

"Cortesía y conversación:
de lo escrito a lo oral"

III Coloquio internacional

PROGRAMA

EDICE

Valencia (España)
22 -26 de noviembre de 2006

patrocinan:



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA



GENERALITAT VALÈNCIANA
CONSELLERIA DE EMPRESA,
UNIVERSITAT I CIÈNCIES

organizan:

Departamento de Filología Española
(Universidad de Valencia)

Departamento de Lingüística Aplicada
(Universidad Politécnica de Valencia)



Avales
Asociación Valenciana de Lingüística Aplicada

colaboran:

SGEL

Librería Viridiana

Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral
III Coloquio Internacional del Programa EDICE

editado por
Antonio Briz
Antonio Hidalgo
Marta Albelda
Universitat de València

Josefa Contreras
Universidad Politécnica de Valencia

Nieves Hernández Flores
Escuela Superior de Comercio de Copenhague

PROGRAMA
EDICE



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



UNIVERSIDAD
POLITECNICA
DE VALENCIA

Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2

GRUPO A.MA.DIS (PURA GUIL, CARLA BAZZANELLA, MILENA BINI, PALOMA PERNAS, TERESA GIL, MARGARITA BORREGUERO, ALMUDENA PERNAS, CLARA MIKI KONDO Y EUGENIO GILLANI)
Universidad Complutense de Madrid, España

0. Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Estudio de la adquisición de marcadores discursivos en italiano L2",¹ en el que hemos adoptado como punto de partida la hipótesis de que el uso de los marcadores discursivos (MMDD) revela el grado de competencia discursivo-interactiva del aprendiz, entendida como capacidad de construcción del texto dialógico y de relacionarse lingüísticamente con los otros.

De acuerdo con Bazzanella (2006: 456)² asumimos que los marcadores discursivos son aquellos elementos externos al contenido proposicional que sirven para situar el enunciado en una dimensión interpersonal e interactiva, conectar y estructurar en el discurso elementos oracionales, interoracionales y extraoracionales, y poner de manifiesto ciertos procesos cognitivos y actitudes en curso.

1. Metodología de recogida de datos

El *corpus* que ha servido de punto de partida a nuestro estudio está formado por 40 conversaciones, de las cuales 12 entre aprendices de italiano L2, 24 entre aprendices y hablantes nativos, y 4 entre hablantes nativos, que nos han servido

1. Este proyecto cuenta con la financiación de la UCM (PR1/06-14427-A) y en él participan Pura Guil (UCM), Carla Bazzanella (U. Turín), Milena Bini (UCM y EOI Madrid), Paloma Pernas (UCM y EOI Segovia), Teresa Gil (UCM y Liceo Italiano, Madrid), Margarita Borreguero (UCM), Almudena Pernas (EOI Madrid), Clara Miki Kondo (U. A. de Nebrija y Liceo Italiano, Madrid) y Eugenio Gillani (EOI Valencia).

2. "Discourse markers are items external to propositional content which are useful in locating the utterance in an interpersonal and interactive dimension, in connecting and structuring phrasal, inter-phrasal and extra-phrasal elements in discourse, and in marking some on-going cognitive processes and attitudes".

como grupo de control a la hora de contrastar algunas de nuestras observaciones. Cada una de estas conversaciones tiene una duración aproximada de 10 minutos, de modo que en total el *corpus* está formado por 6 horas de interacciones grabadas —y posteriormente transcritas—³ en las que participan aprendices, o aprendices y profesores italianos, y unos 45 minutos de interacciones entre hablantes nativos.

Las conversaciones con los aprendices se grabaron entre mayo y junio de este año en dos contextos institucionales, las Escuelas Oficiales de Idiomas de Segovia y Valencia. Dado que el objetivo general del proyecto es estudiar la adquisición de los marcadores, creímos oportuno seleccionar informantes de diversos niveles de competencia lingüística para tratar de confirmar la hipótesis de que la mayor competencia en italiano L2 debería reflejarse, entre otras cosas, en el uso de marcadores discursivos cada vez más adecuados y variados. Así pues, se seleccionaron tres niveles educativos distintos (1º, 3º y 5º curso, respectivamente) y dos alumnos de cada uno de estos niveles, es decir, 6 estudiantes por cada Escuela Oficial de Idiomas, lo que nos dio un total de 12 informantes. Todos ellos reunían una serie de requisitos: tenían como lengua materna el castellano, edades comprendidas entre los 20 y los 45 años y un nivel mínimo de estudios equivalente al graduado escolar.⁴

Teníamos interés por observar la presencia y función de los marcadores discursivos en la interacción dialógica, de modo que a los informantes se les suministraron una serie de tareas que, teniendo en cuenta el tipo de participantes, dieron lugar a dos tipos de interacciones:

a) interacciones simétricas: discusión argumentativa con un aprendiz del mismo curso sobre dos problemas que debían ser tratados durante la interacción (elegir un regalo para un amigo y qué hacer ante una considerable subida del alquiler del piso que supuestamente ambos interlocutores comparten);

b) interacciones asimétricas: mantener una conversación con un hablante nativo de italiano en una situación formal (una entrevista para trabajar como *baby sitter* en una familia italiana durante el verano, siendo el aprendiz el entrevistado) y en una situación informal (conversación de contacto social —o *small talk*— con el amigo italiano de un amigo en una cena organizada en la propia casa, siendo el

3. Para la transcripción nos hemos inspirado en el sistema de convenciones del grupo Val.Es.Co. (Briz et al. 2002: 28 y sigtes.).

