <risas>
A [<risas>
B I don't] like when I arrived to the university I ... I imagined um the university ... a place okay ... but when when you arrive the university <negando con la cabeza> all the things are ... are badly
N aha
B eh there are too many peoples in the class e:h um las asignaturas? cómo se dice?
A subjects?

[209] asignaturas >
COCO (camb, petay)
[210]
COCO (petay)

- B es que yo ahí quería decir que te obligan o sea que cuando tu llegas a la universidad se supone que tu ya tienes capacidad para saber lo que quieres hacer no? pero que te meten asignaturas o sea que te obligan a estudiar por ejemplo latín o: ciertas asignaturas que a ti o sea ni te van ni te vienen no? que no te interesan al fin y al cabo y entonces yo quería decir éso pero al final no sé si me ha entendido porque he hecho un lío!
<risas>
I ahí qué pa que no sabías decir asignatura? no?
B que no sabía decir o sea como si dijéramos asignaturas si *subjects* se lo he preguntado a ella y me ha dicho *subjects* y ya en seguida me he acordado no? pero lo que o sea que no sabía decir que te las meten de relleno o sea que no saben qué poner se ve que <risas> yo qué se que tienes que estudiar ciertas asignaturas que luego no sé que sería mejor que te especializaras desde primero no? o sea que tu en primero llegaras y dijeras bueno yo quiero tal cosa entonces en tres años voy a estudiar esa cosa y voy a salir sabiéndola pero ahora voy a estar cinco años estudiando y como me meten tantas asignaturas voy a salir sabiendo menos que si hubiera estudiado tres años entonces ahí he organizado un lío! <risas>
I claro
A ya no sé pero también es conveniente saber latín por ejemplo que es un rollo no? pero que
I de todas formas todo éso está cambiando ya sabes? con los nuevos planes de estudio

B eh the subjects um you think it's is all all a lot of things but what when you arrive the subjects don't like very much and and I ... for example

N <asiente>

B eh ... only like e:h literatura literature ... ? <mirada interrogante>

[211] literatura >
COCO (pres, extr,
petay)

N yes

B and the other asignatures ay! the other [subjects

B he dicho asignatures <risas>
I esto li literatura no sabías cómo se decía?
B al principio he dudado pero luego [ya he dicho *literature*
I has dicho si]
B ese <risas>

A subjects] <risas>

B eh don't like very much <niega con la cabeza>

N no no

B I ... I see them very difficult and cómo se dice como?

A cómo? like like

[212] como >
COCO (camb, petay)

B ahí quería decir como
I cómo?
B no me salía decir como
I eh como de de comparación? muy difícil como como tal?
B si
A yo no sabía si era *like* o *as* a lo que se refería
I vale sigo

B and I

A as

B o sea que las veo muy difíciles [que

[213] las veo muy
dificiles >
COCO (camb, petay)

A I see] very difficult eh subjects are very difficult to understand to ... to study

N yes

A eh the first day I came here eh I fel very confused very ... eh a lot of people the classes and e:h ... you won you don't know any ah anybody eh ... [<risas>

- A éso que no sabía si decir *anybody somebody* eh problema ya de gramática más bien <risas> es que siempre he tenido dudas con éso oye! <risas> *anybody*
 I claro lo has dicho bien
 A anda! <risas>

B and you are] you are more <gestos> eh more free [you are free
 N yes]

B and you arrive to: I I I arrived to my house and I didn't study eh because eh you think the exams are more eh <gestos con la mano indicando lejos>

A far

[214] lejos >
 COCO (mim)

- B quería decir lejos y me lo ha tenido que decir ella por que no me salía y le estaba diciendo *more*
 A *more* así con las manos! <risas>
 B lejos <risas>
 I vale

B [far away

A far away]

N yes

B and eh when the exams arrives you you have a lot of things to study and <niega con la cabeza> ... to do

A for example now for example

N yes

B all the exams

A eh ... <risas>

B this friday we have an exam

N how many subjects do you have to study? are there a lot in the first year?

A six six subjects

N a lot

A there are eh litera literature eh

B English

A English eh Valenciano Valen Valen [Valencian

[215] valenciano >
 COCO (pres, extr)

- A ahí no sabía éso si ...
 I si sería *Valencian* ?
 A *Valencian* <risas> he dicho! <risas>

- B Valencian] language
 A language eh Spanish language
 B lingüística que es poética [linguistics

[216] poética >
 ANCO (aprox)
 + COCO (camb)

- A linguistics] and
 B eh Latin Latin and
 A qué más
 B <gestos>
 A more or less <risas>
 N aha yeah is ah ... I don't know if you know anything of the English system but if when you get to the university you generally just study one one subject so if you study English you can study just English literature so you just study and then within that the course is three years not like here it's five but if you study English then it's three years and out of the first year you do general you do all English literature through the centuries and then the second and third year you pick say four or five maybe authors or centuries or so and just concentrate on them and in Modern Languages you you choose either one or two languages and you do language and literature but after the first year you can drop phonetics and things like that a:h and language and you can just concentrate on literature or do history of the language or something like that so it's you know you don't have to 'cause here I think it's in the fourth in your fourth year is it? when you choose you begin to choose ... your options I think is it?
 B eh we we choose our option [in the fourth year
 A on the fourth year] yes but I I don't know what to: to: ... to try if I: try: e:h ... English philology or Spanish philology I don't know [what to

[217] elegir >
 COCO (extr)

- A eh ahí quería decir es que no sabía cómo decir elegir si decir *to choose* o o *try* no? no sabía decir no sé al final he dicho *try* pero estaba insegura
 I si *try* es es intentar
 A intentar
 I eh es más *choose choose*

- B but I] I know that I I want to study eh Spanish literature [and I
 N aha]
 B I am o sea que me obligan que

[218] me obligan >
COCO (camb, petay)

- B ahí quería decir que me obligan
I que te obligan?
B que me obligan a estudiar las otras asignaturas <risas> pero es que no
sabía decir obligar <risas>

A eh [obligate <risas>

B and I have and I have to study other other subjects

[219] obligan >
COCO (extr)
[220]
ANCO (aprox)

N yes

B that I don't like I like eh the Spanish literature but

N aha

B ... since the fourth year I cannot do eh anything

N yes yeah aha

B and I don't like it <niega con la cabeza enfáticamente>

N aha no yeah

A I think the same

N ah so the first three years you just have to do everything really

B aha

N okay

B and if there ... there was only three years studying <gestos, risas> [lo
que quieres

[221] lo que quiero >
COCO (camb, petay)

- B ahí es que quería decir éso lo que yo quiero quería decir ahí lo que yo
quiero
I aha *study what I want ? or what I like ?* no?

A eh what you want]

B what you want you eh you when you finish the the three years you know!

N yes

B but here e:h we have five years and when we finish the: the five years

N aha

B we doesn't know the things e:h well

N aha

B o sea we: we have a lot of subjects bu:t we haven't e:h know eh ... <gestos> ni idea

[222] no tenemos ni idea >

ANCO (aprox)

[223]

COCO (camb, petay)

B que no que no puedes que no puedes saber bien una que no puedes centrarte en una que sabes un poco de todo pero nada bien

I aha vale

A <niega con la cabeza, gesto de no saber> ... eh [any

B any of] them any of them and I think in the eh three years it's <gestos>

[224] mejor >

COCO (mim)

A best

B it's the best <risas>

N aha <risas> ... fine ah why don't you tell me perhaps a bit about Spain? you know if eh ... I don't know anything of particular interest <risas> in Spain

B [in Spain

A <risas>] Spain is very beautiful [<risas> but

B xxx] in Spain the Olympic Games eh the

A the Expo

B the Expo in ... eh [Sevilla

A Sevilla] e:h

B and a lot ah Madrid eh the: <mira a A>

[225] capital cultural >

COCO (petay)

A cultural

B [cultural

A cap] capital

N aha

B capital eh and there are more

A more communities that ah that are not well xxx eh recognised but ah there are more eh cultural traditions

N yes

A for example in Valencia <risas> las Fallas <risas>

N aha

A and so on

N yeah what do you think of the Fallas?

A <risas> the best the best

B eh they are very funny but if you: <gestos> if you feel the Fallas

N aha

B if you are as aha if you aren't be of Valencia <gestos> you don't ... feel the Fallas

[226] extranjero >

ANCO (desc)

B yo ahí quería decir extranjero o sea que si tu no eres de aquí de Valencia
no sientes las fallas como las siente la gente que es de aquí de Valencia

I vale <risas>

N yes

B and ... if you are of here eh you are all all your life eh <gestos> you see the Fallas

eh los petardos

A <risas>

B mascletás i tot ai

[227] petardos >

COCO (pres)

[228] mascletás >

COCO (pres, camb)

A <risas> no sabíamos cómo se decía petardos! <risas>

I claro

A <risas>

B i tot això [ara parle en valencià!

A <risas>]

B y y all these things and you feel it

N aha

B I think it's very nice

N yes yes do you feel the same about?

A yes I but the thing I don't like very much is a eh is that it's a short time to to: ... to
enjoy

[229] duran poco >

ANCO (desc)

A ahí quería decir que: ahí si que me he armado un cacao! quería decir que
hay poco tiempo de fallas no? y:

I que duran poco?

A éso! que que duran poco y no sabía cómo decirlo

N aha

A eh there are four four days only um e:h I'd like to um I eh I shou no eh I could like
to: to be more days to to go out in the friends with your friends and ... and so on
<risas>



A para salir del paso el *so on* <risas> o sea xxx el *so on* y ale! <risas> a salir del paso!

N yes

B but the eh when when the fallas <gestos> burn

N aha

B the the last day it's very <gestos>

A I began to cry <risas>

N yes? aha

B yes

A it's very ... very beautiful very ... it's a feel very strong very <gestos, risas>

[230] emocionante >

COCO (mim)

[231] emocionante >

ANCO (desc)

B yo quería decir ahí que era emocionante

I si

B y solo me salía hacer así! <gestos, risas> no me salía decirlo

I muy bien

B but the the the people who who went eh in the fallas don't feel eh the same [like this

A yes it's not] the same eh it's different because eh ... <risas> yo qué se no me (sale decirlo) <risas>

B qué querías decir?

A que yo lo veo diferente a def es de

B (they see)]

A they see different as we would see and

[232] lo veo diferente >

COCO (camb, petay)

B and in some the the eh las fiestas cómo se dice?

A fiesta! <gestos indicando que igual> fiesta

[233] fiestas >

COCO (camb, petay)

B que no sabía decir cómo no sabía decir fiestas o sea que son las fiestas populares no sabía decirlo

N <asiente>

B the fiestas of the: <gestos> of the ci o sea of the small cities or eh the village the village there are the bulls o sea los toros <risas> and um the people drink drink a lot

[234] los pueblos >

ANCO (desc)

A drink a lot

B and the toros

N yes

B and the bulls

A the bulls <risas>

B and there isn't more things <gestos> eh ... people who who drink and and always there aren't [anything more

A and eats] eats paella <risas> churros with chocolate <risas>

[235] paella >

COCO (pres)

[236]

churros con chocolate >

COCO (pres)

B <risas>

N yes

B but the ah I don't like the the fiestas in in summer there here <gestos> they are all the same in all the the cities in all the village eh they are the same! the bulls the drink eh ... and the night! <gestos indicando se acabó>

B quería decir que las fiestas las fiestas de verano de los pueblos son todas iguales o sea que te vayas al pueblo que te vayas siempre hay lo mismo

I si

B la gente que viene y los toros ya está! <risas> quería decirle éso pero no me ha salido bien

N yes ... and the: eh carnival?

A carnaval

N yeah

A eh there is eh no ... um no más tradition in ay! no más! <risas> ay qué lío! there is no much tradition here in carnivals

A ahí quería decir que: qué es lo que he di? <risas> qué quería decir? a ver! que no que éso ha preguntado sobre los carnavales y he dicho éso que bueno quería decir que no había mucha tradición aquí en Valencia más en otros sitios éso

N <asiente>

A eh in other in other cities there are much but here no um

B in in [Tenerife

A ... Tenerife]

B Lanzarote [there are more <gestos>

N yes I saw that yes]

B there are more more tradition of carnaval but but here in Valencia not much <niega con la cabeza> eh we cómo [se dice

A in small] coun in small countries cómo se dice en pue en eh pueblos?

B <asiente>

A in small countries of around here eh there are mu mu more traditios in in the [cities in the cities

[237] en los pueblos >

ANCO (desc)

[238]

COCO (camb, petay)

I que ahí qué no sabías eh pueblos?

A pueblos si

I no te salía?

A que no me salía decir pueblos y no sé lo primero que se me ha (ocurrido)

B in the village] there are there are more there are eh

A Moros y Cristianos? Christians and [and moro?

B moros] cómo se dice?

A A Arabians?

[239] moros y cristianos >

COCO (camb, petay)

[240] moros >

COCO (camb, petay)

[241]

COCO (camb, petay)

[242]

ANCO (aprox)

+ COCO (petay)

A ahí no sabía decir Moros y Cristianos y éso ya me parecía <risas> xxx arabia diciendo *Arabian* <risas> primero *Christian* y luego *Arabian*

B Arabians

N Moors <asiente>

A Moors

N Moors

B Moors eh ... but this is this is near

A in ah in Alcoy

B in Alcoy ... and the cómo se dice éso que hay en Elche? el Misteri d'Elx?

A ah! e:h Elche Elche's Mystery

B el Misterio de Elche quería decirle yo

I ah!

B la festa del Misteri d'Elx pero no me salía

I pero no te salía en en valenciano tampoco te salía no? o en castellano
 B es que o sea [yo quería decir
 I tu has dicho] cómo se dice [éso de Elche?
 B cómo se dice éso de Elche?] es que tenía la idea pero no me salía
 tampoco lo del Misteri d'Elx

N aha?

B it's so [beautiful

A yes]

B but people arrives to the: to the church e:h the night before and eh the: Mystery is
 around e:h eh twelve eh o'clock of the morning and people e:h is staying eh in the
 door of the church and when you arrive you haven't place and you have to see in ...
<dibuja un redondel amplio con las manos> in pantalla grande cómo se dice? in
televisions <repite el gesto> [big televisions

[243] pantallas >

COCO (mim)

[244]

COCO (camb, petay)

[245]

ANCO (desc)

B quería decir pantallas de televisión de esas grandes que ponen pero no
 lo sabía y le he dicho pantallas de televisión grandes

I y lo has dicho así con las manos <risas>

B si <risas> es que era

A si ... tiene mucha costumbre de por gestos

N aha right]

B and it isn't the same and in Semana Santa? cómo se dice [Semana Santa?

[246] semana santa >

COCO (camb, petay)

B ahí Semana Santa quería decir

I perdona? <paro el video>

B que no sabía cómo se decía semana santa pero luego ya hemos pasado
 ya no hemos tocado el tema de semana santa <risas>

A si creo que he dicho las vacaciones de verano <risas>

I ya directamente

A si <risas>

A espera] I think that the the Elche's Mystery is a very ah cómo se dice? e:h party?
religi religious party? ...

[247] fiesta religiosa >

COCO (camb, petay)

[248]

COCO (petay)

A ahí tampoco estaba muy segura y estaba pensando pero no sabía si decir
 party o o fiesta decir fiesta es que no se los ingleses dicen fiesta

N <asiente>

A eh I I am I'm not a religious person but I think it is a a beutifu a beautiful party
[<risas>

N aha]

B yes yes ... it's eh it's very beautiful when the the angel e:h <indica con las manos que algo baja> [eh

[249] baja >
COCO (mim)

A fall down]

B fall down to [the:

A spirit no spirit]

B here in a ay! cómo se dice lámpara? in a ... lamp?

[250] lámpara >
COCO (camb, petay)

[251]
COCO (extr, petay)

B no sabía cómo se decía lámpara porque: en el Misteri d'Elx bajan de una lámpara no? y no sabía cómo se decía lámpara y le he dicho *lamp!*
<risas>

I pues muy bien

A [lamp? aha

N <asiente>]

B <muy despacio, con gestos ilustrativos> eh they they fall in a in a lamp and the it he
he

A there are

B only only:: plays mens!

B ahí quería decir que sólo actuaban hombres y he dicho *plays*

N aha

B but eh there are one eh who who was eh eh cómo es vestido? who was <se señala la ropa>

[252] vestido >
COCO (camb, petay)

[253]
COCO (mim)

B no sabía decir disfrazado

I disfrazado

B o sea que va vestido que va vestido de mujer quería decir que va vestido de la Virgen María <risas> y no me salía

- A ves ... dressed dressed from
 N [<asiente>
 B dressed] from the the María virgen
 N <asiente>
 B and it's it's (lovely) <risas>
 A <risas>
 N is that shown every year?
 A yes [they
 B yes]
 N why why is it in Elche? why?
 A e:h it is in 'Alacant eh in the: in the south part of of Valencian Community and ...
 [it's all

[254] Alicante >
 COCO (extr)

- A *in Alacant* otra cosa! <risas> he dicho éso '*Alacant* en vez de Alicante
 éso me ha salido [en valenciano
 I si en valenciano]
 A yo no sé por qué pero porque yo no hablo valenciano tampoco <risas>
 pero vaya! quizás porque me sonaba a inglés el valenciano <risas> he
 dicho *Alacant* además '*Alacant* <risas>

- B there is] ... it's a tradition because people say to e:h people say is true that an angel
eh falled in the ... [in

[255] apareció >
 ANCO (aprox)

- B que apareció ahí quería decir que un angel apareció en Elche pero no
 me:
 I vale

N in Elche]

- B in Elche in his ... in here in en ésta! ... in this in this church

[256] iglesia >
 ANCO (aprox)
 [257] COCO (camb)

N oh I see

- B and every years e:h this day I think is in August e:h /finali/ last eh and is the
 same day [all the years

[258] a finales >
 COCO (extr)

B quería decir hacia finales de agosto o sea agosto pero al final y he dicho *august /finali/* y me he quedado tan tranquila! <risas>

N yeah yeah] right I suppose ... interesting! I don't <risas> ah have you ever been to England or ... or anywhere being an English speaking country ... maybe to Ireland or maybe in the United States of America?

B [<niega>

A <niega>]

N no: I mean if you have any ... impressions of what England's like or the typical impressions or <risas> ... [something you're interested to hear

B e:h] the imagine of of England that we we have I I have ... e:h people is ... is um <con la mano indica silencio> ... silence

N <asiente>

B eh don't don't shout here in Spain people shout a lot

I y ahí?

B que ahí no me salía decir serio [o sea

I ah!]

B *serious*

A <risas>

B e:h and and smile and and people in ... in England eh

[259] *serios*

ANCO (aprox, mim)

[260]

ANCO (desc)

A [is more seri more serious eh

B is like more] <asiente> is more serious [is

N aha]

B more [eh

A more] [gentle

B and they whisper]

N right

B they don't shout they whisper and it's eh the: ... [no sé!

A I] .. I imagine eh England eh eh always raining and <risas>

B yes

A and ... the wheather eh is cold and

A *ése otra cosa ... always* *ése que tipo Tarzán vaya! always raining no sé! un*

I aha

- B I don't like England I ... I like the sun very much
N aha
B and the ... in a place who in a place where ... always rain <gestos> I cannot
A no <risas>
N <asiente>
A I'm the [same more or less
N aha]
A the summer holidays! [<risas> we are going to talk about
N yes everybody] ... in Spain when I've asked people before they all tend to go to
the beach they tend to spend the summer by the beach?
B yes
A e:h the the people who lives in in the capital in Madrid eh they usually go in the
summer holidays to the coast
N yes
A eh frequently to Valencia and Alicante and so on
N yeah yeah good!

Sesión X.

(...)

B yes

N so have you any ideas of what you'd like to do? or

B yes I ... um I decide to bueno! now I think I I would like to do eh. .. eh a an especiality to ah o a subjects eh like journalist

B ves ahí he dicho bueno

I <paro el video> cómo?

B que a mitad de de éso he dicho *I decide* y digo bueno! es que no ay! me da cantidad de:

I vale

N yes

B eh that there is here <señala la mesa> in Philology

N ah!

B very similar

N yes

B but I I not I not very sure if I if I: have to to: take e:h anglogermánica? o this this new um ... option no?

[261] anglogermánica >
COCO (pres, petay)

I anglogermánica no sabías decirlo en inglés?

B no: no sabía

I ah! éso me lo decís todo

N aha

B <tose> ya veremos no?

N <asiente>

A yes I think the same

N yes yes a:nd eh perhaps ah you could tell me a little bit about Spain? maybe traditions in Spain or the culture of Spain e:h explain to me a little bit about Spain you know somebody who's come from ... from England ... if you could tell me what is ... eh the traditions here in Spain

B <tose y mira a A>

A um ... no sé ... the tradition in Spain is eh go out at night <risas> I think that is um ... the most different

N yes

A but this be that is eh because the wheather is very good

- N aha aha
- A and I don't know
- N I find that a:h ... it's quite difficult for me to understand because ... people go out to I don't know here it's more Friday and Saturday night ...
- A aha
- N yeah but ah to to go out until until the morning you know the ... dancing the parties and don't people get very tired? you know it's as if people've been drinking lots of coffee! I don't know if that's <risas> to keep awake or or why it's it's it's e:h you know eh do you have I mean in in England everybody thinks in Spain it's siesta but ... I mean that's impossible for a lot of people who're working and ... but how do people survive with that type of rhythm of life? that they don't you know I I think that I'd fall asleep if I ... I don't know <gestos> lived like that all the time I don't know is there is it eh you just get used to it? is it part of eh the rhythm of Spanish life or?
- A <señala a B para que conteste>
- B <risas> ... eh could you repeat the last?
- N yes sure! eh .. I don't know if there's a:h any explanation or people are just used to living like this but for me it's very difficult to you know to: eh to be awake [so long
- B why] why they: that way?
- N yes yes and how how how can they? for me eh it's very difficult to just to eh eh to stay awake for so long you know to to go to bed so late and to get up so early
- A ah!
- B but eh in general or only on Friday or Saturday
- N well I I don't know here is it generally only Friday and Saturday or is it throughout the week or holidays o:r I don't know if you if you could explain to me when it is then
- B well um here the the Valencia could be the: the the city in Spain that ... with more <gestos rápidos de manos> life night

[262] marcha >
ANCO (desc, mim)

- N <asiente>
- B or have no?
- N yes
- B eh but ... eh I think the the life life night is in is in Friday or Saturday or eh fo:r fo:r for the last um five years eh the life night eh is extended to Sunday morning

[263] y ahora también >
ANCO (desc)

- B éso no me salía
I el qué?
B eh decir que ah la mar la marcha tampoco me salía por que no sabía cómo decirlo pues que estaba la gente que se iba de fiesta los los viernes y los sábados y quería decir bueno y ahora los domingos por la mañana ... y tampoco me salía! <risas>
I y cómo has dicho la marcha?
B he dicho no no sé si he dicho *to go out* o *to go* o: o algo así es que no me salía! <risas>
I <risas> es que no me extraña porque es una palabra que la dices
B no hombre la marcha o pues como ellos digan divertirse o sabes? como aquí se dice ir de marcha o ir de fiesta pues no sé!
I sí ... vale <risas>
-
- B Ah éso! *life night* he dicho *life night*
I vale *night life* se dice a ver del revés
B además del revés
I sí [pero
B no a mí] me sonaba que era de la otra forma pero digo bah! como siempre me equivoco voy a decir

- N yes [yes
B and] but I think this kind of life for ... well I I don't like
N no
B and it's only in the weekend
N aha
B and the rest of the week eh well the: ... the /teim/ the the time! for the: for the dinner for the supper etcetera is ... a bit different from England but um is not very very very late to go to bed or or similar it's different
N yes
B but the weather is different the if working etcetera is different ... eh that that's all <risas>
N yes yes <asiente> ... eh here I was really surprised when I first came to see do you know traffic jams? you know what traffic jams ?<gestos>
B <asiente>
N at four or five o'clock in the morning! <risas>
A [<risas>
B <risas>]
N yeah where am I? <risas> but ah so I was just it's ah just surprised to see the differences because I have you ever been to London at all or to to England? have you been to London?
B into?

