

Estrategias de aprendizaje en la interacción oral: una comparación de la influencia de la cultura de origen

Laura Acosta Ortega

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

BIENIO 2010-12

Trabajo final de máster
Versión investigadora
Dirigido por la Dra. Carmen López Ferrero

Junio de 2013

Resumen

Este trabajo consiste en una comparación entre las estrategias de aprendizaje en la interacción oral que utilizan hablantes de E/LE de procedencias culturales diferentes. Se comparan las estrategias utilizadas por aprendices cuya lengua materna es tipológicamente más cercana al español (italianos) y otros cuya lengua materna es tipológicamente más lejana al español (alemanes). Además, se observan las diferencias en la gestión de cambios de turnos entre ambos tipos de hablantes. Los datos que se han analizado han sido recogidos mediante conversaciones entre hablantes no nativos de distintas nacionalidades y a partir de una encuesta realizada a estos mismos participantes. Los resultados del estudio muestran diferencias entre las estrategias utilizadas por los distintos hablantes no nativos, según su lengua materna, así como en la frecuencia de aparición de fenómenos como solapamientos e interrupciones.

Palabras clave: español como lengua extranjera, estrategias de aprendizaje, interacción oral, gestión de turnos.

Abstract

This research is a comparison between the learning strategies used in oral interaction by Spanish as foreign language speakers with different cultural backgrounds. This research compares the strategies used by learners whose mother language is typologically closer to Spanish (Italians) and the strategies used by learners whose mother language is typologically more distant (Germans). Moreover, the differences in the management of turn taking between the two type of participants are analyzed. The data has been collected through the recording of conversations of non native speakers with previously mentioned two nationalities and through the participant's answers to a survey. The results of the research show differences between the strategies used by the different non native speakers depending on their mother language, as well as differences in the frequency of appearance of phenomena like overlapping and interruptions.

Keywords: Spanish as foreign language, learning strategies, oral interaction, turn taking.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la tutora del presente trabajo, la Dra. Carmen López, quien, con sus correcciones, seguimiento, apoyo y ánimos ha logrado que este trabajo sea infinitamente mejor de lo que habría sido sin su ayuda.

Una mención especial merecen los participantes en las grabaciones: este trabajo hubiese sido imposible sin ellos que, desinteresadamente y sin conocerme, se ofrecieron a colaborar.

Un agradecimiento muy especial para Dani, ya que, sin sus sugerencias, jamás hubiese encontrado participantes. El *abstract* hubiese estado lleno de errores de mi inglés oxidado, si no hubiese sido por Nuria: gracias por ser mi correctora.

Hay otras personas que, de forma indirecta, también me han ayudado y a los que querría mencionar. A mis amigos, por todas esas cervezas, cines, paseos, cenas y salidas que se han quedado pendientes. La idea de retomarlas ha sido un aliciente en los momentos de más trabajo.

A mi hermana y mi cuñado, por aceptar todo el tiempo que me ha alejado de ellos este trabajo y por animarme a no tirar la toalla. A mis padres, por ser las personas de las que más he aprendido: me enseñaron el valor del esfuerzo y otras tantas cosas que nunca podré agradecer lo suficiente.

A Carlos, por ser mi informático 24h, pero, sobre todo, por hacerme reír en los momentos de estrés, por animarme en los momentos de dejadez y por estar ahí siempre. Gracias.

Índice de contenido

1.Introducción.....	3
2.Marco teórico.....	5
2.1. La competencia comunicativa.....	5
2.2. La interacción oral.....	6
2.2.1 Rasgos de la conversación.....	7
2.2.2 Competencia conversacional en LE.....	9
2.3. La competencia estratégica.....	9
2.3.1 Estrategias comunicativas.....	9
2.3.2 Estrategias de aprendizaje.....	12
2.3.3 Influencia de la procedencia cultural en las estrategias de aprendizaje.....	14
2.3.4 Taxonomía de las estrategias relacionadas con la interacción oral.....	16
3.Estado de la cuestión.....	20
4.Objetivos.....	23
5 Metodología.....	24
5.1.Recogida de datos.....	24
5.1.1 Elicitación de los datos.....	24
5.1.2 Participantes.....	26
5.1.3 Grabaciones.....	28
5.1.4 Entrevistas y encuestas.....	30
5.2.Análisis de los datos.....	31
5.2.1 Análisis de las conversaciones.....	31
5.2.1.1. Codificación de la transcripción.....	31
5.2.1.2. Categorías del análisis de las estrategias.....	31
5.2.1.3. Análisis de los solapamientos, las interrupciones y los intercambios en sucesión.....	35
5.2.2 Análisis de las encuestas y de las entrevistas.....	36
6.Estudio de los datos.....	38
6.1.Análisis del uso de las estrategias.....	38
6.1.1 Datos de las estrategias observadas en las pruebas.....	38
6.1.1.1. Datos ordenados por los GD.....	38
6.1.1.2. Datos ordenados por los usos estratégicos.....	39
6.1.1.3. Datos ordenados por la L1.....	44
6.1.2 Datos de la encuesta.....	47
6.2.Análisis de los solapamientos, las interrupciones y los intercambios en sucesión.....	50
7.Conclusiones y futuras líneas de investigación.....	56
8.Bibliografía.....	59

9.Anexos.....	64
9.1.Símbolos de transcripción.....	64
9.2.Transcripción del grupo de discusión 1 (GD1).....	66
9.3.Transcripción del grupo de discusión 2 (GD2).....	74
9.4.Transcripción del grupo de discusión 3 (GD3).....	88
9.5.Entrevista semiestructurada.....	98
9.6.Modelo de encuesta enviada los participantes.....	99

1. Introducción

Aunque en los últimos años ha crecido la apuesta por un aprendizaje comunicativo de la lengua extranjera (de ahora en adelante, LE), es también cierto que la conversación espontánea queda relegada en muchas ocasiones a momentos puntuales de la clase, dificultando que los alumnos puedan trabajar y entrenar este aspecto tan social del uso de la lengua. Es común que los alumnos expresen la frustración que sienten al querer mantener una conversación tanto con hablantes nativos (a partir de ahora, HN) como con no nativos (de ahora en adelante, HNN).

Por ello creemos necesaria la instrucción en el aula de estrategias (lingüísticas y no lingüísticas) que ayuden a nuestros alumnos a mantener la fluidez necesaria en la interacción oral y a lograr que su nivel de interlengua no se interponga entre la necesidad de transmitir un mensaje o mantener una relación social, ya que, tal y como afirma Dörnyei (1995, p. 55), "a significant portion of real-life L2 communication is problematic, L2 learners might benefit from instruction on how to cope with performance problems". Es decir, los alumnos requieren aprender estrategias que les ayuden a comunicarse eficazmente independientemente de su nivel lingüístico. Además, la instrucción de estrategias que ayuden en la interacción oral, a veces relegada por urgencias en el currículo, es, sin embargo, según Chamot (2005, p. 119) "perhaps the most challenging language modality for learning strategy instruction (...), for deliberate use of a strategy could restrict the flow of natural speak". Por tanto, en esta instrucción no solo se deben mostrar todas las opciones que ofrecen las estrategias de aprendizaje, sino guiar a nuestros alumnos para que busquen aquellas que consideran más eficientes teniendo en cuenta sus habilidades lingüísticas, su estilo de aprendizaje, sus necesidades comunicativas...

Pese a que muchos estudios (Zoltán Dörnyei, 1995; Martín Leralta, 2007; Oxford, 1990) han mostrado que las estrategias se pueden enseñar, esta práctica no se realiza con tanta frecuencia como sería recomendable, ya sea por la gran cantidad de contenidos que se deben incluir en los currículos o por lo abrumadora que puede resultar la tarea en algunas situaciones. Pero, si podemos acotar las necesidades de aprendizaje a las de nuestros aprendices, podríamos introducir esta instrucción de una forma más razonable y justificada.

Entre las características que nos podrían ayudar a centrarnos en las diferentes demandas de nuestros aprendices encontramos aquellas relativas a la procedencia cultural de los alumnos de LE. Se ha podido observar en diversos estudios (Acquarone, Barnett, y Ruppl, 2004; Bedell y Oxford, 1996; Levine, Reves y Leaver, 1996) que podemos encontrar diferencias en el uso de las

estrategias en las destrezas lingüísticas y la en la procedencia cultural de los aprendices de LE.

Puesto que nuestro estudio pretende centrarse en las estrategias del aprendiz en la interacción oral, el fin último de este trabajo es determinar qué estrategias podemos observar en el uso de esta destreza y si se presentan diferencias entre las estrategias utilizadas por HNN que tienen una lengua materna próxima al español (italiano) y otros cuya lengua materna es más lejana (alemán). Asimismo, dado que las estrategias se observarán en una interacción oral, se analizará la relación que pueda haber en la gestión de cambios de turnos (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión) y la procedencia cultural de los HNN.

En lo que respecta a la estructura de las siguientes páginas, en primer lugar plantearemos los conceptos teóricos claves en los que nos hemos fundamentado para realizar la presente investigación. Este apartado consta, a su vez, de diversos subapartados en los que se tratan temas como la competencia comunicativa, la interacción oral en E/LE, la competencia estratégica, así como se presenta una taxonomía de las estrategias relacionadas con la interacción oral. Después, hablaremos del estado de la cuestión, presentando investigaciones en las que se han tratado las estrategias de aprendizaje en la interacción oral. A continuación, se presentarán las preguntas de investigación surgidas de este marco teórico. Seguidamente trataremos la metodología adoptada en el presente trabajo, para después analizar los datos obtenidos en el estudio. Finalizaremos resumiendo las conclusiones de la investigación, y presentando futuras investigaciones que pueden plantearse tras este trabajo.

2. Marco teórico

Para establecer las bases sobre las que hemos realizado nuestra investigación, en este apartado presentamos las principales teorías relativas a la *competencia estratégica*, centrándonos especialmente en las estrategias comunicativas.

Para empezar, partiremos del concepto de *competencia comunicativa* y analizaremos qué significa ser competente en la interacción oral, qué entendemos por conversación y por competencia conversacional en LE. En relación al concepto de *competencia estratégica*, se analizarán los diferentes puntos de vista que se han adoptado a la hora de hablar de las estrategias de comunicación. Además, se expondrá la discusión respecto a la conveniencia de incluir las estrategias de comunicación dentro de las estrategias de aprendizaje y se recogerán los estudios realizados hasta la fecha que han comparado la influencia de la cultura de origen en el uso de las estrategias del aprendiz. Para acabar, presentaremos una taxonomía de estrategias referidas a la destreza de la interacción oral.

2.1. La competencia comunicativa

Para poder hablar de la competencia estratégica es necesario mencionar brevemente el concepto de *competencia comunicativa*, que se aplica por primera vez al ámbito de la pedagogía de las lenguas extranjeras en Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Este término, que es deudor del concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes a mediados de los años 1960, es un intento de acercar los estudios realizados en sociolingüística, etnolingüística y pragmática a la pedagogía de las lenguas extranjeras. La competencia comunicativa se entiende como "the underlying systems of knowledge and skill required for communication (e.g. knowledge of vocabulary and skill in using the sociolinguistic conventions for a given language)." (Canale, 1983, p. 5). Con el término "conocimiento" (*knowledge*) los autores se refieren a todo lo que el hablante sabe (consciente o inconscientemente) sobre la lengua y sobre otros aspectos de los usos comunicativos de la lengua; mientras que como habilidad (*skills*) se entiende el uso que el hablante hace de todo ese conocimiento en la comunicación.

La competencia comunicativa, tal y como la formulan Canale y Swain, está compuesta por cuatro áreas de competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Según los autores, la competencia estratégica está compuesta por: "verbal and non verbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence" (Canale y Swain, 1980, p. 30). Pese a que en el apartado 2.3

actualizaremos la definición de competencia estratégica, es interesante en este punto remarcar que la competencia estratégica es un aspecto esencial de la competencia comunicativa y, como tal, se debe integrar en los programas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

2.2. La interacción oral

Dentro de la competencia comunicativa, una de las destrezas que más preocupa a los aprendices de una LE es la interacción oral: es en ella en la que encuentran mayor número de problemas por su inmediatez y por el hecho de que se realiza un intercambio de acciones y reacciones. Además, hay que añadir el hecho de que los participantes de una interacción oral se influyen mutuamente, es decir, los alumnos deben comprender un mensaje al que, a continuación, deberán proporcionar una respuesta.

Tal y como afirma Gardner (2004, p. 262), es en el aspecto social donde radica la importancia de la interacción oral ya que "it is talk above all else that allows us to transcend isolation and to share our lives with others". Podemos afirmar, pues, que la interacción oral es básica para el estudiante puesto que le ayuda a vincularse a la lengua y a la cultura de la que quiere participar: "el uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones." (Martin Peris et al., 2003)

Sin embargo, no todas las interacciones que hemos mencionado son iguales, ni tienen las mismas características. Según Cestero (2005), se pueden observar tres características presentes en todas las interacciones: grado de convencionalización y estructuración interna, es decir, hasta qué punto esa interacción sigue unas reglas; objetivo social, cuál es el motivo y finalidad que persigue la interacción; y categoría de los interlocutores, o sea, si estos perciben que hay diferentes niveles jerárquicos entre ellos en ese contexto social. Basándonos en estas tres características podemos llegar a clasificar las interacciones en tres grupos principales:

1. Interacciones institucionalizadas: son aquellas en las que encontramos un alto grado de convencionalización y planificación, tienen un claro objetivo social y en ellas hay un moderador, al que se le da un estatus diferente que al de los participantes, ya que gestiona los turnos de palabra. Un ejemplo de estas serían los debates, las mesas redondas, seminarios y coloquios...
2. Interacciones transaccionales: son las que se caracterizan por una convencionalización y planificación media, tienen un objetivo social claro, pero no se encuentra a ningún participante que

distribuya los turnos de palabras, aunque sí que es común que un participante tenga un papel dominante. En este grupo podemos encontrar entrevistas, consultas a médicos, transacciones de compra-venta,...

3. Interacciones conversacionales o *conversaciones*: son aquellas con una baja convencionalización y planificación, que no tienen un objetivo social predeterminado, y en las que nadie controla los turnos de palabra.

Es en este tercer tipo, las conversaciones, en el que vamos a centrar nuestro análisis; por ello, en el siguiente apartado hablaremos de sus características principales e intentaremos definir qué es conversación.

2.2.1 Rasgos de la conversación

Según Cestero (2005), para que podamos decir que una interacción oral es una conversación se deben dar tres condiciones indispensables. La primera es que debe presentar *alternancia*, es decir, los interlocutores deben intercambiarse los papeles de emisor-receptor en turnos de palabra. Entendemos como *turno de palabra* "cada aportación significativa de un hablante al desarrollo de la conversación, registrada (atendida) por un interlocutor y limitada por el paso (voluntario o no) al papel de oyente" (García García, 2009, p. 135). Como apuntan autores como Briz (2001), para que podamos considerar un turno como tal, tiene que contar con la atención de los otros interlocutores de la interacción y no basta con que se transmita un mensaje o se cambie de hablante.

La segunda condición necesaria para darse una conversación es la *retroalimentación*, es decir, entre las intervenciones tiene que presentarse un vínculo temático. Sin embargo, no siempre este vínculo se presenta desde el principio de la conversación ya que, tal y como señala Vázquez (2000, p. 111), aunque siempre hay un tema aglutinante, este "no tiene por qué estar presente desde el comienzo, sino que se va construyendo y a veces hasta se pierde y desaparece por completo". Debido a esta co-construcción circular de los temas, se puede observar que la sintaxis en la conversación es acumulativa o *concatenada* (Briz, 2001). En este sentido, afirma el autor que la redundancia sirve para recuperar el hilo de la comunicación y se utiliza como marca de continuidad (Briz, 2001, p. 71).

La tercera condición necesaria para poder hablar de conversación es la de la *dualidad* en el sistema de turnos, es decir, que se alternen turnos de contenido semántico con otros de escucha activa y de cooperación. Cestero (2005) denomina estos turnos de cooperación como turnos *de*

apoyo, mientras que otros autores hablan de *marcadores discursivos de recepción* (Vázquez, 2000) Asimismo, también se han clasificado los turnos de palabra según si se trata de turnos *iniciativos* o *reactivos*. Así, los turnos *iniciativos* serían aquellos que buscan una reacción del interlocutor (preguntas, mandatos, informaciones...) y los *reactivos* son los que se producen como respuesta al turno anterior (respuestas, asentimientos o rechazos...). Además, los turnos reactivos pueden tener una respuesta *preferida* y una *no preferida* (Martin Peris et al., 2003). Por ejemplo, si le pregunto a alguien "¿tiene hora?" la respuesta preferida puede ser "las cuatro"; mientras que la no preferida sería "sí".

Un aspecto que se ha tratado ampliamente es el de la alternancia de los turnos en la conversación. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) propusieron hablar de *lugares apropiados para la transición* (LAT) por los cuales los hablantes saben que el turno de su interlocutor ha terminado y pueden, si lo desean, tomar el turno de palabra. Sin embargo, no aclararon cuáles eran estas señales que los interlocutores podían identificar tan claramente. En el trabajo de García (2009, p. 141), quien recoge las ideas de Oreström, Wilson et al., Ford y Thompson, Selting y Cestero, se resume que las marcas o señales que emite el hablante al oyente para marcar un LAT pueden ser "lingüísticas (conclusión sintáctica, entonativa, semántica y pragmática), paralingüísticas (risas, cambios de tono, volumen o velocidad) y quinésicas (gestos, miradas) pero, ante todo, no son convenciones fijas, sino (...) sensibles al contexto".

Los modos de transición entre turnos pueden ser de tres tipos: tras una pausa, con un solapamiento o mediante una interrupción (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 64). Tradicionalmente se ha considerado que cuando dos interlocutores no interpretan correctamente un LAT, se producen interrupciones o solapamientos en la conversación, por lo que se ha tendido a entender estos como "errores" de la conversación. Sin embargo, si se observan conversaciones en español es habitual que se produzcan estos fenómenos. Estudios como el de Cestero (2000, p. 253) han puesto de manifiesto que "los hablantes españoles muestran una gran participación activa en la conversación y una tendencia marcada a construir mensajes de forma cooperativa en lugar de intercambiarlos en sucesión". Por tanto, la tendencia a la co-construcción habitual en la conversación en español se marca, en muchas ocasiones con preferencia por los solapamientos frente a los intercambios en sucesión (o, tras una pausa) y constituye un rasgo intrínseco de la conversación en español.

Por tanto, para resumir lo comentado anteriormente podemos decir que una conversación es una secuencia de intervenciones, organizadas en torno a un tema aglutinante, con una organización no

predeterminada, que se realiza por un grupo de interlocutores que mantienen una simetría en la interacción mediante un mecanismo de alternancia de turnos, que no controla ningún participante, y en la que predomina como objetivo la relación social entre los interlocutores.

2.2.2 Competencia conversacional en LE

La competencia conversacional no solamente es necesaria, como hemos mencionado anteriormente, para la relación social de los aprendices y por ser el objeto principal del aprendizaje de una LE. Sin la interacción oral comunicativa resulta muy difícil poder adquirir la mayoría de las estructuras sintácticas complejas de la lengua (Cestero, 2005).

De hecho, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) se destaca la importancia de las *estrategias de colaboración*: “que suponen la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto”. (Consejo de Europa, 2002, p. 75). Sin embargo, según Young (2000) (basado en los estudios de Hall) en muchas teorías se deja de lado el hecho de que la conversación se co-construye, no se basan en la competencia del individuo aislado, sino en “the particular configuration of resources that form an interactional architecture of that practice” (p.6). Esto repercute, principalmente, en la importancia que se le da a la alternancia de turnos así como al control de los temas, aspectos que en la enseñanza de LE muchas veces se dejan de lado.

En consecuencia, que autores como García (quien cita a Agliati, Vescovo y Anolli) defienden que se debe realizar una enseñanza explícita de estos mecanismos porque

“aun cuando la alternancia de turnos conversacionales es, probablemente, un universal lingüístico, las formas y posibilidades de tomar el turno, de interrumpir, la duración de los turnos individuales, la frecuencia y extensión de las pausas... son elementos regulados culturalmente que, considerados en conjunto, conforman un estilo conversacional típico” (2009, p. 132).

2.3. La competencia estratégica

2.3.1 Estrategias comunicativas

Tal y como se puede observar en la definición anterior de Canale y Swain del apartado 2.1, en los inicios de los estudios relacionados con las estrategias solamente se entendía como tales aquellas

que más adelante se llamaron estrategias comunicativas.

De hecho, si realizamos una breve revisión histórica de los estudios de estrategias comunicativas veremos que este término aparece por primera vez en el artículo "Interlanguage" (Selinker, 1972, p. 229), en el que establece que una de las características del aprendizaje de una LE son las "strategies of second language communication", sin embargo, no define el término. No es hasta Tarone (1977) cuando se define por primera vez qué es una estrategia comunicativa y se realiza una primera taxonomía. A partir de los años 1980, empieza a proliferar el interés hacia las estrategias comunicativas y se publican muchas investigaciones al respecto, sobre todo centradas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como LE, en las que se formulan teorías, se define el término y se realizan taxonomías. Estas investigaciones han seguido dos aproximaciones: la psicológica y la interactiva.

La perspectiva psicológica está integrada por los modelos de Bialystok (1990) o el grupo de Nijmegen (Kellerman, 1991). Estos autores defienden que las estrategias comunicativas son procesos mentales y que, por tanto, no tiene sentido investigar las estructuras lingüísticas superficiales que surgen como resultado de estos procesos, sino que se deberían investigar los procesos cognitivos subyacentes al uso estratégico del lenguaje. En los próximos apartados, veremos que esta perspectiva también presenta algunas diferencias en lo referido a las taxonomías o la posibilidad de enseñanza de las estrategias. El segundo grupo está formado por las investigaciones con una perspectiva interactiva, de reparación de errores o de planificación de la producción, bajo la que se han desarrollado teorías como las de Tarone (1977, 1980), Dörnyei (1995), o Færch y Kasper (1984).

Pese a que estos dos grupos se distinguen claramente y plantean enfoques opuestos, según Dörnyei y Scott (1997), también comparten algunas ideas que ayudan a dibujar dos rasgos que, según estos planteamientos, son inherentes a las estrategias comunicativas: su uso consciente y su orientación a la solución de problemas.

Respecto al uso consciente de las estrategias comunicativas, Dörnyei y Scott (1997) afirman que hay disparidad de opiniones sobre qué es lo que se entiende como "consciencia", por lo que optan por caracterizar qué analizan los diversos autores como "consciencia", a saber:

1. Consciencia como detección de un problema: solo activaremos estrategias comunicativas si estamos al tanto de que hay un problema.
2. Consciencia como intencionalidad: el hablante debe intentar buscar una solución, mejorar su

comunicación.

3. Consciencia de un uso estratégico del lenguaje: el hablante debe darse cuenta de que está utilizando una estrategia para lograr el entendimiento mutuo. Por lo tanto, el hablante debe ser consciente de que su producción no es aceptable en la LE, sino que está utilizando una formulación menos perfecta pero que sirve para no detener la fluidez de la comunicación.

Al respecto, la autora Sonsoles Fernández (2004, p. 582) caracteriza las estrategias como "potencialmente conscientes, ya sea porque el aprendiz las ha tornado así en algún momento de su experiencia general de aprendizaje o comunicación, o porque la introspección y el análisis pueden conseguirlo y ayudar a practicar con ellas para facilitar las tareas." Es en esta perspectiva en la que basamos nuestra investigación.

Respecto a la orientación a la solución de problemas comunicativos, Dörnyei y Scott (1997) reconocen que, pese a que hay un acuerdo entre los investigadores en que las estrategias comunicativas se utilizan para solucionar los problemas que puedan surgir en la comunicación, no se han caracterizado los tipos de problemas a los que se pueden referir. Ellos proponen tres tipos de problemas, que surgen de la observación y la recopilación de diferentes investigaciones en este campo:

1. Problemas relacionados con la propia actuación: problemas que llevan a errores, en los que se pueden utilizar estrategias como autocorrecciones, paráfrasis, evitaciones...
2. Problemas relacionados con la actuación de nuestros interlocutores: situaciones en las que se percibe que lo dicho por nuestro interlocutor puede ser problemático, tanto porque puede ser incorrecto, como porque no se ha entendido o no se está seguro de si se ha entendido.
3. Problemas relacionados con la presión temporal: los hablantes de una LE necesitan más tiempo para entender o planificar las interacciones. Están relacionados con estrategias como rellenos de pausas, mecanismos para expresar indecisión y autorrepeticiones.

Sin embargo, otros autores prefieren no hablar de compensación de errores, como es el caso de Lesznák (2004, p. 73), quien afirma que todo uso del lenguaje es estratégico, ya que los hablantes tienen que lograr un objetivo y, para ello, deben tomar una serie de decisiones. Autores como Sonsoles Fernández siguen esta línea definiendo las estrategias (tanto las comunicativas como cualquier otro tipo de estrategia) como "acciones concretas -mecanismos, operaciones, planes, procedimientos, etc.- que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente, para activar los recursos de aprendizaje y poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas en el

cumplimiento de tareas de comunicación.” (2004, p. 576). Esta aproximación, en la que nos queremos enmarcar y que se ampliará en el siguiente apartado, evita la idea de relacionar el uso de las estrategias con la compensación de un déficit en la LE; en su lugar, se defiende que las estrategias ayudan a resolver un objetivo comunicativo con los recursos de los que se dispone. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002, p. 60), en su definición de estrategias, también hace hincapié en esta idea:

“[las estrategias son] un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.”

2.3.2 Estrategias de aprendizaje

En las dos últimas definiciones del apartado anterior, que compartimos como base de partida de nuestro trabajo de investigación, podemos ver ya que no distinguen entre estrategias de aprendizaje o estrategias comunicativas. Aprovecharemos este hecho para plantear y analizar uno de los temas más discutidos en la bibliografía¹: si las estrategias comunicativas son estrategias de aprendizaje o no; dicho de otra manera, si el uso de estrategias comunicativas lleva a una mejora de la LE, tema que será discutido en el siguiente apartado. Chamot (2005) recoge esta división de opiniones al respecto “In interactive speaking, researchers have looked at communications strategies with some reservations because of doubts that using a communication strategy (such as using a gesture when needed word or phrase is not known) actually can lead to learning” (2005, p. 119).

Bialystok (1990) defiende que las estrategias comunicativas son reflejos de procesos psicológicos internos y que, por ello, es poco probable que el hecho de practicar las estructuras superficiales que surgen de estos procesos lleven a mejorar el uso de las estrategias y de la comunicación. De hecho, tras realizar investigaciones en las que se muestra la relación entre el uso de las estrategias comunicativas y el nivel de lengua, afirma que “the more language the learner knows,

1 Otra discusión entre los autores es si es posible enseñar las estrategias. En el presente trabajo no la hemos revisado puesto que en él no se realiza una propuesta de intervención didáctica. Sin embargo, recomendamos autores como Dörnyei (1995), Oxford (2010), Bialystok (1990).

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". (1990, p. 147). Kellerman observa en otra investigación resultados similares y concluye con una idea parecida: "there is not justification for providing training in compensatory strategies in the classroom... Teach the learners more language and let the strategies look after themselves" (1991, p. 158). Por lo tanto, los autores que se enmarcan en la que hemos denominado anteriormente la corriente psicológica opinan que las estrategias comunicativas no ayudan a mejorar el nivel de LE, sino que el hecho de tener un mejor nivel de LE hace que los HNN tengan más recursos para poder utilizar los mecanismos cognitivos de los que ya disponen.

Sin embargo, autores como Dörnyei defienden que la enseñanza de estrategias comunicativas sí que lleva al aprendizaje de la LE porque "a great deal of language attainment takes place through taking an active part in actual communication and CSs [Communication Strategies] help learners to do so and thus (a) to obtain practice, and (b) to gain new information by testing what is permissible or appropriate." (1995, p. 60) Es decir, gracias al uso de estrategias los estudiantes de LE pueden tener más oportunidades de practicar la LE y corroborar o rechazar hipótesis sobre lo que es aceptable en la interacción oral en la lengua extranjera que están aprendiendo. Esta misma idea defiende Rebecca Oxford (1990), ya que cree que "compensation strategies aid learners in overcoming knowledge gaps and continuing to communicate authentically; thus, these strategies help communicative competence to blossom" (Oxford, 1990, p. 9).