4. Todas las informantes del corpus son mujeres y cursan o han cursado en su mayoría estudios universitarios, pero el sexo y los estudios universitarios no fueron variables prefijadas a la hora de seleccionar a los estudiantes. La razón por la cual decidimos elegir a los alumnos de la Escuela Oficial de Idiomas en lugar de los de la Facultad de Filología es que en aquella los niveles de competencia lingüística están determinados con un grado de precisión mucho mayor que en el contexto universitario, donde los estudiantes deben cursar una serie de asignaturas independientemente de su conocimiento real de la lengua.

aprendiz el anfitrión). Las directrices que se ofrecieron a los alumnos fueron mínimas: se les planteó la situación y se les informó de los objetivos de la interacción, apuntando simplemente algunas ideas que podrían tratarse durante la misma.

Cada estudiante participó en cada una de las cuatro tareas. Las interacciones fueron grabadas con una cámara de vídeo digital. Las grabaciones audiovisuales nos permiten tener en cuenta no sólo los elementos lingüísticos y paralingüísticos, sino también la kinésica y la proxémica, factores extralingüísticos involucrados en la construcción del significado interaccional.

Como expondremos con más detalle en el siguiente apartado, somos conscientes de los problemas que plantean las interacciones de este tipo. En primer lugar es evidente la falta de espontaneidad por parte de los hablantes: se encuentran en su contexto institucional de aprendizaje, ante la presencia de un profesor (o interactuando con él directamente), sintiéndose observados y grabados, factores todos que pueden dar lugar a conductas comunicativas forzadas o poco naturales. Pero también es cierto que en muchos casos, especialmente en los niveles inferiores, este tipo de situaciones es el único en el que los informantes hacen uso del italiano L2.

2. Objeto del análisis realizado. Algunas consideraciones previas

Hasta el momento hemos estudiado sólo las interacciones simétricas. Desde la perspectiva de la cortesía lingüística y el análisis conversacional, hemos analizado una parte de los MMDD presentes en el *corpus*: aquellos que, con función interactiva,⁵ son usados en relación con la distribución de los turnos conversacionales. Hemos tenido también en cuenta la posible incidencia de elementos no lingüísticos, así como otros mecanismos de *co*-construcción del discurso conversacional, relacionados todos ellos con:

- por parte del emisor: la toma, mantenimiento y cesión del turno, y
- por parte del interlocutor: los *back-channels* o continuadores, que confirman atención y recepción, así como posibles mecanismos de interrupción.

En realidad, por tratarse de *movimientos de enlace* entre turnos, pueden ser considerados no sólo elementos interactivos, sino, al mismo tiempo, mecanismos metatextuales, ya que, actuando como “bisagras textuales”, establecen el entramado conversacional.

No debe olvidarse que, como antes se ha indicado, los datos sobre los que hemos trabajado forman parte de la *interlengua* de nuestros informantes. Preci-

5. La interactiva, la metatextual y la cognitiva son las tres (macro)funciones, subdivisibles en diversas (micro)funciones, que integran la clasificación de los MMDD propuesta, en diversas ocasiones, por Bazzanella (cfr., por ejemplo, 1990, 1995, 2003, 2006).

samente por ello consideramos conveniente poner de relieve al menos dos de sus particularidades, que deberán ser tenidas en cuenta en relación con el alcance de los resultados obtenidos.

En primer lugar, adviértase que el *corpus* está integrado por conversaciones auténticas pero no totalmente espontáneas ni reales, pues han sido solicitadas por el analista: el informante tiene que formular su discurso al mismo tiempo que va ideando desarrollos lógicos verosímiles, y/o se va adaptando a los inventados por su interlocutor.

Especial interés reviste también la problemática de la incidencia de la situación de grabación en el comportamiento de los informantes. Situación que no dudamos en calificar de "perversa", ya que ellos saben que son observados y grabados: además de su destinatario real, cuentan con un destinatario o auditorio suplementario. Se trata, pues, de un caso claro de la llamada «paradoja del observador»: es precisamente su observación lo que perturba el fenómeno que se pretende analizar. No sólo saben que su comportamiento «privado» pasa a ser «de dominio público», con la consiguiente merma de espontaneidad y mayor riesgo para su imagen social, sino que, nuestros informantes se deben de sentir doblemente amenazados, puesto que se trata de aprendices de una L2 previsiblemente con menos competencia que un nativo. Es de suponer que intenten presentar una imagen socialmente aceptable de sí mismos *en esa situación de habla*. En principio, cabría esperar que esta imagen social pudiera orientarse tanto en términos de "autonomía" como de "afiliación" (Bravo 2003). Por un lado, podrían tender a marcar su "autonomía" respecto al grupo adoptando comportamientos competitivos respecto a su interlocutor, haciendo exhibición de su competencia comunicativa, e incluso poniendo en práctica técnicas de seducción del auditorio suplementario, en el que, no se olvide, está incluido su profesor. Pero la tendencia opuesta sería también posible: observar un comportamiento cooperativo y solidario tendente a marcar su "afiliación" al grupo.