- N Lon London
- B si
- N London yes?
- B eh <gestos de repetir> could you?
- N yes have you been [to
- A no]
- B no
- N no it's just eh if you ever go or get the opportunity to go a:h say from one o'clock in the morning apart from the centre of London ... but e everywhere else is very quiet you know it's it's like a ghost town everybody is asleep and there's no noise so the difference is really dramatic you know? but ah ... so it's really it's just Friday and Saturday Saturday night
- B what? <gesto de no entender nada>
- N it's Friday and Saturday? the [the
- B si!]
- N yes yes
- A do you like Spain?
- N yes I do very much yes yes yes I do a lot I like ah ... eh the people in ... in Spain eh they talk a lot and specially express themselves very much ... um so neither of you have you haven't been to ... to England?
- A no
- B <niega con la cabeza> I'm i interested to go ah ... the: next year eh if I could but ... I don't know
- N yes
- B <voz muy baja> but ... ya veremos! [<risas>
- A [<risas>], ambas la miran> eh... that is very: very: ... eh <baja la vista> very expensive <se encoge de hombros> and
- A ahí no me salía caro me salía barato o sea me salía *cheap* pero *expensive* no me salía! <risas>
- B ves y y para acabar las frases o yo por lo menos tu tu no me he fijado pero yo cada cosa que decía lo que pasa es que no sé yo ... cada cosa que decía bueno pues éso! o: ya [veremos!
- I ya veremos!]
- B sabes? en vez de decir
- A si que tenemos muchas coletillas en español
- B lo único que me sale a mí pero no sé si será por la influencia de los dibujos animados <risas> cuando termino *that's all* es lo único que me sale! <risas> será por los dibujos digo yo
- Nyeah

- A but it's very interesting but <gestos>
 N this is I mean it it I'm sure you know this it's the best way to just to immerse yourself in the the life of ... you know to learn eh here you can get the ah ... the radio do you listen to the radio sometimes? the the English [you can get the English radio?
 B <asiente>]
 A aha
 N yes it's quite quite good to just just listen to it a:h and even if you don't understand all of it just <gestos> to listen to the intonation the pronunciation and all that's good! so a:h I'd like to ask what you think all about you know Barcelona and the Olympics and Sevilla the Expo and everything like this! <gestos>
 B <risas>
 N what do you think?
 B well eh I think I: ... I I would like to go to Sevilla ...
 N <asiente>
 B eh this summer but eh if I think of do that so (usually) I think that is a very stupid e:h eh celebrate o:r ... o:r ... because eh I think the: ... the the <se recuesta en la silla> the es que no sé cómo decírtelo! <se reincorpora> it's stupid because it was a: it was a a a a killer or a ... Colón ... well they discover America but buf! <soplido y se encoge de hombro> the: ... a ver! ... the Spanish in America eh ... were eh so so terrible and [very: cruel no sé! <levanta las manos indicando desesperación>

[264] celebración >

COCO (extr)

[265] descubrimiento >

COCO (camb)

[266] matanza >

ANCO (aprox)

B tampoco sabía decir ahí celebración no sabía si era *celebrating* o o algo así! y también he dicho *celebrating celebrate* o: sea como diciendo o algo así <risas>

I o algo parecido muy bien

 B espera! <paro el video> es que esto como lo que tu has dicho al principio que los pensamientos complejos que se supone que somos adultos y éso pues ella ha hecho una pregunta y tal y se supone que le tienes que dar tu opinión pues también es el pensamiento que no es el típico de los textos de inglés cómo se llama tal? no se cuantos se llama tal pues me salía para nada me las he visto negras

I qué le querías decir exactamente?

B pues ella ha dicho es que no sé si me ha preguntado que: qué piensas de lo que pasa en España este año no? o algo así de [Sevilla

I si para que le hablastes un poco] de la Olimpiada y la Expo

B y yo lo que quería decir mira pues me gustaría ir a la Expo como a cualquier hijo de vecino porque hay cantidad de cosas chulas y tal pero que si lo piensas así un poco en serio pues que es un poco estúpido celebrar lo que se hace allí porque ya ves cómo están ahora! que vale! que no también tendrán culpa ellos pero también la hemos tenido nosotros pero y quién sabe si no hubiéramos aparecido por allí si ahora no serían una potencia mundial! quién lo sabe? éso no lo sabe nadie! y se hicieron cantidad de matanzas que están diciendo de: ... de los nazis de en Alemania tal pero y los españoles qué? es que si tenemos vamos! para taparnos la cara y

N <asiente> yes]

B and I think that is ...there is no reason to celebrate ... that discovery

N <asiente>

B ... but eh I I would like to go because there is ... most ... eh ex exhibitions of of things very interesting and well

N a:h eh talking about what you said but eh in Spain this year e:h are there many people who are talking about the other side of 1992? eh who are talking about the the: way that the: during the conquest so many of the: the indigenous people were killed or or ah lost their homes or were turned to to slaves is that given ah a lot of emphasis? from what I've seen personally that's that's not ah well you're one of the few people I've talked to really you know who's who's spoken about that side a:h ... do many other people is there a lot maybe on television are there programs about about that as well not just o:r ah Christopher ... Columbus doing this and but also a:h the negative side ... do you know if there's a lot is there a lot of information about that?

B puedes parar un momento? ... qué estaba diciendo aquí?

I estaba hablando de: de: de éso de que la gente dice que se mató a mucha gente y todo éso

B es que no sabía si me estaba diciendo me ha preguntado por casualidad si aquí en España se trata de encubrir un poco éso? ... es que no lo sé no no la he captado eh?

<volvemos a oír ese trozo>

I pregunta que si hay mucha gente que habla de éso no? de la otra cara de del 92 no? por que dice que ella con toda la gente que habla que gente que ha hablado y éso que casi nadie le da esa opinión pero que ella sabe que que hay muchas cosas en contra y todo éso entonces pregunta lo que os preguntaba es si verdaderamente hay muchas quejas mucha protesta o o mucha denuncia no? sobre el lado ... digamos más escabroso del 92 no? que es ése entonces te pregunta éso hay mucha gente tal que habla de esta otra faceta?

B what? <con la mano le indica que repita> eh

- N you know what you were saying about a:h Christopher Columbus he was he was
<gestos> went you know America and all that happened there but also the side not
only of the discovery but the conquest
- A ah!
- N and the effects of the conquest the negative side
- B <asiente>
- N is that is eh that e:h ... emphasized much this year or is it eh kept quite quiet? is it?
- B si I think ... well um I tried to to tell you
- N aha
- B that that [side
- N yes]
- B of your of the of the conquest
- N aha
- B eh but if you are ask me e:h if here Spain is eh if this <gestos> the a ver! that
side of of the conquest is very puf! <gestos que indican que no> well! eh is said
but very: <gestos> superficial

[267] silenciada >
COCO (mim)
[268] superficial >
ANCO (aprox)

- I qué querías decir ahí?
- B quería que quería saber primero lo que me había preguntado yo le he
dicho yo te he intentado decir pues el lado malo que si aquí tal y: y
luego cuando ya he captado lo que quería decirme más o menos es que
yo me creía que decía de la cuestión gubernamental no? [si el gobierno
si pero es que] aquí justo te te paras te te paras y era por si ibas a
decir ahí algo <vuelvo a poner el video> *is very* ?
- B que no se dice mucho que no se: ve mucho en los medios de
comunicación
- I está éso encubierta lo que me has dicho antes?
- B éso es encubierta bueno se ve en algunos casos y éso pero no
- I ah! y éso es lo que no sabías decir no?
- B exacto
-
- B por cierto *superficial* existe?
- I *superficial* ?
- B existe?
- I si también existe
- B lo he dicho a boleo

- N yes yes
- B but well <risas>
- A I think that the Expo the: Olym the <mira a B> Olimpiadas? <mira a N> Olympic?

[269] Olimpiadas >
COCO (camb, petay)
[270]
COCO (extr, petay)

N <asiente>

A is very important but I think ... thas Spain isn't so rich eh to: to pay ... so money

N yes

A so money too money too money! <sonríe>

[271] agencia >
ANCO (aprox)

N too much money yes yes um it's a:h ... I don't I've seen something about the: unemployment the people who are unemployed in Spain that that's been ... I think reduced to four months the unemployment pay so do you think that may be I don't know but yet perhaps that's in relation to the money that's been diverted to Sevilla and to Barcelona to pay fo:r for these events rather than going to to people who are looking for work or

B well I <señala a A para que conteste ella>

N <voz muy baja> to what extent?

A now ... with the Sevilla and Barcelona there are more more [work

N aha]

A for the people but ... e:h when when this year e:h ... finish?

[272] termine >
COCO (petay)

N aha

A e:h ... many people

N yes

A many people will be: unemployed ... and this is a problem

N yes yeah

A but I think thas it's e:h ... eh won't will not be: ... thas is I think thas it's it's not the solution for the: economy problem in Spain

A ahí no me salía decir no será no será no me salía no sabía *will not be* o o sea éso no me salía me sonaba mal decirlo

I ahá no será qué? querías decir?

A que lo que quería decir era que ésto no será la solución ... no será la solución del problema

I ah ya o sea *that won't be the solution won't be* o *will not be* es que *will not be*

A es muy ...

I es muy formal se usa más *won't be* la contracción

A claro y si es que era éso <fin de la primera cara>

N it's temporary?

A yes

N yes eh what do you think it will be like after 1992 after this year? do you think it will be eh .. an anti-climax? ...it's aft eh everywhere I mean before I came to Spain in England it was all 1992 Spain and the year of Spain e:h do you think they will be able to sort of keep this momentum going after after this year?

B I think e:h the things will be the same [but <se encoge de hombros>

N yes]

B and haven't got many: eh ... many: hopes in in the next year

N aha

B because ... there is no Expo and there is no Olympics ... the the (future) I don't know but!

N aha

B I am not very optimist

N yes okay eh perhaps you could tell me maybe about if you have any interests any particular interests or hobby?

B well I like to: ... to play tennis and and ...eh to do eh bicycle and ... go to to travel here! in Valencia because I think is more important to knew e:h ... Valencia first and then eh Teruel ... Barcelona England <risas> that that's a hobby

N yes

A I like I like reading

N aha

A ah and and I like running ... but I haven't got many many hobbies (running yes but)

N do you have eh do you have much time for hobbies or is it mostly ... your work for the university or do you have much time for other things apart from from university work?

B no

A no ...<risas>

B [<risas>

N xxx <risas>] right so do you have you have exams ... in Spain you: ... can you do the exams a:h ...'cause at the university at home we have exams at the end of the year but here they seem to be I don't know whe eh during the year eh then partial part of .. exams half way through the year or so you can choose can you choose what time when you're going to do your exams?

- B no eh ...
A in theory yes but in practice [no <risas>
N no] [<risas>
B <risas>]
N so what happens between theory and practice?
A <asiente>
B no ah I

Apéndice II:
Estrategias de comunicación y secuencias tópicas.

Sesión I.

**CTC: 43
CTSM: 5,4
Nº ST: 8**

<Las interlocutoras se presentan. A y B comentan que han estudiado poco inglés en el colegio y que van a elegir la especialidad de Filología catalana>

SEC 1: [CTS: 3]

(...)

N so that's what you mean you want to study

A catalan [yes

B yes]

A but we we have to to choose an an foreign language and we we

sec 1.1: DEP. FORM.

cómo se dice? [1]COCO (camb, petay)

SEC 1:

choose English because we stu study En English in BUP

sec 1.2: DEP. ASOC.

B but this level is very

A is very

B high

A very high for us

B here in Valencia eh the people the students have very more more high level us than us

A and they speak frequently with English or with teachers and we we never

SEC 2: [CTS: 6]

N so you see erm so when you talk about Catalan and and Valencian valenciano is that erm 'cause I've heard there is quite a lot of politica politics involved with that

A oh yes

B yes

N could you explain some of that to me?

B [yes <risas>

A <risas>]

B well eh here in Valencia there are people that says Catalan is not Valencian

A is another language

B is another language and there are people who says that Valencian is the same that Spanish is not is not true and

sec 2.1: DEP. SUB..

N do you know why they say that? are there particular reasons why they they say why why they say this? why one says one group says it is the same and one [says this it isn't

A because] perhaps because they they think that if if they speak /dialect/ eh is less less category than language or no sé

B or I think that this person that ... who don't know the the: the history and no no <risas>

A they don't study that like

sec 2.1.1: DEP. FORM.

cultura cómo se dice? culture?

N yes

sec 2.1:

B and here in Valencia there are many people who is Spanish and eh their language is here is mayoritari is mayoritario [2]COCO (extr, pres)

sec 2.1.2: DEP. FORM.

eh la mayoría cómo se dice éso? [3]COCO (camb, petay)

A majority? [4]COCO (petay)

N majority yes

sec 2.1:

B yes is the majority the people who is who is speaking who is speaking Spanish and not Valencian then the the persons think here is Spanish [the immigration

sec 2.1.3: DEP. ASOC.

A and in in the past [5]ANCO (aprox) if if you speak Valencian you are a ...

B a less level

A yes

B of well persons think this

A only speak in Valencian that

B in families

A yes

B or

A in with with friends

B yes but in school or shops always Spanish

SEC 3: [CTS: 2]

N so I heard that during the time of Franco he was he wanted everybody to sp to speak Castilian just he wanted everywhere in Spain just to speak Castilian or Spanish

A si yes

N yes and why is that? why did he want that?

A because

sec 3.1: DEP. FORM.

eh bueno pre pregunta per què me pregunta?

B can you repeat?

N yes yes

SEC 3:

that during the time of Franco eh he wanted everybody in Spain just to speak Castilian Spanish

B si

N not to speak Catalan

A yes because he: he wanted to to have to: ... to [6]ANCO (aprox)

B the people who is here who is?

sec 3.1:

A per què Franco ho va fer no?

B Franco per què ho va fer

SEC 3:

A because he he want he wanted a central go govern and and it's a a a man to control all the people

B because Spain eh without Cataluña without eh all the: the autonomies is well I think Franco ... wanted all no only the places where who is talking Spanish

N that's interesting

SEC 4: [CTS: 18]

um maybe you could tell me just a little bit about Spain um your interests maybe what your interests here and what you'd like to do apart from you know apart from outside university or what interests do you have any hobbies or travelling or ... something like that

sec 4.1: DEP. FORM.

B tu entens més

A <risas>

sec 4.2: DEP. SUB.

I I like um travel a lot travelling a lot and I pra eh practise um athletics and I like travelling with bike and and going to to camping with my friends and I like eh swimming I like all all the sport

sec 4.2.1: DEP. SUB.

N do you do it a lot do yo practise sports a lot?

A eh swimming athletics and I like riding with bike and I like eh swimming I like all all the sports sports

sec 4.2.2: DEP. SUB.

N where have you which countries have you visited? where have you been?

A I vi ... I visited um Tuni Tunicia Austri Austria um ... Italy eh south of Fre France and um Hungary and ya está!

N yes did you did [you enjoy it?

A Portugal] yes

sec 4.2.2.1: DEP. ASOC.

N what's eh did you notice eh I've never been to Portugal but I'd like to know are there very many differences between Portugal and Spain? I mean they are next to each other

A yes but it's it's different because well it's um seems a an no a Cáceres the the /est/ of Spain it's is similar

N yes in what way? how is it similar?

A eh the am the mountains and eh the the constructions eh the the coast [7]ANCO (desc) is different eh here and Setuval and

N and?

A Setuval Lisboa is very nice very ... the the people are more more poor and they ... they they take a [8]ANCO (aprox) es is um less less level of life is here it's a difference with eh us when you go to to: ah to Italy or to Austria and you you then visit Spain is the same than you visit Spain and then visit Portugal

SEC 4:

N yes and you?

B my hobbies?

N yes <risas>

sec 4.3: DEP. SUB.

B I like sports but I don't practise <risas>

N like me <risas>

B and eh I like travelling but and the money [9]ANCO (desc) and read

sec 4.3.1: DEP. SUB.

N do you read a lot?

B eh no ... well in ... now this year I read more because in class literatur <risas>

N you have to <risas>

B yes

sec 4.3:

and ... watching T.V.

N yes

B eh listen to music and write and playing the acordeon

N that's quite unusual eh

B yes

sec 4.3.2: DEP. SUB.

N why do you play the acordeon? what made you decide to learn the acordeon?

B eh well when I was a child I liked and my parents bought it and take classes three or four years and then the studies e:h were more important and <mira a la otra, gestos con las manos> and I I left [10]COCO (petay, mim)

sec 4.3.2.1: DEP. ASOC.

N <asiente> I don't what I played eh I used to play the violin but very badly very badly <se pone las manos en las orejas>

A [you! <risas>

B <risas>]

N in the end my parents said to me please Maura! stop it! please! <risas>

A [<risas>

B <risas>]

N that was my first attempt in the music world but not very successful so I'm very a:h

sec 4.3.3: DEP. SUB.

have you been travelling in anyway?

B Strasburgh, te'n recordes?

A si

sec 4.3.3.1: DEP. ASOC.

B we we went to Strasburgh when ... when I was ... sixteen

A sixteen

B sixteen years old in with the class in third of BUP

N yes

B eh five days?

A yes five days

B five days in bus is very very

sec 4.3.3.1.1: DEP. FORM.

incómodo incómodo com es diu? [11]COCO (camb, petay)

sec 4.3.3.1:

difficult to travel in bus because the night and [12]ANCO (desc)

N it's horrible

B yes

A twenty-two hours to Strasburgh here [13]ANCO (desc)

sec 4.3.3.1.2: DEP. ASOC.

N what's it like the city because it's only in Germany possibly does it look it's it's on the border between France and Germany isn't it?

A [yes

B yes]

N so do you think has it I've never been there so does it resemble Germany in any way you know even though it's in France is it can you see too influences in the two countries then?

A yes eh there people speaks eh Ge German and Frens ... but eh

sec 4.3.3.1:

B we stayed only four days

A we we see um we saw very very

sec 4.3.3.1.3: DEP. FORM.

poc poquet iba a decir? [14]COCO (camb, petay)

B com es diu? [15]COCO (camb, petay)

A few few!

sec 4.3.3:

N so have you travelled anywhere else?

A

SEC 5: [CTS: 1]

in July I I will go to England

N ah! right where are you going to?

A astings

N Hastings! in the South?

A yes

SEC 6: [CTS: 3]

B last summer I: I went to England but three weeks no two two two weeks in ... a friend's house but no went to school in Birmingham

sec 6.1: DEP. SUB.

- N did you what what's your impressions of your time there?
B the weather eh ... was very good because the people say that not normal
N when was it? during the summer last year? last year during the summer?
B yes in September
N yes it was it was really I was there I was in England
B it's it's cold normally
N but normally yes
B [like here
N lucky you were lucky normally] it's rainy by september yeah ...

sec 6.2: DEP. ASOC.

- what did you see the differences between Spain and England? did you see a lot of differences?
B well ... the: ... the food very different ... well I was in a pretty clear house but it's different all the eh I like the: the ... the houses very different it's very warm all the houses and the ... bars pubs
N <asiente>
B here not and ...

SEC 7: [CTS: 8]

- N there seems in Spain from what I have seen I was here for a little while five years ago and then here again and in five years I've seen a lot more pubs here that a:h and and lots of American influence here in the pubs it seems very ah Americanized in some ways what do you think of that? do you think that's good or bad or what?
A I don't like
N no
A no I prefer customs of of the the state or the the region and but it's a really thing ... we are um we dress as Americans and we we listen we no we listen music
N American
A American music and ...
N I see a:h

sec 7.1: DEP. ASOC.

walking on the streets lots of people have T-shirts with American symbols and some of them don't make any sense they are written then you know the words some of the words don't make any sense but a lot seems a lot of American influence here I don't know

sec 7.2: DEP. SUB.

do you think that's come through the the television?

B [<asiente con la cabeza>

A <asiente>]

N yes because here you can get a lot of American films can't you?

B American films? xxx

N yes in in on television here what do you think of that?

B <se encoge de hombros>

A I like um cinema a lot but I like um more more? Spa European cinema than American cinema ...but eh American cinema in in a: past eg year is a good but but now eh it is commercial and I don't like

N no

sec 7.3: DEP. ASOC.

... eh it's just ah comparing the influence because in England there was a very big American influence but now it's kind of stopped not stopped but there is less but then here in Spain before it seemed less and now it's more so it seems to be going you know maybe the opposite way I don't know but ah ...

sec 7.4: DEP. ASOC.

lots of differences do you notice anything when you listen to the American films the American humour in the comedies?

sec 7.4.1: DEP. FORM.

A what?

N the eh if if eh their their fi their films and their humourous films do you find them funny or do you find them not so funny do you think differences in the sense of humour?

sec 7.4:

A [yes <risas>

B yes] very different

N in what way? in what way is different? I suppose it is quite difficult because ... it's like eh I don't know I mean

sec 7.4.2: DEP. ASOC.

do you know *Martes y Trece* ?