El lingüista Ernesto Macaro (2001) entiende que se pueda argumentar que solamente podemos aprender gracias a la retroalimentación que nos puede dar nuestro interlocutor. Sin embargo, afirma que es difícil negar que cuando nos comunicamos en una LE se realiza, simultáneamente, un proceso de aprendizaje, ya que se está expuesto a más *input*, que, además, resulta relevante y está contextualizado. Macaro defiende que "they [communication strategies] are used because they greatly improve the quality of a conversation even if they don't improve the quality of the speaker's L2. In improving the quality of the conversation, the speaker/learner improves language competence and performance indirectly" (2001, p. 112). Por lo tanto, pese a que no se pueda demostrar que las estrategias de comunicación lleven directamente a la mejora de la interlengua del aprendiz, el autor cree que sí que pueden llevar a un aprendizaje de forma indirecta, por tres motivos:

1. Los hablantes nativos prefieren conversar con HNN que no estén deteniendo en todo momento la interacción y puedan transmitir mensajes completos.

2. Las conversaciones fluidas pueden llevar a ideas más complejas, situaciones en las que los estudiantes aprenderán nuevo vocabulario y recibirán nuevo *input* de mejor calidad y contextualizado.
3. El uso de estrategias puede llevar a los estudiantes a probar hipótesis (por ejemplo, cambiando de código o acuñando palabras) y, de este modo, "forzar" la reacción del interlocutor.

El autor además insta al lector a reflexionar sobre otros posibles beneficios de estas estrategias; nos podríamos plantear, por ejemplo, el grado de satisfacción que puede sentir un hablante de una LE cuando, pese a ser consciente de que no dispone de algunos recursos lingüísticos, puede lograr su objetivo comunicativo. De hecho, unas páginas más adelante (2001, p. 117), el autor ofrece la respuesta a su propia pregunta: "the beginner student is provided with the evidence that communication can take place despite gaps in their language competence. Communication strategies, in this sense, are surface manifestations of social and affective strategies".

El mismo autor aboga por no hablar de estrategias de aprendizaje o estrategias comunicativas, sino que prefiere utilizar el término "estrategias del aprendiz", aclarando que este último incluye tanto las estrategias de aprendizaje como las comunicativas. Macaro prefiere este término porque cree que el alumno es un participante activo de su proceso de aprendizaje y no es un actor que reacciona ante las "enseñanzas del profesor" sino que, citando a McDonough, es "a problem solver and reflective organizer of the knowledge and skills on offer in the language exposure and required for effective language use" (2001, p. 20). Sonsoles Fernández llega a una conclusión similar: "Aprender una lengua es aprender a utilizarla -a comunicarse con ella- y, por tanto, todas las estrategias que faciliten el aprendizaje comunicativo serán estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación." (Fernández, 2004, p. 582).

2.3.3 Influencia de la procedencia cultural en las estrategias de aprendizaje

Una variable que se debe tener en cuenta a la hora de trabajar las estrategias de los aprendices en el aula es el origen cultural de los HNN, ya que "variables como el tipo de enseñanza al que se está habituado, las idiosincrasias culturales o los diferentes tipos de aprendizaje inciden también en esa evolución: la capacidad de asumir riesgos, la preferencia por la corrección o la fluidez, la preferencia por el trabajo individual o de grupo, etcétera." (Fernández, 2004, p. 589). Así, debemos tener en cuenta las necesidades concretas de los aprendices de LE y, en algunas ocasiones, poner de relieve estrategias que, en algunas culturas, pueden ser consideradas como

prácticas cultural o educativamente inapropiadas, ya que, tal y como señala Chamot (2005, p. 113): "The interpretation of a language learning task is closely related to the goals advocated within each learner's cultural context, for a learning strategy valued in one culture may be deemed inappropriate in another". Para superar estas barreras, Oxford (1996, p. 60) propone ayudar a los alumnos a que se den cuenta de sus normas culturales y a que vayan más allá de ellas, buscando otras maneras nuevas de aprender una lengua, sin quedarse solamente con aquellas que se consideran las correctas en su ámbito cultural.

Esta consciencia cultural va más allá de lo que los aprendices creen o no creen que es válido, según Oxford (2010, p. 177): los profesores de LE también tienen que "be aware of their own cultural biases, try to move past those biases, learn from other cultures, and discern the value of strategies used in other cultures, while also offering new strategies that might be useful". Es decir, el profesor de LE también debe realizar este proceso de superar las barreras culturales en lo relativo a la forma correcta de aprender una LE para ofrecer a los estudiantes aquellas estrategias que puedan estimular y aumentar su proceso de aprendizaje.

Si bien hemos encontrado investigaciones en las que se compara el uso de las estrategias en diferentes países (Bedell y Oxford, 1996; Levine et al., 1996), muchos de estos estudios realizan una comparación en el uso de las estrategias en diferentes destrezas lingüísticas y no solo en las estrategias empleadas en la interacción oral. En concreto, en el estudio de Levine, Reves y Leaver (1996) se compararon las estrategias que utilizaban estudiantes inmigrantes de Rusia de primera generación en Israel y otros de segundas o terceras generaciones. Se observaron las estrategias que utilizaban en el aprendizaje de inglés como LE y se llegó a la conclusión (1996, p. 43) de que los alumnos inmigrantes recién llegados preferían estrategias tradicionales (memorizar reglas gramaticales, repetir palabras, preparar listas de vocabulario, etc.) mientras que los alumnos que llevaban años escolarizados en Israel preferían estrategias más comunicativas (hablar con nativos, asumir riesgos en el uso de nuevas estructuras, etc.). Asimismo, se observó que los primeros se encontraban con muchas dificultades en la realización de tareas que incluyesen un componente más creativo y activo. En el caso del estudio realizado por Bedell y Oxford (1996, p. 56), se comparan los resultados de 36 diferentes investigaciones realizadas en diferentes países. En él se llega a la conclusión de que las estrategias más utilizadas por los asiáticos y por lo puertorriqueños son similares (circunloquios, pedir al interlocutor que hable más despacio, concentrarse en el hablante...), tal y como también ocurre con las estrategias menos utilizadas (llevar un diario de aprendizaje, realizar resúmenes, preparar tarjetas de vocabulario...). Sin embargo, los aprendices

asiáticos tienden a inferir significados, mientras que los puertorriqueños son reticentes a hacerlo; y los primeros también tienen menos problemas en hablar sobre los sentimientos que les suscita el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3.4 Taxonomía de las estrategias relacionadas con la interacción oral

Aunque se podría debatir si es necesaria una clasificación de las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de una LE, se hace imprescindible realizar esta tarea cuando estamos planteando una investigación de este tipo, ya que, como recoge Macaro (2001, p. 23) "to cope with a definitive list is useful in the sense that then we would be sure that we are not ignoring some of those [strategies] which were being used by learners but which might be very important to them, or, that we had a strategy in our list which the students are not aware of."

Los investigadores han propuesto diversas maneras de clasificar las estrategias del aprendiz, entre las que encontramos la de Chamot y O'Malley (1990), quienes proponen clasificar las estrategias en tres grupos basándose en los procesos mentales subyacentes a la estrategia. Así pues, encontramos las estrategias metacognitivas, que permiten al aprendiz controlar su propia cognición; las cognitivas, que operan sobre la información entrante; y las socioafectivas, cuyo propósito es mantener una actitud positiva en la interacción. Pese a que esta clasificación es muy completa y plantea muchas ventajas para la instrucción de las estrategias como defiende Martín Leralta (2007, p. 29), para nuestra investigación es necesario buscar taxonomías que se centren principalmente en la interacción oral.

Macaro (2001, p. 111) propone un listado de estrategias presentes en la interacción oral, en el que agrega algunas estrategias a las propuestas por Oxford (1990, p. 50):

1. *Cambiar a la lengua materna (codeswitching)*: por ejemplo, utilizar una palabra en la L1 en medio de una frase en la LE.
2. *Pedir ayuda*: preguntar al interlocutor una palabra o expresión en la L2 que se desconoce o no se recuerda.
3. *Utilizar mímica*, gestos o sonidos no verbales (como un suspiro).
4. *Evitar la comunicación parcial o totalmente*.
5. *Ajustar o aproximarse al mensaje*, utilizando ideas más simples, menos precisas o ligeramente diferentes a lo que se desea expresar.

6. *Crear palabras* o intentar que una palabra en la lengua materna del aprendiz o en otra lengua suene como una palabra en la LE.
7. *Utilizar circunloquios o sinónimos.*
8. *Evitar construcciones sintácticas con las que el hablante se siente inseguro.*
9. *Reducir funcionalmente el mensaje*, exigiendo al interlocutor que complete el mensaje mediante el contexto (por ejemplo, diciendo "¡la puerta!" para decir "¿puedes cerrar la puerta que hay corriente?").
10. *Evitar marcas discursivas gramaticalmente complejas*; por ejemplo, el uso de la forma *usted*.
11. *Utilizar el tono de voz para comunicar un mensaje.*

Sin embargo, tal y como señala el autor (2001, p. 113), no podemos entender las estrategias en la interacción oral sin tener en cuenta las reglas del discurso y la necesaria comprensión auditiva para el entendimiento de los interlocutores. Por ello, apoyándose en las investigaciones de Rost y Ross (1991) y Vandergrift (1997), el autor propone añadir las siguientes estrategias de recepción:

12. *Repetir globalmente el mensaje* (tanto en la lengua materna como en la LE): el receptor pide que se repita, se simplifique o se parafrasee el mensaje.
13. *Repetir específicamente* (tanto en la lengua materna como en la LE): el receptor pregunta sobre un ítem específico que no ha entendido.
14. *Probar una hipótesis*: el receptor pregunta sobre un punto concreto de la información pero proponiendo una alternativa.
15. *Utilizar la cinésica para mostrar que no se ha entendido*: el receptor pide una aclaración o demuestra que no ha entendido el mensaje mediante un gesto.
16. *Utilizar la cinésica para mostrar que se ha entendido*: el receptor utiliza la cinésica para mostrar que el hablante puede continuar y que ha entendido el mensaje.
17. *Fingir*: el receptor finge que ha entendido el mensaje para evitar una explicación y admitir que no ha entendido el mensaje.

Para acabar de completar la taxonomía que propone Macaro, bajo nuestro punto de vista, es necesario añadir tres estrategias más. En primer lugar, tal y como proponen Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, p. 28), se pueden incluir las estrategias de:

18. *Autocorregirse*: el hablante corrige su producción tanto con reparaciones, como con

reformulaciones más complejas.

19. *Comprobar la comprensión*: el estudiante comprueba que su interlocutor está entendiendo el mensaje.

En esta última, los autores proponen también incluir la estrategia que hemos comentado anteriormente como pedir ayuda, pero en nuestra taxonomía hemos decidido separarlas puesto que consideramos que resuelven dos necesidades lingüísticas diferentes. Por último, incluimos en nuestra taxonomía una estrategia propuesta por varios autores (Canale (1983), Rost (1994), Hatch (1978)...), tal y como recoge Dörnyei (1995, p. 59):

20. *Utilizar rellenos de pausas* para ganar tiempo para pensar y mostrar al interlocutor que se mantiene el turno.

Por otro lado, autores como Kellerman (1991) o Bialystok (1990), desde la perspectiva psicolingüística de la que ya hemos hablado anteriormente, critican que las taxonomías de estrategias de compensación no estén basadas en criterios consistentes, ya que algunas categorías se podrían solapar; por ello, proponen una taxonomía simplificada:

1. *Estrategias conceptuales*: aquellas que manipulan el concepto meta para lograr que sea comprensible mediante los recursos lingüísticos disponibles. A su vez, se pueden dividir en:
 1. *Estrategias analíticas*: especificar las características del concepto, por ejemplo, mediante un circunloquio.
 2. *Estrategias holísticas*: utilizar un concepto diferente que comparte características con el ítem meta, por ejemplo, mediante la aproximación.
2. *Estrategias lingüísticas o de código*: aquellas en las que el hablante manipula sus conocimientos lingüísticos. También se dividen en dos subcategorías, a saber:
 1. *Creatividad morfológica*: crear una palabra en la LE aplicando las reglas morfológicas de formación de palabras.
 2. *Transferencia*: utilizar una palabra de otra lengua.

Esta clasificación es más concisa y sintética, por el hecho de que se trata de una clasificación mucho más abstracta. Sin embargo, es más fácilmente observable y más tangible para nuestro propósito de observar, analizar y comparar con más detenimiento las estrategias la taxonomía formada por las aportaciones de Oxford (1990), Macaro (2001), Ross y Rost (1991) y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) por su extensión y detalle. Sin embargo, se ha considerado unir

dos estrategias que resultan similares: *evitar construcciones sintácticas con las que el hablante se siente inseguro* y *evitar marcas discursivas gramaticalmente complejas*; y se han unido en la primera estrategia.

Por lo tanto, hemos optado por seguir esta taxonomía compuesta por 19 usos estratégicos a la hora de realizar nuestra investigación; ya que, en nuestra opinión, nos ayudará a clasificar con más exactitud y precisión las posibles diferencias en el uso de las estrategias en la interacción oral que puedan utilizar aprendices de procedencias culturales diferentes, objetivo principal de nuestro trabajo.

3. Estado de la cuestión

En el presente apartado reseñaremos algunos estudios anteriores al nuestro en los que se han analizado y observado las estrategias del aprendiz en la interacción oral, tanto en niveles iniciales como en niveles avanzados, y con estudiantes de diferentes procedencias culturales.

La primera memoria final de máster que hemos encontrado se titula *Estrategias de comunicación en el interlenguaje*, de Mercè Vilarrubias (1989), realizada en el Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. La fecha de esta memoria muestra que este es un tema que despierta mucho interés, pero en el que todavía se encuentran muchas lagunas que dificultan su mayor introducción en el aula. El trabajo de Vilarrubias tiene como objetivo descubrir la frecuencia con la que aparecen las diferentes estrategias de comunicación en la interlengua de aprendices de E/LE. En este estudio concluye que, contrariamente a lo que la autora predecía en sus hipótesis, en los niveles bajos se pueden observar más estrategias de comunicación que se basan en la interlengua que en la L1. Además, pudo observar, tras comparar el uso de las estrategias de un informante que aprendía de forma naturalista frente a otro que aprendía en el aula, que la variable del tipo de aprendizaje es irrelevante en la selección de las estrategias. Asimismo, la autora no encuentra diferencias significativas entre el desarrollo de la interlengua y el desarrollo de las estrategias de comunicación.

En la misma línea de analizar las estrategias que se utilizan en los diferentes niveles de la interlengua de los aprendices encontramos la tesis doctoral *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar español*, de Wen-Fen Liang (1997), quien plantea la hipótesis de que a mayor nivel de lengua, menor es el uso que hacen de las estrategias de comunicación los estudiantes de E/LE chinos. Por ello, realiza entrevistas con estudiantes de nivel intermedio, nivel avanzado y nivel casi-nativo, tras las que concluye que pese a que sí se presentaban diferencias en el uso de estrategias entre el nivel intermedio y el nivel avanzado, no se encuentran entre el nivel avanzado y el nivel casi-nativo. La autora tampoco puede observar una relación entre el nivel lingüístico y la selección de las estrategias.

También se han llevado a cabo trabajos en los que no se comparan las estrategias que usan los estudiantes en los diferentes niveles, sino que observan aquellas que se presentan más habitualmente en los aprendices de un nivel en concreto; por ejemplo, el trabajo realizado por Orús (2010) o el de González Ruiz (2007): ambos comparten las características de tratarse de

alumnos de nivel inicial y de origen asiático. El primero, titulado *Las estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de un aula de español inicial en actividades de interacción oral*, tiene como objetivo analizar el uso de las estrategias que utilizan los alumnos chinos principiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua oral, así como averiguar cuáles son las que les ayudan a progresar más en su aprendizaje. En sus conclusiones, recoge una larga lista de estrategias para la comprensión, la expresión y la interacción oral. Además, señala la importancia que ha podido detectar del uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje de los alumnos principiantes, pese a que no puede observar una progresión en el uso de las estrategias que hacen los alumnos en el aula. En González Ruiz (2007) se recopilan las estrategias que usan los estudiantes cuando interactúan entre ellos y con el profesor. Por desgracia, tal y como reconoce la propia autora, solo se recogen los datos de una encuesta, por lo que la fiabilidad de los datos es limitada.

Por otro lado, si buscamos investigaciones en las que los participantes tengan un nivel lingüístico avanzado, podemos encontrar la de Díez Domínguez (2010), en la que se analizan tres conversaciones informales con aprendices italianos de nivel C1. Se observó las diferentes estrategias que utilizan los participantes y se clasifican según la preferencia de estos estudiantes por unas u otras. Sin embargo, no se pudo extraer un patrón al comparar el uso de las estrategias que utilizaban los participantes.

Hemos encontrado un único trabajo en el que se comparan las estrategias que utilizan hablantes de diferentes procedencias culturales: es el realizado por Acquaroni, Barnett y Ruppl (2004). En él se comparan las estrategias utilizadas por estudiantes italianos, estadounidenses y alemanes. Suponían que, por ejemplo, un alumno italiano utilizaría más la *creación original* por la proximidad de su L1 con la L2. Tras realizar entrevistas individuales con los estudiantes pudieron observar que la estrategia más utilizada por los italianos era la de *acuñación léxica*, mientras que los alemanes preferían la *petición de ayuda* y los estadounidenses, *la paráfrasis*.

En cuanto a las investigaciones realizadas que se refieren a la interacción oral, podemos encontrar la tesis doctoral de García (2009), en la que se observan las características de las conversaciones en E/LE y se analizan los aspectos que presentan más dificultades en la conversación para los hablantes no nativos. Esta investigación nos sirve de referencia puesto que se trata de conversaciones interalóglotas² y en la que se analizan los cambios de turnos y de tema. Respecto

2 Término propuesto por Behrent en 2006 en su artículo "Interallotote Kommunikation: Wie sich Nichtmuttersprachler verschiedener oder gleicher Erstsprachen in ihrer gemeinsamen Zielsprache verständige".

a los cambios de tema, la autora concluye que la inclusión de nuevos temas en la conversación resulta un tanto forzada o así como reintroducir temas que se han visto interrumpidos por una digresión. Sin embargo, observa que los alumnos de niveles avanzados son capaces de extender o alargar un tema según sean sus deseos. Sobre los cambios de turno, la autora puede observar que en algunos momentos, los HNN están más preocupados por su propio turno que por la interacción en sí; que se producen pocos solapamientos o interrupciones, ya que la sincronización de unos turnos con otros representa una dificultad en los alumnos; finalmente, también se observa que el marcador lingüístico más utilizado para señalar un cambio de turno es *sí*, relegando a otros tan habituales como *bueno*, *entonces* o *pues*.

Creemos que, tras analizar la bibliografía de los estudios realizados en este campo, podemos aportar con nuestro trabajo un análisis en el que la interacción se produzca entre iguales, sin presencia de un hablante nativo español, con el fin de poder observar, de esta manera, con qué estrategias se mantiene la fluidez en la conversación, y en qué grado influye la cultura de origen en la gestión de cambio de turnos, fundamentalmente.

4. Objetivos

Tras la revisión al estado de la cuestión y al marco teórico, en este apartado vamos a presentar cuáles son los objetivos del presente trabajo. El objetivo principal de este trabajo es el de observar y analizar si se presentan diferencias en el uso de las estrategias del aprendiz en la interacción oral en estudiantes de ELE de procedencias culturales diferentes. En este sentido, partimos de la siguiente pregunta de investigación, de la que derivan dos subpreguntas:

- ¿Existe una relación entre la selección de las estrategias del aprendiz en la interacción oral y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?
 - ¿Qué estrategias se pueden observar en HNN cuya L1 es tipológicamente cercana al español?
 - ¿Qué estrategias se pueden observar en HNN cuya L1 es tipológicamente más lejana al español?

Como objetivo secundario de la investigación, vamos a observar si la cultura de origen influye en la gestión del cambio de turnos en la interacción oral. Por ello, la tercera pregunta de investigación es:

- ¿Existe una relación entre la gestión de los cambios turnos (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión) y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?

5. Metodología

En el presente apartado se formulan todos los procedimientos e instrumentos aplicados en la presente investigación, tanto los referidos a la recogida de los datos (categorías de análisis, participantes, localización, elicitación de los datos...), como los relativos a su tratamiento (ejemplos, codificación, sistema de análisis...) para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Para obtener datos que respondan a las preguntas de investigación hemos tenido que plantear diferentes pruebas y, así, poder triangular los resultados.

Pregunta de investigación		Prueba	Análisis
¿Existe una relación entre la selección de las estrategias del aprendiz en la interacción oral y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?	Estrategias observables	Grabación de una conversación	Observación de los rasgos de la conversación
	Estrategias no observables	Entrevista semiestructurada inmediatamente después de la interacción	Análisis de las respuestas y comparación con la observación de la interacción.
		Encuesta	
¿Existe una relación entre la gestión de los cambios de turno (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión) y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?		Grabación de una conversación	Observación de los rasgos de la conversación

Tabla 1: Preguntas de investigación y pruebas realizadas

Los apartados que siguen se organizan de la siguiente manera. En primer lugar, hablaremos de cómo se han recogido los datos que analizaremos, qué tipos de pruebas se han realizado y por qué; y cómo se ha seleccionado a los participantes. A continuación, expondremos cómo se han analizado las conversaciones grabadas: qué símbolos se han utilizado en la transcripción y presentaremos un ejemplo de cada una de las categorías analizadas, tanto en el análisis de las estrategias del aprendiz en la interacción oral, como en el estudio de los solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión. Finalmente, se presentará cómo se han analizado las encuestas.

5.1. Recogida de datos

5.1.1 Elicitación de los datos

Siguiendo el ejemplo de García (2005, p. 116), se ha optado por realizar una *elicitación clínica* (Ellis y Barkhuizen, 2006), es decir, los datos que hemos recogido no constituyen producciones naturales, sino que el investigador ha estimulado las producciones que luego se van a analizar. No optamos por recoger muestras en el aula porque, tal y como señala Oxford (1990, p. 12): "another problem with observing learning strategies is that many strategies are used (as they should be!) outside of the classroom in informal, naturalistic situations unobservable by the teacher". Por lo tanto, debíamos buscar una situación que se asemejase a una conversación que se daría fuera del aula, pero ligeramente controlada para poder comparar las producciones y el uso de las estrategias que se pueden observar en una tarea de idénticas características.

Para conseguir estas producciones, se decidieron crear diversos *grupos de discusión*. Esta técnica cualitativa de recogida de datos, utilizada sobre todo en las ciencias sociales, permite reunir a un grupo de personas que no se conocen previamente para discutir sobre un tema propuesto por los investigadores, tema que constituye el objeto del estudio. Se recomienda que cada una de estas reuniones tenga entre cuatro o seis participantes; pero debido a la dificultad de encontrar informantes, decidimos que en nuestro caso cada conversación estaría compuesta por cuatro participantes. Esta práctica de investigación tiene dos fines: por un lado, se busca "la construcción de una situación cuyo objeto es provocar una conducta simbólica, llámese diálogo, discusión, habla, etc." (Callejo Gallego, 2001, p. 24) y, por otro, "la construcción de un «contenido» a partir de la construcción de una «relación»" (2001, p. 25). En nuestro caso, este contenido no resulta relevante para la investigación que nos ocupa y es un simple medio para lograr la creación de un discurso sobre el cual podremos realizar el análisis de las estrategias que utilizan los informantes. Pese a ello, sí que se debió establecer un tema para discutir y, para homogeneizar las discusiones, se decidió un tema cercano a su experiencia actual (estancia en un país extranjero y aprendizaje de una lengua extranjera):

¿Cuál es, en tu opinión, la mejor manera de aprender una lengua extranjera? ¿Se pueden separar los conocimientos lingüísticos de los socioculturales? ¿Qué comportamientos socioculturales son típicamente españoles? ¿Cuáles estás dispuestos a adquirir y cuáles no?

Pese a proponer estas preguntas, en la presentación que se hizo a los participantes de la prueba se insistió en que las preguntas eran orientativas y que servían para iniciar una conversación sobre las cosas que más les habían sorprendido en España, cómo habían aprendido español...

Otro punto importante que tener en cuenta es que los participantes de cada una de las

conversaciones no se conocían previamente, hecho que es indispensable para evitar que ya conozcan las opiniones de sus compañeros (y, por tanto, no tengan nada de qué hablar) o que se sientan cohibidos por la presencia de una persona conocida, por prejuicios o situaciones que puedan resultar incómodas.

Además, siguiendo el ejemplo de Marta García, decidimos grabar conversaciones en las que todos los participantes fuesen HNN, ya que, tal y como ella afirma (2005, p. 4):

“consideramos que la mejor forma de caracterizar la conversación no nativa es precisamente dejando que el manejo de la interacción recaiga en los propios HNN. De haber sido conversaciones entre parejas mixtas no nativo/ nativo, probablemente éste último hubiera llevado el peso de la conversación y habrían existido relaciones de 'poder' (entendiendo en este caso como un mayor dominio del código lingüístico) entre los interlocutores”.

Igual que en su investigación, es para nosotros de gran importancia que el peso de la interacción recaiga en los HNN y no en un HN. Entendemos que, si la conversación fuese entre HNN y un HN, el HNN confiaría en que el HN guiaría la conversación; pero si todos los participantes son HNN, en nuestra opinión, se verán obligados a utilizar todos los recursos lingüísticos implicados en la interacción oral para poder entender y hacerse entender con interlocutores que tienen un nivel lingüístico similar al suyo. Además, un aspecto fundamental en la conversación es, como se ha mencionado anteriormente, que todos los hablantes tienen el mismo derecho a tomar el turno y a cederlo a los interlocutores. A ello se refiere van Lier (1996) cuando afirma que, para que haya conversación, debe haber una relación simétrica entre los hablantes, referida a “the equal distribution of rights and duties *in talk*” (1996, p. 175). Desde nuestro punto de vista, si hubiese habido un investigador u otro HN en la conversación, los participantes lo hubiesen percibido como una persona con mayor jerarquía que debía controlar los turnos y dirigir la conversación.

5.1.2 Participantes

Para realizar este trabajo consideramos que sería necesario poder contar con tres conversaciones en las que colaboraran cuatro personas en cada una de ellas, es decir, en total contamos con doce informantes. De ellos, decidimos que la mitad debían tener una lengua materna cercana al español (italiano) y la otra mitad una lengua lejana al español (alemán). Debido a imprevistos, solo se pudo realizar una grabación con cuatro participantes y dos con tres participantes; con un número total de 10 participantes, cinco alemanes y cinco italianos.

Otro punto que tuvimos en cuenta a la hora de elegir a los participantes era el nivel lingüístico de

los informantes. Un requisito era que los aprendices de ELE debían tener un nivel de dominio del español suficiente para poder expresar su opinión sobre un tema y poder relatar sus experiencias al respecto, pero al mismo tiempo era necesario que su fluidez y su nivel de recursos lingüísticos no fuese tan elevado que nos resultase muy difícil apreciar las decisiones que tomaban para mantener el flujo de la conversación. Además, según Bialystok y Fröhlich (1980, p. 27) se necesita un mínimo nivel de la LE para poder realizar un uso efectivo de las estrategias de comunicación. Por ello, se decidió que todos los participantes tuviesen un nivel B1 de lengua para, además de asegurarnos lo comentado anteriormente, poder homogeneizar la muestra. Pero, puesto que nuestra investigación se centra en la comparación entre diferentes procedencias culturales y resulta difícil encontrar participantes, en el momento de seleccionarlos se dio prioridad a la procedencia y se aceptaron participantes con un nivel lingüístico ligeramente superior o inferior.

Respecto al uso de los turnos de palabra, en este nivel, según el *Marco común de referencia para las Lenguas* (2002, p. 121), los hablantes de E/LE deben ser capaces de realizar las siguientes acciones:

B1

Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando un frase apropiada para tomar la palabra.
Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994, pp. 49-56) también recoge cuáles son los contenidos funcionales que debe poder manejar un estudiante de nivel Intermedio en lo que respecta a la organización del discurso y al control de la comunicación oral:

Organización del discurso

- Introducir un tema u opinión.
- Coordinar y organizar elementos y partes del discurso.
- Destacar determinados aspectos del discurso.
- Finalizar una intervención o la conversación general.