Como veremos más adelante, pero adelantamos ahora, los resultados de nuestra investigación señalan que es esta última tendencia la que prevalece en el *corpus*. Nuestros informantes siguen mayoritariamente un comportamiento claramente tendente a reforzar la afiliación: colaboran conjunta y solidariamente en la tarea de co-construcción discursiva que les ha sido solicitada. Ahora bien, no se trata sólo de actos corteses encaminados a favorecer la imagen del interlocutor (manifestándole atención, estímulo, apoyo y aprecio), sino que valorizan también la propia del emisor, que se muestra como compañero considerado, atento y solidario, dispuesto a efectuar su contribución a la construcción de la conversación en curso (a pesar de las dificultades y riesgos que la tarea entraña). Se trata, por tanto, de una noción de *cortesía* entendida como actividad encaminada a alcanzar

una situación de equilibrio entre la imagen del destinatario y la del hablante, de modo que ambas imágenes resulten beneficiadas en algún grado (Hernández Flores 2004; Guil 2005).

Permítasenos una última consideración previa. Es conocida la estrecha dependencia sociocultural de los valores y estilos interactivos vigentes en una comunidad, cuyos miembros, en cambio, por haberlos adquirido en fase de aculturación, no perciben la especificidad de estos supuestos cortesés básicos, sino que los estiman tan "naturales" que los creen universales.⁶ En el caso de las comunidades italiana y española la afinidad es enorme: sus lenguas están emparentadas genéticamente y la similitud entre sus culturas se ha incrementado a través de contactos históricamente frecuentes. Y es precisamente esta afinidad la que provoca en los usuarios de ambas comunidades una percepción subjetiva de cercanía, tanto lingüística como cultural, que tiene el peligro de favorecer la aplicación de los propios esquemas interpretativos a la otra realidad cultural. Téngase en cuenta que las divergencias entre lenguas y culturas afines, por ser muy sutiles, son más difíciles de captar (Guil 1999, 2005).

3. Marcadores y otros mecanismos interactivos en la interlengua de los aprendices

Presentamos a continuación una selección de aquellas ocurrencias del *corpus* que, a nuestro juicio, resultan más representativas de los fenómenos analizados, y que agrupamos bien en razón de su atribución al hablante en uso de la palabra, bien como muestra de la participación activa del interlocutor, o bien como resultado de una coordinación de esfuerzos de ambos participantes conversacionales.

3.1. Por parte del emisor

3.1.1. Función "toma de turno"

Desde el primer nivel encontramos MMDD en la interlengua de los aprendices; ahora bien, se trata fundamentalmente de formas de carácter "liviano", compatibles incluso con las correspondientes de la L1. La diferencia claramente apreciable entre los diversos niveles de aprendizaje es que, a medida que van siendo más elevados, paralelamente se observa una mayor frecuencia de aparición, variedad de formas y mayor peso léxico de los MMDD utilizados, tipo *allora, quindi, infatti, dunque, ecco, comunque, certo*.

6. El problema puede presentarse en la comunicación entre hablantes de comunidades culturales diversas ya que existe el riesgo de un *transfer* directo de esas asunciones cortesés que rigen en una comunidad pero tal vez no en la otra, lo que tendencialmente será percibido no como un error de competencia comunicativa, sino como una falta de educación.

No cabe duda de que, con la función de "toma de turno", *si* es el marcador que ofrece en nuestros datos un mayor número de ocurrencias y que, encontrándose ya en el primer nivel, se mantiene de forma regular hasta el último. No se trata, naturalmente, del elemento homólogo con función de profrase, sino del marcador que, en posición de movimiento de enlace retroactivo (Gallardo Paúls 1998a: 38), aprovecha parte de su valor originario de indicador de polaridad positiva, para que el hablante, al asumir su turno de palabra, pueda sugerir una actitud de apoyo junto con un esfuerzo por engarzar con el turno anterior del interlocutor:

- (1)
 T: io telef telefono [ee dopo telefonooooo]
 à C: [si/ e se non va bene per lei] tu mi telefoni
 T: d'accordo §
 C: § hm hm
 (1º - EOI Segovia - Cambiare casa)

Este marcador entra en combinación con otros diversos elementos, pero, basándonos tanto en su frecuencia de uso como en su inequívoco valor cortés, querríamos destacar la secuencia *si no*, que, aunque en posición inicial de turno, no es interpretable como "falso inicio", y que resulta perfectamente lógica a pesar de su apariencia contradictoria:

- (2)
 M: secondo me/ sarebbe bellissimo trovare la ricetta per lei =
 B: si/ [e dopoooo]
 M: [= questo sarebbe] un regaloooo ♦ (RISAS)
 B: anche per noi no? (RISAS)
 M: si/ ma forse più per lei (RISAS)
 à B: si si si si si / no perché dopo lei farà le le ri- ricette
 (5º - EOI Segovia- Regalo ad un amico)

Al tomar su turno, B comienza por hacer una exhibición de muestras de acuerdo, enfatizadas por repetición (*si si si si si*), para subrayar su opinión concorde con la de la interlocutora, protegiendo así las imágenes de ambas. A continuación, se apresura a autocorregir (*no*) lo que en su intervención precedente ha pretendido comunicar implícitamente, ofreciendo una aclaración. Ha sido en realidad su interlocutora la que no ha captado el sentido último de la contribución de B, quien, evitando mostrar su desacuerdo abiertamente, empieza por subrayar la común concordancia, reservando el valor negativo para «auto-aplicárselo» seguidamente.