A [yes

B yes]

N for me I find some of it very funny because I can understand but some of it is very specifically Spanish and you have to know a lot about the culture and and who they're talking about

B [yes

A yes]

N I laugh more the way I mean you just look at them and you laugh I laugh <risas>

B [yes

A yes]

N but I mean you need to know more the history I suppose and the background so my friends try to explain while I'm watching but then of course you get lost so much they're trying to explain you're trying to understand and by the time you get

B [yes <risas>

A yes <risas>]

N <risas> it's too late! but eh

sec 7.4:

I suppose that's a major difference good yes eh

SEC 8: [CTS: 2]

so do you know what you'd like to do when you leave university or is that too far away to really think about it? do you have any plans? what you'd like to do?

A ah <risas> I like um to study um something /rela relasiónd/ with

sec 8.1: DEP. FORM.

critics critics cri? <mira a B> [16]COCO (extr, petay)

B criticism

SEC 8:

A criticism

N <asiente>

(...)

Sesión II.

CTC: 65
CTSM: 3,8
Nº ST: 17

<Se presentan. Ambas interlocutoras no nativas estudian filología. Además, A toca en una orquesta y B canta en un grupo musical con su familia. Hablan de tocar el piano>

(...)

SEC 1: [CTS: 8]

<Aficiones musicales de A y B>

sec 1.1: DEP. ASOC.

N do you know if it is possible to have classes in Valencia? if it would be quite easy to get classes through to learn the piano or or something like that?

A <mirando a B, en voz muy baja> (para clases...?)

B <mirando a A> (de piano)

A there are there are people who who teach eh piano or another instrument at home ...
... <mira a B>

sec 1.2: DEP. ASOC.

B my sister played the violin and the the piano and my brother

N yes

B too eh he is not he is not a student in in the conservatory ... house!

sec 1.3: DEP. ASOC.

A I stu I study at the conservatory I study /armoni/

sec 1.3.1: DEP. FORM.

do you know /armoni/?

N yes yes

B <a A> solfeo no?

A <a B> no armonía

B <a A> ah es otra cosa!

sec 1.3:

A <a N> yes the first year

N is there a lot of theory in the conservatory? do you have to learn a lot of theory? eh theory not just play instruments but also

A theory? too

N theory of music yes

A yes eh for example history of the music ...history of art ... /estetik/ [17]COCO
(extr) all of it

N all of it yes so

sec 1.1:

I'd just like to learn the instrument and not to do anything else <risas> yeah...

SEC 1

you're both you're both quite musical you know quite a lot about music both of you
yes

sec 1.4: DEP. FORM.

B <a A> no sé qué ha dicho

A <a B> que parece que conocemos muchos músicos

sec 1.4.1: DEP. SUB.

<a N> there are many musics ah in Valencia <risas>

SEC 2: [CTS: 2]

N so you're both in your first year here in the university?

B [yes

A yes]

N what's what's your impression? <risas>

A it's more difficult <mirando a B> no?

sec 2.1: DEP. FORM.

B <muchos gestos con las manos,mirando a A> no sé qué decir! no es broma!

SEC 3: [CTS: 4]

A do you like spa Spanish? do you like Spain?

N yes I do yes very much yes it's very different

sec 3.1: DEP. ASOC.

I mean have you have you been to England?

B <niega con la cabeza>

N no it's it's comparing the two countries it's very different I mean the timetable for
eating here ... well ... it's late <risas>

B <a A> pobreta!

N and it takes a while if if you my stomach keeps rumbling <risas> but you get used
to it you just change your the hours that you and the shops in England the shops
begin to open at about nine o'clock and then they don't close at lunch time and they
close at about five or six o'clock and then we have which is probably will be funny
for you but late night shopping which is eight o'clock <risas> so only until eight

o'clock but one night one night a week but we but eh ...it's it's very I mean it's just the normal things like the weather very different and ah...

B and the people

N and the people as well yes yes yes so ah it's very lively here in Spain very lively here ah and lots of eh parties and you know fiestas and all of yeah

sec 3.1.1: DEP. ASOC.

is that very much part of Valencia or is it all over Spain?

A all of Spain [yes

B all of Spain]

SEC 4: [CTS: 4]

A do you know Valencia only?

N I know Valencia and ah a little bit of Madrid and Salamanca ah and that's all really I've just ...visited a few places like Toledo and where else? Segovia but just just visited not not spend any time

sec 4.1: DEP. ASOC.

but ah I really liked them it's all it's very different it's like different little countries do you notice a lot of differences between the different regions in Spain? ... [there are

sec 4.1.1: DEP. FORM.

A que si] conocemos [las

B si la ya]

sec 4.1:

A I I know Madrid and Valencia only

B I know Madrid and Barcelona ... [Sevilla

A Toledo]

B Toledo también

SEC 5: [CTS: 5]

A espera have you been at

sec 5.1: DEP. FORM.

<mirando a B dice algo en voz muy baja> [18]COCO (camb, petay)

SEC 5:

nationalities of Europe? [19]ANCO (desc)

N if I've visited other countries?

A yes

N yes a few in Europe not very many I mean Italy and France and ah Germany ah and Ireland there quite a lot

A I have been at Germany

N [yes Germany

A France] me too

B Paris

N yes yes <risas>

sec 5.2: DEP. ASOC.

did you see much? what did you see the differences between France and and Spain?
did you see a lot of well ?

sec 5.2.1: DEP. FORM.

B <a A>me pregunta las diferencias no?

A si

sec 5.2:

B ah!

N what do you think they are? the people do you think it is the people or the customs or everything?

B everything

N everything yes

B and and

SEC 6: [CTS: 4]

the the people we o sea in in Barcelona and ... in in the same Spain is more different

N yes

B the Catalans no sé are more different for Valencians and éso!

N in what way are they different?

B yes bueno <mirando a A> no sé!

sec 6.1: DEP. FORM.

A no que dice que

B si que por qué son diferentes <mirando a N>

SEC 6:

A I don't know

B I think I think because no sé the Valencianos we are more a::h <mueve las manos indicando alegres> [20]ANCO (mim)

sec 6.2: DEP. FORM.

A <a B> cómo se dice simpáticos? [21]ANCO (aprox) + COCO (camb, petay)

- B no sé lively ha dicho ella antes <a N> what's lively?
N lively is ah very eh likes parties and talks a lot and
B éso si abierta <le gesticula a N indicando pues éso!> [22]COCO (camb, mim)
A friendly? friendly? [23]ANCO (aprox) + COCO (petay)
N yes yes

SEC 6:

- and and what do you think of the people the Catalans? you don't think they're so friendly?
A I don't know
N you don't know
B the: the the people in Valencia is more ... artist
N aha
B the Catalans are are more

sec 6.3: DEP. FORM.

- <a A> es que no sé cómo explicarlo son muy
A es que no sé lo que [quieres decir
B que son muy] muy <gestos indicando sosos> agarrados no sé cómo [24]COCO (camb, petay, mim)
A cómo se dirá? [25]COCO (camb, petay) unfriendly? [26]ANCO (aprox) + COCO (petay)
B será éso

SEC 6:

- A <a N> the Catalans are unfriendly
N yes?
A <gesto indicando yo no lo digo y mira a B, risas> I don't know
B all all people is is good no?

SEC 7: [CTS: 1]

- A what do you study?
N I'm studying English English yes

SEC 8: [CTS: 2]

- do you have have you read a lot in English English books or?
A English?
N yes read in English
A eh no
N no

A I like but it's a quite difficult and we have no not much

N ah <asiente> and how about you? <mira a B>

B I like um read

sec 8.1: DEP. FORM.

... no me sale nada! soy maravillosa! <con desesperación, risas> [27]COCO

(camb, petay) I <risas>

A qué quieres decir?

B éso que me gusta mucho leer pero es éso que me [28]COCO (camb, petay)

SEC 8:

and the and the books is more expensive <con las manos indica de dinero>

A yes

B in Spanish in English <manos indicando todo>

SEC 9: [CTS: 4]

A I like novels of Agatha Christie ... mystery

B <mirando a A> and of Hitchcock también

sec 9.1: DEP. ASOC.

A and of Hitchcock do you know the cinema?

N ah yes but not not not a lot though I mean I've seen a few but ah mostly is the shorts eh well the short stories

sec 9.1.1: DEP. FORM.

B <mirando a A> la historia corta?

A yes

N when they just those little <gesticulando> on the television they're very very short

sec 9.1.:

but not really the films a few but they're eh I'm too frightened too! <risas>

SEC 10: [CTS: 1]

B you: understand Spanish?

N no

B nothing?

N no nothing nothing

SEC 11: [CTS: 1]

B I like very much the cinema and you?

A yes a bit

N yes

- A I prefer ... listening music or
B I like Gene Kelly Fred Astaire <risas>

SEC 12: [CTS: 9]

I like I like dancing <gestos indicando baile mira a N> [29]COCO (mim, petay)

N <asiente>

B and I I want I want to study ballet but my <risas, manos indicando cuerpo o figura.

sec 12.1: DEP. FORM.

mira a A> [30]COCO (mim, petay)

A body?

SEC 12:

B my body no? is <gestos negativos> [31]COCO (mim)

N the right shape? yes yes I used to study it too when I was small

B <gestos indicando que ella también>

N yes but not now

sec 12.2: DEP. ASOC.

did you ah dance on on points?

sec 12.2.1: DEP. FORM.

B qué?

N did you dance on points? <manos indicando bailar de puntas> on the toes? no eh you know normally when you start ballet you dance it's normally <manos planas sobre la mesa> like this and then you dance <levanta las manos indicando puntas>

B ah

sec 12.2

yes yes yes yes [I have

sec 12.2.1:

A (es de puntas?)]

B si

sec 12.2.2: DEP. FORM.

pero cómo es piés? [32]COCO (camb, petay)

A fouts

sec 12.2:

B [the fouts

sec 12.2.2:

A o feet]

N yes feet

sec 12.2:

B feets feets feets

sec 12.2.3: DEP. FORM.

a::h <risas> cómo se dice que me duelen? [33]COCO (camb, petay)

A no sé ... estoy pensándolo [pero es

B no lo] sé no lo sé um ...

SEC 12:

but the ballet is is very expensive too you must to be and and many many time ah
and and no ... and study in the university and and

N it's a lot of time [a lot

B yes]

N I used to go when I was small go every day after school so: after school you had
your ballet classes but eh

sec 12.3: DEP. ASOC.

eh is it quite popular in in Valencia ballet?

B yes yes musics man and

sec 12.3.1: DEP. FORM.

/balerin/? [34]COCO (extr, petay)

N eh ... ballet um to study [ballet

sec 12.3:

B ballet] are are many people <a A> creo que si

A <con voz muy baja> bueno es que hay mucho (músico) más que otra cosa

B si pero pero suelen haber bastante

A si

SEC 13: [CTS: 2]

um where do you live in Valencia?

N I live in eh do you know Blasco Ibañez?

A yes

N in one um of the streets off Blasco Ibañez where um Bélgica calle Bélgica?

A I don't know

B yes my cousin lives here

N yes?

sec 13.1: DEP. ASOC.

A do you do you live only? <manos indican nadie>

N no no I live with two other people with friends

A English?

- N no <risas> [no
A Spanish people]
B you only English?
N yes
B oh! <risas, a A> pobreta!

SEC 14: [CTS: 8]

we are no we we want going to England but ... I haven't money

A very expensive

N <asiente>

B the: the the the after

sec 14.1: DEP. FORM.

cómo se dice verano? [35]COCO (camb, petay) es spring? summer? [summer!

[36]ANCO (aprox) + COCO (petay)

A summer!]

sec 14:

B but I I ... I don't know if I I speak with the: people English the

N aha but if you go you should go on your own because otherwise if if there's a group of Spanish people all together nobody learns any English <risas>

sec 14.2: DEP. ASOC.

I often go to Dublin in the summer during the summer and in the main street because it's even though it's a city it's quite small so you can you if you walk down the main street everybody always goes to the main street and all you hear in the summer is Spanish you know no English! <risas> and all the children all together I mean they're very happy eh they don't they don't care if they learn Spa English or not! <risas> they just have a good time

sec 14.3: DEP. ASOC.

A and ah what is better eh to: to learn English what is is better England or Ireland? what?

N eh I think probably Ireland

A Ireland?

N they speak very good English there yes if you stay with a ... a good family it's probably because and the people tend to talk more as well so you'll probably have more of a chance I mean it depends on the individual families but as a nation I think they probably talk more than English people do I mean I can't generalize but on the whole and they can express themselves quite well I mean if you consider the lot of Irish authors I mean you have James Joyce you have all these people so I think

there's a tradition there of of good English and and being able to express themselves so you'll have an Irish accent probably so I mean

A and there are there are less Spanish at at Ireland no?

N there are less Spanish in in Ireland than in England?

A aha <asiente>

N yes yes I mean it depends on where you go because if you unless if you go to Dublin in the summer you probably if you went it might be better to go in September when there aren't well mind you if you went probably it's ... school children would be there anyway so... ... but eh ... you can for the moment but it's just really a question of where to go being able to go and you know ah ... but ah if I if I could choose I would go to Ireland but ah

sec 14.3.1: DEP. ASOC.

it's quite a lot of people I think want to go to the United States do you like the States? do you ... North America?

sec 14.3.1.1: DEP. FORM.

B <a A> (qué dice) de Estados Unidos?

A could you repeat?

N yes a:h

sec 14.3.1:

there are a lot of people I've talked to who were thinking of going to learn English but they want to go to America to North America ... a:h

sec 14.3.1.1:

B <a A> que hay mucha gente que dice que se va a América no? [América

A América]

B (y nos pregunta) de América?

sec 14.3.1:

A ah I haven't eh go to America

N no no it's just that ah a lot of people ah I've talked to ... they don't want to go to England or Ireland ... to learn English ... they want to go to America so

sec 14.3.1.1:

B o sea si que hay mucha gente [que va a América

A que va a América]

SEC 15: [CTS: 1]

do you speak English? ay! no! [<risas>

N <risas> a little

B <risas> no]

- A no que quería decir do you speak English and other another language?
N yes I speak French
A <gestos de asentimiento> French do you speak French? <risas>
N <asiente, risas>
A more? much?
N no no no I speak I speak French but ah

SEC 16: [CTS: 7]

- do you speak Valen eh Valenciano?
B [yes
A yes] do you understand?
N no <risas>
B <a A> no ni nosotras
A no me too
N do you speak it in your families or when you're talking?
A [no
B no] ... I speak Spanish
N aha

sec 16.1: DEP. ASOC.

- B and and this this course in in the first

sec 16.1.1: DEP. FORM.

<con las manos indica un uno mirando a A> se dice first primero? primero de clase? [37]COCO (mim, camb, petay)

- A <asiente>

SEC 16.1:

- B in the first course ah we <a A> do you study Valenciano?
A no
B we not not study Valenciano in in class <a A> a menos que cojas la la xxx
A aha
B no?
A but there there are too people who study Valen Valenciano we we aren't we aren't
<niega con la cabeza>
N aha you don't

sec 16.1.2: DEP. SUB.

- B we we <mira a A> a::h cogido choose [38]COCO (petay, camb) the: the philology

sec 16.1.2.1: DEP. FORM.

anglogermana no sé <risas, mira a A> [39]COCO (camb, petay)

A anglogermanic? [40]COCO (extr, petay)

N aha <asiente>

sec 16.1.2:

B and the people (to be) philology hispanica [41]COCO (pres) <a A> que es con Valenciano no?

A aha o románica Romanic [42]COCO (camb, extr)

B románica latin? <cara de disgusto>

A do you (like Latin)?

N <niega con la cabeza>

SEC 17: [CTS: 2]

B in in England what what

sec 17.1: DEP. FORM.

cómo se dice éso qué asignatura?

A qué asignatura?

B no asignaturas como en el instituto cómo se dice asignatura?

A subjects

B cómo? [43]COCO (camb, petay)

A subjects no? [44]COCO (petay)

N <asiente> subjects

B subject!

(...)

Sesión III.

CTC: 56
CTSM: 5
Nº ST: 11

<A y B han hablado de su primer año en la universidad, A en Filología y B en Económicas. Le preguntan a N sobre sus estudios y si ha visto algunas cosas de Valencia>

(...)

N so do you? eh you've been this is both your second year in the University

A [<asiente>

B <asiente>]

N yeah

SEC 1: [CTS: 7]

do you do you have any ideas of what you want to do after you finish at the University? what would you like to do as a career or?

sec 1.1: DEP. SUB.

A ah I could like ah teacher! but ah I think bueno! the people say me que that ... eh I I haven't future as teacher

N ah

A I don't know ... what I can do no? [I don't know

N well see perhaps after all] yeah

sec 1.2: DEP. SUB.

B and ... me teacher no work as as teacher I don't like very much

N no why? why?

B I I prefer e:h working in the T.V. <risas> but it's more more more difficult

sec 1.2.1: DEP. ASOC.

N aha have you been able to work there before? have you worked in the television before?

B no never

sec 1.2:

N yeah I imagine it must be very difficult to get to start <gesticula con las manos> to work there

B yes yes

N many people want to

B is I think is better well in my opinion but <se encoge de hombros>

sec 1.2.2: DEP. SUB.

N what would you like to do? as a presenter or?

B yes <risas>

N <risas> on the news or [on particular programs?

B yes or]

N program

B ... something something cualquier cosa espera ... in the T.V.no? [45]COCO

(camb, petay)

sec 1.2.3: DEP. ASOC.

N yeah ... and have you thought of that for a long time? that you wanted to do that?
for a long time? or is it something you've just decided recently?

B no! I was little and [I decided to <risas>

N yes yes]

B yes

SEC 2: [CTS: 2]

and you:: um ...

sec 2.1: DEP. FORM

<a A> cómo le digo ésto? eh [46]COCO (camb, petay) how espera espera

<risas> [47]COCO (camb)

N don't worry yes

SEC 2:

B ... how many years um eh do you stay in Spain in Spain?

N uh I don't know! <risas> I don't know ah I'll just ah wait to see how things go and
then decide whether to stay or not yeah but at the moment I'm just really looking
looking around and eh seeing what's what happens ...

SEC 3: [CTS: 2]

B are you from London?

N no very near London do you know Essex?

B aha <asiente> yes Essex

N Essex is a county next to London next to the sea so eh it's it's very near but

sec 3.1: DEP. ASOC.

ah so I like Valencia a lot because it's near the sea as well you don't feel closed in
like Madrid <manos> that eh I feel very closed in yeah

SEC 4: [CTS: 3]

- A in L N there are a lot of people of England
N yes?
A because eh ... eh is the /ibe eme/ [48]COCO (pres)
N the?
A /ibe:me/ the ...

sec 4.1: DEP. FORM.

ay! <mano a la cabeza> a ver si m'entens [49]COCO (camb, petay)

SEC 4:

- B is a company [50]ANCO (desc)
A a company of of

sec 4.2: DEP. FORM.

[cómo se llama ordenadores

- B company of computers]

SEC 4:

- A of computers [51]ANCO (desc) « COCO (camb, petay)
N is it is it an English company?
A American but
N [American
A there are a] lot of people of England German eh
N yes yes

SEC 5: [CTS: 1]

do you notice a: lot of? ah well when I was talking to some some other students were saying that that during the summer in the villages ah there's a lot of ah German or English people who come

- A [<asiente>
B <asiente>]
N do you have the same where you are from? is it the same?
A [no
B no] como ella no like Lon bueno like London no?
N no no <risas>

SEC 6: [CTS: 9]

I thought maybe if you could tell me ah a little bit about Spain if you just maybe explain this to me that perhaps maybe something of interest for an English person



who doesn't know a lot about Spain ... maybe some of the traditions and ... the culture and

sec 6.1: DEP. ASOC.

... I don't know have you ever been to England?

A [no

B no]

N no okay yes all right well just I was going to ask you to compare but

SEC 6:

if you can just maybe I don't know some of the traditions tell me a little bit about about Spain?

sec 6.2: DEP. SUB.

B ... well eh

A a ver only in Spain

... eh is eh sevillanas <mueve las manos como el baile, risas> [52]COCO

(pres, mim) [the

B <risas>] eh se sevillanas only in the south [Sevilla

A yes]

B Sevilla and Andalucía [Andalucía no

A Andalucía]

N yes no not here?

A [no no

B no] no

SEC 7: [CTS: 3]

I don't like sevillanas [no

N <risas> no] why not?

B no <risas> no

sec 7.1: DEP. ASOC.

and the the the En bueno the English don't like sevillanas because I... .. I have I have meet [53]ANCO (aprox) an <gestos> ... English in Moraira is in Alicante

N <asiente>

B ... and don't like sevillanas

N no?

B no <risas, niega con la cabeza>

N did they say why?

B they say <niega con el dedo y la cabeza> sevillanas

N is there any any particular reason why they don't why why they don't like them?

- A <mira como si no entendiera>
N if there's any particular reason why they don't like se sevillanas
B because [it's
A I don't know]
B I don't know

SEC 7:

- no o sé es que no me gustan! [54]COCO (camb) [I don't like
A I don't like]
N no no just don't like
A no
B no
sec. 7.2: DEP. ASOC.
y and do you like sevillanas ?
N well for ... for a short time just watch them watch for a little bit but but not no
B no aha
N no

SEC 8: [CTS: 1]

- I saw ah you know from Se Sevilla there was about the Expo ?
B yes
N one night on television ?
B [aha
A aha]
N and they showed ah there was a program I think it was one of the very first evenings and and they had a program and it was se the sevillanas all the time but the whole stage was covered with people dancing sevillanas <risas>
B no! <gestos de desaprobación>

SEC 9: [CTS: 20]

- A the last week I ... I was in in la Expo? [55]COCO (pres, petay)
N <asiente> did you go? yes?
A and in the: building of Canada
N aha
A eh I I saw a film and ... and

sec 9.1: DEP. FORM.

- <mirando a B> appear? aparecer se dice? [56]COCO (petay, camb)
B appear aparecer

N appear

B appear

N yes yes

SEC 9:

A a sevillana <risas>

N yes? in Canada! <risas>

A yes the in the cinema of Canada <gestos> eh y all the a ver all the: e:h foreign people? [57]COCO (camb, mim, petay)

N yes

A see ah::: <gestos indicando que les gustaba>

N yes

A pe but I <indica que no le gusta con las manos, risas>

sec 9.2: DEP. SUB.