Control de la comunicación oral

- Mostrar que se está siguiendo la intervención de otra persona.
- Indicar el deseo de continuar.
- Animar a alguien para que continúe.
- Mantener activa la comunicación en caso de dudas sobre la lengua o el contenido de la conversación.
- Corregir lo que uno mismo ha dicho.
- Repetir lo que uno mismo ha dicho.
- Comprobar o indicar que se ha comprendido algo mediante un resumen del significado o de la intención expresada por el hablante.
- Indicar seguridad en cuanto a la comprensión de algo.

Así, la distribución de los participantes en los grupos de discusión fue la siguiente:

Nombre	Tiempo estudiando español	Lengua Materna	Otras lenguas
Robert	Menos de un año	Alemán	Inglés y nivel bajo de francés
Lorenzo	Entre 1 y 2 años	Italiano	Inglés
Eva	Entre 1 y 2 años	Alemán	Inglés y nivel bajo de francés.

Tabla 2: Participantes en el grupo de discusión 1 (GD1)

Nombre	Tiempo estudiando español	Lengua Materna	Otras lenguas
Saskia	Entre 2 y 3 años	Alemán	Inglés y francés
Daniel	Entre 1 y 2 años	Alemán	Inglés y francés
Andrea	Más de 4 años	Italiano	Inglés
Luca	Menos de un año	Italiano	Inglés, catalán y francés

Tabla 3: Participantes en el grupo de discusión 2 (GD2)

Nombre	Tiempo estudiando español	Lengua Materna	Otras lenguas
Conny	Menos de 6 meses	Alemán	Inglés
Maria	Menos de 6 meses	Italiano	Inglés
Giovanna	Menos de 6 meses	Italiano	Francés y nivel bajo de inglés

Tabla 4: Participantes en el grupo de discusión 3 (GD3)

Tal y como se ha comentado, los grupos fueron creados artificialmente por la investigadora, para evitar, en la medida de lo posible, que los participantes se conociesen anteriormente.

5.1.3 Grabaciones

Para realizar las grabaciones se optó por un lugar que resultase neutro para todos los participantes. Se decidió realizarlas en diferentes aulas de la Universidad Pompeu Fabra, en el Campus de la Comunicación – Poblenou, ya que ninguno de los participantes estudia en este Campus y les resulta un lugar nuevo y neutro. Todas las grabaciones se realizaron por la tarde.

La disposición de los participantes fue en forma triangular o frente a frente, tal y como se muestra en las siguientes figuras:

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

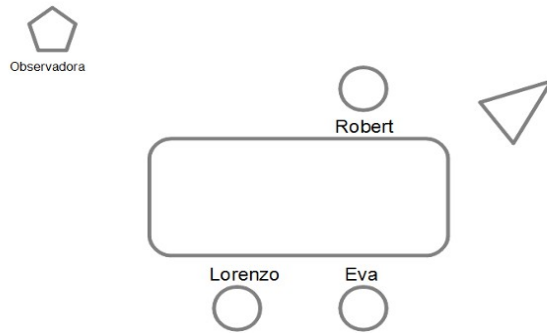


Figura 1: Posición de los participantes en GD1

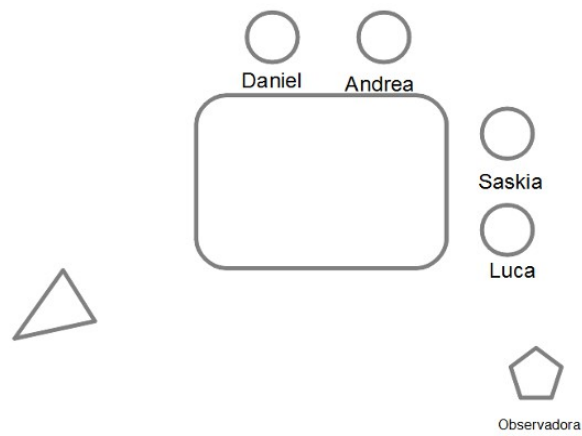


Figura 2: Posición de los participantes en GD2

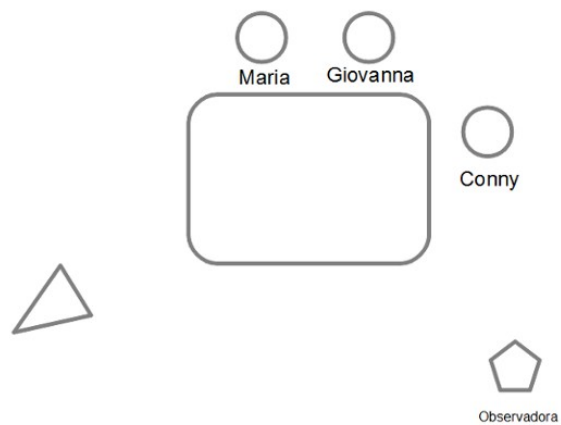


Figura 3: Posición de los participantes en GD3

Asimismo, en las figuras se puede observar que se optó por que la investigadora estuviese presente en el espacio, pero no estuviese situada en el campo de visión de los participantes. Creemos que esto ayudó a que los participantes no se dirigiesen en ningún momento a la investigadora ni la incluyesen en su conversación.

Las grabaciones se realizaron a través de dos medios. El primero fue el uso de una videocámara, ya que consideramos necesario tener un registro audiovisual para captar el uso estratégico de los gestos en la conversación. Asimismo, se decidió realizar una copia de seguridad de la grabación mediante una grabadora de sonido. Tanto la videocámara como la grabadora se encontraban en el campo de visión de los participantes, pero, según afirman Ellis y Barkhuizen (2006), se ha demostrado que las producciones no se ven afectadas de forma significativa por su presencia. En nuestro caso, no hemos apreciado que el discurso se viese influido por las grabadoras.

5.1.4 Entrevistas y encuestas

Como hemos comentado al principio de este apartado, uno de los objetivos de este estudio es el de observar y analizar las preferencias en los usos estratégicos que realizan hablantes de diferentes procedencias culturales. Sin embargo, tenemos presente la dificultad que entraña responder a esta pregunta, ya que muchas de las estrategias son mecanismos mentales que no se pueden observar directamente:

“Some strategies are *behavioral* and can be directly observed (e.g. asking a question for clarification), others are behavioral but not easily observable (e.g. paraphrasing in cases where the product is not obviously a paraphrase of something else), and others are purely *mentalist* and not directly observable (e.g. making mental translations into the native language for clarification while reading). In order to identify them, such mentalistic strategies must be accessed through means other than observation, such as through verbal report”.

(Cohen, 1999, p. 12)

Para ello, realizamos unas breves entrevistas (ver anexo 9.5) con los informantes tras la conversación en la que se les preguntaba por hechos concretos observados por la investigadora; para así, de una manera sencilla y sin que costase mucho esfuerzo a nuestros participantes, intentar que verbalizaran algunos de estos mecanismos que se activan a la hora de utilizar las estrategias. Nuestro especial interés se centraba, sobre todo, en aquellos aspectos de las estrategias que son muy difícilmente observables, como el abandono de una interacción porque el participante no puede mantener su producción lingüística o el hecho de fingir haber entendido

algo... Por ello, optamos por preparar una entrevista semiestructurada, en la que, según Ardèvol y Vayreda (2011) , “l'entrevistador sap –o creu que sap– per endavant quins aspectes específics d'una experiència vol veure coberts per les respostes de la persona entrevistada”, para hacer especial hincapié en estas estrategias que no son directamente observables.

Sin embargo, consideramos que no era suficiente esta corta reflexión tras la entrevista y completamos estos datos con una encuesta que se facilitó a los participantes por correo electrónico tras la grabación de la conversación (ver anexo 9.6), para poder sistematizar la comparación entre las diferencias culturales y analizar si en las conversaciones aparecían estrategias que en las encuestas no se seleccionaban, y viceversa. Con esta encuesta, además, podríamos observar hasta qué punto los hablantes eligen de forma consciente³ las estrategias que utilizan.

5.2. Análisis de los datos

5.2.1 Análisis de las conversaciones

5.2.1.1. Codificación de la transcripción

Para realizar la transcripción se han seguido los símbolos utilizados por el grupo de investigación Val.Es.Co., extraídos de Briz (2001, p. 13). En el anexo 9.1 se puede observar que hemos eliminado algunos símbolos que no hemos utilizado puesto que no resultaban relevantes para nuestra investigación, como pueden ser las mayúsculas en la entonación enfática.

5.2.1.2. Categorías del análisis de las estrategias

Resulta necesario presentar en este apartado los fenómenos estratégicos que se han analizado en las conversaciones registradas. Así, nos disponemos a presentar una tabla con un ejemplo prototípico de cada una de las categorías que componen nuestra taxonomía y que se analizarán en el apartado 6, acompañadas por una breve explicación sobre el ejemplo o sobre excepciones que se han tenido en cuenta en el análisis. Además, se han codificado las estrategias para facilitar el análisis en el apartado 6.1 y en las transcripciones (anexos 9.2, 9.3 y 9.4).

3 Entendemos como uso consciente cualquiera de las tres acepciones recogidas en la página 10.

Código	Estrategias en la producción oral	Ejemplo	Explicación o excepciones
E1	Cambiar a la lengua materna	(GD1: 291) L: otra lengua hay una parola/ y esto es- puede ser// eee// significativo/// en el	No solo se ha considerado la lengua materna, sino cualquier otra lengua diferente del español. No se han considerado cambios a la lengua materna vocalizaciones pragmáticas (como <i>ja, en...</i> en el caso de alemán o <i>c'è, boh...</i> en italiano). Tampoco se han considerado como cambios a la lengua materna las negaciones (<i>non</i>) en italiano.
E2	Pedir ayuda	(GD3: 103) M: esta es una// eemm/ ¿afermación?/ que- que no me gusta/// que no me gusta	Casos en los que los hablantes piden directamente ayuda a los otros participantes, así como palabras que se pronuncian con entonación interrogativa.
E3	Utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales	(GD1: 118-119) E: [si pero es] muy diferente cuando yo/ por ejemplo/ eee (3") un día comí un- una manzana/ y la gente	En el ejemplo la participante ponía cara de sorpresa, imitando la reacción de la gente. Solo se han considerado los gestos que aportaban información no contenida verbalmente.
E4	Evitar la comunicación parcial o totalmente	(GD1: 259) R: pero00/ eee// mi- mi- mi- mmmm no- (4") go on (GD2: 305) S: en Francia/ olvida/ no puedes casi casi es casi una promesa deeee// tomar café	En la misma categoría se han considerado abandonos totales, como el ejemplo del GD1, como parciales, como el del GD2.
E5	Ajustar o aproximarse al mensaje, utilizando ideas más simples, menos precisas o ligeramente diferentes a lo que se desea expresar.	(GD3: 332) M: regresan a casa muy muy// no muy tarde/ ¿no? Porque piensan/ eee/ sí/ es que	En el ejemplo la participante reformula su mensaje y, en lugar de decir <i>temprano</i> , dice <i>no muy tarde</i> .
E6	Crear palabras o intentar que una palabra en la lengua materna del aprendiz suene como una palabra en la LE	(GD1: 210) L: tambiénnn/ ser (4") hospitales	En el ejemplo, el participante se refiere a <i>hospitalarios</i> . Se han considerado únicamente los casos de palabras que no existen exactamente igual en su lengua materna u otra lengua que conozcan, sino que han sido levemente modificadas.
E7	Utilizar circunloquios o sinónimos	(GD1: 74-75) L: ahmm hay dos españoles// que/ claro hablan español// haaayyy un un:: uno de// Jungarí	Hemos considerado solo las producciones en las que se puede observar claramente el circunloquio o el sinónimo. El resto de reformulaciones las hemos incluido en la estrategia <i>ajustar o aproximarse al mensaje</i> .

E8	Evitar construcciones sintácticas con las que el hablante se siente inseguro		Nos ha resultado muy difícil determinar las reformulaciones que se deben a dificultades sintácticas, por lo que los cambios de formulación se han incluido en la estrategia <i>ajustar o aproximarse al mensaje</i> . Un ejemplo para esta estrategia sería utilizar el presente para narrar una historia pasada.
E9	Utilizar el tono de voz para comunicar un mensaje	(GD3: 394) D: dos idiomas	En el ejemplo, el hablante utiliza el tono de voz para implicar que aprender dos idiomas es demasiado difícil. Como en la estrategia <i>utilizar la mímica</i> , solo hemos considerado aquellas producciones en las que el tono exprese algún mensaje que no está formulado verbalmente.
E10	Reducir funcionalmente el mensaje, exigiendo al interlocutor que complete el mensaje mediante el contexto.	(GD1: 105) R: ¿bebidas alcoholicas oooo?	Casos en los que los participantes utilizan el contexto para no tener que formular una frase más elaborada.
E11	Utilizar rellenos de pausas para ganar tiempo para pensar.	(GD3: 66) C: eee/ yo creo/ el mismo como vosotros// eemm habéis dicho// pero creo/ para mí	En esta estrategia se han incluido sonidos no verbales (mm), alargamientos vocálicos, expresiones como <i>¿y qué más?</i> y repeticiones de producciones propias o de otros interlocutores.
E12	Autocorregirse	(GD3: 172) G: el clima/// que lluve- que llueve	Casos en los que el hablante es consciente de errores lingüísticos que acaba de producir y los corrige.
E13	Comprobar la comprensión	(GD1: 221-222) R: mm/ no es normal// que la que la gente// ee se/ se / ¿inventan? en casa aquí/// ¿me entiende?	Solo se han incluido casos en los que los hablantes no están seguros de su producción y comprueban que los destinatarios están siguiendo sus ideas. No se han incluido casos en los que se utiliza <i>¿sabes?</i> como marcador ni como elemento para cambiar el turno en los participantes.

Código	Estrategias en la comprensión	Ejemplo	Explicación o excepciones
E14	Repetir globalmente	(GD2: 368-369) A: ¿tú hace mucho que estás aquí? D: ¿qué?	Casos en los que el hablante pide que el interlocutor le repita todo el mensaje porque no lo ha comprendido.
E15	Repetir específicamente	(GD1: 119-120) E: una manzana/ y la gente L: ¿qué es unaaa?	Casos en los que el hablante pide que el interlocutor le repita un elemento que no ha entendido.
E16	Probar una hipótesis	(GD1: 162) R: ¿que es/ que es difícil o fácil?	Los hablantes comprueban si han entendido bien el mensaje reformulando el mensaje de su interlocutor o preguntando por este mensaje proponiendo una alternativa.
E17	Utilizar la cinésica		No se ha detectado ningún caso. Un ejemplo sería poner cara de sorpresa o de incompreensión al interlocutor.
E18	Utilizar la cinésica para mostrar que se ha entendido		Los hablantes asienten continuamente y emiten vocalizaciones como <i>mm mm</i> , por lo que no se ha contabilizado esta estrategia puesto que no nos ha parecido significativa en estos casos. No se ha producido ningún caso en el que los hablantes realice un gesto tras mostrar que había comprendido a quien habla.
E19	Fingir		No se detectó ningún caso en la conversación, ni pudimos interpretar los gestos de los participantes porque no les conocíamos bien.

5.2.1.3. Análisis de los solapamientos, las interrupciones y los intercambios en sucesión

Para realizar nuestro análisis, tal y como se recoge en el anexo 9.1, hemos marcado todos los solapamientos con el símbolo [al inicio del habla solapada y con el símbolo] al final. Se ha intentado marcar todos los solapamientos que se han dado, pero en algunas ocasiones ha resultado difícil marcar exactamente dónde se iniciaban y se terminaban estos. Para poder clasificar qué hablante realizaba el solapamiento y así poder analizarlos según su procedencia cultural, se decidió que el segundo hablante era el que estaba apropiándose del turno del primero y, por tanto, era el que se solapaba al interlocutor que disponía en ese momento del turno. En el siguiente ejemplo extraído del GD2, se puede ver que el hablante L tiene el turno de palabra y es la hablante S quien se superpone y realiza el solapamiento:

(GD2) 140 L: seeee/// los estás molestando/// y bueno/ [esto es lo que pasa]
141 S: **[sí ¿aquí?]**

En algunas ocasiones ha resultado más difícil decidir quién se solapa al habla de quién, como vemos en el siguiente ejemplo:

(GD1) 107 R: ah no [alcoholicas⁴]
108 E: **[un café///]** tomar [algo]
109 R: **[porque la]** gente aquí sonnnn m- m- más relajado [y]
110 E: **[sí]**
111 R: [y tienen tiempo para tomar café]
112 E: **[tienen tiempo paraaa]** sí

En este caso, observando la grabación, creemos que los solapamientos son de las personas que hemos marcado en negrita, porque hemos considerado que, pese a que la hablante E inicia un turno en la segunda intervención, este se ve interrumpido por el hablante R, quien intenta mantener su turno, aunque E lucha por recuperar el turno y se solapa a su habla.

Al analizar las interrupciones (marcadas con el símbolo §) se considera que la interrupción viene dada por la persona que hace que el hablante abandone su turno repentinamente, como en el ejemplo a continuación:

(GD3) 78 C: sí// y no entiendo/ mis problemas yyy/ hablan muy rápido y **no§**
79 G: no se entiende [siempre]

4 Pronunciación de la palabra "alcohólicas".

El resto de cambios de turnos, los que suceden tras una pregunta, una pausa, o sin solapamientos ni interrupciones, se han considerado intercambios en sucesión, es decir, aquellos que se encadenan tras una breve pausa.

5.2.2 Análisis de las encuestas y de las entrevistas

Para facilitar la participación de los informantes y robarles el mínimo tiempo imprescindible, se decidió hacer las entrevistas justo después de las grabaciones y en grupo. Aunque se interpelló directamente a algunos casos, las entrevistas se realizaron de forma más general. También creíamos importante el hecho de que se realizase justo después de la grabación para que los participantes pudiesen recordar mejor lo que habían hecho. Las grabaciones se escucharon y se extrajeron las opiniones más relevantes para la investigación. Tras escuchar las grabaciones creemos que fue un error por nuestra parte realizar preguntas tan generales, puesto que las opiniones que obtuvimos no han sido muy clarificadoras.

En el caso de las encuestas se realizaron dos, puesto que la primera tampoco nos dio resultados concluyentes. En la primera encuesta, que se envió a los participantes a través de correo electrónico utilizando el servicio de *Google Drive*, se les pedía que contestasen a los participantes con qué frecuencia creían que utilizaban cada una de las estrategias utilizadas, utilizando una escala que tenía las opciones de *muchas veces, a veces, casi nunca, nunca y no sé si lo hago*. Tras un primer análisis, nos dimos cuenta de que era necesario que los participantes ordenasen estas estrategias según sus preferencias, para tener datos en los que los participantes hubiesen tenido que elegir de forma más excluyente, por ello, se realizó una segunda encuesta utilizando el servicio web de *SurveyMonkey*. Este servicio genera automáticamente unos datos como el promedio de valoración que han hecho los participantes de la encuesta. En el caso de estrategias de la producción oral se ordenaban de 1 a 14, en el que el 1 resultaba ser la estrategia más elegida y la 14 la menos elegida. En las estrategias de comprensión oral las opciones se reducían del 1 al 5, en el que el 1 volvía a ser la más elegida y el 5 la menos elegida. También dividimos las estrategias relacionadas con la monitorización (E12, *autocorregirse*, y E13, *comprobar la comprensión*) con dos valores únicos: el 1 para la más elegida y el 2 para la menos elegida. Por lo tanto, cuando el sistema automático del servicio de encuestas nos facilita el promedio de las elecciones de los participantes, cuanto más cercano era el promedio al valor 1, los participantes la habían elegido más como su opción preferida; y viceversa, cuanto más alto era el valor del promedio, esta estrategia era menos elegida por los participantes.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

Cabe destacar que algunas estrategias se han dividido en dos opciones para facilitar la comprensión a los participantes. Por ejemplo, la estrategia E1, *cambiar a la lengua materna*, se ha dividido en dos opciones, una es *cambiar a la lengua materna* y la segunda *cambiar a otra lengua diferente*.

6. Estudio de los datos

En el presente apartado se presentarán los datos obtenidos de las pruebas realizadas: los tres grupos de discusión, las entrevistas y las encuestas. En primer lugar analizaremos los datos relativos al uso estratégico del lenguaje y compararemos los datos obtenidos en cada una de las procedencias culturales de los participantes. En la segunda parte de este análisis, observaremos las interrupciones, solapamientos e intercambios en sucesión que se han producido en las interacciones, para observar si hay una relación entre la nacionalidad y la gestión de los cambio de turno en la conversación.

6.1. Análisis del uso de las estrategias

A continuación analizaremos los datos obtenidos en el análisis de las estrategias. Primero presentaremos los datos observados en las conversaciones, los usos estratégicos utilizados y los compararemos entre nacionalidades; y, a continuación, los pondremos en relación con los que se han obtenido en las encuestas realizadas.

6.1.1 Datos de las estrategias observadas en las pruebas

6.1.1.1. Datos ordenados por los GD

En total, en los tres grupos de discusión grabados se han observado 635 usos estratégicos, de los que 358 han sido producidos por italianos y 277 por alemanes. Como primer dato relevante, se puede observar que, en el caso de nuestros participantes, hay un mayor uso de estrategias de interacción oral entre los participantes italianos que entre los alemanes (56,38% por parte de italianos, frente al 46,64% por parte de alemanes).

	GD1		GD2		GD3		Total GD	
	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje
Alemanes	93	61,19%	133	56,84%	51	20,40%	277	56,38%
Italianos	58	38,41%	101	43,16%	199	79,60%	358	46,62%
Todos los participantes	151		234		250		635	

Tabla 5: Usos estratégicos observados en los tres grupos de discusión

Si dividimos los datos entre los tres grupos de discusión, podemos ver que en el primero se han observado un total de 151 usos estratégicos, 58 de italianos y 93 de alemanes. Cabe destacar que en esta conversación había dos participantes alemanes y solo uno italiano. En el segundo grupo de

discusión, con dos participantes de cada nacionalidad, se produjeron un total de 234 estrategias, 101 de ellas realizadas por italianos y 133 por alemanes. Es en el tercer grupo de discusión donde encontramos un mayor número de estrategias producidas por las participantes italianas (199, frente a las 51 realizadas por la participante alemana), lo que suma un total de 250 usos de estrategias. En este grupo de discusión había dos participantes italianas y solo una alemana, que, además, intervino menos y con turnos más cortos que sus compañeras. Por lo tanto, se puede observar que en los dos primeros grupos de discusión los alemanes utilizan un poco más sus estrategias, sin embargo, en el GD3 se invierte esta tendencia, lo que da lugar a que, finalmente, en nuestros datos, los participantes italianos realicen un uso mayor de las estrategias.

6.1.1.2. Datos ordenados por los usos estratégicos

En este apartado analizaremos las estrategias más utilizadas por todos los participantes. En la siguiente tabla podemos observar las estrategias ordenadas de mayor a menor uso en todos los grupos de discusión y por todas las nacionalidades. A continuación presentamos una figura con el porcentaje de uso de las estrategias y una tabla en la que se recogen las ordenadas por su mayor número de apariciones producidas por todos los participantes, así como los mismos datos divididos por nacionalidades.

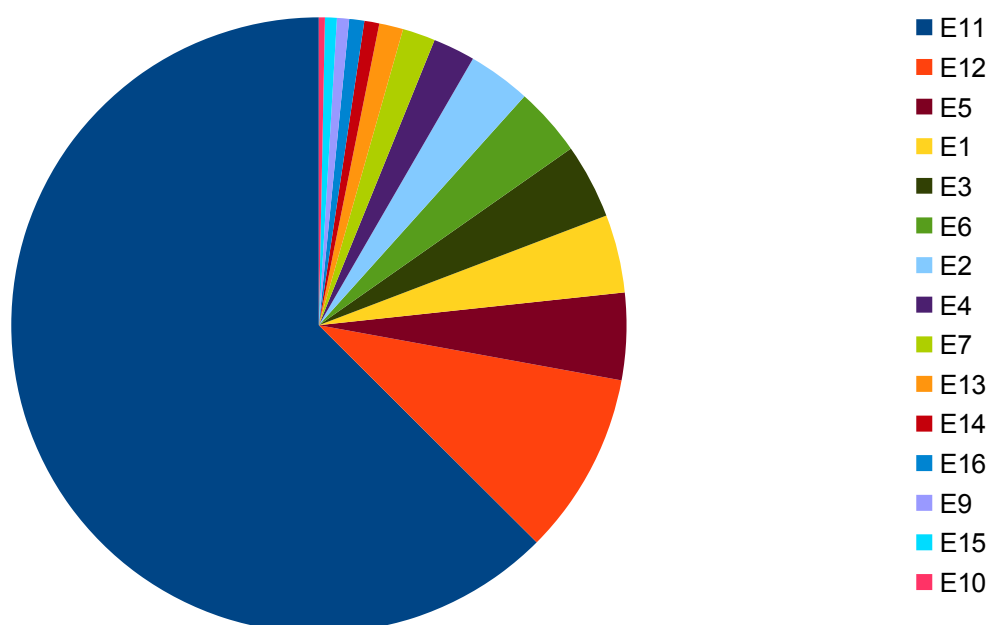


Figura 4: Porcentaje de uso de las estrategias

Estrategias	Total de participantes		Alemanes		Italianos	
	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje	Casos	Porcentaje
E11	397	62,52%	167	42,07%	230	57,93%
E12	61	9,61%	30	49,18%	31	50,82%
E5	29	4,57%	17	58,62%	12	41,38%
E1	26	4,09%	5	19,23%	21	80,77%
E3	25	3,94%	16	64,00%	9	36,00%
E6	23	3,62%	2	8,70%	21	91,30%
E2	21	3,31%	10	47,62%	11	52,38%
E4	14	2,20%	10	71,43%	4	28,57%
E7	11	1,73%	2	18,18%	9	81,82%
E13	8	1,26%	4	50,00%	4	50,00%
E14	5	0,79%	4	80,00%	1	20,00%
E16	5	0,79%	3	60,00%	2	40,00%
E9	4	0,63%	3	75,00%	1	25,00%
E15	4	0,63%	3	75,00%	1	25,00%
E10	2	0,31%	1	50,00%	1	50,00%

Tabla 6: Estrategias ordenadas por su mayor aparición, números totales y divididas por nacionalidades

La estrategia que se ha observado en los tres GD ha sido la de *utilizar rellenos de pausas para ganar tiempo para pensar y mostrar al interlocutor que se mantiene el turno* (E11), con un total de 397 casos, lo que representa el 62,52% del uso estratégico total. Si dividimos este dato por nacionalidades se observa que 230 casos se realizaron por italianos y 167 por alemanes. Aunque se puede apreciar una gran diferencia de uso entre ambas nacionalidades, se debe tener en cuenta que esta se debe principalmente al grupo de discusión 3 (con 134 usos por parte de italianos y 35 por parte de alemanes), en que ya hemos comentado que las participantes italianas participaron mucho más que la participante alemana. De hecho, si eliminamos esta estrategia del total, el número de estrategias utilizadas entre las dos nacionalidades se iguala bastante (128 producidas por los italianos, frente a las 110 realizadas por los participantes alemanes). Hemos observado, además, que esta estrategia suele ser utilizada junto a otra estrategia, como podemos ver en el siguiente ejemplo, en el que la hablante produce un alargamiento vocálico y, además, realiza un gesto señalándose la oreja con la mano:

(GD1) 138 E: sí porque puedes hablar/ leer/ **mmm [escuchar]**

De hecho se ha observado que la estrategia de utilizar rellenos de pausas va acompañada de otras estrategias en 41 ocasiones: 13 en el GD1, 20 en el GD2 y 8 en el GD3.

La segunda estrategia más utilizada es la de *autocorregirse* (E12), que podemos observar en el siguiente ejemplo; se presenta en un total de 61 casos (un 9,61% respecto al total de estrategias):

(GD2) 37 A: mí lo que me gustó/ de de comer/// **es/// son** las tapas

En esta estrategia no se observa una gran diferencia entre la procedencia cultural de los participantes, ya que 31 de estos casos se han producido por hablantes italianos y 30 por hablantes alemanes. Más de la mitad (17 de las 31) de las producciones realizadas entre los participantes procedentes de Italia se dan en el GD3.

La tercera estrategias más empleada es la de *ajustar o aproximarse al mensaje, utilizando ideas más simples, menos precisas o ligeramente diferentes a lo que se desea expresar* (E5), que se ha observado en un total de 29 ocasiones, una de ellas la que se muestra a continuación:

(GD2) 183 S: (...) sí y facilita/// **loooss///** o sea/ **laaa///** la gente a encontrarse (4")

Si dividimos los datos entre las nacionalidades, se aprecia un uso ligeramente mayor en los hablantes nativos de alemán, con 17 casos frente a los 12 producidos por italianos.