En la misma posición inicial de intervención,⁷ es igualmente muy frecuente el uso de elementos vocales, probablemente de origen interjetivo, con la función de toma de turno y expresión de apoyo a la contribución previa del interlocutor:

- (3)
B: sì// anche se troviamo/ per parlare ancora della cucina/ se troviamo un libro sai di emmmm emmmm non so/ dei dolci di Segovia→§
M: § eh/ QUESTO È SICURO perché tu sai che lei [conosce bene=]
B: [le piacerà tanto] (RISAS)
M: = tutti i posti ↑ di dolci da Segovia/ e le piace tantissimo/ sai/ quel ponche segoviano
(5° - EOI Segovia- Regalo ad un amico)

También con esta misma función de toma de turno encontramos en posición inicial de intervención, de manera recurrente y en todos los niveles educativos, pausas llenas (conteniendo material fónico) o simples alargamientos vocálicos. Son interpretables, a nuestro juicio, como indicios de la dificultad que ha de superar el aprendiz para, en tiempo real, planificar cognitivamente y producir discursivamente en L2, pero igualmente son reveladores de su voluntad de no eludir el deber conversacional de efectuar su aportación en el momento pertinente, contribuyendo solidariamente a la construcción conjunta del texto:

- (4)
T: e quantaaa/ genteee/ abitaaa/ in questo palazzo?
C: eehm/ c'è due/ due famiglie per piano
(1° - EOI Segovia - Cambiare casa)
- (5)
B: dunque/ hai pensato qualcosa peeeer→?§
M: § eeee sì ↑ è quello che volevo dirti ↑ perché io non ho avuto appena il tempo e mi è venuto così in fretta che/ non ho avuto il tempo e dobbiamo decidere adesso cosa regaliamo a Laura ↓
(5°- EOI Segovia - Regalo ad un amico)

Encontramos también en el *corpus* de interlengua analizado, recurrentemente utilizado por informantes diversos pertenecientes a distintos niveles, el marcador *ok*, indicativo de toma de turno y acuerdo, susceptible de ser usado en las producciones de nativos tanto de la L1 como de la L2, tal vez por influencia de otra L2 distinta:

7. Aunque, naturalmente, estos elementos tan comunes también se encuentran en posición media o final de intervención.

(6)

N: un libro?// penso che sia meglio fare/ questo/ e non so è più divertente/ [lei è =]

M: [sì/ e così noi ci ((divertiamo))]

N:= è simpatica

M: hmm

N: ok e quanto/ i soldi/ cosa facciamo? più→

M: io/ io vorrei spendere poco

(3º - EOI Valencia – Regalo ad un amico)

Es de destacar que, aunque presentes en nuestro *corpus* en el nivel inicial, son sin embargo muy escasas las ocurrencias de MMDD pertenecientes a la L1 (castellano):

(7)

T: e le viste sono belle?

C: sì/ bellissime/ bellissime

T: ((oi)) pues noii / si tuuu/ io possooo telefonare=

(1º - EOI Segovia - Cambiare casa)

(8)

C: [ti piace] questa zona? vuo- vuoi continuareee?

MJ: maaa è molto cara

C: ya/ ma forse se la casa è \$

(1º - EOI Valencia - Cambiare casa)

Como posible influencia de la primera L2 aprendida tendemos a considerar el alto uso de *d'accordo* observado en dos informantes, una del nivel superior y otra del elemental, ambas profesoras de francés:

(9)

M: ci sono dei posti che aprono anche il fine settimana// allora/ facciamo un appuntamento la domenica forse

B: d'accordo/ [ma anche→]

M: [e facciamo] una bella passeggiata anche

B: sìiii/ questo va benissimo/ me le- ma le librerie sono aperte?

(5º - EOI Segovia – Regalo ad un amico)

2.2.2. Función “cesión de turno”

Como *tag-question*, solicitando consenso, encontramos fundamentalmente el marcador *no?* Constituye un “movimiento de enlace proyectivo” (Gallardo Paúls 1998a: 38) interpretable como actividad cortés respecto a la imagen positiva del interlocutor, pues se pide su anuencia, pero también respecto a su imagen negativa (deseo de no imposición), pues preven su autonomía de opinión. Por tratarse

de interacciones integradas por sólo dos participantes, no cabe la posibilidad de interpretarlo como señal de selección del siguiente hablante, sino sólo como cesión de turno:

(10)

B: aah↑ così va benissimo perché con quaranta euri euro io creo che possiamo comprare/ una maglietta decente/ no?

L: sì/ o una sciarpa/ o non so

(3º - EOI Segovia – Regalo ad un amico)

Si tenemos en consideración todos los fenómenos hasta aquí descritos, nos parece plausible formular como hipótesis explicativa del comportamiento mostrado por nuestros informantes que, por percepción de cercanía cultural, se han interpretado como congruentes las pautas cortesas vigentes en la comunidad cultural de origen (España), expresándolas (sobre todo en la interlengua inicial) con elementos que, por su reducida carga léxica, pueden ser comunes a ambas lenguas en juego, pareciendo evitar el uso de formas más marcadas léxicamente.