N why was it in the the the ah pavilion Canadian pavilion? why did they put sevillanas in the Canadian pavilion? do you know?

A I don't know! in the film <levanta las manos y las separa, indicando aparecieron> [58]COCO (mim)

N yes

B is very funny no?

N is there is there much eh emigration to Canada from Spain? no?

A no no

N no ...

sec 9.3: DEP. ASOC.

did you like the Expo?

A yes

N yes aha

A but ah I went for a day but in a day is impossible to

N yes

A all ... impossible

N yes!

A no

N what which pavilions did you see?

A e:h Canada Australia ... eh Rank Xerox

N eh? ah! right [ahá

A the <gestos>] ... a:h ... Japan <niega con la cabeza indicando que ya no más>

N aha ... yeah and I suppose were there queues for getting to some of the buildings that

sec 9.3.1: DEP. FORM.

A ah! <mira a B> qué dice? colas no?

N queues? ah a lot of people behind

B [si colas

N behind] each other to to go in

A ah!

sec 9.3:

yes in the pavilion of Canada

N yes

A there were a lot of people in the ah <gestos con las manos> [59]COCO (mim) and in Australia

N aha yes

sec 9.4: DEP. ASOC.

B a a friend of mine eh is in the Expo

N as well yes yes

B as

sec 9.4.1: DEP. FORM.

<a A> azafata? cómo es? [60]COCO (camb, petay)

A air-hostess

B [air-hostess

N yes]

sec 9.4:

yes

B ah six months

N six months ... is it a lot of work? it must be! I suppose that she has to stand walk along and stand up is it is it very ... very tiring?

B u:m is ... she said that is boring [because

N boring] aha

B all day [<risas, gestos como atendiendo a gente> [61]COCO (mim)

N just telling people] yeah yeah

B eh she's in the Spanish pavilion

N ah <asiente>

sec 9.4.2: DEP. ASOC.

A I have and a friend eh that eh he is a a security man?

N aha <asiente>

A in the pavilion of Spain <risas>

N yes as well <risas>

sec 9.4:

B she's lawyer

N um?

B eh my friend she's law lawyer ...

sec 9.4.3: DEP. FORM.

eh abogado? si lawyer? [62]COCO (camb, petay)

N ah yes okay

sec 9.4.4: DEP. SUB.

so why is she in the pavilion? why why is she in the pavilion if she is a lawyer?

B because it's u:m ... she finish the career eh eh this year

N this year [okay

B and] this is bueno that is a: opportunity

N yes

B is is interesting

N yes aha and how does she find the the people? are the people polite or ...
demanding or ...? are they the people all right? the the people that ask the questions
are they like I suppose it's is it easy for her to to deal with them?

B with ... yes! I suppose

N yes aha okay ...

sec 9.5: DEP. ASOC.

are you planning to go to the Expo?

B no eh my:

sec 9.5.1: DEP. FORM.

cómo se dice tía? [63]COCO (camb, petay)

A aunt

sec 9.5:

B aunt yes but I I don't know no [no

N no]

B [me no

sec 9.5.2: DEP. ASOC.

A I would like] eh go to the Expo again

N yeah a [longer time ah

A it's beautiful] and I would (like)

N aha

sec 9.6: DEP. ASOC.

is it very hot though? like

A yes! eh in the morning eh o se the weather

N yes

A was a little <gestos> bad

sec 9.6.1: DEP. FORM.

bad? [64]ANCO (mim, aprox) + COCO (petay) es que no sé si decir [65]COCO
(camb, petay)

N yeah eh cold?

A yes yes

N cold

sec 9.6:

A but eh of one o'clock p.m. was much very

N very hot

A very hot aha

N ah because I heard they were going to put a: ... they had a big bowl or something
<gestos>

A yes

N to change the climate but ah that can only be I suppose it'll be a very small area

A [yes

B yes]

sec 9.6.2: DEP. ASOC.

N so I think that if I stay maybe I'll go in September or October

B but in Sevilla is is hot hot always

N yes?

B <asiente> because it is in the South

N aha

B very very hot

N ev even in October? do you think it will be very hot or it will be more bearable in
October then?

B I think ... in October is hot [66]ANCO (desc)

N even in

B because in Va in Valencia normally

N it's still yeah ... okay

SEC 9.7: DEP. ASOC.

B and en the

sec 9.7.1: DEP. FORM.

Olimpiadas? cómo? [67]COCO (pres, petay, camb) the: Juegos Olímpicos? cómo
se dice? [68]COCO (pres, petay, camb)

A Olympic Games

sec 9.7:

- B the [Olympic Games
N Barcelona yes]
B I I would like ...
N you'd like to go?
B ssi more more than
N really! to go there yes
B yes
N why?
B it's it's grea great great great
N aha
B it's yes
N why would you prefer to go to the Olympic Games than to the Expo?
B because I I like the sport
N yes yes

SEC 10: [CTS: 3]

do you practise sports?

- B eh a little only <risas> in in in summer I swi I I swim but in well in

sec 10.1: DEP. FORM.

<para ella misma, mirando hacia abajo> invierno ... [69]COCO (camb)

- A [winter

SEC 10:

- B in winter] eh only I go to a:

sec 10.2: DEP. FORM.

<mirando a A> gimnasio? [70]COCO (petay, camb) gymnasti gym bueno

[71]COCO (extr, camb)

- A gym
B gymnastic? [72]COCO (extr, petay)
N gymnasium?
B yes

SEC 10:

because I I have I haven't time

- N ah! okay ... and A?

sec 9.7:

A I would like eh go to the first day of the Olympic Games but the rest of the days
<cara de que le da igual> no <risas> I don't like see

sec 9.7.2: DEP. FORM.

eh <a B> ay! deportistas cómo? [73]COCO (camb, petay)

B <a A> sportist? <a N> sportist [74]COCO (extr, petay)

N ah?

A the the people running and [75]ANCO (desc)

N oh! sportsmen!

A sportsment!

sec 9.7:

I don't like sportsmen ... I don't like see them

N no?

A no I don't like

N boring

A yes <risas> no I prefer Expo

SEC 11: [CTS: 5]

N I was just

sec 11.1: DEP. ASOC.

well do you like football? eh

B no my brother yes yes

A and my father <indica que mucho con gestos>

N yes mine too crazy! fanatic! <risas> yeah

SEC 11:

no I thought tonight I'm going to watch the eh in Luis Casanova stadium?

B [yes

A yes]

N I'm going to see Bilbao against Valencia and everybody I say that to they say no
no! don't go don't go! but just for once to see um to see how different it is eh what
it's like

sec 11.2: DEP. SUB.

B um is different? eh the Luis Casanova than eh other ... other camp [76]COCO
(extr)

sec 11.2.1: DEP. FORM.

um cómo se dice campo de fútbol? um [77]COCO (camb, petay)

A no a ver eh the football camp? [78]COCO (camb, extr, petay)

B yes

sec 11.2:

football camp than in England?

sec 11.2.1:

N yes the stadium?

B yes yes

sec 11.2:

N yes ah I don't know because this is my first time I'm going to in Spain so ... I don't really know I can't say until after I've been but maybe the difference if... ...

SEC 11:

you know seeing the people watching the people the if they take it more seriously or less seriously or just to see the reactions I like to go then ... watch the reactions of people you know their shouting or <risas>

sec 6.3: DEP. SUB.

A <risas> do you like the bulls?

N no: <cara de disgusto>

sec 6.3.1: DEP. FORM.

B the qué?

A lo de los toros

sec 6.3:

B ah no!

N do you?

B eh no no

A eh

B I I like the: the bulls eh but little [79]ANCO (desc)

N aha

B in the in the towns [80]ANCO (aprox)

N yes

B but no the bulls <gestos> no [81]ANCO (desc, mim)

N no

sec 6.3.2: DEP. ASOC.

<toda la intervención acompañada de gestos de N, mientras A y B asienten> I went once eh to a bullfight in eh about six years ago in Majorca but ah ... I didn't realize that it took so long! you see they do so many things to the bull they it was horrible! I eh I didn't I didn't like it at all I mean people have tried to explain to me Spanish people say it's an art and it's a tradition so: I respect that but ah I find it very cruel

B yes yes <asiente>

sec 6.3.3: DEP. ASOC.

A in many <gestos indicando pequeño> towns well villages of Valencia [82]ANCO
(aprox, mim)

N yes

A always in summer eh make the bullfights in [the parties

N yes] yes I've seen I think is it in Pamplona? ... where they run through the streets?

A [yes

B ah si] yes San Fermín

N and everytime when a bull gets somebody I think very good!

B yes

N I'm on the side of the bull ... but ah no I don't know

SEC 6:

a:h do you know any more traditions here in Spain apart from the Sevillanas and the bulls? that you could explain to me? maybe?

sec 6.4: DEP. SUB

A ... the Fallas! <risas>

B Fallas

N yes <risas> yes

A in Valencia

B do you like the Fallas?

N u:m not really I've been ... this year I went to see them in some of them I liked I don't know the where what is it? <gestos> ah the one that was the world the: the Temple of of Man? I think it was that came third the one with the the big globe it was a globe

B yes yes

N that was very good

(...)

Sesión IV.

**CTC: 61
CTSM: 6,1
Nº ST: 10**

<se han presentado, las informantes le han contado dónde viven y cuántos hermanos tienen y le han preguntado a N cuánto tiempo lleva aquí, si va a la playa y cuántos hermanos tiene>

(...)

SEC 1: [CTS: 2]

N so this is for both your first year really?

A [yes

B yes]

N so what what do you think?

A [<risas>

B <risas>] it's very different it's different

sec 1.1: DEP. FORM.

no sé qué decir! <risas>

SEC 2: [CTS: 1]

ay! when when I speak English I I forget how to pronounce um I forget all all all!

N that's very that's normal no no just speak that's the only way you learn just to speak don't worry yeah just just talk

B I can't help [it <risas>

N yeah] aha okay ...

SEC 3: [CTS: 1]

do you ever get the opportunity to listen to like the radio for example? I don't know can you listen to the World Service the ... British World Service the BBC?

A no

B [no

N no] that's very good to you know if you want to listen to the radio to to listen to English people talking

B aha

N and you don't have to feel embarrassed because there's nobody there

A [<risas>

- B <risas>
N you just you could talk back to the radio and say what you liked to and nobody
yeah but ah

SEC 4: [CTS: 2]

- A I have film in films in in English eh I bought in ... Valencia Nuevo Centro
N oh yes! eh wha wha which films?
A e:h they are actually films e:h ... *Rainman*
N aha
A eh *The Last Crusade*?
N yes yes that was a: Harrison Ford?
A yes eh ... the ... <a B> cómo se dice el xxx?
B cuál?
A e:h *Pretty Woman* !
N [yes
B *Pretty Woman*] um Richard Gere um! ... <gestos indicando que es muy guapo>
qué bueno está! [83]COCO (camb, mim)
A [<risas>

sec 4.1.: DEP. FORM.

- N <risas>] you have to say that in English!

SEC 4 :

- B eh a ver!

sec 4.1:

<gestos de desesperación, risas> I don't know how what to say! no sé qué
desastre!

- N no

- B am... .. <gestos indicando vergüenza> no me mireis que [<risas>

SEC 5: [CTS: 20]

- A what do] you want to to to know about Spain?

- N u:h! well everything!

- A no everything no what which which things?

sec 5.1: DEP. SUB.

- N I don't know maybe places in Valencia where ... like people of our age go? you
know I don't know if there's certain ... bars and cafés which are popular?

sec 5.1.1: DEP. SUB.

- A ah yes do you know Canovas?

- N no I've heard of it but where is where is it?
 A [Canovas
 B I don't know!]
 A <a B> Canovas?
 B no <niega con la cabeza>
 A Canovas is eh when you when you are cross eh you cross

sec 5.1.1.1: DEP. FORM.

the <a B en voz baja> <gestos> cómo se dice eh puente? [84]COCO (mim, camb, petay)

- B bridge?

sec 5.1.1:

- A the bridge! eh the first eh ...
 B square
 A square?
 B aha [square <gestos>
 N yes square]
 A si yes the first square
 N which which bridge? which?
 A e:h <mira a B>
 B I don't know the street
 A <a B> es la Gran Vía
 B <risa> pues la Gran Vía
 A La [Gran Vía
 N yes yes] yes Gran Vía okay that is [that is
 A when you] go by by by bus the first the first

sec 5.1.1.2: DEP. FORM.

eh <a B> ... parada [85]COCO (camb, petay)

- B no lo sé e:h bus stop? [86]COCO (camb, petay)

- N aha yes

sec 5.1.1:

- A [bus stop
 N yes okay] and it's a bar? Cano Canovas
 A Canovas Canovas um [there are
 B it's a square] there are many [many pubs
 A there are] yeah all young people go there

sec 5.1:

- N aha any anywhere else?

sec 5.1.2: DEP. SUB.

A yes eh

B <a A> Distrito

A <a B> Distrito no

sec 5.1.3: DEP. SUB.

<a N> eh ... Barrio del Carmen?

N yes

B Oh! madre! <se tapa la cara, risas>

A <a B> no! no! no! está bien! <a N, asintiendo> it's good! it's good! it's good!

N aha why did you say no? why did you [say?

B there are] many

sec 5.1.3.1: DEP. FORM.

... gypsis? <mira a A> [87]COCO (petay)

A [<asiente>

N yes]

B gypsis? yes <risas>

sec 5.1.3:

I think it's very [dangerous ... at night

A no but] there are bars and pubs <asiente>

N I've been to the ah what's it called? ah ... something of Madrid the ah cerveza
cervecería Madrid or cervecería of Madrid yes it's in the Barrio del Carmen ... but I
don't really know it very well

A no

sec 5.1.1:

N but the ah is is Canovas that where they have eh salsa?

sec 5.1.1.3: DEP. FORM.

A cómo? <gestos de no entender>

N salsa eh um ... dances

B [aha

sec 5.1.1:

A yes] si si

N yes I've heard of them

A you you can do you can have something you can dancing you can ... everything

N aha um um

SEC 6: [CTS: 6]

B I live in Valencia but I don't know Valencia <risas>

N no?

B I live in Valencia ah I always ... go to a little village the weekend and ... the

sec 6.1: DEP. FORM.

cómo es? a ver a ver <a A> cómo se dice el resto de la semana? [88]COCO (camb, petay)

A el resto? no

B no lo sées que! <gesto de desesperación>

SEC 6:

A at the weekend she she goes eh to A a village am

B a little village and I ... I didn't

sec 6.2: DEP. FORM.

no ay cómo? <risas> [89]COCO (camb, petay) ay! qué lío me estoy armando por Dios! <risas>

A si <risas>

SEC 6:

B I don't go out many

N yes

B yo eh no sé!

sec 6.3: DEP. SUB.

N you do don't you like Valencia? or

B yes I like but my eh my parents have

sec 6.3.1: DEP. FORM.

eh campos cómo sería? [90]COCO (camb, petay) country?

A aha

B o countries? [91]ANCO (aprox) + COCO (petay)

sec 6.3:

<a N> three countries and they have to work there

N aha

B and I have to help them and éso and éso! <risas>

SEC 2:

ostras! no puedo! de verdad que me pongo muy nerviosa! I'm very nervous I can't help it! no sé <gesto de desesperación>

N no just calm calm down

SEC 7: [CTS: 7]

A have you seen the xxx the Fallas?

- N yes yes I saw them this year
A do you like?
N some of them
B some of them
N [some of them
A why?]
N well some of them I just I find some of them a bit ugly I don't know maybe some of them are but the one there was one a:h it was the form of ... of the world I think it was the Temple of Man?
A aha
N the Temple of Man I think it it got third prize but that was really good I mean it was huge and it was eh inside there was all the different civilizations but some of the others are eh I think it depends you know if you ask me to if I like the Fallas or not it really depends on which ones
A which ones <asiente>
N some of them are very good eh and the other one I think the Indian one
A aha
N it's eh I think that ... el Pilar? was it?
B [yes
A yes] el Pilar
N yes that that's good as well but ... some of them (you know) are u:h! <risas>
A I like more the holidays <risas>
N <risas> yes
A the holidays
B I like Fallas
- sec 7.1: DEP. ASOC.
but I I have I have never seen the [Fallas
N really?] yes!
B because [never ever
N that's a] record! <risas>
B because I
- sec 7.1.1: DEP. FORM.
ale! cómo le digo que tengo ? [92]COCO (camb, petay) I have a ...fobia? cómo se dice? <mirando a A> [93]COCO (pres, petay) fobia! es que para decirlo en inglés!
N phobia <asiente>
B phobia
N yes

sec 7.1:

B eh to the noise

N ah!

B and ... y vaya <gestos indicando no puedo hacer nada, risas> [94]COCO (camb, mim) there are a lot of noise

A <risas>

N you have a phobia to noise and you live in Valencia that's yes it's eh

B it's horrible

A she isn't Valenciana <risas>

B [<a A> no te metas!

N yes you can't] be <risas>

sec 7.1.2: DEP. SUB.

so do you do you leave Valencia during that the Fallas?

B yes I I go to A o A o C?

N aha yes

B have you ever been in C?

N no I've heard I've heard about it it's supposed to be very very pretty

B aha

N no I haven't been ...

sec 7.1.2.1: DEP. ASOC.

no I've seen a lot in the in the faculty there are notices up for like journeys to I don't know eh ... other other places during during Fallas to leave <risas> leave! <risas>

A [<risas>

B <risas>]

SEC 5:

N yes but eh ... so any any other sort of things from Valencia or in Spain in general?

sec 5.2: DEP. SUB.

I don't know that well apart from the bullfighting and things like that are there any ... traditions or customs?

A customs! um

sec 5.2.1: DEP. SUB.

B <a A> la Feria de Abril <risas> in Sevilla

A <risas>yes have you have you been in Sevilla?

N no

A no? Expo Expo Sevilla <risas>

N yes <risas>

SEC 8: [CTS: 7]

have you been to the Expo?

A no [no

B no] my father come from Sevilla but I have never seen [Sevilla

N no]

B <voz muy baja, a A> y estoy enfadada con el <risas>

A <risas>

N would you like to go to it?

A um?

N would you like to go to Sevilla to see the Expo?

A yes

sec 8.1: DEP. ASOC.

B oh yes ... my brother a:h has <a A> has been?

A <asiente>

B the

sec 8.1.1: DEP. FORM.

<a A> no sé la semana pasada? [95]COCO (camb, petay)

A last week

sec 8.1:

B the last week and he it's wonderful

N ah!

B it's wonderful!

N how long was he there for?

B five five days for five days

N aha

B but it's very very

sec 8.1.2: DEP. FORM.

eh <a A> muy poco cómo se dice?

A um?

B muy poco cómo sería? no sé cómo decirlo [96]COCO (camb, petay)

sec 8.1:

A um if you want to see... to see [all

B all]

A [things

B you need]

A very good you need a lot [of a lot of (time) [97]ANCO (desc)

B two weeks two weeks] two weeks

A yes

B at least

N yes two weeks it's

sec 8.2: DEP. ASOC.

it seems to me though on television you can't really get an idea but it seems to me very huge

B [aha

N very] very huge it's a it's a you know ...

SEC 8:

but I'd really like to go but ...

sec 8.3: DEP. ASOC.

some people have been I I friends of mine they've been maybe two or three days and they just they spent too <gestos rápidos con las manos>

A yes too tired! <risas>

B <risas>

N yes yes <risas, gestos> xxx one to another <risas> and in the end they've seen so much that they don't know what they've seen ! <risas> I think we were where we could be ... and then they fell asleep so you know but ah

sec 8.2:

it seems it seems very well organized and very well done ... really beautiful I mean if you see all these <gestos> signs in the buildings so ah ... they were showing I don't know <todo lo siguiente acompañado de gesticulación> in the shape of feathers in the form of the peacock some building I don't know which country but it has the you know a peacock? the bird?

A aha

N when it opens its feathers ... and you know all the different colours and they are like eyes and the the front the façade of the building is like that just like a peacock

sec 5.2.2: DEP. ASOC.

so xxx yeah what do you think of ah ... bullfighting in Spain?

sec 5.2.2.1: DEP. FORM.

A [<gesto de no haber entendido>

B <gesto de no haber entendido>]

N bullfighting bulls? a:h in a:h ... the animals?

A ah!

- B qué?
A que ha dicho animales
N no no but eh I don't know ... but eh with the horns? <gesto imitando cuernos del toro>
A [ah ya! no los toros!
B yes]
sec 5.2.2:
I don't like
N [no
sec 5.2.2.2: DEP. ASOC.
A last last] week a a:
sec 5.2.2.2.1: DEP. FORM.
<a B> cómo? torero? [98]COCO (camb, petay)
B torero? otra! no sé como se dice! <risas> torero?
sec 5.2.2.2:
A the man who <gestos de estocada> [99]ANCO (desc) « COCO (mim)
B who kills the the bulls <gestos, risas>
N yeah who kills the bulls right the the bullfighter
A yes dead eh dead [100]ANCO (aprox) died
N died yes yes
sec 5.2.2:
A I no
B I don't like
A I don't [like too no
N no
B I think]
A I don't like it
B it's a pity
sec 5.2.2.3: DEP. ASOC.
A I prefer basketball
N yes
A I play
N do you?
A yes when I when I went <risas> to school
N yes
A when I was fourteen years old
N yeah yeah ...

sec 5.2.2.3.1: DEP. ASOC.

it's very popular in Spain in England it's football and and we have what's called netball [which is

A aha]

N is similar <gestos> but you don't bounce the ball all you can do is throw it from one person to another but not like in basketball basketball in England is ... hardly anybody plays it so I saw a big difference when I came here is very very popular and like ah what is the the Madrid the the team from Madrid? one I don't know European championship or something quite recently it was on television and there was a lot of <gestos> you know people talking about it but ah ... in England it's really football rugby rugby is very popular and ... I don't know what else but ah ...

SEC 9: [CTS: 4]

here I went to the football match on Saturday the football match of Bilbao and Valencia?

A aha

N and it's very interesting because the differences the way people gesticulate and and scream <risas>

A [<risas>

B <risas>]

N and I was <con las manos se cierra la boca, risas>

A [<risas>

B <risas>]

N and they use when they the eh the: handkerchiefs? <gestos indicando sacando el pañuelo como en los toros>

A aha

N it's it's like like in the bulls it's <risas>

B yes

A <risas> one ear!