Si seguimos en orden descendente de más a menos apariciones, la cuarta estrategia más usada es *cambiar a la lengua materna* (E1), que se puede observar en 26 casos, con una gran diferencia entre las nacionalidades de los hablantes que eligen esta estrategia, ya que 21 se producen en hablantes italianos y 5 casos en hablantes alemanes. El siguiente ejemplo que mostramos es de una hablante alemana:

(GD3) 73 C: solamente// yyy/ creo es/ eemm/ muy importante/ eemm/ antes hablar mucho/
74 eemm/ hacer **una struktur/** o sistema/

Es razonable pensar que la similitud entre las dos lenguas de origen latino ayuda a que los participantes italianos de nuestro corpus se apoyen más en esta estrategia para mantener la fluidez de la conversación. Cabe destacar, por otro lado, que no podemos asegurar que todos los casos observados por hablantes italianos se traten de usos estratégicos y no de interferencias por la similitud entre las dos lenguas.

La quinta estrategia que más aparece en las conversaciones es la de *utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales* (E3), que aparece en 25 ocasiones, como en el ejemplo que presentamos a continuación:

- (GD2) 48 S: y así puedes comer lo que quieres/ y pues la cantidad que quieres/ porque///
49 normalmente en el restaurante te ponen un plato **como así**⁵ a las diez de la tarde

Esta estrategia se utiliza más en las conversaciones por los hablantes alemanes, que la usan en 16 de las 25 antes mencionadas, mientras que las 9 restantes corresponden a los hablantes italianos. Cabe destacar que 9 de estos 16 casos corresponden al GD2, donde una de las hablantes alemanas utilizó en 6 ocasiones esta estrategia. Preguntada al final de la grabación, afirmó que creía que gesticulaba mucho cuando hablaba en alemán y que no era consciente de hacer estos gestos para transmitir mensajes que no pudiese verbalizar.

A continuación, la sexta estrategia más usada es *crear palabras o intentar que una palabra en la lengua materna del aprendiz suene como una palabra en la LE* (E6); con 23 apariciones, es en la que se aprecia una mayor diferencia entre las nacionalidades, ya que 21 casos de estas apariciones se corresponden a producciones realizadas por interlocutores italianos, mientras que solo 2 han sido producidas por hablantes alemanes. A continuación, vemos un ejemplo de una hablante italiana:

- (GD3) 262 G: con los **vecinos**/ y eemm (3") ayudar cuando puedo/ eemm y también si no

De nuevo, es en el GD3 en el que más se presenta esta estrategia, ya que 13 de estas 29 ocasiones observadas se dan en esta conversación. Como en el caso de la estrategia *cambiar a la lengua materna* (E1), creemos que la proximidad entre el español y el italiano facilita que los hablantes se apoyen en esta estrategia para mantener el flujo de la conversación.

La siguiente estrategia que se ha utilizado en más ocasiones es la de *pedir ayuda* (E2), de la que hemos observado 21 casos, 11 de los cuales corresponden a las producidas por los hablantes italianos y 10 por los hablantes alemanes. En esta estrategia, la mayoría de los casos producidos por los hablantes italianos se encuentran en el GD3, en el que se dan 8 de los 11 producidos por los participantes de esta nacionalidad; por ejemplo, en el siguiente caso:

- (GD3) 181 M: habla/ mm/// un nivel de voz/ alta/ ee// casi/// mmmm// **¿cómo se dice?**

La octava estrategia más utilizada es la de *evitar la comunicación parcial o totalmente* (E4), que se presenta en 14 ocasiones. Esta estrategia tiene una aparición mayor entre los hablantes alemanes, con 10 casos frente a los 4 de los hablantes italianos. Podemos ver un ejemplo a continuación:

- (GD1) 165 E: **pero yo**// tú solo sabes los estudiantes de aquí

5 Gesto para señalar un tamaño grande.

La novena estrategia más utilizada, *utilizar circunloquios o sinónimos* (E7), se observa en 11 ocasiones. Es en esta estrategia donde también encontramos una gran diferencia entre los datos extraídos entre nacionalidades, ya que se presenta en 9 ocasiones producida por hablantes italianos, mientras que solo 2 entre los hablantes alemanes. La mayoría de estos 9 casos tienen lugar en el GD2 (5 ocasiones) y todas producidas por el mismo hablante, como en el siguiente ejemplo:

(GD2) 473 L: sí/ también vendrán del mismo (3") **no sé/ el italiano/ el castellano/ el**
474 **portugués son todas lenguas neolatinas//** creo que lo mismo pasará

La décima estrategia más utilizada es la de *comprobar la comprensión* (E13), que aparece en 8 ocasiones en nuestro corpus, 4 casos por cada nacionalidad. Un ejemplo del uso de esta estrategia es el que presentamos a continuación:

(GD1) 220 R: dices/ que los españoles son más hospitales/ es mm// no sé/// pero/ qué/ qué/
221 (3") mm/ no es normal// que la que la gente// ee se/ se / ¿inventan? En
222 casa aquí/// **¿me entiende?**

A continuación encontramos dos estrategias con el mismo número de casos, 5: *repetir globalmente el mensaje* (E14) y *probar una hipótesis* (E16). La estrategia *repetir globalmente el mensaje* (E14) se utiliza en su mayoría por hablantes alemanes (4 usos, frente a solo 1 de hablantes italianos), como vemos en el siguiente ejemplo:

(GD2) 368 A: ¿tú hace mucho que estás aquí?
369 D: **¿qué?**

Cabe destacar que todos los casos de hablantes alemanes de la estrategia *repetir globalmente el mensaje* se produjeron en el GD2 y por el mismo hablante, que era el que llevaba menos tiempo viviendo en Barcelona de todos los participantes que han colaborado en la prueba. La estrategia *probar una hipótesis* (E16) (observada en 5 ocasiones, como ya hemos comentado), se produce en 3 casos por hablantes alemanes y en 2 casos por hablantes italianos. Podemos ver un ejemplo a continuación:

(GD2) 476 S: puede ser/ puede ser/ digamos que sí claro la gramática see// parece ¿no?
477 D: **¿el holandés?**

Las estrategias *utilizar el tono de voz para comunicar un mensaje* (E9) y *repetir específicamente* (E15) se observa en las conversaciones en 4 ocasiones respectivamente. En ambos casos 3 de

ellas producidas por hablantes alemanes y una de ellas por hablantes italianos. En el caso de la estrategia E9 podemos ver un ejemplo a continuación en el que el hablante utiliza el tono para expresar la dificultad que puede entrañar aprender dos idiomas a la vez:

- (GD2) 391 D: creo que no me interesa/ porque/ primero/ quiero/ aprender castellano
 392 A: claro
 393 S: sí
 394 D: **dos idiomas**

En el caso de la estrategia E15, vemos que el participante pregunta explícitamente por una palabra que no ha entendido en el siguiente ejemplo:

- (GD1) 118 E: [sí pero es] muy diferente cuando yo/ por ejemplo/ eee (3") un día comí un-
 119 una manzana/ y la gente⁶
 120 L: **¿qué es unaaa?**

Este ejemplo también sirve para ilustrar la estrategia menos utilizada en las conversaciones: *reducir funcionalmente el mensaje, exigiendo al interlocutor que complete el mensaje mediante el contexto* (E10), que solo se puede observar en 2 casos, una vez producida por un italiano y otra vez por un alemán.

Se observa que hay cinco estrategias de las que no hemos podido observar ningún caso, estas son las siguientes: *evitar construcciones sintácticas* (E8), *utilizar la cinésica para mostrar que no se entiende* (E17), *utilizar la cinésica para mostrar que se entiende* (E18) y *fingir* (E19). En las entrevistas posteriores, los participantes afirmaron que había entendido todo, excepto en el GD3, en el que las participantes respondieron que no habían entendido alguna palabra (no nos supieron aclarar en qué momentos), pero sí el sentido general de la frase, por lo que habían decidido no preguntar.

6.1.1.3. Datos ordenados por la L1

En los siguientes gráficos se presentan las estrategias ordenadas según el número de usos, en el primero en los hablantes italianos y en el segundo en los hablantes alemanes. Además, se complementan, a continuación, con una tabla con las estrategias ordenadas de nuevo de mayor a menor uso y los valores totales, para facilitar la comparación de los datos.

⁶ Gesto de sorpresa.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

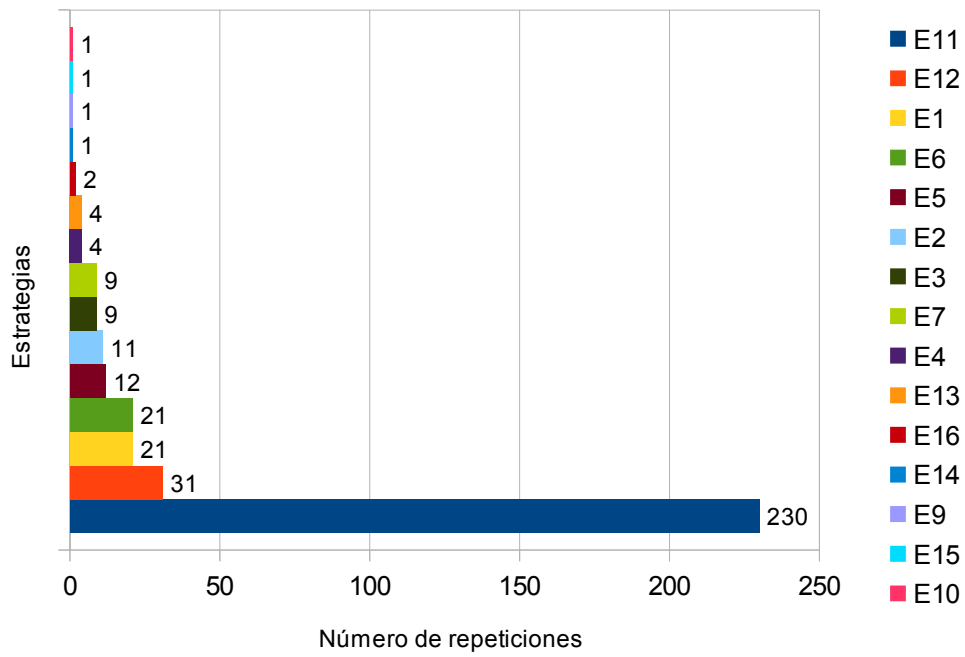


Figura 5: Estrategias utilizadas por hablantes italianos

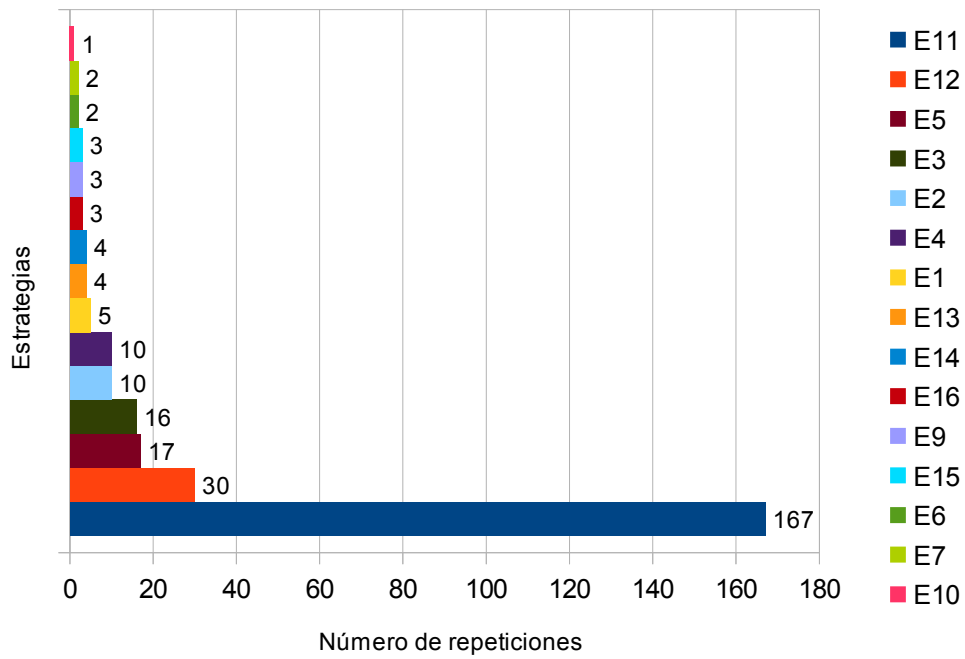


Figura 6: Estrategias utilizadas por hablantes alemanes

Participantes alemanes			Participantes italianos		
Código	Estrategia	Casos	Código	Estrategia	Casos
E11	Utilizar rellenos de pausas	167	E11	Utilizar rellenos de pausas	230
E12	Autocorregirse	30	E12	Autocorregirse	31
E5	Ajustar o aproximarse al mensaje	17	E1	Cambiar a la lengua materna	21
E3	Utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales	16	E6	Crear palabras o intentar que una palabra de otra lengua materna suene como una palabra en la LE	21
E2	Pedir ayuda	10	E5	Ajustar o aproximarse al mensaje	12
E4	Evitar la comunicación parcial o totalmente	10	E2	Pedir ayuda	11
E1	Cambiar a la lengua materna	5	E3	Utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales	9
E13	Comprobar la comprensión	4	E7	Utilizar circunloquios o sinónimos	9
E14	Repetir globalmente el mensaje	4	E4	Evitar la comunicación parcial o totalmente.	4
E16	Probar una hipótesis	3	E13	Comprobar la comprensión	4
E9	Utilizar el tono de voz para comunicar un mensaje	3	E16	Probar una hipótesis	2
E15	Repetir específicamente	3	E14	Repetir globalmente el mensaje	1
E6	Crear palabras o intentar que una palabra de otra lengua materna suene como una palabra en la LE	2	E9	Utilizar el tono de voz para comunicar un mensaje	1
E7	Utilizar circunloquios o sinónimos	2	E15	Repetir específicamente	1
E10	Reducir funcionalmente el mensaje	1	E10	Reducir funcionalmente el mensaje	1

Tabla 7: Estrategias ordenadas según el número de casos observados en cada L1

Si comparamos los datos de la tabla anterior, se puede observar que las dos primeras estrategias más utilizadas no cambian según la nacionalidad, sino que siguen el mismo orden analizado en el apartado anterior. Sin embargo, en la tercera posición de la tabla encontramos la primera diferencia. Mientras que para los italianos la tercera estrategia más utilizada es *cambiar a la lengua materna*, la tercera estrategia más utilizada para los hablantes alemanes es *ajustar o aproximarse al mensaje*. *Utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales* es la cuarta estrategia que los hablantes alemanes de nuestras conversaciones utilizan más, mientras que los participantes italianos optan por *crear palabras o intentar que una palabra de otra lengua materna suene como una palabra en la LE*. Como ya hemos comentado anteriormente, se puede observar que los hablantes italianos de nuestro corpus tienden a mantener la fluidez de su comunicación utilizando estrategias que se apoyan en la proximidad de su lengua materna con el español, mientras que los hablantes alemanes de nuestro corpus prefieren reformular o simplificar las ideas, o utilizar los gestos para mantener la comunicación. Estos datos siguen la línea de los observados por Acquaroni, Barnett y Ruppl (2004), en

los que también se observó que los hablantes italianos que participaron en su estudio eran más propensos a la *acuñación léxica*.

Sin embargo, en este estudio la estrategia más utilizada entre los participantes alemanes era la de *pedir ayuda*, que ocupa el quinto puesto entre nuestros participantes alemanes. Los hablantes italianos, por su parte, prefieren la estrategia *ajustar o aproximarse al mensaje* como quinta estrategia más utilizada y *pedir ayuda* es, en cambio, la sexta estrategia más utilizada entre los hablantes de Italia. Para los hablantes alemanes la sexta estrategia más utilizada es *evitar la comunicación parcial o totalmente*. En la séptima posición de las estrategias más utilizadas por los participantes encontramos algunas que eran más utilizadas por las otras nacionalidades, es decir, para los italianos la séptima estrategia más utilizada es *utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales* (que era la cuarta más utilizada por los alemanes), mientras que para los alemanes la séptima estrategia más usada es *cambiar a la lengua materna* (era la tercera más utilizada para los participantes italianos).

Se observa que las estrategias relacionadas con la comprensión del mensaje (*repetir globalmente el mensaje, repetir específicamente y probar una hipótesis*) tienen una mayor presencia entre los hablantes alemanes que entre los hablantes italianos. Esto se debe, probablemente, a que los hablantes italianos de nuestro corpus tienen menores dificultades de comprensión por la cercanía entre el español y el italiano, por lo que deben recurrir menos al uso de estas estrategias que los hablantes alemanes que han participado en la prueba.

6.1.2 Datos de la encuesta

Como se ha comentado en el apartado de metodología 5.2.2, los datos de la primera encuesta no han resultado tan relevantes para nuestro análisis, por lo que nos vamos a centrar en los datos obtenidos en la segunda encuesta.

El servicio web utilizado nos facilitaba un promedio de los datos añadidos por los participantes. Estos tenían que ordenar las estrategias según su nivel de preferencia de 1 a 14, en el caso de las estrategias de producción oral; de 1 a 5, en el caso de las estrategias de comprensión oral, entre dos estrategias relacionadas con la monitorización (E12, *autocorregirse*, y E13, *comprobar la comprensión*). Por lo tanto, si el número obtenido en este promedio es bajo, significa que los participantes tienen más preferencia por esta estrategia, y viceversa.

A continuación, se presenta una tabla con las estrategias ordenadas según la ponderación obtenida en las encuestas. Se han marcado con negrita los códigos de estrategias que están repetidos puesto que se trata de estrategias que se han preguntado de dos formas diferentes.

Código	Estrategias de producción oral nombradas como en la encuesta	Ponderación
E7	Explico o defino la palabra o frase que quiero decir	4,10
E3	Utilizo gestos	5,40
E10	Utilizo expresiones más simples, esperando que mi interlocutor complete lo que quiero decir	5,5
E5	Cambio lo que quiero decir utilizando ideas menos precisas o ligeramente diferentes	6,20
E6	Intento que una palabra en mi lengua materna o en otra lengua extranjera suene a español	6,20
E7	Utilizo sinónimos	6,20
E6	Me invento palabras	6,5
E2	Pregunto o pido ayuda a otras personas	7
E8	Evito construcciones sintácticas con las que no me siento seguro	8,40
E1	Cambio a otra lengua	8,8
E9	Utilizo el tono de voz para comunicar un mensaje	9,10
E1	Cambio a mi lengua materna	9,6
E11	Utilizo palabras, sonidos o expresiones para llenar pausas para ganar tiempo para pensar	10,10
E4	Evito el tema o dejo de hablar	11,9

Tabla 8: Estrategias de producción oral ordenadas según los resultados de preferencias en la encuesta

Asimismo, presentamos la misma tabla correspondiente a las estrategias de comprensión oral:

Código	Estrategias de comprensión oral nombradas como en la encuesta	Ponderación
E15	Pido que me repita la palabra o palabras que no he entendido	1,8
E14	Pido que me repita toda la frase	2,10
E16	Digo lo que creo que he entendido, esperando que me confirmen si lo he comprendido bien	3,20
E17	Muestro mediante gestos que no he entendido la frase	3,3
E19	Finjo que he entendido lo que me ha dicho	4,60

Tabla 9: Estrategias de comprensión oral ordenadas según los resultados de preferencias en la encuesta

Respecto a las estrategias que planteamos en una pregunta relacionada con la monitorización (E12 y E13), ambas han tenido el mismo nivel de preferencia. Es decir, los participantes no expresan una preferencia clara entre autocorregirse o preguntar a su interlocutor si les ha entendido cuando no están seguros de si sus interlocutores les han entendido.

Si observamos los datos obtenidos del análisis de las conversaciones, destaca que la estrategia más observada (E11, *utilizar rellenos de pausas*) es la penúltima en la encuesta, por lo que los participantes creen que la utilizan muy poco. La segunda más utilizada en las conversaciones es la E12, cuya preferencia en la encuesta no queda clara. La tercera estrategia más utilizada en los GD

(E5) también tiene una posición destacada en la encuesta, por lo que vemos que los participantes son conscientes de que su producción lingüística simplifica sus ideas para poder aproximarse al mensaje utilizando los recursos de los que disponen en su nivel lingüístico.

Resulta destacable que la cuarta estrategia más utilizada en nuestras grabaciones (E1, *cambiar a su lengua materna o a otra lengua*), está en las posiciones más bajas en la encuesta. Este dato se puede interpretar de dos formas: por un lado, en el caso de los hablantes italianos, no podemos asegurar que los casos analizados sean un uso estratégico, ya que, debido a la cercanía de ambas lenguas los participantes podrían pensar que la palabra que han utilizado en italiano es exactamente igual a una palabra en español. Por otro lado, también podemos interpretar que los participantes no consideren preguntar cómo se dice una palabra en su lengua como cambiar a la L1 u otra lengua.

La estrategia de *utilizar gestos* (E3) es la quinta estrategia más observada en nuestras grabaciones y es la segunda más utilizada según los datos de la encuesta. Las estrategias menos utilizadas en nuestras grabaciones, o que ocupan las posiciones medias, se corresponden en gran medida con los datos de las encuestas, como sucede con las estrategias E6 y E2. Sin embargo, la estrategia E4, *evitar la comunicación total o parcialmente*, que en el análisis de las grabaciones aparecía en la octava posición, es la que se ha seleccionado en más ocasiones como la última estrategia más utilizada. En el caso de esta estrategia y en el de la estrategia E1 (*cambiar a mi lengua materna*), creemos que puede influir que los participantes no quieran dañar su imagen como hablantes de una L2, puesto que ambas estrategias se pueden percibir como un fracaso en la comunicación en la lengua que están aprendiendo.

La estrategia E7 (*utilizar circunloquios o sinónimos*) es una estrategia que se observa muy poco en las grabaciones (ocupa el noveno lugar en nuestra clasificación), pero que aparece en las primeras posiciones de los datos de las encuestas. Viendo estos datos y los comentados anteriormente, creemos que los participantes pueden haber valorado las estrategias teniendo en cuenta lo que consideran que deberían hacer en la LE, es decir, los datos de las encuestas se pueden haber visto influidos por sus creencias de lo que es una buena producción en la L2. Esto se puede deber a que, en los cuestionarios, tal y como afirma Dörnyei, se puede producir un sesgo de autoengaño o de prestigio social (2003, pp. 12-13) por el que los participantes contestan a las encuestas teniendo en cuenta lo que se espera de ellos e intentando preservar su imagen. Por ello, estrategias que están asociadas a mantener la comunicación únicamente con la LE y con una mejor producción lingüística (utilizar circunloquios, simplificar ideas, utilizar gestos...) se

encuentran entre sus preferencias; mientras que otras que en las que se abandona la producción o se cambia a otra lengua, y se podrían entender como un fracaso en la producción en la LE, (abandonar total o parcialmente la producción, cambiar a otra lengua...), se sitúan entre las que creen que utilizan menos.

La estrategia E8 (*evitar construcciones sintácticas con las que el hablante se siente inseguro*) no se encuentra entre las estrategias más seleccionadas en la encuesta y tampoco se ha podido detectar en las conversaciones por lo difícilmente observable que resulta. En la entrevista del GD3, sin embargo, la participante Giovanna afirmó que a veces buscó la forma más sencilla y más correcta de decir algo, aunque tuviese que cambiar su mensaje. La participante María afirmó que en algunas ocasiones busca las construcciones verbales más correctas o con las que se siente más segura.

Respecto a las estrategias utilizadas en la comprensión oral, se puede observar que en las estrategias observadas en las grabaciones los participantes preguntan más que les repitan todo el mensaje o comprueban si es correcto lo que han entendido, pero en la encuesta los informantes eligen la estrategia E15 (*repetir específicamente la palabra que no se ha entendido*) antes que las otras. También se observa que la estrategia E19 (*fingir que se ha entendido*) es la menos seleccionada por los participantes, como también afirmaron en las entrevistas.

6.2. Análisis de los solapamientos, las interrupciones y los intercambios en sucesión

Tras analizar en el apartado anterior los datos relacionados con los usos estratégicos realizados por los participantes, en el presente apartado se analizarán los datos relacionados con la gestión de los turnos en las conversaciones. En concreto, observaremos los casos de solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión que se han dado en los diferentes GD y se compararán en relación con la variable de procedencia cultural.

En todas las grabaciones hubo un total de 742 cambios de turnos, de los que 68 se han producido mediante solapamientos (lo que representa un 9,16% del total), 14 son interrupciones (un 1,89% del total) y, al resto, 660 son intercambios en sucesión (un 88,95%). Como primer dato, podemos observar que las interrupciones representan un porcentaje muy bajo en las conversaciones.

En el GD1, cuya grabación duró aproximadamente 23 minutos, se producen un total de 241 cambios de turno, de los que el 12,45% corresponden a solapamientos (30 solapamientos

observado en total), el 2,49% corresponden a interrupciones (6 interrupciones) y el 85,06% restante son intercambios en sucesión (205 casos). En este GD vemos que se ha producido un mayor porcentaje de solapamientos e interrupciones que en la media de los tres grupos de discusión.

Si observamos las diferencias entre los hablantes italianos y alemanes que participaron en esta grabación, se puede ver que, de los 241 cambios de turno, 181 corresponden a hablantes alemanes (75,10%) y 60 a hablantes italianos (24,90%)⁷. De los 30 solapamientos observados, 21 fueron realizados por hablantes alemanes y 9 por hablantes italianos: esto se traduce en que el 70% de los solapamientos fueron producidos por los participantes alemanes. Sin embargo, si tenemos en cuenta los cambios de turnos de cada nacionalidad, los solapamientos representan el 15% de los cambios de turno en el hablante italiano y 11,60% en los hablantes alemanes. Por lo tanto, proporcionalmente, los solapamientos se producen en mayor medida en el hablante italiano que en los hablantes alemanes.

Respecto a las interrupciones observadas en el GD1, vemos que, del total de 6 interrupciones, solo una fue realizada por el hablante italiano y las 5 restantes por hablantes alemanes. Del total de cambios de turnos de los hablantes alemanes, las interrupciones representan un 2,76%, frente al 1,67% del participante italiano.

Los intercambios en sucesión representan el 85,64% de la producción de los hablantes alemanes (155 intercambios en sucesión observados), frente al 83,33% en el hablante italiano (50 casos observados). Es decir, pese a que la diferencia es muy pequeña, proporcionalmente, los participantes alemanes del GD1 optan en mayor medida por un intercambio en sucesión que el hablante italiano.

En el GD2 se producen un total de 339 cambios de turno en unos 47 minutos de grabación. De estos 339 cambios de turno, 17 corresponden a solapamientos (un 5,01% respecto al total de cambios de turno); se producen 4 interrupciones (un 1,18%) y el resto son intercambios en sucesión: un total de 318 que corresponden al 93,81% de todos los cambios de turno. En esta grabación vemos que la mayoría de las intervenciones se regulan en forma de sucesión. De hecho, llama la atención que es la única grabación en la que se menciona, en dos ocasiones, aspectos relacionados con la gestión de los turnos, en ambos casos por parte del mismo participante. En el primer caso, el participante interrumpe a otra participante y le dice:

⁷ Es importante recordar que en este GD participaron dos alemanes y un italiano.

- (GD2) 135 S: sí/ yo veo que la gente aquí sonríe/ ¿no? Sonríe mucho a mí/// meee§
 136 L: yo me he dado cuenta que cuando vas-
 137 S: sí/ sí dime
 138 L: **no quería// interrumpirte//** cuando vas en los bares///

En este ejemplo, vemos que este participante es consciente de que su interrupción se puede ver como un ataque a la imagen del interlocutor y, por ello, se disculpa por haber robado su turno de palabra. Otro comentario del mismo participante respecto a la gestión de los turnos fue el siguiente:

- (GD2) 364 L: no somos un grupo que habla demasiado
 365 (RISAS)
 366 L: siempre hay silencio

En este comentario, tal y como aclaró en la entrevista posterior, se refería a que en muchas ocasiones, entre turno y turno, se producían silencios largos y le pareció una buena manera de llenar este silencio. Se puede observar, por tanto, que el participante percibe el silencio en una conversación como algo incómodo y no apropiado, por lo que decide rellenarlo con su intervención.