2.3. Por parte del interlocutor

1.1.1. Función "back-channel"

El interlocutor se comporta en nuestro *corpus* de una manera paralela a la que acabamos de indicar respecto al emisor. Desde el nivel inicial, nuestros informantes, en superposición con la intervención del hablante en uso de la palabra, formulan señales de confirmación de atención y apoyo, ratificando así la relación y la distribución actual de roles. Como puede apreciarse en los siguientes ejemplos, los formatos privilegiados son precisamente aquellos compatibles tanto con los de la L1 como con los de la L2:

(11)

T: iooo io non so/ noi possiamooo eee andare a vedereee ...

C: un'altra cosa?

T: un'altra cosa/ non so si in centro/ o forse possiamoooo andare nella [periferia =]

C: [hm hm]

T: = io non so/ o cercare un altro appartamento/ nuovo/ e cercare un'altra persona/ io non so/

(1º - EOI Segovia – Cambiare casa)

(12)

E: comunque per le ragazze secondo me è più facile che per un ragazzo

[perché =]

P: [eh]

- E: = ((per una)) ragazza ↑prendi una ma[glietta ↑ =]
 P: [si→]
 E: = o una borsa e (DA UNA PALMADA) fatto il regalo ↓
 (5º - EOI Valencia – Regalo ad un amico)

Nuestros resultados contrastan con los obtenidos por dos autoras que han estudiado el comportamiento dialógico de aprendices suecos de italiano L2, aunque es cierto que se trata en los dos casos de interacciones asimétricas mantenidas entre un aprendiz no nativo y un profesor nativo. Eva Wiberg (2003) registra señales de retroalimentación sólo en el interlocutor nativo; por su parte, Camilla Bardel (2003) indica el escaso uso de *back channels* por los aprendices suecos. Es cierto que los textos que estamos analizando corresponden a interacciones simétricas (aprendices del mismo nivel, discusión informal), pero una simple ojeada a las interacciones asimétricas que forman parte de nuestro *corpus*, nos ha permitido comprobar que también ahí son frecuentes los *back-channels*. Por ello, nos inclinamos a considerar como probablemente decisiva la diferencia de cultura / lengua de origen de los informantes: suecos / españoles.

3.2.2. Interrupciones

Afirma también Camilla Bardel (2003) la práctica ausencia de interrupciones en sus datos. Nosotros, en cambio, hemos hallado un gran número de interrupciones, tanto colaborativas como competitivas en las interacciones simétricas y hemos detectado su presencia, aunque quizá en menor medida, en las asimétricas. Nuevamente, parece posible aducir una explicación basada en una mayor afinidad cultural.

- (13)
 B: o lei mm ha comprato adesso/ appena ha comprato adesso unnnn eeee questa cosa per fare la pasta ↓
 M: sì/ quella macchina de fare la pasta ↓
 B: e tu sai se si può aggiungere un'altra cosa a questa macchina?
 (5º - EOI Segovia – Regado ad un amico)

Como ejemplo de interrupción colaborativa puede servir (13). La interlocutora, M, no pretende obtener el turno, sino que, por el contrario ofreciendo a B su sugerencia léxica, le ayuda a mantenerse como hablante en uso de la palabra. Es de imputar a la especial situación de habla el que la heterocorrección no parezca constituir una amenaza para quien la recibe, sino que, por el contrario, la sugerencia léxica es aceptada y hecha propia con la mayor naturalidad.

(14)

B: d'accordo ↓io ho pensato un po' / ma non so / perché facciamo sempre lo stesso / ho pensato a un fazzoleeeettoooooo / ho pensato perché [lei =]

M: [uhm]

B: = lei gli piace tanto questo / o non so cosa pensi / ma dopo bisogna pensare anche dove dove compriamo questo eee →

M: sì / ma scusami / ma io penso che il fazzoletto è quello che abbiamo

[fatto=]

B: [fatto]

M: = altri anni ↓ / è un po' ripetuto / non so →

(5 ° EOI Segovia – Regalo ad un amico)

En cambio, (14) podría ser considerada, en principio, una típica ocurrencia de interrupción competitiva: M interrumpe para expresar su desacuerdo explícito respecto a la sugerencia de B, arrebatándole el uso de la palabra; desacuerdo que, rubricado por una ligera elevación en el tono de voz y ritmo más rápido, y marcado inequívocamente por los dos *ma* y el reparador *scusami*, parte, sin embargo, de una base, al menos aparente, de acuerdo, marcado por el *sí* con que abre: es evidente el esfuerzo por amortiguar o reparar la posible amenaza respecto a B.

Ahora bien, si analizamos con una cierta detención la contribución previa de B podremos advertir una serie de repeticiones (*ho pensato, dove*) e incertidumbres (*non so*), el reconocimiento de argumento contrario (*facciamo sempre lo stesso*), una apelación al interlocutor (*non so cosa pensi*), la introducción anticipada de otra faceta de la cuestión (*ma dopo bisogna pensare anche dove dove compriamo questo*), alargamiento final (*eee*) con suspensión entonativa: todo ello puede inducir a pensar que B está en apuros afanándose en completar su contribución. Y así parece interpretarlo M, que se precipita en su ayuda, interrumpiendo el alargamiento final y haciendo suyo el argumento contrario ya invocado por B. Bajo la apariencia de una «interrupción competitiva» encaminada a apoderarse del turno de palabra, parece delinearse un movimiento de ayuda para «liberar» a M del deber conversacional de hablar. Un mecanismo en todo caso muy cercano a los que veremos a continuación.