N and they they have a band

A yes

N and they were <gestos indicando tocar el tambor, palmas> <risas>

B [<risas>

A <risas>]

N but ah it's very very very interesting very different because they started everytime that Bilbao got the ball?

A aha

N they started <dando palmas> hey Valencia! <risas>

sec 9.1: DEP. ASOC.

B I think it's very boring [football

N yeah?]

B um

sec 9.1.1: DEP. FORM.

cómo se di? ay! ay!

SEC 2:

cuando why when I'm going to speak

N aha

B I forget

N aha

B <a A> no puedo tía qué mal! me voy a pegar un tiro! <risas> no sé que voy a hacer yo este verano tía allí en Eastbourne! [déjalo

SEC 10: [CTS: 11]

A what] kind of music do you like?

N eh all sorts really I mean pop classical anything really just ... if I if I like [the lyrics

sec 10.1: DEP. SUB.

A do you] like eh ... any English groups or?

N English groups? e:h there's more songs songs of groups rather than groups I don't know really I mean let's see ... Sting?

A aha

N though eh ... not so much now who else? a:h Elton John

A [yes

B yes]

sec 10.1.1: DEP. ASOC.

N do you like him?

B [yes

A yes]

N is he popular in Spain?

B uf! very popular [very

A <asiente> very famous]

N yes 'cause I saw him on television for ... an advert for some drink?

B .yes coca-[cola!

A si si]

N yes

A he plays piano

N aha

sec 10.1:

and who else? e:h Phil Collins

B Phil [Collins!

A Phil Collins]

B (and yes) <risas>

sec 10.2: DEP. ASOC.

N yes eh but I like some of the Spanish groups as well you know Radio Futura?

B <asiente>

A aha is good

N so it's jut but more if I hear a song I like then more than eh ... so how about you?
are there many Spanish groups or that you're interested in or?

A Radio Futura ... La Unión

B Cómplices

A [Cómplices

B El Ultimo de la Fila]

A <risas> y El Ultimo de la Fila

B y no sé I don't know

A xxx?

B qué pasa? Spanish groups El Norte

sec 10.2.1: DEP. FORM.

but cómo?

A El Norte

B the Nort uy! yo yo no no sé ni lo que digo!

sec 10.2.:

El Norte The Nort

N aha

B <mirando a A> más? no sé Gabinete Galigari

sec 10.2.2: DEP. ASOC.

N yes ... did you hear them when they were here eh in the in Fallas during
Fallas?

A [yes

N 'cause] they were singing um ...

A concert?

N yeah where was it? eh ... beside the the river beside the <gestos>

B yes

sec 10.2.2.1: DEP. SUB.

A Cómplices came here Cómplices El Norte eh qué más?

B quién más vino? ...

A éso Complices

B I didn't go <risas>

sec 10.2.2:

N I went to the night when Gabinete Galigari was singing

A yes

N and you know the way he normally sings ooooo <voz profunda, gestos>

B [<risas, asiente>

A <risas>]

N and his voice he said I thought he was singing normally because I thought he he sings like that all the time but he was singing he was singing even more like that because he had a ... sore throat?

A aha

N so oooooo <voz más profunda>

B [<risas>

A <risas>]

N <risas> down like this and then he came up sorry to to sing like this

sec 10.3: DEP. ASOC.

B do you like Bruce Springsteen?

N yes [yes

B yes]

N quite quite a lot some some of his

B [aha

N some] of his songs yes he's coming to Spain isn't he? I think I think

A when?

N I don't know! I'm asking you! <risas>

A <risas>

B I don't know I would like to see them

N [yes

B to see] him

A <a B> (lo sabías?)

B no lo había oído no <a N> I haven't heard

N aha

sec 10.4: DEP. ASOC.

do you know many American groups or?

B American! I don't know

(...)

Sesión V.

CTC: 54
CTSM: 4,5
Nº ST: 12

<se han presentado, las estudiantes han dicho de donde son, donde viven,
y han dado sus opiniones sobre su primer año en la universidad>

(...)

SEC 1: [CTS: 1]

N so eh so what do you do apart from ... the university? apart from your studies your hobbies or your interests?

A read reading but no

N do you play any instruments?

A no

N no no

B no

SEC 2: [CTS: 15]

N no could you tell me a little bit about Spain? anything that would be of interest?

sec 2.1: DEP. SUB.

B have you stayed here in Fallas?

N yes yes

B [do you like it?

A do you like it?]

N ah well it depends on the falla someone yes someone no no but ah

A here in Valencia there are a lot of fallas and in my town only seven or six

N aha do you is it so ... you have them in Valencia but you also have fallas in

A in T

N aha as well

sec 2.1.1: DEP. ASOC.

A the weekends I I go to ... to T

N aha right yes I think most people seem to leave Valencia at the weekend it's very very quiet aha okay

SEC 2:

anything else about Spain that could?

A <risas>

SEC 3: [CTS: 2]

B in eh this summer I hope ... I I I go to ... to Sevilla

A [to Expo

N aha]

B my friends and I are think about about it but without parents <sonrisa>

N yes

A <risas>

N how long for? do you know?

B <gesto de no entender>

N how long for? 'cause it's quite eh a lot of people want to go so it is quite difficult to get there

B yes because the prices are very ex expensive

N aha ... but don't you think it'll be very hot in the summer?

A uf! en Sevilla!

B <asiente> aha but

A pero cap xxx ay! <se tapa la boca con la mano, risas>

B <risas>

sec 3.1: DEP. FORM.

N <risas> pardon? <risas> I didn't hear that!

B no eh

SEC 3:

we think we go at in a hotel or in an apartment we rent

N yes

B I don't know what yet

SEC 2:

N aha ... so anything more about Spain I mean typical traditions or ... events in Spain [that you

B in Spain?]

N could tell me about?

sec 2.2: DEP. SUB.

A the bulls <risas>

N well apart from bulls <risas>

SEC 2:

well there must be other things

SEC 4: [CTS: 1]

- B have you travelled around Spain or not?
N not very much I've been to Madrid and Salamanca ... and Cuenca
A the best Valencia
N <risas> well I know Valencia but yes I would take it for now anyway but ah ...

SEC 5: [CTS: 7]

- have you been to Madrid much?
A [yes
B yes]
N is there a lot of difference between Madrid and Valencia do you find?
B it's [more
A and]
B it's bigger
A and Barcelona
sec 5.1: DEP. SUB.
N yes ... what are the main differences do you think?
sec 5.1.1: DEP. SUB.
B ah I have been I have stayed only one week or in in the two places in a travel of a
A> com? [101]COCO (cam, petay) <a N> fin finish finishing course I have a a
travel to to [Madrid
N yes]
B and ... the people we meet are very very ... cold!
N aha in Madrid?
B um they are they they ... they think
sec 5.1.1.1: DEP. FORM.
es qué no sé cómo decirlo <gestos pensativos>
A they met
sec 5.1.1:
B they met the the friends and ... they they don't any any anybody go go with her
N <asiente>
B go with them
A Madrid is very old [102]ANCO (aprox)
N yes
A there are (very) monuments
sec 5.1.2: DEP. SUB.
N aha and Barcelona?

- A I think it's better than Madrid
N why?
A because it's more more modern
B more modern <asiente>
N and what about the differences between people there and in Valencia
A I think that in all the cities there are people different
N aha
A you you can ... you can meet ... people ... similar there or
N right
A aquí en cualquier sitio
B here here too in here
N yes yes yes right

SEC 6: [CTS: 8]

- eh I'd also like to ask you have have you been to England or The United States or?
B no
A <niega con la cabeza>
N no no are you planning to go at all would you like to go?
A yes
B but I think is is more interesting go three months or more or more than three months
because one one month is ... no
N no no

sec 6.1: DEP. ASOC.

- eh ... will you be able to do you that during your course? during the five years [of
the course?
B yes I think] that I go when in the third course <asiente>
A yes
N so you can can you choose where you where you go or are you told where to go?
A yes but but if you go six months eh to England you can't you can <chasquea
los dedos> make the exams here [103]ANCO (desc)
N ah
B and (if you hear) about you can change ... with people or with or you can ... you
can go like a au-pair
N aha ... can you do that during the time of the university? work as an au-pair and or
does it have to be in the summer?

sec 6.1.1: DEP. SUB.

- B in summer in summer I do one programs

- N yes ... but not in England?
B no in where I I I pass the the summer
N aha
B L P

sec 6.1.1.1: DEP. ASOC.

- N where where is that?
B near S is a a: a place<risas>

sec 6.1.1.1.1: DEP. FORM.

es que no sé! [104]COCO (camb, petay)

- A (dile lo que sea)

sec 6.1.1.1:

- B beach [105]ANCO (aprox)
N beach?
B aha

SEC 7: [CTS: 3]

- A you stay here um only a year ... you <la señala>
N me?

sec 7.1: DEP. FORM.

I don't understand the question sorry

SEC 7:

- A do you stay here only a year?
N well I don't know yet I'll stay I've been here a few months so: I'll stay until the summer and then after the summer I don't know it depends on ...
A do you like it?

sec 7.2: DEP. FORM.

- N pardon? ... how much ... I I like it?
A um <asiente>

SEC 7:

- N yes I like it yes yes but eh So far I think I'll stay yeah so I don't know if ...

SEC 8: [CTS: 1]

do you have any impressions or or ideas about England? eh ... eh have you ever thought about what people are like there or? I mean it's very eh a few generalizations but you know the typical images of the man with the bowler hat and umbrella

- A [<risas>

- B <risas>]
N which isn't true! <risas>

SEC 9: [CTS: 2]

- B I have one a friend who who goes to England the summer and she ... she like it very much
N yes
B she she d she don't know doesn't know any English
N aha
B y and ay! y and he learned a lot of about English

sec 9.1: DEP. ASOC.

- N aha was she in a family?
B um <asiente> in a family
N ah that's best because if you go in a group you just tend to speak Spanish all the time you don't really [learn
A yes]
N or if you're in a classroom you hear the mistakes of it really helps you know so ...
... yes

SEC 10: [CTS: 2]

- so do you have much opportunity of talking to English people or do you know many in in Spain?
B no <niega con la cabeza>
A I know [three girls
B in class]
A in class
N yes
B but I ... I haven't ... speak spoke any ... English
A always speak in Spanish
B Spanish
N yes

sec 10.1: DEP. ASOC.

- so what how are they in your class?
B <le mira con gesto de no entender>
N why are they in your class?
A ah <a B> és que és que no ho sé tu ho saps?
B <niega con la cabeza> [they are

- A I don't know]
B they are have eh... doing our about Valenciano
N aha they are ... they are doing your course on Valenciano?
B si yes

SEC 11: [CTS: 7]

- N do you both speak Valenciano?
B yes
A <asiente con la cabeza>
N yes aha ... do you have to learn it in the in Valencia ah is it obligatory?
B eh I I talk in my in my family ... and with friends in [S
A always]
N yes? yes
B in S we talked talk all the people talk Valenciano
N aha aha
A but I think Spanish Castilian important too ... and English <risas>
N well it's good if you have all three yes ...

sec 11.1: DEP. ASOC.

- is it very different eh from ... eh from Catalan in ?
A [no
B no] ... but Valenciano is a is a dialect of Catalan
N yes yes but there seems to be more eh Castilian words in [eh
B yes]
N yeah
A yes
B because more people eh ... want to to to talk in Castellano and ... the Castilian names ... were introduced in Valenciano
N I see yes is that that's been I mean a long a long time a long process or is that quite recent?
B yes
N which one? a long time or quite recent?
A long
B a lot <risas> I don't know!
N yes you don't know

sec 11.1.1: DEP. ASOC.

- and is do you think do you think Catalan is will be more difficult to learn or?
A no

- B no
N no can you? I suppose you can you can understand that no problem as well
B yes
N aha yes 'cause
A well it is a bit more difficult but
B and we ... we are used to to talk in ... talk in Valenciano ... and talk Catalan is is difficult ... but not much
N no no um if you I don't know you've been to Barcelona if you talk in Valenciano that's that's
B they understand
A yes yes
N no problem to understand Catalan yes aha good yes ...

sec 11.1.2: DEP. ASOC.

'cause in England well this is really just different accents a:h and there's you have um Gaelic in Scotland Scottish Gaelic and then you have Welsh in Wales and a lot of the children it depends on the part of Wales on the different parts of Wales who speaks Welsh and who speaks English but most of them are bilingual [and

- B but]
N ah ... but in England it's just English and sometimes it's not even English sometimes but <risas>

sec 11.1.2.1: DEP. ASOC.

- A <risas> I know a a girl ... who is of the North
N aha
A and he speaks eh with his with her accent
N yes
A then um I don't understand
N you don't understand no no um you have to get accustomed to the

sec 11.1.2:

I mean for ins the Scottish accent? can be very difficult and then some of the London accents impossible because um they don't eh end all their words ah you have do you know what I mean? like Cockney?

- B <niega alzando las cejas>
N it's an accent in the East End of London where they drop instead of saying house they say /aus/ so you can ... you know to ... with that I mean it's more no changes in the actual language but in the accents can be very different and some words I mean a few words as well the same with American English you have changes I mean

SEC 12: [CTS: 5]

do you find are there a lot of differences in the accents in Spain? that you can can you tell immediately where somebody's from from which part of the country?

B <voz baja> yes I think si yes

sec 12.1: DEP. ASOC.

but eh a Welsh person can understand a Scottish

N well yes they should do yes

B so in Spain the same

N yes

sec 12.2: DEP. ASOC.

B a person of a a a a person of Madrid can understand no no <mira a A> a person who who talks Valenciano ... no! a person who talks Castellano don't understand a person who talks Valenciano

N no

B if if they if he

sec 12.2.1: DEP. FORM.

um <a A> com es això? [106]COCO (camb, petay)

A (el qué?) <se encoge de hombros>

sec 12.2:

B if if he don't study [107]ANCO (aprox) very the language he doesn't understand

N aha even with all the Castilian words? in the in the (names) no?

B <niega con la cabeza>

N yes all right so <risas>

SEC 2:

do you have any more I mean things of Spain the different culture?

sec 2.3: DEP. SUB.

can you tell me about maybe ... the Olympics in Barcelona your opinions and that ... what do you think of it?

B I think inte... interesting

N yes yeah

B I I go I go to Barcelona last year and see the: the the insta

sec 2.3.1: DEP. FORM.

<a A> cómo es insta? [108]COCO (camb, petay)

A installations yo qué se! <risas> [109]COCO (extr, camb)

sec 2.3:

B ins ... the the buildings of the of the the of the Olympics [110]ANCO (aprox) and there's there's fantastic

N yeah

B but here there's here there's ay! there competitions ...

N aha what about you?

A I I go too to Barcelona but ... I didn't see ... the buildingswell but I was ... five or six (years old) xxx [111]ANCO (desc)

N yeah

sec 2.3.2: DEP. ASOC.

have you seen eh the Sagrada Familia?

A [yes

B yes]

N what's happening with that? is there is there somebody else working on that now finishing it ?

B nowadays?

N I don't know what what's happening? is is somebody goint to finish it or are they leaving it or?

B no because they haven't money

A <risas>

N yes

B they haven't and and then it can't can't be finished

N ah so for now there's nothing it's the same as as to what it was

B I think eh ... I think eh people people wants to finish it but ... I don't know

N yeah you don't know ... is it on account of the Olympic Games?

B yes <risas>

sec 2.3.3: DEP. ASOC.

N so what do you think will happen after all these events are over? 1992 is finished?

A [no the

B I hear I] I think the they spend too much money too ... because when finish 1992 ... the le there's no

sec 2.3.3.1: DEP. FORM.

<a A> cuando no queda nada [112]COCO (camb, petay)

A no sé <risas>

sec 2.3.3:

B there's nothing ... finish and [113]ANCO (desc)

N yeah

B I think the people who who the ... who was into this into this is the people who who:

sec 2.3.3.2: DEP. FORM.

... .. <a A, voz baja> gana [114]COCO (camb, petay)

A won

sec 2.3.3:

B won won much money ... because tourists go go to hotels to to restaurants every ... all the prices

N aha

sec 2.3.3.3: DEP. ASOC.

and do you think it will help the country if economically temporarily or permanently with eh with all these things the Olympics and the Expo? do you think it will help Spain?

A can you say it again?

N will the Expo and the Olympic Games and Madrid being the: cultural capital this year do you think that will help Spain? (mind you help) both for in the world or in Europe? do you think that's going to help?

A [yes

N these things]

A but I Expo is ... five months ... and in Barcelona <a B> qué duran las Olimpiadas? <pone una mano delante de N indicando que no es a ella>

B <risas> no sé

sec 2.3.3.3.1: DEP. FORM.

N try if you want to try and ex find other words for what you want to say

sec 2.3.3.3:

B eh how eh she ask she ask me how how long the the Olympics

N aha

A during [115]ANCO (aprox)

B du during

N aha I don't I don't know <risas>

B I don't know

N I think it's only a couple of weeks isn't it? two weeks something like that? I think it's very short

A I don't know

B I think one month or

N is it? yes maybe a bit more but ... it seems an awful lot of work just for ... a few weeks but I suppose you say there will they be able to use the stadium afterwards?

A three months?

N I don't know no no do you know if they'll be able to use the stadium afterwards?

(...)

Sesión VI.

CTC: 55
CTSM: 9,2
Nº ST: 6

<A y B preguntan a N de dónde es, y le piden que les cuente cosas de allí (industria, etc), luego ellas cuentan de dónde son, qué les parece el primer año de universidad>

(...)

SEC 1: [CTS: 12]

<sobre el primer año de universidad>

N do you do you have to study a lot of subjects in your ?

sec 1.1: DEP. SUB.

A yes I well I study six subjects but an eh the xxx xxx I studied eh seven because because I studied in German but after I let it I let? I let the German because I am not

sec 1.1.1: DEP. FORM.

... matriculada no sé! cómo se dice? [116]COCO (camb, petay)

N I don't know

B matriculated

N matriculated yes

sec 1.1:

A let I studied German because I wanted

N aha

A but after when in February when it goes <voz baja, insegura> the exam?

[117]COCO (petay)

N yes

A the eh I let the: German ... and now I have six

N aha you have six that's a lot

sec 1.1.2: DEP. FORM.

B <a A> subjects is materia?

A asigna asignatura

sec 1.2: DEP. SUB.

B I study English and Germany

N aha

B and it's very difficult for me

sec 1.1:

A and I study Valenciano

N [also

A and] she's she isn't no no

N no

sec 1.1.3: DEP. ASOC.

so what so what do you study instead of Valenciano?

sec 1.1.3.1: DEP. FORM.

B what?

N what do you study instead of [this subject

A que qué estudias]

sec 1.1.3:

B Germany

N Germany Germany! <risas, se tapa la cara> Germany German yes yes

B [but

A you can] study English only and not study Valenciano

N ah

A because Valenciano is compulsory

N ah it's compulsory?

sec 1.1.3.2: DEP. FORM.

A <a B> compulsory no es no? [118]COCO (camb, petay)

N yes that's right so

A not obligatory [119]ANCO (aprox)

N ah okay! so you don't have to?

A no

N compulsory is obligatory so it's not

sec 1.1.3:

A [it's not obligatory is not compulsory

N yes .. not compulsory] okay right yes so so do you like [it? do you like the

A the problem is] the problem is um if you don't study eh Valenciano after you can't study Philology Spanish Phi Philology it's compulsory study Valenciano if you after want to study English e:h ... [literature

B Spanish]

A Spanish literature or language but the if you eh want to study English

N aha

A well eh ... it is to eh it isn't it isn't compulsory

N aha good good yes ...

sec 1.3: DEP. ASOC.

so: then have you decided what you want to do after you've finished? would you like to teach maybe I don't know English [or?

A yes] I want I want to teach I I began

sec 1.3.1: DEP. FORM.

began? [120]COCO (petay)

N aha

sec 1.3:

A I began the career eh ... thinking I want to teach

N yes

A but at the first time bueno when I come I came to the the to the university I wanted to study: English

N aha

A but now I: I think I like more Spanish

N yes? yes ...

A and I am thinking to study Spanish and yo que sé language or literature

SEC 2: [CTS: 18]

N what are your favourite Spanish authors?

sec 2.1: DEP. SUB.

A oh yes my eh poetry? I like very much eh Miguel Hernandez ... and Lorca and es

sec 2.1.1: DEP. ASOC.

in Spanish it is very difficult to study En Engla a:h English authors because in BUP and COU only study Spanish not English and now English authors um there ... I don't know any author English English author

N English author yeah

sec 2.1.2: DEP. ASOC.

that's interesting that you talk about Miguel Hernandez it was his fiftieth anniversary this year? wasn't it?

A yes

N this year yes because I've seen in a lot of new books about him all about yes it's good [good that's sorry <le indica que siga>

sec 2.1.3: DEP. ASOC.

A yes I] like a poem is it is called um *Nanas de la cebolla*

N all right! <risas>

sec 2.1.3.1: DEP. FORM.

A no you don't understand?

N no! no!

sec 2.1.3:

A it it is a poem about a woman who

sec 2.1.3.2: DEP. FORM.

um <a B> cómo se llama alimentar? feed no?

B inventar?

A eh ali alimentar feed feed

sec 2.1.3:

<a N> who feeds his his her bo baby

N aha

A eh with milk of her body [121]ANCO (desc) « COCO (camb, petay)

N aha

A but eh she only eats

sec 2.1.3.3: DEP. FORM.

eh um <a B> cómo se llama cebolla? ... [122]COCO (camb, petay)

B <gesto de no saber>

sec 2.1.3:

A onions [onions

N aha right]

A for e:h ...

B for that

A for that the poem is called

B [Nanas

A Nanas] ... de la ... onions *Nana de la cebolla*

N aha

A nana is a: is a song of a baby [for a baby [123]ANCO (desc)

B lullaby] lullaby

N lullaby good

sec 2.1.3.4: DEP. FORM.

A lu cómo?

B lullaby lullaby [lullaby

N lullaby lullaby]

SEC 2:

yes eh and what about you? any authors or poets or...?

B but Spanish literature?

N Spanish or English or German

sec 2.2: DEP. SUB.

- B ... I like u:h Cella
 N aha
 A Cella
 B e:h and [and Lorca
 A he's very good] all books
 B eh he's very he is very satyric and ... <gestos> cynic [124]COCO (extr, mim)
 N aha
 A [very
 B but is] eh but he is eh a great eh author and ... in poetry e:h Lorca
 N yes
 B Lorca y
 A *Yerma*
 B eh?
 A *Yerma*
 B *Yerma* <asiente>
 A is theatre it is theatre
 N yes

sec 2.2.1: DEP. ASOC.

have you seen any of his plays performed?

sec 2.2.1.1: DEP. FORM.