Al observar las diferencias entre nacionalidades en este GD se observa que de 17 solapamientos recogidos, 12 se produjeron por participantes italianos y 5 por hablantes alemanes, lo que resulta en que el 70,59% de los solapamientos producidos en el GD2 se realizaron por hablantes italianos. Respecto al total de cambios de turno de cada una de las nacionalidades, observamos que los solapamientos representan el 6,98% de los cambios de turno en los participantes italianos y el 2,99% de los alemanes. En este GD se observa lo que ya se ha comentado en el GD1: que los hablantes italianos producen un mayor porcentaje de solapamientos que los alemanes.

Respecto a las interrupciones, de las 4 observadas, 2 corresponden a sendas nacionalidades. No se observan diferencias destacables entre los hablantes alemanes y los italianos, ya que para los primeros las interrupciones representan el 1,20% de su producción y para los segundos el 1,16%.

Tal y como también sucedía en el GD1, los intercambios en sucesión son más habituales entre los hablantes alemanes (un 97,50% de los cambios de turnos se realizan de esta forma) que entre los participantes italianos (un 80,33% de toda su producción); sin embargo, en el GD2 la diferencia entre ambas nacionalidades es mayor.

El GD3 produjo un total de 162 cambios de turno en unos 36 minutos. Se observa que hay una

menor proporción de cambios de turnos respecto a la duración de la grabación, ya que una participante produjo intervenciones muy largas en comparación con los otros GD. De estos 162 cambios de turno, 21 corresponden a solapamientos (un 12,96%), 4 son interrupciones (un 2,47%) y, el resto, son 137 intercambios en sucesión (un 84,57%). En este GD es donde más solapamientos se producen: quizás se debe al hecho que ya hemos comentado de las intervenciones largas de una participante, ya que puede crear una sensación de "lucha" de turnos entre las participantes.

De los 21 solapamientos observados en el GD3, 20 fueron producidos por hablantes italianas y solo 1 por alemanas⁸, lo que se traduce en que el 95,24% de los solapamientos recogidos en el GD3 se produjeron por hablantes italianas. De los cambios de turnos realizados por participantes italianas, los solapamientos representan el 16,39% del total, mientras que de los cambios de turnos realizados por la participante alemana es el 2,50%. Es en este GD3 en el que se producen las mayores diferencias entre nacionalidades en los solapamientos.

Cuando analizamos las interrupciones observadas, los datos son similares, ya que todas las interrupciones (un total de 4) fueron realizadas por hablantes italianas, lo que se traduce en que el 3,28% de los cambios de turno realizados por hablantes italianas corresponden a interrupciones.

Los intercambios en sucesión, por tanto, son la opción preferida por la hablante alemana del GD3, ya que representa el 97,50% del total de sus cambios de turno, frente al 80,33% de intercambios en sucesión registrados por hablantes italianas. Como ya hemos comentado anteriormente, estos datos pueden verse afectados por el hecho de que una de las participantes realizaba turnos muy largos y creemos que esto puede haber afectado a la gestión de los cambios de turno, ya que se pueden dar dos reacciones: la de desanimar a los participantes o la de obligarlos a realizar cambios de turno más "agresivos" como son las interrupciones o los solapamientos.

Para resumir las diferencias observadas entre las nacionalidades participantes en nuestra investigación, analizaremos los datos dividiéndolos por procedencia cultural y sin dividirlos en GD. En el siguiente gráfico se pueden observar cómo se distribuyen los 742 cambios de turnos analizados según si son solapamientos (colores anaranjados), interrupciones (colores verdosos) o intercambios en sucesión (colores amarillentos); además de estar divididos, a su vez, por nacionalidades.

8 Recordamos que en el GD3 participaron dos hablantes italianas y una alemana.

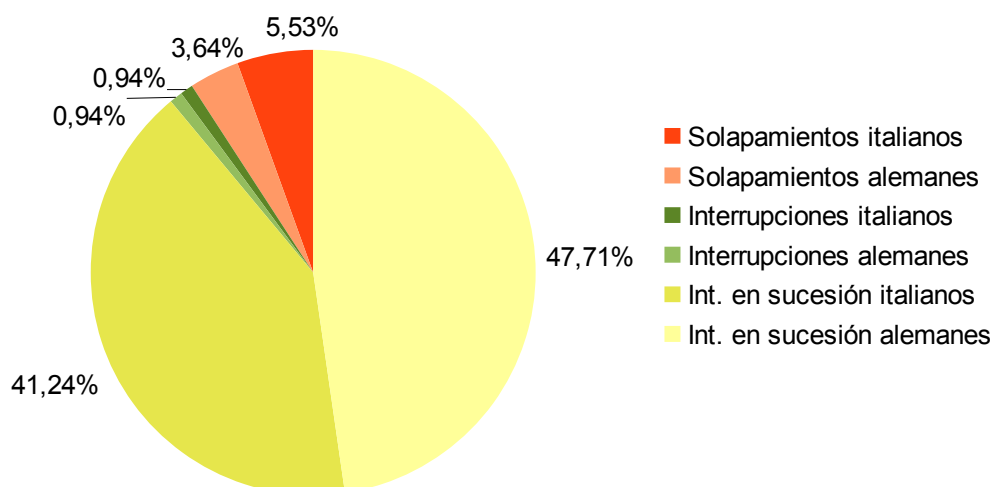


Figura 7: Distribución de los cambios de turnos según los fenómenos observados y las nacionalidades

Tal y como se puede observar en el gráfico, del total de cambios de turnos, el 47,71% corresponden a intercambios en sucesión producidos por participantes alemanes; el 41,24% son intercambios en sucesión realizados por participantes italianos; el 5,53% son solapamientos de hablantes italianos; el 3,64%, por hablantes alemanes; y ambas nacionalidades tienen el mismo porcentaje respecto a las interrupciones, el 0,94%

Si analizamos estos fenómenos separándolos por nacionalidades, de los 388 cambios de turnos realizados por hablantes alemanes, 28 se corresponden a solapamientos (un 6,96%), 7 a interrupciones (un 1,80%) y el resto son intercambios en sucesión (un 91,24%). Se observa, por lo tanto, que la mayoría de los cambios de turnos realizados por alemanes se realizan por intercambios en sucesión. Las interrupciones tienen una presencia mínima y los solapamientos se dan en muy pocas ocasiones.

Los participantes italianos producen un total de 354 cambios de turno, de los que 41 se realizan con un solapamiento (un 11,58%), 7 interrupciones (un 1,98%) y 306 intercambios en sucesión (lo que representa un 86,44%). Vemos que no hay diferencias destacables entre el porcentaje que representan las interrupciones en los cambios de turnos de participantes italianos y alemanes. Sí que se observan diferencias notables entre los solapamientos producidos por hablantes italianos y alemanes, ya que, porcentualmente, en los hablantes italianos representa más de 4 puntos más: de un 6,96% en hablantes alemanes a un 11,58% en hablantes italianos. De hecho, de los 68

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

solapamientos registrados en los tres GD el 60,29% han sido producidos por hablantes italianos (41 casos) frente al 39,71% producido por hablantes alemanes (27 casos).

7. Conclusiones y futuras líneas de investigación

Afirmábamos en la introducción del presente trabajo que la motivación principal para realizarlo ha sido la de intentar facilitar la tarea al profesorado de E/LE que quiere introducir en el aula el componente estratégico aplicado a la interacción oral. Para ello, nuestro objetivo era el de identificar qué estrategias eran las más utilizadas por aprendices de E/LE y ver si la cultura de origen influye en la elección de dichas estrategias. Con este propósito, hemos comparado las estrategias utilizadas por estudiantes que tienen una lengua materna próxima al español (italiano) y con las empleadas por estudiantes cuya lengua materna es más lejana (alemán).

Asimismo, puesto que un elemento clave en la interacción oral es la gestión del cambio de turno, creímos necesario analizar brevemente la relación que pueda haber en la gestión de cambios de turnos (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión) y la procedencia cultural de los hablantes de E/LE.

Respecto a la primera pregunta de investigación planteada al inicio del trabajo, *¿existe una relación entre la selección de las estrategias del aprendiz en la interacción oral y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?*, sí se pueden observar diferencias en los resultados obtenidos entre las dos procedencias culturales, aunque también algunas coincidencias.

Se ha podido observar que las estrategias preferidas por los HNN cuya L1 es tipológicamente cercana al español (italianos) son, en orden de uso, *utilizar rellenos de pausas, autocorregirse, cambiar a la lengua materna, crear palabras, intentar que una palabra de otra lengua materna suene como una palabra en la LE y ajustar o aproximarse al mensaje*. Para los HNN cuya L1 es tipológicamente más lejana al español (alemanes) son, en orden de uso, *utilizar rellenos de pausas, autocorregirse, ajustar o aproximarse al mensaje, utilizar mímica, gestos o sonidos no verbales y pedir ayuda*. Se puede observar que las dos primeras estrategias más utilizadas por ambas nacionalidades sí que coinciden y es a partir de la tercer estrategia donde aparecen las diferencias. Los hablantes italianos de nuestras grabaciones tienden a mantener la fluidez ayudándose de estrategias que aprovechan la proximidad entre su lengua materna y el español. Los hablantes alemanes de nuestro corpus, por otra parte, prefieren reformular o simplificar ideas o utilizar gestos. En este sentido, nuestro trabajo sigue la línea de lo observado por Acquaroni, Barnett y Ruppl (2004), ya que en esta investigación también se observó que los hablantes italianos eran más propensos a *la acuñación léxica*. Sin embargo, en nuestra

investigación los hablantes alemanes tienen preferencia por la reformulación y en la investigación de Acquaroni, Barnett y Ruppl (2004) estos hablantes preferían pedir ayuda a sus interlocutores. Creemos que esta diferencia puede venir dada porque en nuestra investigación las conversaciones se realizaban entre HNN y en la investigación de Acquaroni, Barnett y Ruppl (2004) entre un HNN y un HN. Esto puede dar lugar a que el HNN sienta que puede apoyarse más en la ayuda que le puede brindar su interlocutor.

De estos datos se podrían extraer conclusiones didácticas que llevasen a introducir en el aula actividades para propiciar que los participantes fuesen conscientes del uso estratégico que hacen del lenguaje y fomentar que experimenten con otras estrategias para tener poder elegir la estrategia que les resulte más conveniente en cada una de las situaciones frente a las que puedan encontrarse. Por ejemplo, a los hablantes italianos podríamos proponerles utilizar más circunloquios o sinónimos, para evitar apoyarse tanto en su lengua materna; mientras que con los hablantes alemanes se podrían trabajar estrategias que les ayudasen a no depender tanto de pedir ayuda a sus interlocutores.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, *¿existe una relación entre la gestión de los cambios turnos (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión) y la procedencia cultural de los hablantes de español como lengua extranjera?*, no se ha podido observar una diferencia notable en las interrupciones, pero sí una pequeña diferencia en los solapamientos. Del total de solapamientos analizados en las grabaciones más del 60% se han realizado por hablantes italianos, por lo que vemos que los hablantes italianos una tendencia ligeramente superior a los solapamientos que los hablantes alemanes que han participado en nuestra investigación. Creemos que de estos datos podríamos extraer la conclusión didáctica de que se debería trabajar con los hablantes alemanes el aspecto colaborativo de los solapamientos en la conversación coloquial.

Los datos que se han presentado y el análisis que se ha hecho de ellos se ven condicionados por el hecho de que solo hemos podido contar con la colaboración de 10 participantes. En futuras investigaciones, sería recomendable recoger datos de más participantes para poder tener una visión menos influida por la idiosincrasia de los participantes, para poderlos extrapolar y extraer conclusiones didácticas más ajustadas a las necesidades de los aprendices.

En trabajos posteriores, también sería recomendable, bajo nuestro punto de vista, realizar las entrevistas a los participantes tras revisar las grabaciones de las conversaciones, para poder pararlas y analizarlas en más profundidad con cada uno de los interlocutores. Este análisis

proporcionaría datos mucho más ricos y fidedignos aunque, probablemente, limitaría el número de participantes en la investigación; ya que es una actividad que requiere mucho tiempo por parte del investigador y del participante.

Como conclusión, podemos decir que hemos cumplido los objetivos del trabajo, a saber: identificar las estrategias más utilizadas en la interacción oral en HNN de E/LE de diferentes procedencias culturales, observar las diferencias que se pueden dar en el uso de dichas estrategias entre hablantes cuya lengua L1 es tipológicamente más cercana al español y otra más lejana; y analizar la influencia de la cultura de origen en los mecanismos de cambio de turno (solapamientos, interrupciones e intercambios en sucesión). A pesar de las limitaciones expuestas, esperamos que nuestro trabajo sirva de estímulo para futuras investigaciones en el campo de las estrategias de aprendizaje en la interacción oral.

8. Bibliografía

- Acquaroni, R., Barnett, J. A., y Ruppl, Z. (2004). Estrategias de comunicación de estudiantes de E/LE. Preferencias según la nacionalidad. En M. Rodríguez Rodríguez (Ed.), *Estrategias en el aprendizaje de E/LE* (pp. 9-18). Alcobendas (Madrid: Soc. General Española de Librería.
- Ardèvol, E., y Vayreda, A. (2011). L'entrevista. En *Material didàctic de l'assignatura Metodologies Qualitatives per a la Recerca Social* (Universitat Oberta de Catalunya.).
- Bedell, D. A., y Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. En *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E., y Fröhlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, (5), 3-30.
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Callejo Gallego, J. (2001). *El Grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las Cosas Del Decir: Manual De Análisis Del Discurso* (2ª ed., act.). Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. En *Language and communication*. London; New York: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Cestero, A. M. (2000). *El Intercambio de Turnos de Habla en la Conversación: Análisis*

Sociolingüístico. Universidad de Alcalá.

Cestero, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-230.

Cohen, A. D. (1999). *Strategies in learning and using a second language*. London; New York: Longman.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Díez, P. (2010). *Análisis de las estrategias de comunicación empleadas por tres estudiantes extranjeros de Ele nivel C1 en una entrevista informal*. (Memoria de Máster). Universidad de Jaén.

Dörnyei, Zoltan. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ [u.a.: Erlbaum.

Dörnyei, Zoltán. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.

Dörnyei, Zoltán, y Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. Review Article. *Language Learning*, 47(1), 173-210.

Ellis, R., y Barkhuizen, G. (2006). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Færch, C., y Kasper, G. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.

Fernández, S. (2004). La subcompetencia estratégica. En *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred*, 2. Recuperado a partir de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua*

- extranjera: Análisis y propuesta didáctica (Tesis Doctoral)*. Alcalá de Henares. Recuperado a partir de <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 262 -284). Malden, MA: Blackwell Pub.
- González Ruiz, C. (2007). *El uso de las estrategias de comunicación oral por estudiantes iniciales de E/LE en una universidad de Singapur: ¿Necesidad de entrenamiento?* (Memoria de Máster). Universidad de León.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En *Second Language Acquisition* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Instituto Cervantes. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Recuperado a partir de <http://libros.fnac.es/a19568/Estuche-Plan-curricular-del-Instituto-Cervantes-3-Vols>
- Kellerman, E. (1991). Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision, and Some (Non-) Implications for the Classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch* (pp. 142-161). Multilingual Matters Ltd.
- Lesznyák, Á. (2004). *Communication in English as an international lingua franca: an exploratory case study*. Books on Demand.
- Levine, A., Reves, T., y Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus russian cultural-educational factors. En *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Liang, W.-F. (1997). *Estrategias de comunicación relativas a la interlengua de los hablantes chinos al utilizar español*. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London; New

York: Continuum.

Martín Leralta, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Universidad de Bielefeld.

Martin Peris, E., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Pueyo Villa, S., y Vañó Aymat, A. (2003, 2008). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado enero 28, 2013, a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#e

O'Malley, J. M., y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [u.a.: Cambridge Univ. Press.

Orús Andreu, R. (2010). *Las estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de un aula de español inicial en actividades de interacción oral* (Memoria de Máster). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.

Oxford, R. L. (2010). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England; N.Y.: Pearson/Longman.

Rost, M. (1994). Communication strategies: Are they teachable? En *28th Annual TESOL Convention*. Baltimore.

Rost, M., y Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*, 41(2), 235-73.

Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. doi:10.2307/412243

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-230.

Tarone, E. (1977). Concious communication strategies in interlanguage: A progress report. En *On*

TESOL '77. Washington: TESOL.

Tarone, E. (1980). Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage.

Language Learning, 30(2), 417-428.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.

Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *The Modern Language Journal*, (4), 494-505.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid, España: Edelsa.

Vilarrubias, M. (1989). *Estrategias de comunicación en el interlenguaje* (Memoria de Máster). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona.

Young, R. F. (2000). Interactional competence: Challenges for validity. En *American Association for Applied Linguistics*. Presentado en Interactional competence: Challenges for validity, Vancouver.

9. Anexos

9.1. Símbolos de transcripción

:	Cambio de hablante
A	Intervención de un hablante identificado como A.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta, inferior a medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos, se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
(())	Fragmento indescribable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
Pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
o()o	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aaa	Alargamientos vocálicos.
nnn	Alargamientos consonánticos.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?», «¿eh?», «¿sabes?».

i !	Exclamaciones. Expresiones irónicas
Letra cursiva	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo indirecto, característico de los denominados relatos conversacionales. También para ejemplos metalingüísticos.
Notas la pie de página	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Correspondencia española de la palabra extranjera transcrita en el texto.

9.2. Transcripción del grupo de discusión 1 (GD1)

- 1 E: °(ok/ vamos a hablar/ ¿no?)°
- 2 R: estoy en punto/ siempre
- 3 E: (RISAS)
- 4 R: es un dispuesto que no
- 5 E: que es muy alemán
- 6 R: no/ he he adqui- adquirido/ sí **yyyy//** vale/ **mmm** siempre/ estoy probando/ E11 E11
- 7 de/// de estar tarde/ pero no es posible (RISAS)
- 8 E: (RISAS) no porque eres alemán
- 9 R: sí/ sí
- 10 E: sí/ yo también/ pero en la universidad/ en la UAB// eh/ todos son puntuales [no
- 11 es]
- 12 R: [sí pero] la universidad es diferente/ [de otras/ encuentras]
- 13 E: [de la vida] sí sí/ otras encuen-/ pero no en oficiales/// ¿creo?
- 14 L: sí/ también las clases son bastante/ **prntooo///** por la mañana E11
- 15 E: mm mm
- 16 L: no es que§
- 17 E: ¿y en en/ en Italia?
- 18 L: en It- aquí§
- 19 E: la vida es tranquilo ¿también?
- 20 L: es tranquila/ depende porque Italia **es**⁹ E3
- 21 R: (RISAS)
- 22 L: muy larga
- 23 E: mm mm
- 24 L: y de- depende mucho/ si eres en el norte o en el sur/ el sur es más parecido a
- 25 España
- 26 R: [en el norte]
- 27 L: [y la hora] es más tarde// más flexible
- 28 R: sí sí
- 29 L: **yyyy** el norte/ es más// un poco más§ E11
- 30 R: como los alemanes
- 31 E: (RISAS)
- 32 L: no
- 33 R: ¿no? un poco
- 34 R: sí ¿por **quéeee/** por qué aprendéis una lengua extranjera?/// español ¿por qué? E11
- 35 (3")
- 36 E: ¿a mí?
- 37 R: [sí]
- 38 E: [me] gusta la lengua/ y creo que es importante de hablar otra lengua/ por el
- 39 trabajo por ejemplo// para conocer/// a la gente y [en todo]
- 40 R: [(())]
- 41 E: e- e- Europa creo que es importante hablar más lenguas

9 Gesto de longitud con las manos.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

42	R: sí	
43	E: porque son diferente	
44	R: ¿y por qué español// y no francés?	
45	E: porque es muy usado [en] todo el mundo	
46	R: [sí]	
47	E: y francés/ yo hablo un poco francés también// en la escuela [pero ahora no	
48	mucho]	
49	R: [yo también] pero he/ he/ he/ no ¿forgot?	E2 E3
50	E: sí/ olvidado mucho	
51	R: ¡olvidado! ¡Todo!	
52	E: (RISAS)	
53	R: todo// no mucho/ todo	
54	E: sí creo que/ es muy complicado/ de hablar// muchas lenguas/ a la [al mismo	
55	tiempo]	
56	L: [al mismo tiempo] sí	
57	E: es muy confundido	
58	R: y yo quiero viajar aaa Latinoamerica/ en un a-/ en un año// yyy pues/ lo	E11 E11
59	necesito// aprender español	
60	E: ¿por qué? ¿por qué solo para viajar?	
61	R: solo para via- no sé exactamente// viajar// pero también// trabajar un poco// no	E11
62	sé/ no no no tengo un plan	
63	E: ok ¿y tú/// por qué hablas español?	
64	L: por queeeeeeee mmm me gustaba ir aquí// de erasmus	E11
65	E: mm	
66	L: y por estooo// he tenido que/ que aprenderlo// y nunca lo estudié a la escuela/	E11
67	pero lo hice solo un poco // eeee solo eee yyyyy// y después/ ahora/ looo/ lo voy	E11 E11 E11
68	aprendiendo/// viviendo// con los amigos/ con los compañeros de piso/// a la	
69	universidad// sí	
70	E: sí// y yo creo que por un italiano§	
71	L: es más§	
72	E: aprender español es más fácil/ porque es más ¿parecido? No sé	
73	R: ¿y en tu pisooo/ todo/ solo hablan/// español?	E11 E11
74	L: aamm hay dos españoles// que/ claro hablan español// haaayyy un un:: uno	E11 E11 E7
75	de// Jungaría¹⁰ que/// pero habla español con nosotros [por esto]	E12
76	E: [muy bien]	
77	L: nos antes vivía/ do- en un piso donde hablabamos// angles	E5 E6
78	E: mm	
79	L: y ahora español// así práctico ¹¹ más	
80	E: [y]	
81	R: [y]	
82	E: perdona	
83	R: en mi piso// hablamos// cuatro lenguas/ alemán/ francés/ español y inglés/ cada	

10 Hungría.

11 Practico.

84	día y es un poco ¹²	E3
85	E: (RISAS)	
86	R: [confuso]	
87	E: [una mezcla] sí ¿y estudias en español también?	
88	L: en español// y también en catalán/// más en catalán/ que en español	
89	E: mm	
90	R: ¿y entiendes todo?	
91	L: sí/// el español más/ pero// también el catalán es parecido al italiano	
92	R: mm	
93	L: yyyyy // y también al español/ por esto// entiendo/ sí//	E11
94	R: y§	
95	L: si no todo// el sentido general sí	
96	R: yo solo entiendo el catalán escrito y noooo // eee // cuando la gente habla ///	E11 E7
97	es imposible ¹³	
98	E: ah tengo una pregunta ¿has visto una persona beber o comer en la calle?	
99	L: ¿aquí?	
100	E: mm mm porque yo creo que no es normal// aquí	
101	L: ah/ ¿no es normal aquí?	
102	E: yo yo no veo este// no no con un un café para llevar/ ¿no?	
103	L: puede ser que hay leyes// [que no]	
104	E: [yo no creo] que hay leyes pero	
105	R: ¿bebidas alcoholicas ¹⁴ oooo?	E10 E11
106	E: no no no no alcoholicas	
107	R: ah no [alcoholicas]	
108	E: [un café///] tomar [algo]	
109	R: [porque la] gente aquí sonnnn m- m- más relajado [y]	E11
110	E: [sí]	
111	R: [y tienen tiempo para tomar café]	
112	E: [tienen tiempo paraaa] sí	
113	R: y en Alemania// la gente no tienen// tiempo para [para]	E11
114	E: [para] nada	
115	R: para un café// so- solo para llevar	
116	E: sí	
117	R: [también]	
118	E: [sí pero es] muy diferente cuando yo/ por ejemplo/ eeee (3") un día comí un-	E11
119	una manzana/ y la gente ¹⁵	E3
120	L: ¿qué es unaaa?	E10 E15 E11
121	E: ¿una manzana? una fruta ¹⁶	E3
122	L: ah	
123	E: o algo/ tomar algo	

12 Gesto de mezcla con las manos.

13 Entre risas.

14 Pronunciación de "alcohólicas".

15 Gesto de cara de sorpresa.

16 Gesto de una cosa redonda que se lleva a la boca.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

124	R: (RISAS)	
125	E: es muy muy mmm ¿qué? /// esta chica ¹⁷	E11 E3
126	R: [peroooo]	E11
127	L: [yo no yo no] no lo /// no lo he// no lo noté	E12
128	E: mm mm sí	
129	L: no sé / pero puede ser	
130	R: no sabio/ no sabia/ sobreee// esto (4")	E12 E11
131	E: ¿qué más? (12")	
132	L: la primera preguntaaa// mmm/// ¿quéeee/ pensáis?	E11 E11
133	E: creo que es hablar	
134	L: sí	
135	E: sí hablar	
136	R [hablar]	
137	L: [hablar] y ir a vivir al sitio donde se habla esta lengua/ este idioma	E12
138	E: sí porque puedes hablar/ leer/ mmm ¹⁸ [escuchar]	E11 E3
139	L: [escuchar]	
140	E: yy/ todo el mismo tiempo/ creo que es lo mejor// la mejor manera	
141	R: pero he encontrado/ ¿encontrada?/ ne ¹⁹ / encontrado una chica de Cuba// yyy	E2 E11
142	en vez de tú// [se diceee] <i>vosh</i> ²⁰	E11
143	L: [<i>usted</i>] ah <i>vosh</i>	
144	R: y en vez de amarillo/ amarillo ²¹ // y es muy difícil de deee/ entender/ muy muy	E11
145	difícil	
146	E: (RISAS) (3")	
147	R: pero solo en en Uruguay y en Argentina// en Chile está bien/ y México está bien	
148	también/ pero/// Argentina no	
149	E: (RISAS) ///	
150	R: sí	
151	E: un poco es una pena/ porque en mi universidad los cursos son en inglés// yo no	
152	puedo practicar mi/ eee español/// solo en mis clases de español// y en en en la vida	E11
153	normal pero	
154	R: es el mismo para mí con el con el catalán	E11
155	E: mm	
156	R: sí	
157	E: pero yo creo que no/ no es muy fácil encontrar/ gente español/ o catalanes	
158	L: sí para los erasmus [es]	
159	E: [sí]	
160	L: es queeee	E11
161	E: entre los estudiantes sí// pero	
162	R: ¿que es/ que es difícil o fácil?	E16
163	E: no/ es difícil	

17 Gesto de cara de sorpresa.

18 Gesto de acercarse la mano a la oreja.

19 *No* en alemán coloquial.