3.3. Construcción colaborativa

En efecto, hemos observado que ciertas tomas de palabra interpretables a primera vista como interrupciones son en realidad irrupciones suaves que se efectúan tras aparecer indicios o anuncios del lugar de transición pertinente en la intervención del hablante anterior. Dadas además las circunstancias de este tipo de conversación, en que tan arriesgado es no intervenir (incumplimiento de la actividad solicitada por el profesor, insolidaridad con el interlocutor sobre el que

recae todo el peso de la tarea, ideas útiles para la confección del tejido conversacional desperdiciadas) como hacerlo en demasía (afán de protagonismo, entorpecimiento de una elaboración ya de por sí compleja y poco espontánea), estas intervenciones podrían ser calificadas más bien, en muchos casos, como de alto valor cooperativo.

Las pausas de mayor duración, el elevado índice de alargamientos vocálicos, los tonos suspensivos o la presencia del marcador *non so* hacia el final del turno, dejan traslucir que el hablante está transmitiendo una solicitud de ayuda. Y así lo interpreta su interlocutor, atendiendo su solicitud mediante la toma de turno. Es tal petición de ayuda y no sólo el comportamiento tendente a reforzar la afiliación, detectable también en determinados tipos de interacción entre nativos, la verdadera peculiaridad de los aprendices, en especial de los de menor competencia lingüística, por sus normales dificultades para continuar la conversación.

Si en (13) veíamos un caso de interrupción colaborativa en el que la sugerencia léxica no parecía estar solicitada, en (15) puede observarse cómo la ayuda es solicitada no verbalmente, sino mediante el oportuno gesto:

(15)

P: ma a lui piacciono tantiiii gli anelli questiiii → / ((come)) così metallici un po' grossi → / il problema è che io no non saprei dire§ → / (SE TOCA EL DEDO MIMANDO UN ANILLO)

E: §la misura §

P: §la misura

esatto↓

E: hmm

P: perché ha/ ha le mani grossissime/ poi gli compre uno che proprio [non (0)]

E: [non gli

sta] peccato

P: non gli sta

(5º - EOI Valencia - Regalo ad un amico)

En (16), además de las sugerencias léxicas colaborativas respondiendo a los forcejeos expresivos del hablante en turno, ambas interlocutoras muestran compartir solidariamente la carga de la tarea encomendada mediante una «construcción vertical» del discurso. Se trata de un fenómeno bastante común en los primeros estadios de aprendizaje, vid. también (17), ya identificado por Eva Wiberg (2003: 395-396). Sin embargo, en su *corpus*, parece tratarse de una técnica de obtención de contribución, muy común en contextos didácticos no sólo de L2, pues es el hablante nativo-profesor quien va sacando paulatinamente las palabras al aprendiz, arrastrándole en la construcción del diálogo. En cambio, es nuestros datos, son precisamente los aprendices quienes colaboran solidariamente poniendo un «ladrillo» alternativamente cada uno hasta completar la construcción:

(16)

MJ: l'altro giorno ho parlato con unaa mia amica
C: hmm
MJ: eeeee c'è trasferita è trasferita qui per lavoro/ e cercaa=
C: [una stanza]
MJ: [=cerca una stanza]/ per cinque sei mesi/ più o meno
C: va bene [possiamo °(pensarci)°]
MJ: [possiamo] parlare con lei
C: sì/ ma prima cerchiamo una casa/ no?
MJ: sì
C: hmm
MJ: e se è un po' cara possooo
C: dirgli
MJ: dirli che che sia
C: la nostra compagna (RISAS)
MJ: se vuole
C: sì sì
(1° - EOI Valencia - Cambiare casa)

(17)

MJ: la settimana che ven- la settimana prossima io non posso (())
C: ° (ok) ° [e mercoledì/ domani?]
MJ: [allora andiamooo-] domani?
C: domani sera?
MJ: domani di sera? (HACE GESTO AFIRMATIVO)
C: alleeeee
MJ: alleeee/ cinque?
C: [ok]
MJ: [che] apronoo// le shopping
(1° - EOI Valencia - Regalo ad un amico)

En nuestro *corpus* son muy numerosos los enunciados con autointerrupciones o con prolongamientos no conclusivos en la parte final del turno para los que parece esperarse que sean completados inferencialmente por el interlocutor, en clara apelación, explícita o implícita, al conocimiento compartido entre ambos hablantes:

(18)

P: però lo zaino/ non so/ io penso che lo porta perché a lui piace ↓ ///
E quel zaino?
P: eh _
E. eh sì/ infatti anch'io penso ((quello)) → (RISAS)
P: (RISAS) lo so che è un poooo'/ lo sai com'è fatto lui// nonnnn → (RISAS)
allora →

E: no sì/ che poi non sappiamo nemmeno se questo zaino magari per lui che ne so glielo ha regalato suo nonno prima di morire che ne so magari ci tiene tantissimo e noi gli regaliamo un altro un poooo' eeee/ è un po' brutta °((così come cosa))↓
///

(5° - EOI Valencia - Regalo ad un amico)

(19)

T: io preferisco [in centro =]

C: [in centro]

à T: = ma se è molto caro... _

C: d'accordo

T: d'accordo?