- B a:m <gesto de no entender>
 N any of his plays ... have they been performed maybe in Spain in Spanish?
 B if I read? <gestos>
 N if you've seen them if you've seen them if you've seen them <se señala el ojo>
 A que si las has visto?
 B <le indica a A que ha entendido> [si I
 A que si has visto alguna obra de teatro]

sec 2.2.1:

- B <niega con la cabeza>
 N [no no
 A de Lorca] at TV at TV I saw *Yerma* at TV ... no *Yerma ? o Bodas de sangre ?*
 [125]COCO (pres, petay)
 B *Yerma* or eh *Bodas de sangre* [126]COCO (pres)
 A wedding ... bloody wedding or
 N Blood Wedding
 A Blood Wedding!

sec 2.2.1.2: DEP. ASOC.

N yes yes I've seen ah *The House of Bernarda ... Al Alba* ?

A [ah yes

B la de *La casa] de Bernarda Alba* yes

N in London about eh ... I think about five years ago with Nuria [Espert?

B Nuria Espert]

A ah yes yes

N yes it was very very well done it was all black and white she just uses black and white everybody dresses in black apart from the youngest one at the end in green but everything black and white very impressive! you could really get the atmosphere it's very hot and impressive very very well done

A yes

N but ah ...

sec 2.2.1.2.1: DEP. ASOC.

so do you know much about Nuria Espert and all these? she's doing quite well now isn't she? in in Spain

A she is a an actress

N yes

A very she is very good

N aha

A I know for films

N yes

A but I never eh seen her in the theatre

N aha

A but I know that she's very [well very good

N yes yes very] good yeah ah I've never seen her acting just directing

sec 2.2.1.2:

she is she was a di she was directing in London and Spain that that's all but ah ... and there were all English actresses you know in England because otherwise nobody would understand but yeah it was very good

A it was in Spanish?

N no it was in English

A in [English

N it was] in English in London

A aha

N in in the theatre so she directed it but it was all in English

sec 2.2.1.3: DEP. ASOC.

- A the last year in the theatre
 N aha
 A eh it eh ... it make? it make [127]ANCO (aprox) + COCO (petay)*Blood Wedding*
 in English
 N yes [yes here?
 A the last the last year] in the theatre no in the theatre in in here <gestos> in Valencia
 in the theatre Olimpia Olimpia o Principal
 N right oh yes
 A I don't remember
 N yes (I've been once) did you did you see it?
 A no my friend my friend Pilar we was to see it with his class um I don't I don't
 remember if was it was the last year or ... <gestos> one year before
 N right
 A I don't know
 N aha

SEC 3: [CTS: 6]

so I was going to ask you maybe if you could tell me a little bit about Spain
 <risas>... anything that'd be of interest that you think maybe interesting for
 someone coming from another country I don't know maybe give me a few ideas
 about what to see in Valencia and ... the different places I don't know what do you
 think? any idea?

sec 3.1: DEP. FORM.

- B <cara de susto> ay! ... um please eh talk more <sube y baja las dos manos
lentamente> ... [128]COCO (mim)
 N [slowly? sorry yes
 A no que dice que le gustaria conocer] como se que nosotras que quiere que le
 hablemos de cosas sobre Valencia things about [Valencia
 N Valencia] yes
 A and and Spain in general
 N aha

SEC 3:

- A ... but eh you want we o sea ay no! o sea eh tell you things about go at at night? o
 ... [in general?
 N well anything] eh well both where to go here in Valencia and then things in general
 so whatever ... what you think may be of interest

sec 3.2: DEP. SUB.

A um ... for shopping in Valencia there are ah eh centres Nuevo Centro Galerías Preciados there is a lot but I: don't like eh to buy clothes in this ... in this place because it is really big

N aha

A and never find (ah clothes)

N no

sec 3.2.1: DEP. ASOC.

I've been to Nuevo Centro a few times and I got lost the last time I went there and I was wandering around for ages <risas>

A <risas>

N trying to find ... in the El Corte Inglés I tried I was trying to get out ... just trying to get out of it and I couldn't I kept going up and down and found the firestairs but anyway

sec 3.3: DEP. ASOC.

but eh ... yes so eh the wha what's the Barrio del Carmen like?

A el Barrio del Carmen?

N aha

A a:h there it bueno eh the Carmen is a barrio very marginal

N ah <asiente>

A because there is a lot of <gestos> poor people? [129]COCO (mim, petay)

N aha

A but at night it is I don't know very good

N yes

A because there are a lot of bars and pubs and it's very good

N aha yes do you ...

SEC 3:

anything else?

sec 3.3:

B no idea <a A> Barrio del Carmen?

A si estamos de Barrio del Carmen algún sitio más? igual Canovas

N aha

B um Xúquer

A Xúquer ... but I like more eh go to pubs than discos eh I like go discos for eh ... listening to concerts

N yes

SEC 4: [CTS: 5]

A I like very much the conce con going to concerts e:h

N have you been to the Palau?

A no Palau um no eh in the Palau plays classical music

N aha

A and I like pop music

N aha

A like ...Joaquín Sabina for example

sec 4.1: DEP. ASOC.

N ah yes I've heard a little bit he's coming to Valencia isn't he?

B [yes

A who? who?]

N eh Joaquín Sabina [he he's coming to Valencia

A Joaquín Sabina] Friday he plays in Arena Arena

N are you going?

A I don't know I like the eh in Friday it's it's my my birthday

N o:h! <risas>

A and I like to: to go at night for celebrating

N yes

A but I don't know what I'm going to do

N so it's a surprise

A I don't know es que I I

sec 4.1.1: DEP. FORM.

on cómo se dice todavía? [130]COCO (camb, petay)

sec 4.1:

I still don't thinking about it

N aha

A I think to go I think to go

N yes yes

A or tonight I have I have to: to speak with my mother because the they my friends
and my sisters and my brother eh go to go to xxx ... on Friday evening

N aha

A and they come back at

sec 4.1.2: DEP. FORM.

eh cómo se dice domingo? [131]COCO (camb, petay)

sec 4.1:

at Sunday at Sunday and I have to speak with the with them first

N yes yes okay right ...

SEC 5: [CTS: 11]

do you I mean what kind of music do you like? what kind of music do you like? for example

B everything?

N yes

B I like music very much um [(blues)

A I like soul] soul and blues

B yes and classic music is also: good for me

N aha

sec 5.1: DEP. ASOC.

B but I don't go to concerts [... it's it's

A classical music is is]

B <gestos> eh ... too people ... beside me ... I don't like this

N no

B <toda la intervención con muchos gestos> I get very nervous and my head goes
<mueve la cabeza de un lado a otro> [132]COCO (mim) big [133]ANCO
(aprox)

A <risas>

B I doesn't like this

sec 5.1.1: DEP. FORM.

A ésto es un concierto has dicho?

B si

sec 5.1:

A I like people

N yes

<hablan las tres a la vez xxx>

sec 5.2: DEP. ASOC.

A classical music I listen liste classical music when I am very: <gestos>...
[134]COCO (mim) very rest [135]ANCO (aprox)

sec 5.2.1: DEP. FORM.

N very tired?

A very tired!

sec 5.2:

N aha yes

A I like e:h

sec 5.2.2: DEP. FORM.

<a B> cómo se dice bolero en español? [136]COCO (camb, petay)

B bolero

A Ravel bolero [137]ANCO (desc) « COCO (pres)

N aha right okay <risas>

A <risas> I don't know the translation [the translation in English

N there isn't there isn't any] in English we call it bolero yes yes it's a ...

sec 5.2.2.1: DEP. ASOC.

that reminds me do you know the the skaters Torvill and Dean? they were English skaters eh about the mid 80's I think and danced in the Olympics to that music the bolero ... e:h they are were eh ice-skaters?

sec 5.2.2.1.1: DEP. FORM.

A skaters?

N ice-skaters a:h ... skating on ice on ... <gestos> on ice? do you know?

B qué dice [skaters?

A ah!] esquiar skating?

N yes skating

A si que: cómo se dice? patinar sobre hielo!

sec 5.2.2.1:

N ice-skating and always they danced to this music and they became very famous [so

A yes]

N yes have you have you heard of them?

A no eh

SEC 6: [CTS: 3]

I I am no I was

sec 6.1: DEP. FORM.

no espera ... [cómo se dice aprender?

B qué ha preguntado?]

A aprender cómo era? [138]COCO (camb, petay)

B to learn

A to learn

SEC 6:

I learn skating when I was in BUP

N yes?

A in the gymnastic but ... the ground on the ground <gestos como si se cayera, risas>

[139]ANCO (desc, mim)



N like me <risas> as soon as ... just standing on them in a minute uf! <gestos> and
down on the ground you know

A in the final I don't I was eh to:

sec 6.2: DEP. FORM.

... cómo se dice? [140]COCO (camb, petay)

SEC 6:

<gestos>to back <dibuja la pista con las mano en dirección atrás>

[141]ANCO (mim, desc) but always I was in the ground the ground bop bop

<gestos>

B <risas>

N yes I think it's very difficult

(...)

Sesión VII.

CTC: 61
CTSM: 10,2
Nº ST: 6

<N se presenta y les pide que hablen de ellas mismas, de dónde son, de lo que estudian, de España, etc. Comienza A y le dice de dónde es, lo que estudia y las fiestas de su pueblo. Continúa B con las fiestas de su pueblo, los moros y cristianos>

(...)

SEC 1: [CTS: 30]

< N les pide que hablen de ellas >

sec 1.1: DEP. SUB.

< A dice de donde es y habla de las fiestas de su pueblo >

sec 1.2: DEP. SUB.

< B dice de donde es y habla las fiestas de su pueblo >

B and in my village there ... are Moros y Cristianos

sec 1.2.1: DEP. FORM.

es que <mira a A indicando lo difícil que es explicarlo> [142]COCO (camb, petay)

A Moros

B es que esto

sec 1.2:

A in bueno ...

B Moros y Cristianos is a party ofmusic [143]ANCO (desc)

sec 1.2.2: DEP. FORM.

bueno és que no sé com es diu comparsa? « COCO (camb, petay)

A comparsa espera

sec 1.2:

um a group of people

N aha

A eh take <coge a B del brazo>

B <risas>

A his hands and and dance <risas> [144]ANCO (desc)

N I see

A this is Moros y Cristianos

B Moros y Cristianos

sec 1.2.3: DEP. FORM.

N what's that?

A Moros

N aha

A e:h ... a lot of years ago Moros conquest [Spanish eh Spain [145]ANCO (desc)

B los moros?

A no?

B los cristianos?

A Cristianos son christians [the Catholics

N aha yes yes]

A and Moros ... the opposite [146]ANCO (desc)

N okay right

sec 1.2.4: DEP. ASOC.

B there was a war and Moros y Cristianos

N yes

B and

A have a battle

N aha

B <a A> y ganaron los cristianos no? o

A no me acuerdo

B in my village no? los moros conquistaron

sec 1.2.4.1: DEP. FORM.

com es diu conquistar? [147]COCO (camb, petay)

A como ganaron

sec 1.2.4:

moros won [148]ANCO (aprox) ... to the Catholics

N aha right I see yes

B eh in my village ah there there is a castle

sec 1.2.4.2: DEP. FORM.

castle? [149]COCO (petay)

N castle yes yes

sec 1.2.4:

A in my village too but ... um there are derrocado se ha caído! <gestos>

[150]COCO (camb, mim) there are destroyed [151]ANCO (aprox)

N um they're ruins yes

A aha

sec 1.2.4.3: DEP. ASOC.

N do they in Spain I mean did they reach your village because this is quite far up Spain a:h the the Moors right? they they reached um <gestos> this is Valencia so were the Moors in all parts of Spain or in just in in the South in the East how how much did they conquer do you know?

A xxx no <niega con la cabeza>

B <niega con la cabeza>

A we bueno ... I don't

sec 1.2.4.3.1: DEP. FORM.

um ... travel? [152]COCO (petay)

N aha <asiente con la cabeza>

sec 1.2.4.3:

A um ... for all the Spain only: ... Sevilla o Madrid [but not

N yes]

A but we don't ... know all the customs [for example

B in Granada] in Gra in Granada [it is

A yes] La Alhambra

B La Alhambra

A this is ... a castle of [Moros

B of Moros]

N aha I see yes so they were in the South I suppose

A yes

N they were in the South aha did they go all the way up Spain? <gestos> did they conquer all of Spain? the Moors or just parts of Spain?

A all of Spain I don't know

N aha

A no sé

sec 1.2.4.4: DEP. ASOC.

N were they here for a long time? in Spain? they were here for a long time five hundred years or something? the Moors in in Spain and in Granada?

A I think that yes because

sec 1.2.4.4.1: DEP. FORM.

they construc [153]COCO (extr) con construir es build no? [154]COCO (camb, petay)

B buil built

sec 1.2.4.4:

A they built a lot of castles

N yes

A they stayed in Spain a lot of years [yes

N aha] yes good ...

SEC 1:

so: perhaps you could tell me a little bit more I don't know about Spain other customs other traditions? or

A no sé! <risas> ... I don't remember <risas>

B <a A, en voz muy baja> xxx

sec 1.1.1: DEP. ASOC.

A ah yes! in my in my country when we ... when we have the party

N aha

sec 1.1.1.1: DEP. FORM.

A um <a B> los festeros cómo les llaman? [155]COCO (camb, petay)

B <gesto indicando desconocimiento>

sec 1.1.1:

A ... <gestos> bueno the people who who organize the party [156]ANCO (desc)

sec 1.1.1.2: DEP. FORM.

elige? [157]COCO (camb, petay)

sec 1.1.1:

choose a:h one ... girl

N yes

A in and this girl will be the party the ... the queen

N ah right!

A and in my country we have the queen of M and the queen of Valencia

N aha and every is it every year?

A yes and the queen of M represents the: the girls of M

N aha

A and the queen of Valencia the [the girls of Valencia

B of Valencia]

sec 1.2.5: DEP. ASOC.

in my village too

N it is the same

B eh she is from M but I I don't ... I I live on B [is

N is that] near here?

B <asiente> si mum it's it is um ... eighty eighty kilometers from here and is very very little it is a thousand four hun one hundred people it is very <risas> [xxx family

N xxx xxx] yes

B and and xxx there is a party um ... party ... the same like in M

N aha

B like there the same week and ... a boy is the president <risas>

sec 1.2.5.1: DEP. ASOC.

N so how are they chosen? how are they how are they chosen? [what what happens

A ah] [in

B um in]

sec 1.2.5.1.1: DEP. FORM.

A <indica a B con la mano que continúe, en voz baja> sigue sigue

sec 1.2.5.1:

B in my (my cottage) is by the age by when the the boys are eighteen years or or
when they come back [158]ANCO (desc)

sec 1.2.5.1.2: DEP. FORM.

<a A> de la mili cómo es?

A qué?

B de la mili « COCO (camb, petay)

A ah yes

B [xxx xxx

sec 1.2.5.1:

A in the] army [eighteen

B and they]

A eighteen years

B ... and the boys chose the girl

N aha I see yes

sec 1.1.1:

A in my country no in my country ... there are eh these boys and and .. old
persons

N aha

A old no e:h thirty years or and one of this is the president

N yes

A and this group of people choose a: a girl normally who is e:h beautiful and have
money

N ah! <risas>

B <risas>

A because

N always money! <risas>

A yes normally sometimes not but because <tose> this girl have to: buy a lot of dresses and

N aha yes

sec 1.1.1.3: DEP. FORM.

A <gestos> <a B> cómo se dice pendientes? [159]COCO (camb, petay)

sec 1.1.1:

<a N> bueno joyas <se señala orejas y muñeca> eh [160]ANCO (aprox) + COCO (camb, mim) ... /dzauleris/

N yes jewellery yes

A yes and they must invite all of the ... people who do the party and and for this you can you must have money because

N so it's quite it's really a few people that are chosen [not not everybody can be chosen

A yes]

sec 1.1.1.4: DEP. ASOC.

N I see what what do people think of that? do they think that's [all right or?

sec 1.1.1.4.1: DEP. SUB.

A they think] it's correct because ah one girl who is ... ah who have not money um [161]ANCO (desc) if he want he cannot [eh so <gestos>

N no yes yes]

sec 1.1.1.4.2: DEP. SUB.

B no in my country eh the the queen e:h is ... is one o sea

A a normal girl

B is normal o sea eh she do she do it she do ... um what that she can no no if if she don't ...

sec 1.1.1.4.2.1: DEP. FORM.

<risas> qué iba a decir espera ...

sec 1.1.1.4.2:

she if she ah can't do it eh eh a party or /invit/ for the people um is the same <gestos> eh is is a normal girl [la que quiere

N yes]

sec 1.1.1.4.1:

A in my country: ... there are ... um one girl who have not money can ... can have no ... can ... is a a a ... queen

N yes

A but normally the queen have money

B <risas>

- A normally and if there're ten queens one not having money
 N yes but the rest have money
 A yes
sec 1.1.1.4.3: DEP. ASOC.
 N so I suppose it's the same like in Valencia it's always eh eh very rich the the fa the fallera
 A yes for example the fallera is <con las manos indica dinero> [162]COCO (mim) more rich
 N yes
 A because of the the dresses and
 B this is here in Valencia but in in in Alicante eh is también las Fogueres de Sant Joan are the same ... that Valencia no? las Fallas and there eh the people who ah who choose the the the queen in Alicante and aquí no here more <risas, gesto de dinero>
 A [yes
 N yes] ... 'cause I've heard that here in Valencia it's quite political [the the it's all
 A yes]
 B [yes
 N it's all] the people to get involved in an association ... and so I suppose xxx xxx <se oye una conversación de fondo muy alto y es imposible entenderla>

SEC 2: [CTS: 7]

- oh good right then so ... I don't know anything else really about Sevilla are you planning to go to Sevilla? do you [have any ideas of going?
 A oh! if I have money] to go yes <risas>
 B <risas>
 A I want to go because ... it will be beautiful [and
 N yes] [very interesting
 B yes]
 A [do you
sec 2.1: DEP. ASOC.
 B I I will go] ... because in the ... IVAJ [163]COCO (pres)
sec 2.1.1: DEP. FORM.
 um it's diffi um <a A> (el Instituto de la) Juventud Valenciano cómo es éso? [164]COCO (camb, petay)
 A no sé young people no?
 N yes

sec 2.1:

A young people ...

B the: [Generalitat Valenciana [165]ANCO (desc) « COCO (pres)

A one organization] [166]ANCO (desc) « COCO (petay)

sec 2.1.2: DEP. FORM.

B de si eh ...<voz muy baja> (hacen viajes?) [167]COCO (camb, petay)

sec 2.1:

A ... eh do travels [168]ANCO (aprox) to ah young people

N [yes

B más baratos] [169]COCO (camb, petay)

A and are more cheap

N oh I see

B and

SEC 2:

A will you go?

N I'd like to go but the money as well <risas>

B [<risas>

A <risas>]

N at the moment I can't eh I I it's more the weather and

A yes

N I'm really <gestos de mucho calor>

A yes

N <risas> drooping with the heat now ah perhaps in September

sec 2.2: DEP. ASOC.

[when it's when it's

A yes don't go in] [July or

B <murmillos de asentimiento>]

N or August no

A because there are a lot of

sec 2.2.1: DEP. FORM.

grades? it's?

N a lot of?

A grades? [170]COCO (extr, petay) forty grades? [171]ANCO (desc) « COCO

(extr, petay)

N oh yes

sec 2.2:

[yes

- A yes] or more <gestos>
 N or more
 B forty or more
 A and you can <gesto indicando desmayarse de calor, risas> [172]COCO (mim)
 N yes yes] it's the best form xxx or July or August I don't know how they can move around unless they travel about in

SEC 3: [CTS: 8]

- B you come from from England?
 N yes
 B and there very ... <gestos> the weather ... [173]ANCO (mim)
 N it's it's not very good no but if it is nice it's it's it's nice because it's not very very hot you know if it's good weather but that's so infrequent you know it seems it's so very rare that we have ... so
 B here in summer very very hot and um <voz muy baja, a A> en invierno no?
 [174]COCO (camb, petay) <se encoge de hombros>

sec 3.1: DEP. ASOC.

- A I hate the time of England [because
 N yes?]
 A u:m there's no hot um and cold <gestos con las manos>
 N well it can be very cold
 A yes but [sí?
 B si] <risas>
 A [yes but
 N (it can)] be very very cold yes I understand you yeah

sec 3.1.1: DEP. ASOC.

- B and here <gestos de mucho calor>
 N [extreme
 A here] in July! or today!
 N yes
 A a lot of ... cold [hot
 N is this normal] for May? [is
 A no] <gestos indicando enfáticamente que no>
 N no oh good I hope so if this carried on! oh dear! <risas, gestos>
 A no this year the the hot come ... <gesticula con las manos> [175]COCO (mim)
 N early

sec 3.1.1.1: DEP. ASOC.

A <asiente> yes because in April in ... pascua? [176]COCO (pres, petay)

N <voz baja> yes

A the parties of

sec 3.1.1.1.1: DEP. FORM.

cómo se dice [pascua? [177]COCO (camb, petay)

B semana santa?]

A semana santa week sant week is? no? <risas> [178]ANCO (aprox) « COCO
(camb, extr, petay)

N <gesto de negación o duda>

sec 3.1.1.1:

A bueno pues in April [179]ANCO (aprox) there is hot

N yes

A in my village

B and in my village <asiente>

A and there is not normal

N no no

A ... yes but ...

SEC 4: [CTS: 8]

N in July in Valencia is it still is it very hot or is it still variable? in in July is it July
and August? or is August really hot? is August hotter than [July or?

A in July]

N July ah

A the two months

N yes they're both very bad

sec 4.1: DEP. ASOC.

A and a lot of people of Valencia come to the ... beaches [and

N yes]

A or go out of Valencia because here is

N yes yes <gestos indicando agobio>

B <risas> (si tía se van todos por ahí!) <risas>

A [eh

N um]

sec 4.1.1: DEP. FORM.

sorry to interrupt go go on yes <gestos de apremio>

sec 4.1:

A no um when people um ... <mira a B> vacaciones? [180]COCO (camb, petay) ...