20 Vos.

21 Pronunciación yeísta típica de Argentina.

164	R: mm/ depende	
165	E: pero yo// tú solo sabes los estudiantes de aquí	E4
166	R: no miiii/ un compañero de piso de mi/ es un músico	E11
167	E: [ah ok]	
168	R: [y por] esooo// mm// vamos a la jam sessions conjunto/ yyy los amigos de mi	E11 E11
169	compañero de piso son español también	
170	E: ah este [es bien]	
171	R: [y hay] una española también// sí// sí/ ya está// pero no tengo amigos de la	
172	universidad	
173	E: ah ok (RISAS) sí (())	
174	R: solooo/// otras/ otros/ sí/// y al primer// mmmmm/// fue un curso de	E11 E12 E11
175	catalán// intensivo/ yyy/ todos mis amigos son de este curso (13")	E11
176	R: una dispuesto que// yo// yooo/// adquirido es// mmm cenar muy tarde	E11 E11
177	E: mm pero en Italia también, ¿no?	
178	L: también este/ dependeee de la zona/ porque al sur se come como aquí/// yyy al	E11 E11
179	norte// se come a las siete/ siete y media	
180	R: sí// como// [como en Alemania]	
181	E: [como en Alemania]	
182	R: pero aquí/ nueve ²² /// es normal	
183	L: yo/// soy del centro/ por esto ya estoy un poco// acostumbrado a comer a las///	
184	ocho y media nueve/// aquíiii una hora o dos más// pero esto/ no es/ no no ha sido	E11
185	un problema para mí (3")	
186	E: pero me gusta// me gusta que ennn restaurantes/ y en bares// que puedo	E11
187	comer// después de diez/// de las diez/// muchas veces en Alemania la cocina	E12
188	está cerrada	
189	R: sí/ sí/// hasta menos a las once// la más tarde	
190	E: sí/ y aquí no	
191	(RISAS)	
192	R: sí (5")	
193	(RISAS) (3")	
194	R: yo creo que/ las/ respuestas aquí/ en Barcelona/ ja²³/ no son/ no son/ eeee/	E11 E11
195	tanto/ como en Andalucía por ejemplo	
196	E: mm	
197	L: es diferente	
198	R: sí/ ee/ ja²⁴/ en/ por ejemplo la siesta/// en Andalucía todas los// ee// tiendas	E11 E11
199	son cerrado// de las dos/ hasta las/ cuatro// y aquí solooo un/ un/ pocos	E11
200	E: ¿fue aaa/ Andalucía?	E11
201	R: sí/ em/ sí/ en Málaga/ y en Algeciras/ que es muy/ no hay turistos/ turistas/	E12
202	ahí// en Cádiz es es más// más español ²⁵	E11
203	E: toda la gente dice queee// Barcelona no es/ como toda España	E11
204	R: sí/ sí/ esta es la discu- ¿discusión? (8")	E2

22 Entre risas.

23 Sí en alemán.

24 Sí en alemán.

25 Entre risas.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

205	E: °(me gustaría ir a Sevilla/ algún día de momento/ no he estado)°	
206	R: comportamientos socioculturales ²⁶ (10")	
207	E: hace mucho ruido	
208	(RISAS)	
209	E: sí (3")	
210	L: tambiénnn/ ser (4") hospitales	E11 E6
211	E: mm	
212	L: eee ofrir cosas	E11 E6
213	E: mm	
214	L: pasa a vosotros/ que/ los españoles// eee/ son más/// mm// eeee/// non sé si	E11 E11
215	generosos/ en general/ perooo/ sí hospitales/ mm/// si necesitas/ un momento	E11 E6 E11
216	ayuda/ se paran/ y te ayudan// más que en otros sitios/ un poco más fríos/ más/	
217	mmm (3")/ rígidos	E11
218	E: mm mm	
219	L: no sé	
220	R: dices/ que los españoles son más hospitales/ es mm// no sé/// pero/ qué/ qué/	E11 E4
221	(3") mm/ no es normal// que la que la gente// ee se/ se / ¿inventan? en	E7 E11 E2
222	casa aquí/// ¿me entiende?	E13
223	E: mm	
224	R: en en Alemania es muy normal que/ todos los amigos/ eee/ son en tu casa// cada	E11
225	fin de// siempre	
226	L: ah	
227	R: y aquí la gente encontramos/ encuentraa// eeee/ en calles/ en bares/ en	E12 E11
228	café// pero no en casa	
229	E: no mucho	
230	R: no mucho	
231	E: creo que es un poco// la casa es un poco ¿más privada?	
232	L: sí puede ser// perooo (2") también porque hay/ uuun/ clima mejor para salir	E11 E11
233	[para estar en la calle]	
234	E: [sí sí sí] para tomar algo/// sí/ pero a mí me gusta también que el tiempo es///	
235	mejor/ y la vida es en la calle/// y en/ sí	
236	R: sí// sí (4")	
237	E: pero creo que es- son dos diferentes cosas	
238	R: y es posible también/ que es una cosa de// mm/ los estudiantes internacionales//	E11
239	y/ quizás los estudiantes de Barcelona encontran- encuentran- se encuentran en	E12
240	casa	
241	L: sí yo tengo un compañero/ que es de aquí/ él/// a menudo/ recibe amigos en	
242	casaaa// sí	E11
243	R: y los italianos/// emmmm/// quedaos- quedaros para cocinar	E11 E12
244	L: ¿los italianos? Ah	
245	R: los italianos/// se// emm/ están cocinando mucho/// mmm	E11 E11
246	E: mm ¿juntos?	
247	R: conjunto/ sí	

26 Lee la nota con las preguntas de la prueba.

248	L: ah/// ¿en qué sentido?	
249	R: por ejemplo// tengo// algunos amigos de it- de Italia/// y tres veces/ cuatro veces/	
250	cada semana seee/ cocina conjunto	E11
251	L: ah/ sí/ sí	
252	R: y no/ no se viven en/ un- una- una piso// en un piso// en cuatro pisos	
253	E: sí/ muy bien (RISAS)	
254	L: ¿esto los italianos?	E16
255	R: sí	
256	L: no- pue-// seguro que a los italianos/ en general// nos gustaaa cocinar// comer	E11
257	E: y la pasta/ y pizza	
258	L: sí/ por esto	
259	R: perooo// eee// mi- mi- mi- mmmm no (4") go on ²⁷	E11 E4 E1
260	(RISAS) (17")	
261	L: no sé si se puede// separar/ los conocimientos lingüísticos de los socioculturales//	
262	yo creo que no (3") porque (4") el idioma está/// tiene sus raíces/// en la tierra///	E5
263	y en la sociedad/ donde se habla	
264	E: sí (6")	
265	R: no entiendo	E14
266	E: °(sí/ esto es// un poco/ difícil)°	
267	R: (RISAS) (6")	
268	E: no sé/ pero aquí/ en/ Barcelona/ con el catalán/ y el castellan/ y este conflicto///	
269	por ejemplo/ se puede/ separar esto/// porque hay un conflicto/ por eso/ pero///	
270	R: mis amigos de- de España/ no no tienen un problema/ de hablar español// pero en	
271	la universidad/ mmm// hay muchos estudiantes queee// que viven en los pueblos/	E11 E11
272	afueras/ yyy// pocos/ no quieren hablar español/// hay pocos que/ realmente	E11
273	prefieren eeee/// catalán/// y se me/ se me dije que// queee noventa por ciento	E11 E11
274	del tiempo se hablan español- ee catalán	
275	E: sí/ porque es/ una lengua/ ¿no?	
276	R: pero no es/// unaaaa//// pero no hay una// eee conexión sociocultural/ y	E11 E12 E11
277	lingüístico/// creo que no// (4") mmm (3") creo- para mí no es una diferencia// que	E11
278	la gente hablan- habla español- castellano o catalán// aquí/ para la cuestión/ e/	E12
279	pregunta de sociocultural (3") ¿lo entiende?	E13
280	E: sí lo entiendo/ pero [yo no/ yo no§]	
281	L: [no completamente]	
282	R: mm (9") i- i- imagina que hay una una fiesta// y la gente en la fiesta hablan-	E11 E12
283	habla esp- castellano// y la fiesta no es diferente cuando la gente habla catalán	
284	E: sí// en este caso// sí	
285	L: si/ en este ejemplo perooooo// no sé puede (6") pueden haber otros/ no sé (5")	E11
286	R: la pregunta es difícil (3")	
287	L: por ejemplo/ en un idioma// puede ser que/// hablo en general no/ no solo de/ de	
288	ale- no solo de español y catalán/// en un idioma/ puede ser que/ hay manera de	
289	dicir una cosa// y en uno otro idioma no hay/ esta manera/// tienes que hacer/	E12
290	utilizar unaaa expre- una expresión/ de más palabras/ para decir lo mismo que/ en	E11

27 Continuada, en inglés.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

291	otra lengua hay una parola/ y esto es- puede ser// eee// significativo/// en el	E1
292	sentido de/ que rapresenta/ el mismo concepto/ para un pueblo y para un otro/	E6
293	(RISAS) no sé si me	E13
294	E: sí/ pero este es/ es solo un diferencia/ en la lengua/ ¿no? que hay diferentes	
295	palabras/ por la misma cosa// no es sociocul§	
296	L: no// pero en un idioma tu- puede ser que hay/ muchas palabras para decir una	
297	cosa// y en un otra no/// por ejemplo/ un ejemplo que me hicieron/ es que laaa/ en	E12
298	el idioma de los esquineses²⁸/ ¿sabes?/ los§	E6 E13
299	R: ¿qué?	E15
300	E: sí/ sí/ sí	
301	R: ¿esquineses?	E15
302	E: no hay una palabra para ¿la nieve?	
303	L: no	
304	E: nieve no/ hay/ hay [tantos]	
305	L: [hay muchas] palabras	
306	E: sí/ sí/ sí	
307	L: porque este pueblo vive/// eee// eee/ muy cerca la nieve/ y en italiano/ como en	E11
308	español/ como creo en alemán/ hay una sola palabra	
309	E: sí	
310	L: porque son pueblos/ que están menos/ conectados con la nieve/ y para ellos/ la	
311	nieve/ es solo nieve// para los esquimeses hay muchas/ palabras/ para decir nieve//	E6
312	porque eeelll/ ellos hacen/// ee// diferencian más entre un tipo/ un otro/ en una	E11 E11 E12
313	manera/ en un al§	
314	E: sí/ [en este sentido/ sí]	
315	L: [y esto puede ser] que no es/ solo un hecho de la- del idioma// también un hecho	E12
316	de la/ mentalidad/ y/// de las costumbres del pueblo// yo creo	
317	E: mm	
318	R: mm	

28 Se refiere a los esquimales.

9.3. Transcripción del grupo de discusión 2 (GD2)

1	A: ¿quién empieza?	
2	(RISAS) (8")	
3	S: bueno/// por ejemplo un comportamiento/ sociocultural de los españoles/ es cenar	
4	tarde/// por la noche/ que nunca quisiera adquirir/ digamos cenar a las diez/ de la	
5	tarde/ y ya/ ahora que estoy viviendo en/ en Francia/ para mí es difícil cenar tarde/ a	
6	las nueve/ porque en Alemania/ se cena muy temprano/ cenamos a las siete	
7	L: mm// ¿a las siete?	
8	S: a las siete/// puede ser/ sí// oooo/// yyyy entonces comer a las diez/ me parece	E11
9	mucho/ y noooo	E11
10	(RISAS)	
11	S: y no/ no puedo/ no puedo/ no puedo dormir/// y es horrible/ entonces °(esta es	E11
12	una cosa queeee)° (3")	E11
13	L: ¿cuánto tiempo llevas aquí?///	
14	S: ¿aquí?/ tres meses	
15	L: ¿y aún te cuestaaa/// cenar tarde?	
16	S: sí	
17	L: ¿sí?	
18	S: sí/ porque mee// no puedo dormir/// después estoy comooooo// mi	E5 E11
19	sueñooooo ²⁹ ///	E3 E11
20	A: come antes	
21	S: si/ sí/ es lo queee/ lo qu'hago/ pero con amigos/ normalmente/ invitas a amigos/	E11
22	ooo/// ooo/// estás/ ¿te apuntas a las ocho?/ y pues ³⁰ / con hambre (RISAS)	E11 E5 E3
23	pero no hay comida hasta las once/// entonces yo voy a comer/ unas cosas/ no sé/	E5
24	cacahuetes/ oooo/// no sé/ chips (3") es muy (())	E11
25	A: yo he llegado a la conclusión/// que esta cosa// es pooorrr/ el fuso ³¹ horario/	E11 E1
26	porque le l'España se encuentra en el mismo fuso horario// de la Italia/ y mucho má	E1
27	pallá// tiene que ser en otro fuso horario/ en vez/ se encuentra en el nuestro	E1
28	S: mm	
29	A: entonces/ cambia el fuso horario totalmente/ por ejemplo en Galicia// que	E1
30	tieneee/// el fuso horario/// como lo italiano/ está arriba de todo// Galicia tiene un	E11 E1
31	horario que come como nosotros// son todo diferente	
32	S: ¿cuándo comes tú?	
33	A: yo comooo// no sé/ como aquí/	E11
34	S: [¿como aquí?]	
35	A: [a las nueve y] media diez/// yo qué sé (6")	
36	S: sí/ también se come- se come mucho// también en Alemania no comes mucho/ por la noche (3")	
37	A: mí lo que me gustó/ de de comer/// es/// son las tapas	E12
38	S: sí	

29 Gesto.

30 Gesto: señala la barriga.

31 Huso.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

39	A: pero clarooo/ eso es particular de Andalucía/// yyyy/// y ahiii/// come//	E11 E11 E5
40	come/// te revindo de comer/ yyy baratito/ sí/ y está muy bien	E6
41	S: sí	
42	A: cosa queeee// y después/ laaa/ una cosa que me gusta/ es que la tapas/ se	E11 E11
43	condivide con la otra persona/ la pone en medio de la mesa/ y todos comen un	E6
44	poquito/// en Italia/ cada uno su plato	
45	(RISAS)	
46	S: sí/ en Alemania también	
47	A: sí sí	
48	S: y así puedes comer lo que quieres/ y pues la cantidad que quieres/ porque///	
49	normalmente en el restaurante te ponen un plato como así ³² a las diez de la	E3 E12
50	tarde/// de la noche/// queee ³³ a mí me gustaría guardármelo/ hasta el	E3 E11
51	mediodía deee	E11
52	(RISAS)	
53	A: mediodía no/ las tres///	
54	S: sí a las §	
55	(RISAS)	
56	S: así me acostum- así así me acostumbré a aaaaa/// desayunar un poco más tarde/	E11
57	así sí	
58	L: ¿a mediodía el desayuno?	
59	S: sí	
60	(RISAS)	
61	A: ya te ha acostumbrao aquí	
62	S: sí/ eso es (6")	
63	L: a mí me pasa que/ no obstante en Italia como más temprano que aquí/// aquí/ a	
64	veces/ pasa que como más tarde// de lo que tendría/ entonces/ sí por las/ no sé/	E5
65	para almorzar/// a las tres a las cuatros/ a veces/ no siempre/ y por cenar/ como a las	
66	diez/ las once/ es tarde/// y después te levantas más tarde/ y el día siguiente es más	
67	difícil/ empezar/ con los- con los ritmos/ buenos	
68	S: claro/ te vas adaptando/ ¿tú- tú eres estudiante?	
69	L: sí sí sí	
70	S: entonces te puedes permitírtelo	
71	(RISAS)	
72	S: deeee/// de despertar más tarde// el otro día (4") ³⁴	E11
73	(RISAS)	
74	S: por ejemplo/ yo trabajo a las nueve// de la de la mañana// entonces/ tengo que	
75	comer algo/ y me quedo hasta/ las dos/ dos y media sin comer/ nada	
76	(RISAS)	
77	S: sí/ con un poco de hambre/ intentando de/ trabajar/ ¿no?/ y/ pues/ como mucho/	
78	pues/ tengo hambre/ y ((
79	yyyyy/// y co- y comes más tarde/ por la noche/ yyy/ y yaaaa/ estoy sin sueño	E11 E11

32 Gesto para señalar un tamaño grande.

33 Gesto de sorpresa.

34 Esta pausa se produce por una interrupción en la sala de la grabación.

80	toda la noche/ porque miii/ mi estómago está digerando todo	E11
81	A: claro claro (5")	
82	L: bueno es que/ creo que depiende dala- de lo que estás/ acostumbradoo// por	E12
83	ellos/// sería el mismo problema cuando se van/ no sé/ en Inglaterra /o en Italia o	
84	en§	
85	S: sí	
86	L: claro/ el mismo problema/ al contrario (5")	
87	A: lo españole que ha venido/ en Italia/// se encontraba mal/ esta es la cosa// <i>que</i>	
88	<i>hay poco soool/// el sol se va tempranito yyyyyy</i>	E11
89	L: bueno/ en Italia/ ¿dónde?	
90	A: bueno/ [a Padova]	
91	L: [a Padova] mm mm (3")	
92	A: claro/// se encuentra así/ no sé	
93	S: pero si en Italia hay la mejor comida de todoooo/// bueno del planeta ¿no?	E11
94	(RISAS)	
95	S: no hay queeee/// quejarse/// por eso	E11
96	L: no/ creo que por los horarios/ más que por la comida	
97	S: sí	
98	L: sí es que la- la Italia sendooo/// muy larga/ por el sentido vertical //// si vas/ no	E11
99	sé/ al norte se parece mucho/ al clima que hay/// en Austria/ ooo/ no sé/ el sur de	E11
100	la Alemania// o si vas por el sur// se parece más al clima que hay aquí/// o también	
101	en Andalucía	
102	S: mm mm	
103	L: entonces/ depende mucho del sitio// de donde vas (3")	
104	S: ¿y se siente en la mentalidad de la gente/// la diferencias del norte y del sur?	
105	L: bueno/ sí/ sí/// ee/// mm/// depiende siempre de persona y persona/// pero sí	E11
106	hay unos trazos comunes/// no sé/ pero son iguales en todos los países/ creo/ en el	
107	sentidooo// o lo que se dice en Italia/ es que los habitantes del norte/ son un	E11
108	poquito más fríos	
109	S: mm	
110	L: que los del sur/ son- lo son un poquito menos/// que sonnn/// no sé/// es	E12 E11 E7
111	más fácil hacer amistad/ con la gente del sur/ y es lo mismo por lo que sé yo/ que	
112	la gente dice aquí/ de laaaa/// de la/// de la gente de la Andalucía// para decir/ o	E11
113	del País Vasco/ al revés	
114	S: mm	
115	A: la verdad/ lo mismo/ ee// en Andalucía son propio más ca- che³⁵ teeeee///	E11 E1 E11
116	hablan así/ sin// sin preguntar ná/// y aquí son un poco más fríos/ la verdad// pero	E5
117	claro siempreee// todo/ es más caluroso de Italia/ porque en Italia tú te puede	E11
118	morir por la calle/// y y [nadie]	
119	L: [no no creo]	
120	A: hace nada	
121	L: eso depiende	
122	A: depiende pero (3")	

35 Interjección italiana, *cioè*.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

123	L: depende porqueee// no sé/ ¿tú has venido aquí por erasmus?	E11
124	A: bueno/ sí	
125	L: entonces/// es también la mentalidad tuya/// y de las personas/ aaa/// a tu	E11
126	alrededor que es diferente/// en el sentido no sé yo tengoooo/ la stessa- el	E11 E12
127	mismo sentido// pero creo que sea porque/ aquí soy de erasmus/ en Italia soyyy//	E4
128	en Italia vivo ¿sabes?	E7
129	A: claro/ claro/ pero vie la diferencia/ aquí/ si te para- pregunta una persona por la	
130	calle// y hace una pregunta// esa persona/ te sonrío/ primero/ yyyy/// y te da	E11
131	cuenta/ en Italia/ por lo meno en Padova	
132	(RISAS)	
133	A: que son frío ³⁶ // pregunta algo es/// una molestia/ vale te hago una pregunta maa	E11
134	(RISAS)	
135	S: sí/ yo veo que la gente aquí sonrío/ ¿no? Sonríe mucho a mí/// meee§	E11
136	L: yo me he dado cuenta que cuando vas§	
137	S: sí/ sí dime	
138	L: no quería// interrumpirte// cuando vas en los bares/// la gente es mucho más///	E4
139	bueno/ los que te sirven/ sonrío mucho menos aquí/// siempre te miran como	E7
140	seeee/// los estás molestando/// y bueno/ [esto es lo que pasa]	E11
141	S: [sí ¿aquí?]	
142	A: ¿aquí?	
143	L: sí sí sí aquí/// pero solo la gente que te sirve en los bar/// en los	E7
144	restaurantes// bueno/ dices/ ¿qué te cuesta sonrío?	
145	(RISAS)	
146	L: ¿ nooo// os habéis dado cuenta de eso?	E11
147	A: no me he dado cuenta/ no	
148	S: yo tampoco	
149	L: no/ quizá he sido- ha sido mala suerte/ no sé/ pero/// es verdad	E12
150	(RISAS)	
151	L: no/ pero- pero/ de todas formas es verdad que la gente de la calle parece más///	
152	más tranquila// en el sentido/ se hacen menos problemas/ te ayudan más	
153	volentieri/ a mí me ha pasado una vez estavo caminando/ yyy/// estavo mirando	E1
154	con mis padres/ la calle que tenevamos/ queeee// donde tenevamos que llegar// y	E11 E12
155	se ha parado unaaa// una señora/ y nos ha preguntado/ <i>¿puedo ayudaros?</i>	E11
156	A: (RISAS)	
157	L: esto sí/ boh ³⁷ / creo que nunca me ha pasado en Italia/ pero eso (4")	
158	A: otra cosa queee/// yo he notao// mucha diferencia/ bueno/// eeesss que/ en	E11 E11
159	Italia/ vivimo poco la calle/ por lo meno en Padova/// vivimo poco la calle/// mm mm	E11
160	prefieres siempre estar en casa/ bueno/ llama a lo amigos// yyy sales solo por los	E11
161	aperitivos	
162	L: (RISAS)	
163	A: aquí/ tú estás fuera toodo el día	E9
164	S: mm mm	

36 Entre risas

37 Interjección coloquial italiana que se utiliza con el valor de *no sé*.

165	A: todo el día// y te vuelves a solo dormir/// ee en Italia no/ por lo meno a Padova/	E11
166	no es así/ por lo meno lo queeee /// todo a casa/// come en casa/ también por que	E11 E4
167	está todo más/ mm mm /// ¿cómo se dice? / más caro	E11 E2
168	L: ajá	
169	A: aquí// con nada come	
170	S: sí/ aquí por ejemplo/ la fiesta/ los fines de semana// está en la calle// en las	E12
171	calles / ¿no?	
172	A: sí sí	
173	S: y se se se venden cervezas/ latas de cerveza/ y te compras una cerveza para	E11
174	cincuenta céntimos/ y ya estás con tus amigos/ yyy / ya/ perfecto/ y haces una /	E11
175	fiesta/ y hay músicaaa // y muy buen ambiente/// no sé qui- siiii estáaaa // más//	E11 E12 E11
176	más accentuado ahora con la crisis/ pero creo que hay meno- meno- menos gente	E12
177	que va// en los bares	
178	A: sí	
179	S: a gastar/// mucho mucho mucho dinero en los bares //y más gente/ bueno/ con	
180	cervezas [en la calle]	
181	A: [eso pasa]	
182	S: ¿sí?/ ah un poco/ perooo // no sé/ a mí me gusta/ da un/// un buen ambiente///	E11
183	sí y facilita/// looooss /// o sea/ laaa /// la gente a encontrarse (4") y da un	E11 E5
184	aspecto a verde/// sí/ da un aspecto positivo/ yyy / muy abierto	E11
185	A: sí sí sí (6")	
186	A: también Padova hay todas estas fiestas/// bueno/ pero solo el miércoles/ o el	
187	viernes/ tú sabe/ ¿no?	
188	L: sí es que yooo // vivo bastante cerca de donde vive él	
189	(RISAS)	
190	A: yyy /// perooo /// es verdad/ muy muy diferente/// en Andalucía mucho más/ yo	E11
191	hablo de Andalucía porque tengo la novia en Andalucía/// y entonces voy ahí muchas	
192	veces	
193	S: ¿en qué ciudad?	
194	A: en Sevilla	
195	S: ah	
196	A: yyyy /// y entonces/// ves siempre/ mucha diferencia/ y es que la gente non va	E11
197	nunca/ se van en los bares a comer / vamos a comer una tapita por aquí/// y una	E5
198	cañita por ahí// yyyy /// y eso (4") bueno/ y esa también tapita/ porque aquí la	E11
199	caña te cuesta un euro ³⁸ /// no sé/// en Italia cuesta/ una caña cuesta// no sé/ tres	
200	euros	
201	S: sí en Francia son/// son muy caro/ entonces la gente no toma mucho/ y no hay	
202	ambiente	
203	(RISAS)	
204	L: ¿a dónde estuviste en Francia?	
205	S: en Estrasburgo	
206	L: ah	
207	S: y también es// no es el sur/// parece mucho al norte/ o sea un ambiente	E5

38 Entre risas.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

208	del norte/ también es frío y la gen-	no sé un poco burguesa// sí/// queee/// vas en	E11
209	un restaurante/ te quedas toda la noche/ no te mueves		
210	(RISAS)		
211	S: (()) si no te mueves o te vas en casa/ (()) (5")		
212	S: ¿y tú de donde eres?		
213	D: de Münster		
214	S: ah del norte/ más dell		
215	D: de norte también		
216	A: de Alemania		
217	S: Münster como una ciudad de estudiantes/ es simpático/ hay mucha gente en las		
218	calles		
219	D: sí además §		
220	S: solo fui una vez/ pero/ digamos/ había mucha gente con bicicleta y con		
221	D: sí sí		
222	S: cerveza/ bueno/ pero es verdad que en Alemania/ en la calle/ ves a mucha gente		
223	con cervezas también/ e- y también en los tranvíaaass// todo eso me gusta/ y	E11	
224	realmente en Francia/ no sé/ claro/ es prohibido/ también hayyy/// no sé/ a la	E11 E5	
225	gente- no la gente nooo// marcha por la calle con cervezas/ y en Alemania la		
226	tradición antes de salir por la noche te tomas unas cervezas y te marchas con unas		
227	cervezas		
228	A: cerveza, claro		
229	S: sí///		
230	L: en Italia se puede beber en la calle/ pero nadie lo hace normalmente		
231	S: nadie lo hace [en Francia tampoco]		
232	L: [es que si tú sales] con una lata de cerveza/// y vas/ no sé/ por la plaza/ la gente		
233	te mira/ como decir/ <i>mira esto que tampoco tienes dine- dinero para comprar cerveza</i>		
234	<i>en un bar</i>		
235	S: mm		
236	A: sí sí sí sí perqueeee/// aaaquí/// ee/// hacen botillón/ se pone todos a beber	E11 E11	
237	por la calle/ compra coca e rum/// yyy ahí si tú lo hace/ dice/ <i>mira /esto es unnn///</i>	E11	
238	<i>un sucio/ que se pone aquí///</i> es feo un poco		
239	(RISAS)		
240	A: es más barato		
241	(RISAS) (5")		
242	L: este tiene más sentido por los bares que por la gente/// creo que también por eso		
243	laaas// cosas son bastante más caras/// porque si nadie/// eem/// va va a comer	E11 E11	
244	en bar/ no tiene sentido se mucha gente bebe cerveza que se lleva desde casa/// los		
245	bares/// están obligados// a bajar los precios		
246	A: claro/ claro (8")		
247	L: en Italia se va mucho más a la apariencia// que a lo queee al final	E11	
248	A: sí sí sí// lo que he notao// es que cuando tú entra/ en un bar/ en Italia/ todos se		
249	dan vuelta/// y te miran		
250	L: no/ bueno		
251	A: bueno/ no todos/ no todos/ pero/ bueno/ eem/// pero aquí// la gente no se- no	E11	

- 252 te da cuenta// tú entras y nadie te da cuenta
- 253 L: ¿tú eres de Padova? ¿[o de un pueblo]?
- 254 A: [de Padova]
- 255 L: de Padova/ Padova
- 256 S: ¿la gente te mira cuando entras/// [en un bar]?
- 257 A: [sí yo] lo que veo es que la gente cuando está en un grupo/ nunca está
- 258 concentrada en el grupo/ están concentrada en todo lo demás/// yo lo que veo///
- 259 aquí/ la gente está concentrada en el grupo
- 260 S: **¿en su grupo?** E16
- 261 A: en su grupo/ che³⁹/ ¿a mí qué me importa una persona?
- 262 S: sí y aquí se puede entrar con// también si/// sí / **no importa cómo estás** E5 E11
- 263 **vestidooo**
- 264 A: sí
- 265 S: o sea/// todo el mundo entra/ y hay gente/ digamos/ bien vestido/ con gente que
- 266 **nooo/** que parece el límite (3") un poco sucio/ **yyy/** es lo mismo/ da igual E11 E11
- 267 A: sí da igual
- 268 S: da igual eso// es otro que me gusta mucho aquí/ no/// no/// no parecen
- 269 importante la apariencia/ de la gente/// claro/ me fijo que hay lugares en la playa/ las
- 270 discotecas/ no sé son discotecas donde no voy/ pero debe ser otra cosa/ pero los
- 271 bares donde vas normalmente
- 272 A: sí sí (5")
- 273 A: sí hay menos discriminación/ aquí
- 274 S: sí
- 275 A: en este sentido
- 276 L: ¿en Alemania qué pasa normalmente?
- 277 D: creo que en Alemania es muy **sep-/// solo puedo hablo- hablar** de Münster// E5 E12
- 278 y Münster es muy separado/// cuando hay gente/// rica/ con gente más pobre// son
- 279 **separa- separado** en/ en grupos sociales más o menos E12
- 280 A: ¿cuánto grande es la ciudad?
- 281 D: **¿qué?** E14
- 282 A: ¿cuánto grande es? ¿el tamaño?
- 283 D: creo **queeee/// ¿tres cien mil?** E11 E2
- 284 A: tres cien mil personas
- 285 D: pero muchos estudiantes// es una ciudad de estudiantes (3")
- 286 L: es como Padova [más o menos]
- 287 A: [como Padova] (RISAS) pequeña/ pero de estudiantes
- 288 D: hay estudiantes/ y también hay gente mayor ((y pijos))
- 289 S: me parece que casi el único lugar donde se mezcla todo el mundo es Berlín///
- 290 pero/ si no/ si quieres/ ciudades como Hamburgo/ o Múnich claro/// la gente no se
- 291 mezcla tanto/ en Colonia/ yo sé Colonia/ un poco más/ **porqueeee/** se mezcla en el E11
- 292 sentido/ que todo el mundo le gusta la fiesta/ y hay/// hay mucha mucha gente
- 293 borracha/ en la calle también/ pero se **mezclaaa//** a partir de una hora digamos/ E11
- 294 con el alcohol que sube// pero al principio hay/ todavía hay/ separaciones (12")