(1° - EOI Segovia - Cambiare casa)

Por último, hay un fenómeno que ha llamado particularmente nuestra atención, pues nos parece muy sintomático que prolifere entre informantes tan diversos, de niveles y escuelas distintas. Independientemente del tema que estén tratando, encontramos en el *corpus* ciertas estructuras, hacia el final del turno, en las que, en concomitancia con otros rasgos (titubeos, alargamientos vocálicos, tonos suspensivos, pausas, dilaciones, esto es, fenómenos típicos de las segundas partes no preferidas), se plantean al interlocutor opciones abiertas o demasiado genéricas. El interlocutor parece interpretarlas como una solicitud de ayuda, pues su reacción más habitual es tomar la palabra y efectuar su contribución. Nuestra hipótesis explicativa es que al hablante en turno se le ha acabado, al menos de momento, su capacidad de inventiva y pide la intervención del otro participante, para así repartirse la carga, lo que sería parafraseable por «atenta, ahora te toca a ti, porque ya no sé qué más decir».

(20)

M: sì o anche possiamo → darle una bella sorpresa§

B: § sì

M: eee/ non so/ possiamo prendere alcuni amici ↑§

B: § sì sì

M: e farle una piccola festa/ [non so ↓ =]

B: [sì sì/ sì sì]

M: = qualcosa [del genere ↓]

B: [e per questo] sì, allora, e se gli altri vengono anche/ possono anche partecipare aaaa [questo ↑ =]

M: [sì]

B: =regalo/ soprattutto a quello de della ceramica ↑§

M: § sì

B: che può essere più grande/ più bello/ [piùuuu → =]

M: [uhm]

B: = interessante↓
(5º - EOI Segovia – Regalo ad un amico)

Como puede observarse, cuando el hablante M comienza a dar señales de agotamiento (vid. reiteración de *non so*), a pesar de las ritmadas señales de apoyo (*si, si, si*) que está recibiendo, finaliza por hacer una propuesta totalmente abierta (*qualcosa del genere*) que muestra su disposición a no tomar partido y ceder a los posibles deseos del receptor. Éste toma inmediatamente el relevo y aporta nuevas ideas que hacen avanzar el diálogo.

(21)
T: e le viste soneo belle?
C: si/ bellissime/ bellissime
T: ((oi)) pues noii/ si tuuu/ io possooo telefonare=
C: hm
T: =a questaa donna/ eee e facciamo un appuntamento e andiamo/ insieme/
a vedere _
C: d'accordo/ possiamo cercare un altro appartamento/ ee/ e vederlo
T: hm/ [d'accordo]
C: [si]
(1º- EOI Segovia – Cambiare casa)

En (21) T cede el turno no sólo con entonación suspensiva sino también con un gesto de la mano. La propuesta de C, a pesar del "d'accordo" inicial, consiste en realidad en una alternativa no coherente con la apuntada por T (quedar con la amiga para ir las tres juntas a ver el apartamento); no hay una coherencia lógica en el enlace de las propuestas, sino que lo que importa es "aportar ideas" para alargar la conversación. Otras ocurrencias en las que parece evidente la necesidad de continuar con la interacción sin tener en cuenta la coherencia con el turno anterior pueden ser (22) o (23):

(22)
M: ...andiamo viaaa§
B: § si si
M: e così lui può fare [qualcosa =]
B: [si (noi) si]
M: = con il palazzo/ riformarlo/ forse _
B. sì/ o [domandaree =]
M: [non so]
B: = ancora più [più soldi]
M: [non lo so]
(5º - EOI Segovia – Cambiare casa)

(23)

B: ma quantooo possiamooo

L: spendere

B: spendere in questo/ regalo?

L: non so perchée/ tu sai che questo mese/ il mes de mayo/ ho troppe
cumpleanno [eeee=]

B: [hmm]

L: =non so forse↑/ vente euro↑ ooo? ↑

B: vente euro? vente euroo/ buf/ ee vediamo/ vente euro tutte le due? [oo]

L: [o no]

B: ognuna

L: ognuna

B: aah↑ così va benissimo perché con quaranta euri euro yo creo che
possiamo comprare/ una maglietta decente/ no?

L: sì/ o una sciarpa/ ooo non so

B: io credo che una maglietta sarebbe meglio↑

(3° - EOI Segovia – Regalo ad un amico)

Las alternativas pueden ser innumerables, depende de lo que se le ocurra en ese momento al hablante: la cuestión es «hablar», «colaborar» en la construcción texto.

4. Conclusiones

La aproximación a las interacciones recogidas en nuestro *corpus* desde la perspectiva de la cortesía lingüística nos ha permitido observar el esfuerzo por parte de ambos interlocutores para que las interacciones sean lo más corteses posibles, en una constante búsqueda de equilibrio que obedece a constricciones tanto externas como internas. Entre las primeras, se encuentra la necesidad de cooperar con la tarea requerida, es decir, llevar a cabo la interacción con una compañera de clase, sabiendo que están siendo grabadas y bajo la atenta mirada del profesor; entre las internas, la propia dinámica de la conversación (en todos los casos los hablantes tratan de llegar a un acuerdo) y, sobre todo, la complicidad con el interlocutor, que se encuentra en una situación de dificultad similar para llevar a cabo la tarea asignada.