[holidays

B holidays]

N yes

A they come out to the villages or <gestos, sonrisa> yes

N so is it is it is it cooler or just there's there's less less people so it's cooler and

A yes and ... the people are more

sec 4.1.2: DEP. FORM.

<a B, gestos> tranquila [181]COCO (camb, petay)

sec 4.1:

<a N> without [stress [182]ANCO (desc)

N tranquil yes yes]

A and they come to the villages and to [the beaches to relax

B ah people in my in my country] ah very very people in the summer

N aha

A in July and August there are a lot of people of Valencia

N yes yes

A of Madrid

N aha aha ...

sec 4.1.3: DEP. ASOC.

so what happens to people who are working? because they I mean in offices and ...
and in business and in all parts I mean? or do businesses close down as well in in
in Valencia do you know?

A I think that if one person take the holidays in July

N aha

A another person in August

N yeah

A yes

B yes

A pero ... they don't open [business

N no] no

sec 4.1.3.1: DEP. ASOC.

there's one of my friends who said to me that in August Valencia it's like a ghost
town do you know ghost ghosts?

A si fantasma <risas> there is

B <risas>

N <gestos, risas> nobody yeah yeah it is quite strange when you know um the <gestos> the noise and and the the people <voz muy baja> (the old ones and there are no noises) and so it is like dead

sec 4.1.3:

A in August it's the: most the most month in with the people come out of ... of a lot of countries

N [yeah

B yes]

A and take the holidays in August every people

N yeah

SEC 5: [CTS: 7]

B in August August in my village come come peo English people of Manchester

N yeah?

B <asiente> ... I have family

N aha have you? yes yes

B because pero but it's

sec 5.1: DEP. FORM.

eh <a A> lejana? [183]COCO (camb, petay)

A ... no sé

B <risas> bueno! <gestos indicando da igual>

SEC 5:

it's it's eh [it's my family [184]ANCO (aprox)

A she don't have] contact with <a B> no? no tienes mucho contacto [con ellos

B no]

A she don't have more ...

B [contact

A contact] with this people [185]ANCO (desc)

N yeah yeah ...

sec 5.2: DEP. ASOC.

have you been to Manchester?

B no no never I have I have <mira a A y se ríe> gone I never have I never gone ... to England or America never

A and me too

N yes

sec 5.2.1: DEP. ASOC.

B but this summer I I will go [in

- N yes]
B to England casi seguro <asiente> aha [186]COCO (camb, mim)
N where are you going to go? which part of England?
B I don't know but because is ... it is by a

sec 5.2.1.1: DEP. FORM.

- <voz baja> agencia <se encoge de hombros> ... [187]COCO (camb, petay)
A agency
sec 5.2.1:
B agency
N aha
B and I don't know yet
A normally ... the people go to /londres/ London
B <risas>
A <risas> Oxford [or
N yes]
A ... Cambridge but
B it's cerca de Londres near of London but I [don't know

SEC 6: [CTS: 1]

- A what part of] England what part of England are you?
N am am I from? I am from Essex do you know Essex? it's a:h London it's next to London it's the county to the east of London it's <gestos, dibujos en la mesa con las manos> you have London here and then you have the Thames so I live along river Thames and on the edge where
(...)

Sesión VIII.

CTC: 51
CTSM: 7,3
Nº ST: 7

<Se presentan y N les pide que le cuenten cosas de ellas. A dice de donde procede y lo que estudia. B dice lo mismo, además de que recibe clases de baile regional y de salón. N comenta que debe ser muy pesado hacer tantas cosas y además venir todos los días a Valencia, les explica lo que significa *commute*>

SEC 1: [CTS: 11]

<N pide que le cuenten cosas de ellas >

sec 1.1: DEP. SUB.

<A cuenta de donde procede y lo que estudia >

sec 1.2: DEP. SUB.

<B cuenta de donde procede y lo que estudia (Filología y baile)>

sec 1.2.1: DEP. ASOC.

<N comenta que debe ser muy pesado hacer tantas cosas y ademas *commute* >

sec 1.2.1.1: DEP. FORM.

(...)

N coming every day do you get used to it? just coming in and out into into Valencia?

B eh I think I don't understand

N no

A we come to Valencia all days?

N yes yes coming every day right

sec 1.2.1:

B no it's it's quite near from from Valencia Man and Mi

N yes?

B very very near

sec 1.2.1.2: DEP. ASOC.

N aha how long does it take?

B how long? [e:h <risas>

N aha]

B <risas> well the traffic is eh is very eh <gestos> /kaotik/ [188]ANCO (desc)

« COCO (mim, extr)

N yes chaotic yes

B eh then then I I spend three um ...

A [Mi is

B no fo for] forty five forty five minutes when the the ... traffic is (soft)

N yes

A Mi is near near near [189]ANCO (aprox) eh Man right

N aha

B Man is not near

A well but it's

sec 1.2.1.2.1: DEP. FORM.

... cómo se dice poco? [190]COCO (camb, petay)

sec 1.2.1.2:

a few ... way?

sec 1.2.1.2.2: DEP. FORM.

is not? <gestos> [191]COCO (camb, petay)

N eh way?

sec 1.2.1.2:

A but if there is traffic the traffic is ... quite time but if I I usually come to Valencia by:
by car with a friend but if I have to to come me on me [192]ANCO (desc) I I
take the the by train

N yes

A then it's more fast

N I see

A faster

SEC 2: [CTS: 3]

N ... so you're both in your first year?

B yes

N ah good so what do you think of it so far?

B <risas>

sec 2.1: DEP. SUB.

A it's I don't think very difficult but ... it's all in English and it's different than the
other year because in the Institute they all they only speak in Spanish and this they
explain but only in Spanish and then X <es su profesora> all the time talking in
English it's quite difficult but you can understand a lot

N you get used to it yeah

A <asiente>

SEC 2:

N ... and what about you? what [do you

sec 2.2: DEP. SUB.

B well <tos>] ... I think it could be worse <risas> no! e:h ... I like I like English when I when I came when I came here I: ... I thought that if that if they don't ...eh obliged me to speak English <risas> I wouldn't do it.

N yes

B and I am happy to: to be ... obliged

N aha

B to to learn English <gestos>

N ah ...

SEC 3: [CTS: 5]

ha have you ever been to England or Ireland or the United States?

B no

A no

N are you planning maybe to go sometime?

A yes

B yes

sec 3.1: DEP. SUB.

I: I expect to go eh ... um ... September or October

N aha yes ... where to to?

B ah ... I will go to to England

N to study in which part? do you know where you'd like to go?

B they told me it was a: ... a ... little a litte village next to Dover

N ah right <asiente> well <risas>

B <risas>

SEC 3:

N I don't know so <levanta las manos> ... and what about you? are you planning [to go to?

sec 3.2: DEP. SUB.

A it's very difficult] because this year ... I didn't know ... the ...the custom? [193]COCO (petay) of the Ministry? <gestos> no and and um I want to go ... au-pair [194]ANCO (desc)

N aha

A but they only want me for ... three three months I think and if if I have a in the exam <pulgar hacia abajo> not pass [195]ANCO (desc, mim) I didn't pass the exam ...

sec 3.2.1: DEP. FORM.

the ... the verbs no! <risas>

sec 3.2:

... ... if I will not pass the the exam I have to do it in September

N I see

A and I couldn't I ... will not able [to go xxx

B xxx xxx] or October <risas>

N yes yes ...

SEC 4: [CTS: 17]

so I thought maybe that perhaps you could tell me a:h ... a little bit about Spain? you know when somebody's come from from outside anything that you think may be of interest to somebody who's not from the [eh Spanish culture

SEC 5: [CTS: 1]

B where are] you from?

N I'm from Essex in England

B um

N yes yes ...

SEC 4:

could you perhaps eh ... explain to me maybe a few customs in Spain Spanish customs maybe I don't know [the history ...

B Valencia xxx] <risas>

N yes yes objectively! <risas>

B <risas>

sec 4.1: DEP. ASOC.

A are you going to go to the the Olympic Games?

N no not to the Olympics I hope to go to ... the Expo [sometime

B yesss!]

A I want to go too but <gesto de dinero>

N yes it's a question of money! yes <risas>

B <risas>

A yes

SEC 4:

N but a:h ... so I don't know any particular ... traditions or customs in Spain or the differences what I want is ... I mean for different regions of Spain that they're very very different some are like different countries in a way I don't know and ...<gestos> do you know why that is? could you explain to me why ... you know they are they are so different?

sec 4.2: DEP. FORM.

B uff! <levanta los brazos y se hace hacia atrás> por qué?

SEC 4:

I think <risas> the most clever the eh the cleverest people in the country don't know why <risas> ... eh eh apart of ... each eh ... each <dibuja con la mano sobre la mesa> (of the regions) in in in Spain e:h ...

sec 4.3: DEP. SUB.

well <gestos> some of them have their own languages

N yes

B and that's an important reason eh

sec 4.4: DEP. ASOC.

when when we we were <gestos indicando dificultad>

sec 4.4.1: DEP. FORM.

<a A> leñe! explícale lo de los romanos! <risas> [196]COCO (camb, petay)

A <risas>

sec 4.4:

B e:h ... we ... we were

A <gestos> we were ... different cultures [and we had to <con las manos indica agrupar o unir> [197]COCO (mim)

B we ... we have been e:h ...

sec 4.4.2: DEP. FORM.

colonizados [198]COCO (camb, petay)

A I don't [know

sec 4.4:

B a lot of] a lot a lot of a:h ... people um from history <risas>

N <asiente>

B <gestos> a lot of countries a lot of people people [199]ANCO (desc)

A came here

N [yes

B came here]

sec 4.4.3: DEP. ASOC.

and for example the South is very there is a ... an important part of ... of the South
eh very ...

sec 4.4.3.1: DEP. FORM.

<a A> influenciados cómo se dice? [200]COCO (camb, petay)

A influenced

sec 4.4.3:

N <asiente> influenced

B by the the <voz muy baja> moros [201]COCO (pres)

N aha

sec 4.4.4: DEP. ASOC.

B and eh towns like Madrid and Barce Barce Barcelona

N aha

B they are the: the biggest ah cities in Spain eh ... they eh receive eh influence from
from the Europe the ... the eh cultural monuments of Europe and ... not though the
Church

sec 4.4.4.1: DEP. FORM.

eh have ... have ... developed? [202]COCO (petay)

N <asiente> aha yes

sec 4.4.4:

B in the same way eh that's the reason and there is a lot <gestos exagerados> uff! uff!

N yes yes <asiente> ...

sec 4.4.3.2: DEP. ASOC.

can you still see maybe in Granada and and Andalucía in general a:h the influences
of the Moors? is it still very noticeable? I don't know apart from the Alhambra I
don't know are there still a lot of buildings that you can see the: the architecture of
the of the Moors Arabic architecture? is that still quite noticeable? in the form of eh
buildings?

A in Granada?

N yes

A I never

N you've [never no

B I I've never] been in Granada [but eh

N aha]

B I I study art and ah ... well in the South eh there have been ... exaggerate well
<risas> so exaggerate

N yes yes

B and ... well <gestos> that's normal and the ... well ... the houses that they build now

N aha

B they they ... they remember... the the

sec 4.4.3.2.1: DEP. FORM.

cómo se llama? <dibuja arcos en el aire> [203]ANCO (mim) + COCO (camb, petay) architecture

N aha

sec 4.4.3.2:

B and there are villages like eh <a A, voz muy baja> cómo es el pueblo típico el índalo? el pueblo índalo? Mojacar! <a N> Mojacar where they live like eh eh like the: ... eighth century

N aha still <asiente>

A eh

B Mojacar?

A <voz muy baja> es es un pueblo que tiene lo mismo que xxx?

B <asiente>

sec 4.4.3.2.2: DEP. ASOC.

A ah ... I remeber I read <risas>

B in that English book <risas> yes it was on in an ... English book

N yes

A <niega con las manos>

B I did I did the history of Mojacar was written in English ...

SEC 6: [CTS: 2]

ah what are you doing here?

N what do I do? well I'm here for I've been for a little while a few months eh just interested in learning about Spain eh perhaps I'll stay on I'll spend eh until the summer and then I decide whether to stay in Spain or not eh so I'm really on holidays really <risas>

B <risas> qué bien!

A <risas>

N that sort of thing but ah ... I'm really just trying to learn about Spain eh and Spanish people and customs and see if I'd like to live permanently or not so it's just really a few ... kinds of months of observation

B <asiente> aha and what about your Spanish?

N ah <risas> oh well!

B <risas> well

sec 6.1: DEP. FORM.

N we won't talk about that now I'll explain later yes

SEC 6:

but ah ... it's really ... 'cause having come come back this year that's ... seeing everything for 1992 seeing all the differences in Spain in ... you know in Sevilla ... Madrid is the ... capi the cultural capital and then the Olympic Games so like everything is happening here I've be I've come from England where everybody is half asleep and nothing really is going on you know there were the elections but I was here when they were when they were happening but apart from that it's just it's just <gestos con las manos> ... carry on

SEC 7: [CTS: 12]

B you you eh eh bi British people eh don't know Spain? <niega>

N no no they know what they know they know about bullfights and they know about

B <se vuelve hacia A, hace palmas y simula con las manos las sevillanas> (bailoras)

[204]COCO (mim) [uf! <se cubre el retro en señal de horror>

N yes yes] and I mean the majority of people when they think in Spain they think this I mean a lot of people don't now now it's more:

sec 7.1: DEP. SUB.

but the thing is there's so many English people come to Spain they just go to the coast like to Benidorm [or

A yes]

N and then they don't move from the beach in two weeks! and so they don't see the rest of Spain!

sec 7.1.1: DEP. ASOC.

B it's it's the rest of Spain is [very very nice

N yes]

B it's nicer than the coast!

N yeah yeah ...

sec 7.1:

and ... I mean even Benidorm you can't really really say it is Spain because there are so many English pubs and things or German pubs

sec 7.1.2: DEP. ASOC.

I mean we went to with a few friends to Calpe and eh ... Morai Moreira?

B Moraira

N Moraira but along the way there were so many signs written in just German or English not even ... nothing in Spanish

B [yes <risas>

A <risas>]

N English or German and ... just pubs and it's a shame just part of Spain eh on the coast where it's just German German houses I don't know if you know it it's before you come into Calpe there's e:h like rocks <gestos> they're built into rocks

B si ... calla. si near Calpe ... espera El xxx!

N you eh I don't know but it's and they're all they are pink ... pink houses mostly pink houses?

B <a A> (las casas?)

A <gestos de no saber>

N very big ... they're very big ... pink and white ... and the whole the whole it's like the whole rock is covered with this houses and they're all just inhabited by Germans and so any entrance you have the signs all written in German so you think well that's what ... most English people see when they come to Spain they either see that or they see the you know any any even English food I mean along the you have English food in Calpe ah

sec 7.1.2.1: DEP. ASOC.

B English food <risas>

A yes

N yes and

B <risas> terrible things <risas>

N it's quite [bad

B English food]

N yeah but ah ...

sec 7.2: DEP. ASOC.

so it's like I don't know um lots of Spanish people have the typical ideas of an English man with a <se señala la cabeza> bowler hat and umbrella [and

B yes <risas>]

N things like that ... it's reciprocal you know so we think oh well castanets and ... and bullfights ... so [it's it's xxx

sec 7.2.1: DEP. ASOC.

B well we we know] people eh um the the years ago <gestos de baile andaluz> eh [205]COCO (mim) in the streets with the [eh but

N yes yes] but eh a lot of Spanish people still they still [(think that maybe)

B yes when we] talk about Spain we talk about <gestos de baile andaluz> ... ole!
[206]COCO (mim) [<risas>

N yes eh] yeah

SEC 7:

so it's a question of of really just learning you know and eh being aware it's not like that but I think in the past it was and people are changing and then like

sec 7.1.3: DEP. ASOC.

the eh Spanish Tourist Board in London has put em eh has emphasized to travel inland <gestos> not just to see the coast but to travel inland and see more of Spain and see how Spain you know the real Spain but ah ... it's quite difficult sometimes for foreign people because they have the habit of (doing that) every year and then they don't move from that so it's a question <gestos> of ... right practically grabbing them and saying you know see something else! ...

sec 7.1.4: DEP. ASOC.

but ah ... I was in Madrid a few months ago and eh there was quite a lot of English people ... I was I was pleased to see you know walking around and and ... taking an interest in one one these places rather than you know where is the nearest pub? you know that sort of attitude <risas>

sec 7.2:

ah ... I don't know I'd I'd like to I'd be interested in hearing or um from perhaps the stereotypes I don't know what you've heard about the English people you know you you said all that about the food I don't know if there's anything else that you ...like ... about I don't know

sec 7.2.2: DEP. SUB.

A the: the food no the the hours of

B well! <risas> xxx

A no no the: hour um the breakfast [is at

N yes]

A seven ... [207]ANCO (desc) I like more the English

N aha

A that is because I have to <gesto de dificultad> to eat more in the dinner? [208]COCO (petay)

N yes

A and I like more

(...)

Sesión IX.

CTC: 55
CTSM: 11
Nº ST: 5

<N se presenta, A y B le cuentan de donde son, lo que estudian, N les pregunta sus aficiones y hablan principalmente de música, de los grupos que les gustan, etc.>

SEC 1: [CTS: 6]

<N les pregunta sus aficiones >

sec 1.1: DEP. SUB.

<La música: grupos que les gustan >

sec 1.1.1: DEP. ASOC.

N so eh do you do you go to many concerts in s in here Valencia or?

A yes yes I go to very much concerts the the latest concert that I we go was Texas concert <risas> y qué más!

B but here in Valencia there aren't more concerts the ... they are in there are in Madrid in Barcelona but here in [Valencia <niega con la cabeza>

N no] not so many um

A but eh ... there are more e:h national concerts of e:h national groups eh it's a: a land of of ... music Valencia <risas>

N yes ... so it's more ah traditional there's a lot of traditional music in Valencia?

A yes

B yes

N yes okay is tha I don't

sec 1.1.1.1: DEP. ASOC.

yeah let me see no yes U2 was ... in Barcelona I think was it?

B aha yes U2

A [U2

N xxx for something] it was a concert in [Barcelona which

A yes

sec 1.1:

I like very much The Cure ah

sec 1.1.1.1:

N and Dire straits

A [Dire Straits

- B yes]
N so I know somebody here who [went to
A they were] in Barcelona
N yes
A Dire Straits
B and Madrid too
A and Madrid too ... U2 also they were in San Sebastian <risas>

sec 1.1.1:

- B but when the concert is out of Valencia it's so expensive to go to
N [yes
A si too]
B you listen in the radio
A yes yes <risas>
N <risas> good ...

SEC 2: [CTS: 16]

ah ... so maybe you can tell me a bit your impressions of your first year in university what you think of of the university and what's it like and <risas>

- A [<risas>

sec 2.1: DEP. SUB.

- B I don't] like when I arrived to the university I ... I imagined um the university ... a place okay ... but when when you arrive the university <negando con la cabeza> all the things are ... are badly

- N aha

- B eh there are too many peoples in the class e:h um

sec 2.1.1: DEP. FORM.

las asignaturas? cómo se dice? [209]COCO (camb, petay)

- A subjects? [210]COCO (petay)

sec 2.1:

- B eh the subjects um you think it's is all all a lot of things but what when you arrive the subjects don't like very much and and I ... for example

- N <asiente>

- B eh ... only like

sec 2.1.2: DEP. FORM.

e:h literatura literature ... ? <mirada interrogante> [211]COCO (pres, extr, petay)

- N yes

sec 2.1:

B and the other asignatures ay! the other [subjects

A subjects] <risas>

B eh don't like very much <niega con la cabeza>

N no no

B I ... I see them very difficult and

sec 2.1.3: DEP. FORM.

cómo se dice como? [212]COCO (camb, petay)

A cómo? like like

sec 2.1:

B and I

sec 2.1.3:

A as

B o sea que las veo muy difíciles [que [213]COCO (camb, petay)

sec 2.1:

A I see] very difficult eh subjects are very difficult to understand to ... to study

N yes

sec 2.2: DEP. SUB.

A eh the first day I came here eh I fel very confused very ... eh a lot of people the classes and e:h ... you won you don't know any ah anybody eh ... [<risas>

sec 2.1:

B and you are] you are more <gestos> eh more free [you are free

N yes]

B and you arrive to: I I I arrived to my house and I didn't study eh because eh you think the exams are more eh <gestos con la mano indicando lejos> [214]COCO

(mim)

A far

B [far away

A far away]

N yes

B and eh when the exams arrives you you have a lot of things to study and <niega con la cabeza> ... to do

sec 2.1.4: DEP. ASOC.

A for example now for example

N yes

B all the exams

A eh ... <risas>

B this friday we have an exam

sec 2.3: DEP. ASOC.

N how many subjects do you have to study? are there a lot in the first year?

A six six subjects

N a lot

A there are eh litera literature eh

B English

A English eh Valenciano Valen Valen [Valencian [215]COCO (pres, extr)

B Valencian] language

A language eh Spanish language

B lingüística que es poética [linguistics [216]ANCO (aprox) + COCO (camb)

A linguistics] and

B eh Latin Latin and

A qué más

B <gestos>

A more or less <risas>

N aha yeah is ah ...

sec 2.4: DEP. ASOC.

I don't know if you know anything of the English system but if when you get to the university you generally just study one one subject so if you study English you can study just English literature so you just study and then within that the course is three years not like here it's five but if you study English then it's three years and out of the first year you do general you do all English literature through the centuries and then the second and third year you pick say four or five maybe authors or centuries or so and just concentrate on them and in Modern Languages you you choose either one or two languages and you do language and literature but after the first year you can drop phonetics and things like that a:h and language and you can just concentrate on literature or do history of the language or something like that so it's you know you don't have to

sec 2.4.1: DEP. ASOC.

'cause here I think it's in the fourth in your fourth year is it? when you choose you begin to choose ... your options I think is it?

B eh we we choose our option [in the fourth year

A on the fourth year] yes

sec 2.4.1.1: DEP. ASOC.

but I I don't know what to: to: ... to try if I: try: [217]COCO (extr) e:h ... English philology or Spanish philology I don't know [what to

B but I] I know that I I want to study eh Spanish literature [and I

N aha]

B I am

sec 2.4.1.1.1: DEP. FORM.

o sea que me obligan que [218]COCO (camb, petay)

A eh [obligate <risas> [219]COCO (extr)

sec 2.4.1.1:

B and I] have and I have to study other other subjects [220]ANCO (aprox)

B that I don't like I like eh the Spanish literature but

N aha

B ... since the fourth year I cannot do eh anything

N yes yeah aha

B and I don't like it <niega con la cabeza enfáticamente>

N aha no yeah

A I think the same

N ah so the first three years you just have to do everything really

B aha

N okay

sec 2.4.1.1.2: DEP. ASOC.