39 Interjección italiana, *cioè*.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

295	A: una cosa/// que cambiando propio de tema// que me ha gustao/ de de aquí/ es	E1
296	que/// si tú conoces una persona/ si yo conozco una chica/ y leee le pregunto/	E11
297	<i>bueno/ ¿vamos a tomar un café?/// aquí dice vale/ vamos a tomar un café</i>	
298	(RISAS)	
299	A: ¿sabes? no no piensan mal// están pensando/ vamos a tomar un café/ en Italia/ yo	
300	pregunto a una chica <i>¿vamos a tomar un café?// ((¿io?)) no no no ¿sabes? porque ya</i>	
301	sabe// la intención/ mas yo no tengon las intención/ tengo la intención de hablar y ya	
302	está	
303	S: mmm ⁴⁰	E9
304	(RISAS)	
305	S: en Francia/ olvida/ no puedes casi casi es casi una promesa deeee // tomar café	E4
306	con un chico es §	
307	A: matrimonio	
308	S: lo venden como una promesa queee // no sé/ va a pasar algo/// horrible muy	E11
309	horrible/ por ejemplo/ en Alemania para nada/ o sea/ todo el mundooo/// no pen-///	
310	no haayyy// no/ supones intenciones/ yyy / tienes amigos/ chicos/ y amigas	E5 E11
311	chicas/ yyy ya/ todo el mundo/// puedeeeee no sé/// digamos están considerados	E11 E11 E5
312	como ser humano /// por ejemplo en Francia/ y me parece que en Italia debe ser	
313	un poco parecido porqueeee // en primer lugar estás co- estás (3") una chica ///	E11 E5
314	si eres una chica te va a hablar como una chica/ queeee /// no sé/ queee // y si	E11
315	hay un chico/ que te invita a tomar un café/// y el otro/// siii /// digamos que por	E11
316	verdad hay intenciones/ te van a decir más tarde/ <i>¿pero no te das cuenta?/ ¿por qué</i>	
317	<i>te vas a tomar un café con él?/ iestá claro/ lo que quiere!</i>	
318	A: bueno	
319	S: y no/ solo era un café	
320	(RISAS)	
321	A: claro es solo un café	
322	A: ((¿ ?))	
323	S: sí// y aquí puedes/// sin problemas	
324	A: aquí sin problemas	
325	S: sí//	
326	D: bueno/ depende/ ¿no?/ hablamos mucho de estereotipos	
327	(RISAS)	
328	L: [sí sí]	
329	A: [sí]	
330	S: sí/// sí/// pero/ digamos/ digamos/ bueno/ claro/ claro/ que hay // pero también	E4
331	un poco la experiencia (4")	
332	A: al final creo que lo ves/// si una persona/ de verdad/ tiene intención o no tiene	
333	intención	
334	S: y mis amigos franceses/ por ejemplo/ cuando tengo/ cuando les presento un	E5
335	amigo alemán/// y somos/ digamos que tenemos una buena relación con este	E5
336	amigo/ que puedeeeee tener novia/ o no/ no importa/ y el chico francés me dice/	E11
337	<i>pero/// estáis muyyy</i> ⁴¹ /// <i>liados ¿no?/// pero no me dices que hay nada entre</i>	E11 E3

40 Tono de incredulidad.

338	<i>vosotros</i>	
339	(RISAS)	
340	S: pero no/ solo somos amigos/ <i>ipero no puede ser!</i> / nunca puede ser/ nunca	
341	funciona queee// solo vas a ser amigo con un chico y una chica/// yyy//	E11 E11
342	bueno/// no no tengo mucho mucho mu-/ digamos/ que no tengo demasiada	E12
343	experiencia con los españoles// solo hace tres meses que estoy aquí// no dos- ((
344)) y si tú lo dices así/ me imagino que hay una diferencia (3")	
345	A: <i>sí///</i> lo veo porqueee/// mi novia cuandooo/// haaaa/// ha llegado en	E11 E11
346	Padova/ a trabajar/ bueno/ yo no la conocía /pero me ha contao esta cosa/ yyy/// y	E11
347	te preguntaba de ir a tomar un café/ y <i>yo estoy aquí/ ¿y qué hago? voy a tomar el</i>	
348	<i>café//</i> pero/ claro/ después digo/ <i>mira que la gente tiene intención// ¿sabes?</i>	
349	S: mm (4")	
350	A: [conferma]	E1
351	L: [non tomar el] café con los chicos	
352	(RISAS) (5")	
353	L: no si es claro que es un estereótipo ⁴² / pero comooo/// no sé/// modo de	E11
354	pensar general// comooo/// es que no sé la palabra/ ¿tendencia⁴³?	E11 E2 E1
355	A: tendencia	
356	L: ok/// boh ⁴⁴ / un poquito creo que se encaja bastante bien// este estereotipo/ <i>sí///</i>	
357	S: y porque en los estereotipos/ siempre hay / un poco/ de verdad	
358	L: sí	
359	(RISAS)	
360	L: no y además hablando así/ es claro queee/// si tienes que decir en estereótipos ⁴⁵ /	
361	si yo te dijeraaa// no sé/ <i>ayer fue con una chica a tomar un café y-///</i> entonces/	E11
362	hablamos de la persona/ pero/// los franceses/ los alemanes/ los italianos/ se	
363	entiende todo y nada (6")	
364	L: no somos un grupo que habla demasiado	
365	(RISAS)	
366	L: siempre hay silencio	
367	(RISAS) (3")	
368	A: ¿tú hace mucho que estás aquí?	E14
369	D: ¿qué?	
370	A: ¿hace mucho que estás aquí?	
371	D: no// solo tres semanas	
372	A: itres semanas! iy hablaaa/ habla bien español!	E11
373	D: más o menos	
374	S: ¿estás estudiando aquí?	
375	D: ¿qué?	E14
376	S: ¿estudiando?	
377	D: <i>sí/ estudia- estudio</i> psicología aquí///	E12

41 Gesto uniendo las manos.

42 Pronunciación de la palabra *estereotipo*.43 *Tendencia* en italiano, se dirige solo a su interlocutor italiano.44 Interjección coloquial italiana que se utiliza con el valor de *no sé*.45 Pronunciación de la palabra *estereotipo*.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

378	S: mm	
379	A: ¿te queda aquí seis meses?	
380	D: ¿qué?	E14
381	A: ¿te quedas aquí seis meses?	
382	D: sí (3") pero estoy aquí para aprender español	
383	S: y catalán	
384	(RISAS)	
385	D: un poquito	
386	(RISAS)	
387	S: claro si te quedas seis meses/ puedes/ hay cursos// gratuitos ¿sabes?	
388	L: ¿sí? ¿dónde?	
389	S: no sé/ en eeee /// centros sociales que/ que/ proponen cursos/ porque// a ellos	E11
390	les interesa promover suuu	E11 E4
391	D: creo que no me interesa/ porque/ primero/ quiero/ aprender castellano	
392	A: claro	
393	S: sí	
394	D: dos idiomas ⁴⁶	E9 E3
395	S: sí si porque/ yo yo yo había/ entendido quee / los cursos en la universidad aquí	E11 E11
396	son/// en son en/ en catalán	
397	A: yo tenía toda la cuatro en catalán (3")	
398	S: ¿y yaaa hablas catalán?	E11
399	A: no/ yo lo entiendo ma no lo hablo// no quiero hablarlo porque quiero hablar	
400	castellano (5")	
401	L: ¿en qué universidad estudias?	
402	D: en Münster ah [aquí]	
403	L: [aquí]	
404	D: en la autónoma	
405	A: ah yo también en la autónoma	
406	D: ¿y qué estudias?	
407	L: yo estudio matemáticas (3") es el bloque antes de psicología	
408	D: no sé (RISAS)	
409	L: no es que una vez estuve por allá// porque/ tuve que acompañar a un chico// de	
410	Alemania también	
411	D: ah ¿quién?	
412	L: y sí/ bueno	
413	(RISAS)	
414	D: mi compañeroooo // mío de Münster/ estudió psicología	E11
415	L: no no no	
416	D: en la autónoma	
417	L: él no estudiaba psicología/ estudiaba comoooo /// bueno/ algo como	E11
418	neurociencias/// buf/// no sé/ pero me acuerdo que pasé la facultad de derecho/ de	
419	biología/ y no sé si/// creo que estaría por allá/ no sé (3") a este chico le costaba un	
420	montón/// entender el castellano/ bueno/ acababa- a ca bá ba mos de llegar/// yyy	E11

46 Utiliza un tono para expresar, son demasiados. Gesto de manos que se alejan y se mueven.

421	claro/ para mí era bastante más sen- más fácil/ porque el italiano y el castellano/	E12
422	se parecen muchísimo	
423	D: sí (3")	
424	S: claro/ esto/ para el tema de ⁴⁷ / de conocimientos lingüísticos/ es que para vosotros	
425	es fácil ¿no?/ aprender el castellano (3")	
426	A: sí es mucho parecido	
427	L: los idiomas se parecen bastante// lo queee/ lo que pasa/ por lo menos por la/	E11 E11
428	por la mía experiencia/ es que yo veo muchos italianos/ que llevan aquí mucho	
429	tiempo/ y hablan un castellano fatal/ en el sentido que/// para comunicarte con la	
430	gente/ tú puedes mezclar palabras italianas// yyy// y españolas/ y la gente de toda	E11
431	forma te entiende/ no es correcto/ pero te entiendon// yyy lo que pasa es	E11
432	queeee/// hay mucha gente que/ aprende lo mínimo que hace falta// y después/ no	E11
433	sé/ dos años/ los encuentras que hablan una mezcla/ entre italiano y castellano/ no	
434	digo que yo no lo haga// yo haré lo mismo/ solo que no me doy cuenta/ porque no	
435	puedo oírme/ pero	
436	D: pero es súper interesante/ el viernes/ heee encontrado/ un amigo míoo///	E11 E5
437	tuvo visita/ de Italia/ yyy/ era suuu/ creo que su segundo día en España/ y no no	E11
438	habló español/ solo italiano/ y yo// con mi español de tres semanas// pero seee ⁴⁸	E3
439	funcionó	
440	S: se comunicaba [entre vosotros]	
441	D: [sí sí sí]	
442	L: no bueno si seee// no sé/ si yo hablo/ despacio italiano/ y tú hablas despacio	E11
443	castellano/ y yo no sé nada de castellano/ no entendimos/ un poquito a gestos	
444	D: sí sí	
445	L: un poquito hablando/ pero nos entendimos (5")	
446	(RISAS)	
447	L: ¿es lo mismo que pasa por el alemán y el ¿neerlandés?? no/ no sé/ es una	E2
448	pregunta	
449	D: mm creo que no	
450	S: no	
451	D: mi novia vive en Netherlands ⁴⁹ y /// y /// si los/// ¿holandeses?/// no sé/	E1 E2
452	hablan y no entiendo nada	
453	S: no/// no yo tampoco/ y no si quiera en Suiza (RISAS)	
454	D: (RISAS)	
455	A: ¿y en Austria?	
456	S: en Austriaa// en Viena por ejemplo/ no	
457	A: ¿no entiende ná?	
458	S: no// es un dialecto// °(demasiado fuerte)°	
459	D: para mí es muy fácil/ porque mi padre es de Austria	
460	S: sí	
461	D: y por eso///	

47 Entre risas.

48 Gesto con las manos para expresar comunicación.

49 En inglés, Países Bajos.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

462	S: pero si nooooo/// los alemanes somos un poco/// una isola	E11 E6
463	(RISAS)	
464	S: no sé/// porque claro/// no hay/// no hay/// no⁵⁰	E11 E3 E4
465	L: ¿pero la gramática no es la misma entre Austria y Alemania?	
466	S: sí la gramática es la [(())]	
467	L: [(())]	
468	D: [algunas palabras] [son diferentes]	
469	S: [escrita sí] es la misma// solo hay que (()) (7") pero no/ el holandés no/	
470	no se pareceee/ mucho/// me imagino/ que debe ser más fácil para un alemán/	E11
471	aprender holandés/ que para un italiano/ por ejemplo/ o para un francés/ unn-	E4
472	porque/ más por// la melodía/ creo/ de la lengua/ que no por las palabras	
473	L: sí/ también vendrán del mismooo (3") no sé/ el italiano/ el castellano/ el	E11 E7
474	portugués son todas lenguas neolatinas// creo que lo mismo pasará	
475	entreeee/// alemán y neerlandés/ no sé	E11
476	S: puede ser/ puede ser/ digamos que sí claro la gramática see// parece ¿no?	E11
477	D: ¿el holandés?	E16
478	S: claro/ el holandés y el alemán	
479	D: creo que esto sí	
480	S: sí (3")	
481	D: no hay cosas como el subjuntivo/ o tal vez	
482	S: isí! / ieso!	
483	D: eso es muy difícil	
484	S: sí/ digamos que la gramáticaaaa// el verbo está en- en el- en el-⁵¹ lugar donde	E11 E11 E3
485	debe ser/ y el sujeto y todo// yş	
486	D: sí/ y no hay indefinido y imperfecto/ por ejemplo	
487	S: sí y eso	
488	L: ¿de qué idioma estás hablando?	
489	S: ¿de qué/ qué?	E15
490	L: ¿de qué idioma?	
491	S: de- de- del holandés	
492	L: ¡ah!// ¿no hay// [subjuntivo?]	
493	S: [no hay un] subjuntivo/ por ejemplo- el subjuntivo para nosotros es muy difícil	
494	porque es incompresible	
495	D: sí/// no es intuiti- intuitivo	E12
496	S: sí/ claro/ no es mm/// no sé/ no- no- nunca sabes cuándo hay subjuntivo y	E11
497	cuando hay indicativo// no está- no está en tu sangre/ ¿sabes?/ aaaa los latinos/	E11
498	digamos/ latinos/ aaaa (3") (()) de romanas// estáaaa en tu sangre/ ¿no?/	E11 E11
499	sabes cuándo hay subjuntivo o no/ yyyy/// cuando aprendí el francés/// teníamos	E11
500	reglas// como si hay dudaaaaa// o incertitudes/// to- to- todo esto/// y esas son	E11
501	reglas cuando pones un subjuntivo/ cuando pones el verbo en subjuntivo/ y	E12
502	ellos dicen <i>¿hay un duda en mi frase?///</i> y yo podía explicar toda la gramática y todo/	
503	claro/ ellos no se dan cuenta// y horrible/ en español ta- también otra cosaaaa///	E11

50 Dibuja una circunferencia en la mesa.

51 Gesto con las manos de colocar una cosa tras otra.

504	otra vez/ se parece un poco/ pero otra cosa/// horrible	
505	L: bueno/ creo que el subjuntivo en castellano/ y en francés/ se usa en los	E11
506	mismos casos/ creo/ ieh!	
507	S: <i>sí/ sí/</i> por ejemplo/ <i>ee/ ojalá/ e- e- e-/</i> ya en castellano/ me parece que todo/ que	E11
508	lleva un <i>que/</i> tiene un subjuntivo/ digamos/ <i>ojalá queee// venga ¿no?// eso//</i> en	
509	francés lleva un futuro (5") y otra cosa en castellano que meeee/// que me parece//	E11
510	sin motivación// es poner el sujeto// al final de la frase// <i>cómo dices tú</i> (2")	
511	L: buenoo// puedes poner menos/ creo	
512	S: eso	
513	A: <i>tú cómo dices</i>	
514	S: <i>sí//</i> pero también como (10")	
515	A: come dici te ⁵² (4")	
516	A: <i>cu- cu- cuando ha venido/// cuando ha venido el Miguel dedede</i> (3")	
517	L: ¿cómo?	E14
518	A: ¿cómo? ¿cuando ha venido Miguel?	E16
519	S: cuandooo/// digamos// cuandoooo// aa es difícil	E11
520	L: ah/ porque	
521	S: claaaro ⁵³ <i>cuando viene Miguel vamos aaa// salir/// Miguel está/</i> en el final de la	E9
522	frase (6")	
523	S: bueno/ no sé cómo puedeee// explicar	
524	(RISAS)	
525	L: no creo que puedes ponerlo/ donde quieras/// en el sentido/ <i>cuando viene Miguel</i>	
526	<i>bla bla bla// cuando Miguel viene bla bla bla// Miguel cuando viene</i> es un poquito más	
527	feo	
528	(RISAS)	
529	L: pero en los otros dos casos/ creo queee// no séeee/// en italiano puedes	E11
530	decirlooo// como quieres <i>cuando viene Miguel cuando Mig- sí</i>	E11
531	S: ¿ah sí? (3")	
532	L: ¿qué dices?	
533	A: no/ no/ concordo/ ma- tú dices que en Francia/ no/// ¿es raro esto?	E1
534	S: <i>sí//</i> no existe// en alemán tampoco (4")	
535	A: ah	
536	S: no puedes/// digamos/// di- ponerlo mm mm las palabras donde quieras ⁵⁴	E11
537	(RISAS)	
538	L: hace falta un poco de fantasía/ ieh!	
539	S: <i>sí/ eso/</i> es demasiados reglas/ <i>sí/ claro//</i> es bastante en alemán	E11
540	A: ¿el alemán es muyyy// estricto// con las reglas?	
541	L: sí vosotros tenéis/// las/ las declinaciones// por favor	
542	S: <i>sí/ gracias</i> (RISAS) (2")	
543	L: esto sí que es/// una locura	
544	A: es que nosotros/// tenemos una- mmm// muchas veces tenemos una palabra//	E5

52 Lo dice en italiano hablando solo al su interlocutor italiano.

53 El tono utilizado implica que ha encontrado la solución.

54 Entre risas.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

545	que sirve para muchas cosas/// en alemán creo que no	
546	S: sí/ lo- looo// esto es un/// lo más difícil en alemán que muy muy preciso///	E5
547	yyyy// bueno/ yooo// soy traductora// entonces/// lo que pasa es que/// tienes	E11
548	que inventar cosas/// porque necesitas una palabra más/// tiene que poner una	E5
549	palabra muy muy// precisa/ pero en el texto original no tienes la información	
550	A: sí	
551	S: entonces/ tienes que interpretar/ claro/ pero también tiene que inventar cosas	
552	(RISAS)	
553	S: el alemán necesita una información que no tiene el texto original/ entonces/ teee/	E11
554	te encuentras inventando cosas/ sí	
555	A: me habíaaa/ hecho/ un ejemplo un mi amigo alemán/ eee/// de cómo es la	E11 E11
556	diferencia/ por ejemplo/ nosotros/ utilizamos la palabra <i>mierda</i> /// para todo// en	
557	alemán/ hay la palabra mierda de cane/ de perro/ de caballo/ de- ¿o no?	E12
558	S: sí	
559	D: más o menos	
560	S: sí/ eso sí/ claro/ pero bueno hay mucho	
561	L: sí entre estas tienes que ser preciso	
562	(RISAS)	
563	S: bueno/ no sé si todos los casos de mierda tienen una diferenteee/// sí/ puede	E11
564	ser/// eso no sé/ lo que pasa quee/// no/ lo decimos mucho/ somos más// digamos/	E11
565	moderados/ con/// con malas palabras/ ¿no? (3")	
566	L: en castellano hay un montón de palabrotas	
567	(RISAS)	
568	S: creo que por eso/ en especial los idio-mas latinas- latinos/ sí son creativos/// sí	E12
569	hay mucha creatividad en las malas palabras	
570	(RISAS) (3")	
571	L: sí/ en italiano también// no- non así tantoo/ pero en italiano/ también se usan	
572	bastante// en Veneto no hablemos (4")	
573	S: sí/ por ejemplo Umberto Eco/ me acuerdo que decía queeee/ para el traductor/	
574	alemán de sus libros/ era muy difícil// porque no podía/ no puede traducir// la- la	E12
575	palabra todas palabras/ como están escritas en el texto original/ porque en	
576	alemán suena// demasiado fuerte	
577	(RISAS)	
578	S: un/ uunnn/ un personaje normal en el texto italiano/ con la mismas- hablando	E11 E12
579	con las misma palabras en alemán (2") parecería como un bruto/ pero como	E4
580	un/// un no no se puede/ no era en realidad en el texto	
581	A: claro claro	
582	L: bueno eso depende de todas formas	
583	(RISAS)	

9.4. Transcripción del grupo de discusión 3 (GD3)

1	G: yo creo que la/ mejor manera para aprender una lengua// eemm// es/ de	E11
2	practicarla/ hablando oooo/// en una escuela/ oooooo/ también/ mm// en una	E11 E11 E11
3	red social/ haciendo intercambios lingüísticos/// mm/ ooo yendo a la- al mercado/ a	E11 E12
4	hacer la comprar	
5	C: sí	
6	G: eee/ ¿qué pensáis [vosotros]?	E11
7	M: [yo]// pienso// que para/ aprender/ un idioma/ tienes que vivir en el lugar donde	
8	se habla// eemm// el idioma que quieres aprender/ y después/ claro que se a lo- si	E11 E12
9	al mismo tiempo/ tienes suerte/ paciencia/ determinación/ en/ eee/ empezar/ seguir/	
10	un cursooo/ unas clases de español/ en esto nuestro caso/ en cualquier idiomas// es	E11
11	mejor// es mejor/ porque/ eemm/ gramaticalmente/ eemm/ puedes hablar/ che ^{55/}	E11 E11
12	puedes hablar correctamente/ puedes aprender la gramática/ que/ mmm/ no puedes	E11
13	aprender/ eee/ por la calle/ hablando cada día por la calle/ haciendo la compra/ eee/	E11
14	ooo/ hablando con personas/ que hablan/ ee el idioma/ y al mismo tiempo/ el	E11
15	intercambio de idiomas/ o conversación de idiomas/ es muy importante/ yo desde que	
16	estoy aquí/ desde el principio/ he empezato con intercambios/ de/ de/ de idiomas/	E11
17	es decir/ que se/ hablaba/ media hora en español/ y media hora en italiano/ y esto es	
18	una técnica/ de aprender un idioma/ para mí rápida/ y económica/ muy muy barata	
19	C: sí	
20	M: porque no tienes que pagar (RISAS) eemm// ee// después/ bueno he empezato	E11
21	connn/ un aprendimento ⁵⁶ da autodidata ^{57/} sola/ con mi libro de/ de español//	E11 E1 E1
22	yyy/ ya está/ y después/ col pasar del tiempo/ hablando con la gente/	E11
23	preguntando// me han dicho/ <i>bueno/ si quieres saber bien/ correctamente/ el idioma/</i>	
24	<i>tienes que empezar una escuela/ eee/</i> entonces/ dice a mí misma// bueno/ quiero/	E11
25	quiero/ aprender un idioma/ por mi manera de de pensamiento/ per mi manera de de	
26	ser/// porque/ porque me gusta estudiar/ porque me gusta/ eeemm/ ver cómo/	E11
27	eemm/ la gente que quieres como/ como mi- como yo/ aprender un idioma/ se se	E11 E12
28	pone ⁵⁸ ¿no? Ehm enfrente deee/ de- de- del idioma/ ¿no? yyy/ ¿y qué más? a lo	E3 E11 E11
29	mismo tiempo/ es importante/ le le leer/ leer mucho// ver ee tele// ver películas/ y	
30	ponerte dentro ⁵⁹ eemm/// dentro [de la eemm]	E3 E11
31	G: [mentalizarse]	
32	M: mentalizarse/ mentalizarse/// mentalizarse que/ estás aquí/ e tienes un único/	
33	objetivo/ es decir/ tengo que aprender el idioma/ y non quiero/ esperar diez años/	
34	para aprender idioma/ tampoco ee// aprenderlo/ en dos meses/ no es posible/ sin	
35	embargo/ para mí/ que soy italiana/ el castellano es un idioma más fácil/ que por//	
36	para unaaa alemana/ un inglés/ yy algo así/ pero lo mismo tiempo/ mm no es fácil/	E11
37	como me habean dicho al empezo// no/ bueno/ para un italiano es muy fácil/	E6
38	<i>aprender un idioma/ es suficiente poner al final/ de cada palabra/ [una ese]</i>	

55 Interjección italiana, *cioè*.56 *Apprendizaje* en italiano.57 *Autodidacta* en italiano.

58 Gesto de las dos manos chocando, como un enfrentamiento.

59 Gesto con la cabeza entre las manos.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

39	G: [no]	
40	M: no es broma [es broma/ es broma]	
41	G: [es fácil entenderlo] pero hablarlo es otra cosa	
42	M: e te dico que no es// así/ porque al principio/ cuando vine/ que non sabía nada de	
43	español// me he costado mucho/ al al principio/ comprender/ bueno/ porque- porque	
44	porque estamos aquí/ en Cataluña/ entonces al principio/ te digo la verdad/ yo non	
45	sabía distingüir ⁶⁰ / el catalán// dal [dal castellano]	
46	G: [del castellano]	
47	M: e mis amigos italianos que estaban aquí /desde un año/ dos años/ me decían/	
48	<i>cómo es posible que tú non puedes distingüir⁶¹/ comprender/ cuando una persona</i>	
49	<i>habla castellano/ cuando una persona habla catalán/ bueno//</i> porque yo non sé/ ne la	
50	una/ ne la otra// para mí eran eran lo mismo// eran la misma cosa/ veo// [ee esc-	E11
51	esc§]	
52	G: [para mí no] [para mí no]	
53	M: [escuchabo] la differenza ⁶² / pero no sabía distingüir ⁶³	E1
54	G: el catalano me parece/ muy diferente del castellano	E6
55	M: [ahora sí]	
56	G: [me parecía] así/// desde/ el principio	
57	M: ma porque tú// te- ¿había estudiado antes/ el español?	E4
58	G: no/ no/ no/ [no en realidad no]	
59	M: [bueno puede ser/ queeee tuuuu ⁶⁴ oído/ era] acostumbrado	E11 E3
60	G: sí (RISAS) puede ser// o porqueee vi/ un concierto de Laura Pausini/ en español	E11
61	cuando	
62	M: ¿sí? (RISAS)	
63	G: sí/ hace mucho tiempos// entonces por ese motivo	
64	M: no	
65	G: por esoo / sí	E11
66	C: eee / yo creo/ el mismo como vosotros// eemm habéis dicho// pero creo/ para mí	E11 E11
67	es la mejor manera/ en aprender en una escuela/ con un profesor/ que explica// todo	
68	y§	
69	G: ¿de la lengua?	
70	C: yyy/ tú/ tienes/ aaa / eemm / hacer el curso/ y tú tienes/ eemm / una persona/	E11 E11
71	yyy / clases/ y cuando tú estás en tu casa es aburrido/ aprender mmmm	E11 E11
72	G: es/ verdad	
73	C: solamente// yyy / creo es/ eemm / muy importante/ eemm / antes hablar mucho/	E11 E11 E11
74	eemm / hacer una struktur / o sistema/ eemm// como la frases/ o las palabras son	E11 E1
75	importantes// porqueee // por exemplo/ mis compañeras de piso son españolas// ee/	E11
76	pero ellos/ no tienen/ paciencia conmigo// porque ellos no aprender/ algo	
77	G: no tienen que aprender un idioma	
78	C: sí// y no entiendo/ mis problemas yyy / hablan muy rápido y no§	E11

60 Pronunciación de *distingüir*.

61 Pronunciación de *distingüir*.

62 *Diferencia* en italiano.