Esta búsqueda de equilibrio y estos esfuerzos por mantener la conversación no responden en ningún caso a «motivos altruistas», es decir, no se trata de una cooperación desinteresada, en la que los interlocutores se ayudan entre sí sin esperar nada a cambio. Al contrario, dado que la dificultad es la misma para ambos, parece regir el principio de «ayúdame y te ayudaré».

Esta construcción colaborativa es especialmente evidente en los ejemplos recogidos en el epígrafe anterior, donde, ante los alargamientos y las pausas del

hablante (que indican sus dificultades para seguir con la conversación), el interlocutor le socorre tomando el turno para hacerle alguna sugerencia léxica, o simplemente interviene para evitar un silencio excesivamente prolongado que se consideraría descortés y poco cooperativo, aun a riesgo de que su enunciado sea poco coherente, o incluso contradictorio, con lo dicho en el turno anterior.

Estas intervenciones de auxilio son siempre bien recibidas y las sugerencias léxicas son aceptadas sin dificultad, reafirmando así nuestra idea de que la cooperación en la construcción dialógica es mucho más estrecha que en el caso de conversaciones que no tienen lugar en contextos de aprendizaje lingüístico. El hecho de que la ayuda sea mutua y, por lo general, el peso de la conversación no recaiga más en un hablante que en otro permite hablar de un reparto equilibrado del esfuerzo interaccional.

Podemos decir, además, que en este contexto de aprendizaje el fingimiento es doble: no sólo están fingiendo participar en una situación interactiva dramatizándola, sino que también fingen una colaboración solidaria, que es en realidad una forma de encubrir el propio esfuerzo por avanzar en la interacción, cumpliendo así de la mejor manera posible con el "ejercicio" que ha solicitado el profesor y mostrándose por tanto cooperativos con el propio profesor y no sólo con el compañero en la dramatización. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que es más fácil fingir una interacción armoniosa que no una interacción conflictiva, que podría desencadenar además una toma de postura por parte del auditorio.

La notable presencia en las interacciones grabadas de diversos marcadores discursivos en todos los niveles de competencia nos obliga a matizar la hipótesis de partida. En efecto, no existe una correlación entre nivel de competencia y presencia de marcadores discursivos, como podría pensarse en un principio, sino entre nivel de competencia y tipo de marcador discursivo. En todas nuestras informantes encontramos un uso amplio de estos elementos, pero la diferencia estriba en que mientras en las informantes de primer año las ocurrencias se limitan a marcadores "livianos", muy afines a los existentes en la L1 (como *sì* o las interjecciones) o en los que puede hipotizarse la influencia de otra L2 (como *ok* o *d'accordo*), en los niveles superiores aparecen junto a éstos otros marcadores con mayor peso léxico, que no hemos recogido aquí por razones de espacio.

Con este estudio hemos querido poner de relieve el interés que puede tener tomar en consideración las interacciones entre aprendices en tanto que elemento de contraste para otros análisis conversacionales en L1, ya que puede ayudar a perfilar determinados conceptos de la propia teoría, como por ejemplo el de construcción colaborativa. Asimismo pensamos que este tipo de trabajos que observan los estados de adquisición de determinados mecanismos discursivos no sólo constituyen una aportación a la teoría adquisicional sino que también pueden servir

como punto de partida para la reflexión sobre el lugar que los mecanismos de interacción deberían ocupar en la práctica didáctica.

5. Referencias

- Bardel, c. (2003) "I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2", en: C. Crocco, R. Savy, F. Cutugno. API DVD.
- Bazzanella, C. (1990) "Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian". *Journal of Pragmatics*, 14,4, 629-647.
- Bazzanella, C. (1995) "I segnali discorsivi", en: L. Renzi, G. Salvi y A. Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino, 225-257.
- Bazzanella, C. (2003) "Discourse Markers and Politeness in Old Italian", en: G. Held (ed.), *Partikeln und Höflichkeit*. Wien, Peter Lang, 247-268.
- Bazzanella, C. (2006) "Discourse Markers in Italian: Towards a compositional meaning", en: K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Berlin: W. de Gruyter, 504-524.
- Bini, M. (1993) "La adquisición del italiano: más allá de las propiedades sintácticas del parámetro 'pro-drop'", en: J. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa, Dovehouse Ed. Canada, 126-139.
- Bravo, D. (2003) "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE, "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Universidad de Estocolmo. www.edice.org
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002) *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid, Arco Libros.
- Gallardo Paúls, B. (1998a) *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*. Madrid: Arco.
- Gallardo Paúls, B. (1998b) *Comentario de textos conversacionales. II. Los textos*. Madrid: Arco.
- Guil, P. (1999) "La vertiente social de la cortesía español-italiano", en: P. L. Ladrón de Guevara, G. Macali y P. Zamora (eds.), *Homenaje al Profesor Trigueros Cano*. Murcia, Universidad de Murcia, 277-295.
- Guil, P. (2005) "Sulla cortesía linguistica in italiano e in spagnolo", en: I. Kørzen (ed.), *Lingua, cultura e intercultura: l'italiano e le altre lingue*. Copenhagen, Copenhagen Studies in Language, 111-122.
- Hernández Flores, N. (2004) "La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social", en: D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, 95-108.

- Moretti, B. (1993) "False partenze e contraddizioni logiche convenzionalizzate: 'Sì o no?'" . *Vox Romanica*, 52, 85-95.
- Wiberg, E. (2003) "Interactional context in L2 dialogues". *Journal of Pragmatics*, 35, 389-407.