B and if there ... there was only three years studying <gestos, risas> [lo que quieres [221]COCO (camb, petay)

A eh what you want]

B what you want you eh you when you finish the the three years you know!

N yes

B but here e:h we have five years and when we finish the: the five years

N aha

B we doesn't know the things e:h well

N aha

B o sea we: we have a lot of subjects bu:t we haven't e:h know [222]ANCO (aprox)
eh ... <gestos> ni idea [223]COCO (camb, petay)

A <niega con la cabeza, gesto de no saber> ... eh [any

B any of] them any of them and I think in the eh three years it's <gestos> [224]COCO (mim)

A best

B it's the best <risas>

N aha <risas> ... fine

SEC 3: [CTS: 26]

ah why don't you tell me perhaps a bit about Spain? you know if eh ... I don't know anything of particular interest <risas> in Spain

B [in Spain

A <risas>] Spain is very beautiful [<risas> but

B xxx] in Spain the Olympic Games eh the

A the Expo

B the Expo in ... eh [Sevilla

A Sevilla] e:h

B and a lot ah Madrid eh the: <mira a A> [225]COCO (petay)

A cultural

B [cultural

A cap] capital

N aha

B capital eh and there are more

A more communities that ah that are not well xxx eh recognised but ah there are more eh cultural traditions

N yes

A for example in Valencia <risas> las Fallas <risas>

N aha

A and so on

sec 3.1: DEP. ASOC.

N yeah what do you think of the Fallas?

A <risas> the best the best

sec 3.1.1: DEP. SUB.

B eh they are very funny but if you: <gestos> if you feel the Fallas

N aha

B if you are as aha if you aren't be of Valencia <gestos> [226]ANCO (desc) you don't ... feel the Fallas

N yes

B and ... if you are of here eh you are all all your life eh <gestos> you see the Fallas eh los petardos [227]COCO (pres)

A <risas>

B mascletás i tot ai [228]COCO (pres, camb)

sec 3.1.1.1: DEP. FORM.

A <risas>

B i tot això [ara parle en valencià!]

A <risas>]

sec 3.1.1:

B y y all these things and you feel it

N aha

B I think it's very nice

sec 3.1:

N yes yes do you feel the same about?

sec 3.1.2: DEP. SUB.

A yes I but the thing I don't like very much is a eh is that it's a short time to to: ... to enjoy [229]ANCO (desc)

N aha

A eh there are four four days only um e:h I'd like to um I eh I shou no eh I could like to: to be more days to to go out in the friends with your friends and ... and so on <risas>

N yes

sec 3.1.3: DEP. ASOC.

B but the eh when when the fallas <gestos> burn

N aha

B the the last day it's very <gestos> [230]COCO (mim)

A I began to cry <risas>

N yes? aha

B yes

A it's very ... very beautiful very it's a feel very strong very <gestos, risas> [231]ANCO (desc)

B but the the the people who who went eh in the fallas don't feel eh the same [like this

A yes it's not] the same eh it's different because eh <risas>

sec 3.1.3.1: DEP. FORM.

yo qué se no me (sale decirlo) <risas>

B qué querías decir?

A que yo lo veo diferente a de[es de [232]COCO (camb, petay)

B (they see)]

sec 3.1.3:

A they see different as we would see and

sec 3.2: DEP. ASOC.

B and in some the the eh

sec 3.2.1: DEP. FORM.

las fiestas cómo se dice? [233]COCO (camb, petay)

A fiesta! <gestos indicando que igual> fiesta

N <asiente>

sec 3.2:

B the fiestas of the: <gestos> of the ci o sea of the small cities or eh the village the village [234]ANCO (desc) there are the bulls o sea los toros <risas> and um the people drink drink a lot

A drink a lot

B and the toros

N yes

B and the bulls

A the bulls <risas>

B and there isn't more things <gestos> eh ... people who who drink and and always there aren't [anything more

A and eats] eats paella [235]COCO (pres) <risas> churros with chocolate [236]COCO (pres) <risas>

B <risas>

N yes

B but the ah I don't like the the fiestas in in summer there here <gestos> they are all the same in all the the cities in all the village eh they are the same! the bulls the drink eh ... and the night! <gestos indicando se acabó>

N yes ...

sec 3.3: DEP. ASOC.

and the: eh carnival?

A carnaval

N yeah

A eh there is eh no ... um no más tradition in

sec 3.3.1: DEP. FORM.

ay! no más! <risas> ay qué lío!

sec 3.3:

there is no much tradition here in carnivals

N <asiente>

A eh in other in other cities there are much but here no um

B in in [Tenerife

A ... Tenerife]

B Lanzarote [there are more <gestos>

N yes I saw that yes]

B there are more more tradition of carnaval but but here in Valencia not much <niega con la cabeza> eh we

sec 3.3.2: DEP. FORM.

cómo [se dice

sec 3.4: DEP. ASOC.

A in small coun in small countries [237]ANCO (desc)

sec 3.4.1: DEP. FORM.

cómo se dice en pue en eh pueblos? [238]COCO (camb, petay)

B <asiente>

sec 3.4:

A in small countries of around here eh there are mu mu more traditios in in the [cities in the cities

B in the village] there are there are more there are eh

A Moros y Cristianos? [239]COCO (camb, petay) Christians and

sec 3.4.2: DEP. FORM.

[and moro? [240]COCO (camb, petay)

B moros] cómo se dice [241]COCO (camb, petay)

A A Arabians? [242]ANCO (aprox) + COCO (petay)

B Arabians

N Moors <asiente>

sec 3.4:

A Moors

N Moors

B Moors eh ... but this is this is near

A in ah in Alcoy

B in Alcoy ...

sec 3.4.3: DEP. ASOC.

and the

sec 3.4.3.1: DEP. FORM.

cómo se dice éso que hay en Elche? el Misteri d'Elx?

A ah! e:h Elche

sec 3.4.3:

Elche's Mystery

N aha?

B it's so [beautiful

A yes]

B but people arrives to the: to the church e:h the night before and eh the: Mystery is around e:h eh twelve eh o'clock of the morning and people e:h is staying eh in the door of the church and when you arrive you haven't place and you have to see in ...
<dibuja un redondel amplio con las manos> [243]COCO (mim)

sec 3.4.3.2: DEP. FORM.

in pantalla grande cómo se dice? [244]COCO (camb, petay)

in televisions <repite el gesto> [big televisions [245]ANCO (desc)

N aha right]

sec 3.4.3:

B and it it isn't the same

sec 3.4.4: DEP. ASOC.

and in Semana Santa?

sec 3.4.4.1: DEP. FORM.

cómo se dice [Semana Santa? [246]COCO (camb, petay)

A espera]

sec 3.4.3:

I think that the the Elche's Mystery is a very

sec 3.4.3.3: DEP. FORM.

ah cómo se dice? [247]COCO (camb, petay) e:h party? religi religious party? ...

[248]COCO (petay)

N <asiente>

sec 3.4.3:

A eh I I am I'm not a religious person but I think it is a a beutifu a beautiful party
 [<risas>

N aha]

B yes yes ... it's eh it's very beautiful when the the angel e:h <indica con las manos que algo baja> [eh [249]COCO (mim)

A fall down]

B fall down to [the:

A spirit no spirit]

B here in a

sec 3.4.3.4: DEP. FORM.

ay! cómo se dice lámpara? [250]COCO (camb, petay) in a ... lamp? [251]COCO

(extr, petay)

A [lamp? aha

N <asiente>]

sec 3.4.3:

B <muy despacio, con gestos ilustrativos> eh they they fall in a in a lamp and the it he
he

A there are

B only only:: plays mens!

N aha

B but eh there are one eh who who was eh eh

sec 3.4.3.5: DEP. FORM.

cómo es vestido? [252]COCO (camb, petay) who was <se señala la ropa>

[253]COCO (mim)

A ves ... dressed dressed from

N [<asiente>

sec 3.4.3:

B dressed] from the the María virgen

N <asiente>

B and it's it's (lovely) <risas>

A <risas>

N is that shown every year?

A yes [they

B yes]

sec 3.4.3.6: DEP. ASOC.

N why why is it in Elche? why?

A e:h it is in 'Alacant [254]COCO (extr) eh in the: in the south part of of Valencian
Community and ... [it's all

B there is] ... it's a tradition because people say to e:h people say is true that an angel
eh falled [255]ANCO (aprox) in the ... [in

N in Elche]

B in Elche in his ... in here [256]ANCO (aprox) in en ésta! ... [257]COCO (camb) in
this in this church

N oh I see

B and every years e:h this day I think is in august e:h /finali/ [258]COCO (extr)
last eh and is the same day [all the years

N yeah yeah] right I suppose ... interesting! I don't <risas>

SEC 4: [CTS: 5]

ah have you ever been to England or ... or anywhere being an English speaking
country ... maybe to Ireland or maybe in the United States of America?

B [<niega>

A <niega>]

N no:

sec 4.1: DEP. ASOC.

I mean if you have any ... impressions of what England's like or the typical impressions or <risas> ... [something you're interested to hear

B e:h]

sec 4.1.1: DEP. SUB.

the imagine of of England that we we have I I have ... e:h people is ... is um <con la mano indica silencio> ... silence [259]ANCO (mim, aprox)

N <asiente>

B eh don't don't shout here in Spain people shout a lot

A <risas>

B e:h and and smile and and people in ... in England eh [260]ANCO (desc)

A [is more seri more serious eh

B is like more] <asiente> is more serious [is

N aha]

B more [eh

A more] [gentle

B and they whisper]

N right

B they don't shout they whisper and it's eh the: ... [no sé

sec 4.1.2: DEP. SUB.

A I] .. I imagine eh England eh eh always raining and <risas>

B yes

A and ... the wheather eh is cold and

B I don't like England I ... I like the sun very much

N aha

B and the ... in a place who in a place where ... always rain <gestos> I cannot

A no <risas>

N <asiente>

A I'm the [same more or less

N aha]

SEC 5: [CTS: 2]

A the summer holidays!

sec 5.1: DEP. FORM.

[<risas> we are going to talk about

N yes

SEC 5:

everybody] ... in Spain when I've asked people before they all tend to go to the beach they tend to spend the summer by the beach?

B yes

A e:h the the people who lives in in the capital in Madrid eh they usually go in the summer holidays to the coast

N yes

A eh frequently to Valencia and Alicante and so on

N yeah yeah good!

(...)



Sesión X.

CTC: 33
CTSM: 4,7
Nº ST: 7

<N se presenta y les pide que le hablen de cualquier cosa, sus intereses, etc. A se presenta. Continúa B, hablan de periodismo que es lo que B quería estudiar y N les pregunta si han notado mucho el cambio del colegio a la universidad. Luego les pregunta qué cogerán en cuarto y quinto, pero B no lo entiende y N lo repite>

(...)

SEC 1: [CTS: 2]

<N pregunta qué especialidad cogerán en cuarto y quinto >

sec 1.1: DEP. FORM.

<Problema de comprensión, solicita repetición >

(...)

B yes

SEC 1:

N so have you any ideas of what you'd like to do? or

B yes I ... um I decide to bueno! now I think I I would like to do eh. .. eh a an especiality to ah o a subjects eh like journalist

N yes

B eh that there is here <señala la mesa> in Philology

N ah!

B very similar

N yes

B but I I not I not very sure if I if I: have to to: take e:h anglogermánica? [261]COCO (pres, petay) o this this new um ... option no?

N aha

B <tose> ya veremos no?

N <asiente>

A yes I think the same

N yes yes

SEC 2: [CTS: 11]

... .. a:nd eh perhaps ah you could tell me a little bit about Spain? maybe traditions in Spain or the culture of Spain e:h explain to me a little bit about Spain you know somebody who's come from ... from England ... if you could tell me what is ... eh the traditions here in Spain

B <tose y mira a A>

A um ... no sé ... the tradition in Spain is eh go out at night <risas> I think that is um ... the most different

N yes

A but this be that is eh because the wheather is very good

N aha aha

A and I don't know

sec 2.1: DEP. SUB.

N I find that a:h ... it's quite difficult for me to understand because ... people go out to I don't know here it's more Friday and Saturday night ...

A aha

N yeah but ah to to go out until until the morning you know the ... dancing the parties and don't people get very tired? you know it's as if people've been drinking lots of coffee! I don't know if that's <risas> to keep awake or or why it's it's it's e:h you know eh do you have I mean in in England everybody thinks in Spain it's siesta but ... I mean that's impossible for a lot of people who're working and ... but how do people survive with that type of rhythm of life? that they don't you know I I think that I'd fall asleep if I ... I don't know <gestos> lived like that all the time I don't know is there is it eh you just get used to it? is it part of eh the rhythm of Spanish life or?

sec 2.1.1: DEP. FORM.

A <señala a B para que conteste>

B <risas> ... eh could you repeat the last?

N yes sure! eh ... I don't know if there's a:h any explanation or people are just used to living like this but for me it's very difficult to you know to: eh to be awake [so long

B why] why they: that way?

N yes yes and how how how can they? for me eh it's very difficult to just to eh eh to stay awake for so long you know to to go to bed so late and to get up so early

A ah!

sec 2.1:

B but eh in general or only on Friday or Saturday

N well I I don't know here is it generally only Friday and Saturday or is it throughout the week or holidays o:r I don't know if you if you could explain to me when it is then

B well um here the the Valencia could be the: the the city in Spain that ... with more <gestos rápidos de manos> life night [262]ANCO (desc, mim)

N <asiente>

B or have no?

N yes

B eh but ... eh I think the the life life night is in is in Friday or Saturday or eh fo:r fo:r for the last um five years eh the life night eh is extended to [263]ANCO (desc) Sunday morning

N yes [yes

B and] but I think this kind of life for ... well I I don't like

N no

B and it's only in the weekend

N aha

sec 2.1.2: DEP. ASOC.

B and the rest of the week eh well the: ... the /teim/ the the time! for the: for the dinner for the supper etcetera is ... a bit different from England but um is not very very very late to go to bed or or similar it's different

N yes

B but the weather is different the if working etcetera is different ... eh that that's all <risas>

N yes yes <asiente> ...

sec 2.2: DEP. ASOC.

eh here I was really surprised when I first came to see

sec 2.2.1: DEP. FORM.

do you know traffic jams? you know what traffic jams ?<gestos>

B <asiente>

sec 2.2:

N at four or five o'clock in the morning! <risas>

A [<risas>

B <risas>]

N yeah where am I? <risas>

SEC 2:

but ah so I was just it's ah just surprised to see the differences because I

sec 2.3: DEP. ASOC.

have you ever been to London at all or to to England? have you been to London?

B into?

N Lon London

B si

N London yes?

sec 2.3.1: FORM.

B eh <gestos de repetir> could you?

N yes

sec 2.3:

have you been [to

A no]

B no

N no

sec 2.3.2: DEP. SUB.

it's just eh if you ever go or get the opportunity to go a:h say from one o'clock in the morning apart from the centre of London ... but e everywhere else is very quiet you know it's it's like a ghost town everybody is asleep and there's no noise so the difference is really dramatic you know? but ah ...

sec 2.1:

so it's really it's just Friday and Saturday Saturday night

sec 2.1.3: DEP. FORM.

B what? <gesto de no entender nada>

sec 2.1:

N it's Friday and Saturday? the [the

B si!]

N yes yes

SEC 3: [CTS: 1]

A do you like Spain?

N yes I do very much yes yes I do a lot I like ah ... eh the people in ... in Spain eh they talk a lot and specially express themselves very much ...

sec 2.3:

um so neither of you have you haven't been to ... to England?

A no

- B <niega con la cabeza> I'm interested to go ah ... the: next year eh if I could but ...
I don't know
- N yes
- B <voz muy baja> but ... ya veremos! [<risas>
- A <risas>, ambas la miran> eh... that is very: very: ... eh <baja la vista> very
expensive <se encoge de hombros> and
- Nyeah
- A but it's very interesting but <gestos>
- N this is I mean it it I'm sure you know this it's the best way to just to immerse
yourself in the the life of ... you know to learn

SEC 4: [CTS: 1]

- eh here you can get the ah ... the radio do you listen to the radio sometimes? the the
English [you can get the English radio?
- B <asiente>]
- A aha
- N yes it's quite quite good to just just listen to it a:h and even if you don't understand
all of it just <gestos> to listen to the intonation the pronunciation and all that's
good! so a:h

SEC 5: [CTS: 12]

- I'd like to ask what you think all about you know Barcelona and the Olympics and
Sevilla the Expo and everything like this! <gestos>
- B <risas>
- N what do you think?
- sec 5.1: DEP. SUB.**
- B well eh I think I: ... I I would like to go to Sevilla ...
- N <asiente>
- B eh this summer but eh if I think of do that so (usually) I think that is a very stupid
e:h eh celebrate o:r ... o:r ... [264]COCO (extr) because eh I think the: ... the the
<se recuesta en la silla> the
- sec 5.1.1: DEP. FORM.**
- es que no sé cómo decírtelo! [265]COCO (camb) <se reincorpora>
- sec 5.1:**
- it's stupid because it was a: it was a a a killer or a [266]ANCO (aprox) ... Colón ...
well they discover America but buf! <soplido y se encoge de hombro> the: ... a

ver! ... the Spanish in America eh ... were eh so so terrible and [very: cruel no sé!
<levanta las manos indicando desesperación>

N <asiente> yes]

B and I think that is ...there is no reason to celebrate ... that discovery

N <asiente>

B ... but eh I I would like to go because there is ... most ... eh ex exhibitions of of
things very interesting and well

sec 5.1.2: DEP. ASOC.

N a:h eh talking about what you said but eh in Spain this year e:h are there many
people who are talking about the other side of 1992? eh who are talking about the
the: way that the: during the conquest so many of the: the indigenous people were
killed or or ah lost their homes or were turned to to slaves is that given ah a lot of
emphasis? from what I've seen personally that's that's not ah well you're one of the
few people I've talked to really you know who's who's spoken about that side a:h
... do many other people is there a lot maybe on television are there programs about
about that as well not just o:r ah Christopher ... Columbus doing this and but also
a:h the negative side ... do you know if there's a lot is there a lot of information
about that?

sec 5.1.2.1: DEP. FORM.

B what? <con la mano le indica que repita> eh

sec 5.1.2:

N you know what you were saying about a:h Christopher Columbus he was he was
<gestos> went you know America and all that happened there but also the side not
only of the discovery but the conquest

A ah!

N and the effects of the conquest the negative side

B <asiente>

N is that is eh that e:h ... emphasized much this year or is it eh kept quite quiet? is it?

B si I think ... well um I tried to to tell you

N aha

B that that [side

N yes]

B of your of the of the conquest

N aha

B eh but if you are ask me e:h if here Spain is eh if this <gestos> the a ver! that
side of of the conquest is very puf! <gestos que indican que no> [267]COCO
(mim) well! eh is said but very: <gestos> superficial [268]ANCO (aprox)

N yes yes

B but well <risas>

sec 5.2: DEP. SUB.

A I think that the Expo the: Olym the

sec 5.2.1: DEP. FORM.

<mira a B> Olimpiadas? [269]COCO (camb, petay) <mira a N> Olympic?

[270]COCO (extr, petay)

N <asiente>

sec 5.2:

A is very important bu:t I think ... thas Spain isn't so rich eh to: to pay ... so money

N yes

A so money [271]ANCO (aprox) too money too money! <sonríe>

N too much money yes yes um it's a:h ...

sec 5.2.2: DEP. ASOC.

I don't I've seen something about the: unemployment the people who are unemployed in Spain that that's been ... I think reduced to four months the unemployment pay so do you think that may be I don't know but yet perhaps that's in relation to the money that's been diverted to Sevilla and to Barcelona to pay fo: for these events rather than going to to people who are looking for work or

B well I

sec 5.2.2.1: DEP. FORM.

<señala a A para que conteste ella>

sec 5.2.2:

N <voz muy baja> to what extent?

A now ... with the Sevilla and Barcelona there are more more [work

N aha]

A for the people but ... e:h when when this year e:h ... finish? [272]COCO (petay)

N aha

A e:h ... many people

N yes

A many people will be: unemployed ... and this is a problem

N yes yeah

A but I think thas it's e:h ... eh won't will not be: ... thas is I think thas it's it's not the solution for the: economy problem in Spain

N it's temporary?

A yes

sec 5.2.3: DEP. ASOC.

- N yes eh what do you think it will be like after 1992 after this year? do you think it will be eh .. an anti-climax? ...it's aft eh everywhere I mean before I came to Spain in England it was all 1992 Spain and the year of Spain e:h do you think they will be able to sort of keep this momentum going after after this year?
- B I think e:h the things will be the same [but <se encoge de hombros>
- N yes]
- B and haven't got many: eh ... many: hopes in in the next year
- N aha
- B because ... there is no Expo and there is no Olympics ... the the (future) I don't know but!
- N aha
- B I am not very optimist
- N yes okay

SEC 6: [CTS: 4]

eh perhaps you could tell me maybe about if you have any interests any particular interests or hobby?

sec 6.1: DEP. SUB.

- B well I like to: ... to play tennis and and ...eh to do eh bicycle and ... go to to travel here! in Valencia because I think is more important to knew e:h ... Valencia first and then eh Teruel ... Barcelona England <risas> that that's a hobby
- N yes

sec 6.2: DEP. SUB.

- A I like I like reading
- N aha
- A ah and and I like running ... but I haven't got many many hobbies (running yes but)

sec 6.3: DEP. ASOC.

- N do you have eh do you have much time for hobbies or is it mostly ... your work for the university or do you have much time for other things apart from from university work?
- B no
- A no ...<risas>
- B [<risas>
- N xxx <risas>] right so

SEC 7: [CTS: 2]

do you have you have exams ... in Spain you: ... can you do the exams a:h
...'cause at the university at home we have exams at the end of the year but here
they seem to be I don't know whe eh during the year eh then partial part of .. exams
half way through the year or so you can choose can you choose what time when
you're going to do your exams?

B no eh ...

A in theory yes but in practice [no <risas>

N no] [<risas>

B <risas>]

sec 7.1: DEP. SUB.

N so what happens between theory and practice?

A <asiente>

B no ah I

(...)