63 Pronunciación de *distingüir*.

64 Se señala la oreja.

79	G: no se entiende [siempre]	
80	M: [a mí] a mí// pasó lo mismo/ ahoraa/ me está pasando lo mismo// yo he cambiado/	
81	cinco casas/ cinco pisos/ en nueve meses/ yyy/ al principioooo/ bueno/ eemm/ me-	E11 E11
82	me- me pasó lo mismo// me pasó lo mismo/ porqueee la gente/ al principio/ cuando	
83	tienes que alquilar// les interesa de alquilar una habitación// te dicen/ <i>sí sí/ bueno/</i>	
84	<i>¿estás aquí para aprender el idioma?</i>	
85	C: sí	
86	M: <i>tranquila/ tranquila/ nos// eeeeemmm/ /</i>	E11
87	G: ayudamos	
88	M: <i>ayudamos/ ¿no? e túuu/ tienes// ganas de- de coger/ la habitación/ dices/ bueno/</i>	
89	<i>estoy/ he- he encontrado/ amigos/ personas que me ayudan// después/ te das</i>	E5
90	cuenta que no es así	
91	C: sí	
92	M: no es así// e que non se/ habla mucho/ en en casa/ bueno por varias mm//	E11
93	cosas/ porque tienes un horario de trabajo diferente/ una vida diferente porqueee/ la	E5
94	etá ⁶⁵ es diferente/ o [porque]	E1
95	G: [pero] cuando os encontráis/ ¿cómo habláis? ¿En [español?]	
96	M: [en español]/ sí sí sí/ siempre en español/ porque desde el principio quería/	
97	compartir// piso// con gente/ española/ no con gente italiana	
98	G: mm mm pero en ing ⁵	
99	M: bueno/ me estaba bien/ me estaba bien inglés también/ sí sí/ yyy/ pero/ pero/	E11
100	veo que non se habla/ no se habla mucho/ yyy/ se quieres hablar/ eemm/ la gente/	E11 E11
101	va muy deprisa/ no tiene paciencia/ te dice/ <i>e que no te entiendo//</i>	
102	C: sí sí	
103	M: esta es una// eemm/ ¿afirmación?/ que- que no me gusta/// que no me gusta	E11 E2
104	escuchar/ porque es decir// no quiero escucharte/ no quiero perder tiempo contigo	
105	G: <i>sí/ verdad (RISAS)// ya está/ vamos a la siguiente/// ¿se pueden separar los</i>	
106	<i>conocimientos lingüísticos de los socioculturales?</i> ⁶⁶ (3") Yo creo que para vivir en el	
107	lugar/ por ejemplo/ para vivir/ si tu quieres vivir/ eee/ aquí/ en Barcelona/ eee/	E11 E11
108	tienes que/ conocer/ eemm/ los- las culturas/ eemm/ las tradiciones/ eemm/ lo	E11 E11 E11
109	que/ la gente hace// para/ para/ para conocer/ para/// ¿cómo se dice?/ para hacer/	E2
110	una misma con ellos ⁶⁷	E3
111	M: mm mm	
112	G: pero/ de principio/ no es la primera/ cosa/ que tú piensas cuando/ eee/ llega en	E11
113	un lugar/ tú antes/ eee// quieres conocer el idioma/ eee/ la gramática/ conocer/	E11 E11
114	eemm// la lengua/ para vivir	E11
115	M: mm mm	
116	G: y después/ para/// para quedarte/ en un lugar/ yo creo que tienes que conocer//	
117	cómo// viven/ los españoles/ qué hacen/ cuáles son/ las diferencias/ con los otro país/	
118	eemm// yo creo/ que/// entonces tiene que conocerles/ no// eemm eemm/// no	E11 E11
119	de principio pero al final/ sí	

65 Corresponde a la pronunciación de *età*, *edad* en italiano.

66 Lee la nota de temas para la prueba.

67 Gesto uniendo las manos.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

120	M: sí/ la historia/ la historia también/ sí/ es muy muy importante// al principio no hace	
121	falta/ porque no es// la prioridad/ es muy importanteeee / saber el idioma/	E11
122	eemm// paraaaa contarte/ paraaa hablar con la gente/ para vivir/ está bien/ yyy/	E11 E11
123	y después/// sí/ es muy muy importante conocer// la cultura de la gente/ la costumbre	
124	de la gente/ cómo viven/ qué/ qué/ qué comen/ por ejemplo/ a qué hora comen	E11
125	(RISAS)	
126	M: cuando/ vine/ ya me lo había/ dicho/ antes/ cuando estaba en Italia/ que la gente	
127	aquí es muy muy tranquila// que hacen todo de manera muy muy tranquila// en el	
128	trabajo/ en la comida/ en todo// y que se com- que tienen horarios/ deee/ de	E5 E11
129	comida/ diferente/ más tarde/ que comen entre la una y media dos/ hasta/ las tres/	
130	tres y media/ y que al mismo tiempo la cena// se hace muy muy tarde// e/ para mí/	
131	no eraaaa/ un gran problema/ porque/ bueno/ en el sur de Italia también/ se come/	E11
132	muy/ muy tarde// solo que yo no era/ más acostumbrada porque/ viviendo por tres	
133	años y medio en Milán// (RISAS) es un poco diferente ⁶⁸ / entonces/ ahí ero acostum-	E12
134	era acostumbrada/ a comer/ a la una una y media/ yyy a cenar pronto// a las ocho	E11
135	ocho y media/ pero cuando vine/ aquí// cuando te quedas// en un lugar /en una	
136	ciudad nueva/ que no es la tuya/ te acostumbras/ es una cosa automática/ te	
137	acostumbras/ y yo/ después de dos meses/ empecé a/ comer/ a las cuatro/ a las	
138	cinco/ (RISAS)	
139	G: mm mm estás acostumbrado demasiado	
140	M: sí/ sí/ demasiado/ del todo de verdad ⁶⁹ // y la cena/ (()) también// por///	
141	per/// el tipo de trabajo/ entonces/// puedo/ non puedo comer antes/ de las tres/	E12
142	eemm/// por almuerzo/ y por la cena/// sí/ lo mismo/ a las diez/ diez y media//	E11
143	tengo horarios/ ahora/ completamente diferentes da lo que tenía en en Italia/// yyy/	E11
144	¿qué más?/ bueno/ cultura/ la historia/ pero la historia de de/ de Cataluña/ es una	
145	historia muy larga/ muy muy dura/ muy sentida/ yyy// y antes/ non non la conocía//	E11
146	eee/ pero hablando/ con con la gente/ vendo/ eeemmm/ el pensamiento/ diferente	E11 E11
147	que la gente de Cataluña tiene// ¿no?/ hay gente/ que son muy muy federalista/ y	
148	queee	E11
149	G: quiere la independencia	
150	M: sí/ sí/ que para ellos/ la independencia es unaaaa// un principio/ fundamental/	E5
151	y quiere independencia/ y quieren hablar/ catalán/ quieren que la uni- l'único	E12
152	idioma/ oficial sea el catalán/ y gente que/ le da igual/ que dice/ <i>bueno/ sí es verdad</i>	
153	<i>estoy de Cataluña/ pero también/ estoy de España/ en España se habla el castellano</i>	
154	C: sí	
155	M: yyyy/// y yo escucho// los dos pensamiento/ y digo/ esto no es/ non es mi	E11
156	nación/ no es mi ciudad/ entonces escucho// y tengo mi idea// [pero no te la puedo	
157	compartir]	
158	G: [non puedo elegir]	
159	M: sí/ sí/ sí/ absolutamente	
160	C: emmm// creo es posible/ separar/ eemm/ estos dos/ pero creo cuando tú	E11 E11
161	conoces// socioculturas// de español/ eemm/ es más importante/ para// eeemmm/	E11 E11

68 Entre risas

69 Entre risas

162	para mí/ por ejemplo/ aprender este idioma/ perfectamente/ porque me encanta/// el	
163	país/ y/ la cultura/y es más como inglés/ porque nunca he/// vivir/ en Inglaterra/ y//	
164	es importante perooo/ no me gusta/ el inglés/ comooo/ español	E11 E11
165	M: ¿a nivel de idioma/ o a nivel de ciudad/ de clima/ de temperatura? ¿Cosa no te	
166	gusta/ °(de Inglaterra?)°	
167	C: aa/ eemm/// he visitado/ eemm [Londres]	E11 E11
168	M: [porque nunca] he ido eeennn Londres/ o en Inglaterra/ me encanta pero//	E11 E1
169	hasta ahora	
170	C: sí/ he estado/ en Inglaterra/ en Londres/ y me gusta mucho/ pero/ el	
171	temperatura// no me gusta mucho	
172	G: el clima/// que lluve- que llueve	E12
173	C: sí/ ee/// sí/ y creo/ la gente/ y el playa/ y la comida/ es mejor aquí	
174	(RISAS)	
175	G: nos podemos/ imaginar/ que es verdad	
176	M: es así/ es así (5")	
177	M: °(¿qué comportamientos son típicos españoles? ⁷⁰)°	
178	M: bueno/ comportamientos socioculturales// io he notado/ una cosa/ que/ no me	
179	gusta mucho/// a a nivel de de comportamiento// laaaa/ la gente española/ mm/	E11 E11
180	por ejemplo/ cuandoooo/ camino/ voy a pie/ por la calle/ ee/// veo que la gente/	E7
181	habla/ mm/// un nivel de voz/ alta/ ee// casi/// mmmm// ¿cómo se dice?	E11 E2
182	C: ¿ruido?	
183	M: ¿grida?/ ¿grida?	E2
184	C: grita/ sí	
185	M: yyyy/ ma/// en todos los lugares// por la calle/ ennn bar// en un restaurante/ en el	E11 E11
186	cine/// es/ son acostumbrados/ ad/ hablar/ fuerte/ yyyy// esto no no me gusta/ digo	E11
187	que// es muy/ la la cuestión es muy/ muy parecida/ aaaa/ a los italianos del sur/	E11 E11
188	pero/ eemm/// e tampoco me gustaba/ e tampoco me gustaba/ porque/ viviendo en/	E11
189	Milán/ en el nord de Italia/ he visto una diferencia casi abisal// no una gran/ gran	E6
190	diferencia/ y una civiltat/ eemm// que me ha gustado// más/ más bonita/ e aquí	E6 E11
191	veo que/// las los las costumbres/ son muy muy parecidas// aaa al sur de Italia/// a	E11
192	nivel deeee/// eeemm/ de civiltat/ no/ aquí hay más civiltat/ la veo/ es clara/ es	E11 E6 E6
193	evidente/ pero/ esta cosa de de tener/ de de de hablar fuerte/ no no non la soporto/	E11
194	y a lo mismo tiempo/ cuando la gente camina/ por la calle/ ¿come dire- decir?//	E2
195	non tiene/ distancia de sicure- de de (RISAS)	
196	G: de seguridad	
197	M: de seguridad (RISAS)/// che ^{71/} la gente seee^{72/}/// acerca a ti/ se acerca a ti/ y	E11 E3
198	esta cosa/ no no me gusta/ no me gusta/ porque veo que/ la gente/ pasa a la	
199	derecha/ pasa a la izquierda/ y digo/ no/ bueno/ tenemos/ distancia/ de seguridad por	
200	favor/ sobre todo/ cuando cuando/ se se sale/ dal dal metro/ ¿no?/ la la genteeeee/	E11
201	casiii/ teeee^{73/} ¿cómo se dice?/ se acerca a ti/ ee/ y esta cosa que nooo	E3 E2
202	G: ¿se acerca demasiado?	

70 Lee la nota con los temas de la prueba.

71 Interjección italiana, *cioè*.

72 Gesto de pegar mucho las manos.

73 Gesto de empujar con las manos.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

203	M: demasiado/ demasiado/ es bueno/ estamos en Barcelona ¿no?/ Entonces tenemos	
204	queee teneeerr/ muy cuidado nostras cosas/ y esto no me gusta/ porque estoy	E11
205	sempreee⁷⁴/ con el miedo/ alerta/ digo bueno/ mi cosas/ mi bolso/ mi móvil/ ee//	E3 E11
206	miiiiii/ carpeta/ ¿dónde están?/ sempre sempre con los ojos abiertos	
207	G: yo no estoy de acuerdo/ contigo porque/ no sé porque/ eemm eemm/ aquí /	E11
208	eemm/ hay una diferencia// con Nápoles/ por ejemplo/ la gente/ yo no creo que	E11
209	habla demasiado fuerte por la calle// no sé pero	
210	M: ¿en los barrios también?	
211	G: sí/ no/ yo creo que no/ o porque/ yo viví en Nápoles/ entonces/ la gente// hablaba	
212	demasiado fuerte para mí/ pero aquí no/ y yo creo que/ como comportamiento que	
213	eee// he visto/ por ejemplo/ cuandooo// mm mm salí una vez/ con algunos	E11 E11
214	compañeros españoles/ ee para comer algo/ aquí no dividemos/ todo/ lo que hemos	
215	comido/ ee/ todo el total/ para cada persona/ eemm// cada persona/ paga/ por el	E11 E11
216	que haaa/ el que ha comido/ en Italia/ por ejemplo/ hay una diferencia/ porque si/	
217	nos salimos/ juntos/ y comemos tú/ pizza y yo/ salad/ e ella otra cosa	E6
218	M: dividiamo a la metá	E1
219	G: ee/ pagamos/ treinta euros/ pagamos dieci- diez euros/ cada una/ en España/ o con	
220	el grupo con quien yo// ee mm/ salí no es así/ porque cada persona paga por lo que	E11
221	come/ ee/ después/ aquí/ como comportamiento socioculturale// mm mm// los	E11 E11
222	vecinos/ son mu- mucho/ muy importantes/ los vecinos de habitación/ muy-	E12 E12
223	mucho- muy que en Italia	
224	C: mm	
225	G: esto he// he visto/ nada más	
226	C: sí/ me gusta la gente español- es/ mucho/ porque// eemm// son siempre	E12 E11
227	amable/ y empiza// empieza// a hablar// con// con// conmigo/// cuando son en el	E12
228	ascensor/ o en el autobus/ siempre/ y es como un- una gran grande familia/ y en	
229	alemán es/ por exemplo/ es como/ una persona/ vive/ separado⁷⁵/	E5 E3
230	G: en su casa	
231	C: sí/ ee/ sí/ y aquí es como tú/// empiza conocer/ una persona/ es/ <i>oh quedamos///</i>	E11
232	eemm// y en alemán// es tú necesita/// eemm// conocer/ una persona más/ y	E11 E11
233	entonces quedamos/// es/ un poco diferente eemm	E11
234	M: aquí es más fácil// crear// amistad/ ¿no? Conocer gente	
235	C: sí	
236	M: ¿en Alemania no no es así?	
237	C: no/ creo no/ es diferente/ la gente	
238	M: ¿es más difícil?/ conocer gente	
239	C: mm/// no difícil/ pero es más separado creo/ yy/ más pequeñas grupos y es no/	E11
240	<i>ah llama eso y eso//</i> todos son ¿invitado?	E2
241	M: invitados	
242	C: sí// es un poco diferente/ y eemm/// creo/ la laaaa los españoles ¿se	E11 E12 E2
243	tocan⁷⁶?/ ¿se tocan?/ ¿toquen?/ tocan más// yyyyy// no sé	E12 E3 E12

74 Gesto de mirar a un lado y a otro.

75 Gesto con la cabeza entre las manos, como si fuesen paredes.

76 Gesto de tocarse a sí misma en el brazo.

244	G: ¿esta cosa te gusta?	
245	C: sí/ la §	
246	M: sin embargo/ no es// ¿no eres acostumbrada?	E12
247	C: sí/// pero me gusta// es no/// sí	E4
248	M: pero es verdad/ que la gente aquí es muy muy amable/ muy agradable/ y si por el	
249	calle/ pregunta/ <i>perdona/ tengo que ir en calle// tal de tal//</i> te ayudan	
250	C: sí	
251	M: casi teeeee/// mmm// teeee acom⁷⁷. ¿cómo se dice? (3") te digon/	E11 E3 E4 E7
252	bueno/ bueno/ vieneeee viene <i>conmigo// teeee te digo/ dónde dónde está la</i>	
253	<i>calle/ esto esto siempre/ esta cosa/ esta cosa me encanta/ porque en Italia no es así/</i>	
254	la gente se se aburre/ y non non te da satisfazione// non te dice/ <i>bueno el</i>	E6
255	<i>problema e tuyo/ e ya está (RISAS)</i>	
256	G: sí/ estoy de acuerdo con esto/ sí	
257	M: estaaa/ es una cosa buena	
258	(LEEN TODAS EN VOZ MEDIO BAJA LA ÚLTIMA PREGUNTA) (4")	
259	G: a mí me gusta cómooo/ los españoles eee// traten a la gente/ como dijimos	E11 E11
260	antes// ee/// entonces/ quiero ser amable [con con]	E11
261	M: [con los demás]	
262	G: con los vecinos/ y eemm (3") ayudar cuando puedo/ eemm y también si no	E6 E11 E11
263	puedo (RISAS) (3") ser solares⁷⁸/ como son los españoles// ser eemm alegres/	E6 E11
264	porque yo he encontrado gente alegre	
265	(RISAS)	
266	G: fino⁷⁹ ahora (3")	E1
267	M: bueno/ pues de seguro/ el- la manera- la manera de vivir aquí// más tranquila/	E12
268	más quedada/ me gusta// porque no me hace diferenza⁸⁰// no hay jerarquía//	E1
269	eemm (3") bueno/ depende dal/ dal setor/ el sector de trabajo/ eeee/// no/ no	E11 E12 E11
270	me gusta/ prefiero una/// eeemm/// un sistema jerárquico/ donde no hay	E11
271	clientelismo/ donde/ puedes/// eemm eemm /// puedes/// eemm/// millorarte/	E11 E11 E6
272	en el trabajo// eemm/// en un sistema/ más más serio/ como dice ser la	E11
273	Inglaterra/ Alemania/ eemm// no como está la cosa en España/ o Italia también/	E1
274	esta cosa no me gusta/ pero a nivel social/ sí sí sí que me gusta/ porque si tienes un/	
275	un problema/ tienes que resolver algunas cosas/ la gente aquí te ayuda/ te ayuda sin/	
276	sin problema/ yyy y no quieres- no quiereee/ una cosa en cambio/ ¿no?/ lo hace	E11 E12
277	espontáneamente/ con alegría/ mmmmm eeeee// esta cosa/ esta cosa me encanta/	E11
278	y me gusta/ eemm ¿qué más? / la gente solare⁸¹/ aquí/ bueno/ no lo sé/ non	E11 E6
279	puedo/ dar/ mi opinión porque non conozco la Espa- no conozco España/ me han	E12
280	dicho que en Andalucía/ por ejemplo/ en el sur/ mmm/ de España/ Valencia también/	E11
281	la gente es más amable/ más calurosa/ yyy// sí/ que ellos son/ solares/ aquí me han	E11
282	dicho que la gente/// eemm eemm/// es diferente/ que es más/ ¿friolera? eemm	E11 E2 E11
283	e que casi §	

77 Gesto de acompañar con las manos.

78 Alegre en italiano.

79 Hasta en italiano.

80 Diferencia en italiano.

81 Alegre en italiano.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

284	G: depende da las experiencias/ que cada [personaaaa ha vivido]	E11
285	M: [que cada persona] vive/ vive aquí y tiene/ yooo/ de momentooo/ non puedo	E11
286	dar unaaa// mi mi mi juicio/ porqueeee/ estoy aquí desde poco tiempo/ e no he	E4 E11
287	conocido todavía gente/ gente catalana/ ¿no? Peroooo// non la veo así diferente de	E11
288	la gente italiana	
289	G: mm (2")	
290	C: sí/ eemm/// para mí/ no tengo algo/ que es/// que no me gusta// o que no	E11 E5
291	estoy eee// ad qui rir eemm/// y me encanta/ cuando la gente/ aquí/ hacen/ hacen	E11
292	muchos complimentes/ como siempre/ <i>cariño/ guapa/ y [hablas muy bien]</i>	E6
293	M: [sí cuando dicen]/ <i>bueno estás aquí desde [poco tiempo]</i>	
294	C: [sí sí siempre]	
295	M: <i>pero hablas muy bien//</i> (RISAS) yo digo/ <i>bueno/ muy bien no/ estoy aprendiendo/</i>	
296	<i>no/ no/ de verdad</i>	
297	C: sí sí	
298	M: cada ve- cada vez// desde el principio	
299	C: sí sí sí	
300	M: <i>pero hablas muy bien y yo bueno/</i> (RISAS) [<i>gracias</i>]	
301	G: [son amables]	
302	M: sí/ son amables/ son muy muy amables/ de verdad	
303	C: sí sí	
304	M: de verdad/ y nada (3")	
305	C: mm la comida/// eeee/// con tiempos/ diferentes me gusta/ y salir más tarde/	E11 E11
306	me gusta yyyy	E11
307	G: y las tiendas/ que cierran más tarde/ me gusta	
308	C: sí sí	
309	G: también	
310	C: y como la gente son/ tranquilo- tranquila todo/ °(me gusta)° (10") creo los	E12
311	españoles/ no/ eee/// ¿viajen? mucho/ ellos son/ más tiempo en España/ pero/	E11 E2
312	eeemm// durante la semana/// queda- ¿quedaron?/// con amigos/ y van a beber	E11 E2
313	algo/ en una cafetería o algo/ es muy bien creo// en alemán no// quedamos muchas	
314	veces/// por la semana/// con amigos	
315	M: ¿pero el fine de semanaaaa?	E6 E12
316	C: sí/ solo el fin §	
317	M: solo el fine de semana/ pero no entre la semana	
318	C: sí	
319	M: ¿ porqueeeee/// eeeee/// los/ bares cerran antes?// ¿Porque no sois	E11
320	acostumbrados?/ ¿Por qué?	
321	C: creo porque no son/// acos tum brarse/// porque/ no es/// no es como aquí/ una	
322	calle y muchos cervecerías/ pubs/ es/ menos en alemán	
323	M: ¿no hay mucho lugares/ muchos lugares dondeeee/ la gente se queda/ para	E12 E11
324	hablar/ para conocer/ para tomar algo?	
325	C: sí/ hay/ discotecas/ y bars/ y restaurantes pero es diferente/// no es/// como aquí (3")	
326	M: bueno/ eeennn/// Italia (3") hay muchos// lugares// donde/ donde puedes/	

- 327 **iiiiirrrr// eemm** para comer/ y la gente/ es verdad que entre la semana no sale/ no E11
 328 sale mucho/ porque/ bueno/ son **costumbratos** así/ o seee se quedan/ quedan una E6
 329 sola vez/ entre la semana/ y salen muchoooo// durante **la- el fin** de semana/ por E12
 330 ejemplo/ tipo salen el/// **eemmm/** viernes/ el sábado/ pero ya el domingo// prefieren E11
 331 estar en casa/ o se/// **eemm///** salen/ salen temprano/ por la tarde/ por ejemplo/ y E11
 332 regresan a casa muy muy// **no muy tarde/** ¿no? Porque piensan/ **eee/ sí/ es que** E7 E11
 333 *mañana tengo que levantarme pronto// porque empezo una una una otra semana//*
 334 *tengo que preparar todo/ e yo digo/ bueno/ pero no es/// casada/ no tienes que*
 335 *preparar comida⁸² eemm preparar ropa por niños// eres sola// entonces///* E11
 336 **eemm ///** piensan/ piensan mucho/ piensan mucho/// y aquí no/ aquí la vida es más E11
 337 tranquila/ se toman la vida// las cosas más tranquilas// mañana tengo que **queeee** E11
 338 G: [sí/ no importa]
 339 M: [que trabajar] no importa// no importa// por ejemplo/ ayer/ después del// del
 340 trabajo/ bueno/ estaba muy muy cansada/ quería solo volver a casa/ dormir/
 341 descansar/// e/ mis amigos de trabajo me dicen/ *María/ pero non puedes/ seguir así/*
 342 *estudio/ casa/ trabajo/ tienes que salir/ ¿estás aquí para aprender l'idioma o qué?// E*
 343 *yo digo/ pienso/ digo/ bue- che⁸³/ es verdad*
 344 G: tenía razón/ tenía razón
 345 M: es verdad/ tengo **queeee//** que hacer cosas/ más cosas/ y disfrutar del tiempo/// E11
 346 **ee// yyyy** digo// *sí/ sí pero tengo es que hacer muchas cosas/ sí/ pero mañana non* E11
 347 *trabajas ¿es verdad?/ y yo digo/ sí pero lo mismo/ bueno/ cállate/// (RISAS) ahora/*
 348 *sales con nosotros/ a beber/ a tomar algo/ ad hablar/ a disfrutar del tiempo/ y non*
 349 *pensar a nada/ y digo/ sí/ pero/ sí pero nada// tienes que vivir// estás ahora viviendo/*
 350 *en esto momento/ non pensar a lo que tienes que hacer mañana/ piensa ahora/*
 351 *piensas a lo que quieres hacer ahora// e pensé **eeee//** dije/ bueno es verdad/ es* E11
 352 *verdad **queeee//** que salgo poco/ porque es como se/ tengo todavía/ una mentalidad* E11
 353 **eemm (3") de de una persona de** la Italia/ del norte E11 E5
 354 C: sí
 355 M: ¿no?/ es como se/ no me soy/ bastante/ integrada/ a la manera de vivir// de
 356 España
 357 C: sí
 358 M: y aquí la cosa es muy muy simple// se toman la vida así/// por como viene cada
 359 día/ es **unaaaaa** E11
 360 G: una calidad
 361 M: [una mentalidad]
 362 G: [una calidad/ yo creo]
 363 M: diferente/ diferente/ no lo sé si es buena/ **oooo** mala/ es diferente/ por algunas E11
 364 cosas es buena/ por otros/// no/ **nnnnoooo///** no lo sé/// no lo sé/// puede ser que E11
 365 tampoco es mala (2")
 366 G: yo creo que es buena
 367 M: ¿es buena?
 368 G: sí sí

82 Entre risas

83 Interjección italiana, *cioè*.

**Estrategias de aprendizaje en la interacción oral:
una comparación de la influencia de la cultura de origen**

369 (RISAS)

370 G: no hace nada nada malo

371 M: sí sí

372 G: trabajan// non es **queeee**/ non trabajan e viven la vita solo// sí/ salimos/ no/ pero E11

373 sabe cuando se puede salir/ e cuando no/// ee cuando no (10")

374 M: ¿qué más? (10")

375 G: para mí/ ya está/ sí

9.5. Entrevista semiestructurada

1. ¿Has dejado de hablar en algún momento porque no sabías cómo decir lo que querías decir? ¿Recuerdas cuándo?
2. ¿Has cambiado lo que querías decir por una idea más simple en algún momento? ¿Recuerdas cuándo?
3. ¿Has evitado utilizar algún fenómeno gramatical (pasados, subjuntivos, forma de *usted...*) porque no te sientes seguro y crees que haces errores? ¿Recuerdas cuándo?
4. ¿Has fingido en alguna ocasión que entendías lo que decían tus compañeros y no lo entendías? ¿Recuerdas cuándo?

9.6. Modelo de encuesta enviada los participantes

Estrategias en la conversación oral

***1. Elige tu nacionalidad**

- Italiano/a
 Alemán/a

***2. Ordena las siguientes estrategias de las que crees que utilizas más a las que crees que utilizas menos cuando no sabes cómo expresar algo en español**

<input type="checkbox"/> Cambio a mi lengua materna
<input type="checkbox"/> Cambio a otra lengua
<input type="checkbox"/> Pregunto o pido ayuda a otras personas
<input type="checkbox"/> Utilizo gestos
<input type="checkbox"/> Evito el tema o dejo de hablar
<input type="checkbox"/> Cambio lo que quiero decir utilizando ideas menos precisas o ligeramente diferentes
<input type="checkbox"/> Me invento palabras
<input type="checkbox"/> Intento que una palabra en mi lengua materna o en otra lengua extranjera suene a español
<input type="checkbox"/> Explico o defino la palabra o frase que quiero decir
<input type="checkbox"/> Utilizo sinónimos
<input type="checkbox"/> Evito construcciones sintácticas con las que no me siento seguro
<input type="checkbox"/> Utilizo expresiones más simples, esperando que mi interlocutor complete lo que quiero decir
<input type="checkbox"/> Utilizo el tono de voz para comunicar un mensaje
<input type="checkbox"/> Utilizo palabras, sonidos o expresiones para llenar pausas para ganar tiempo para pensar

***3. Ordena las siguientes estrategias de las que crees que utilizas más a las que crees que utilizas menos cuando no has entendido algo en español**

<input type="checkbox"/> Pido que me repita toda la frase
<input type="checkbox"/> Pido que me repita la palabra o palabras que no he entendido
<input type="checkbox"/> Digo lo que creo que he entendido, esperando que me confirmen si lo he comprendido bien
<input type="checkbox"/> Muestro mediante gestos que no he entendido la frase
<input type="checkbox"/> Finjo que he entendido lo que me ha dicho

4. Ordena las siguientes estrategias de las que crees que utilizas más a las que crees que utilizas menos cuando no estás seguro de que sea correcto lo que has dicho en español

<input type="checkbox"/> Pregunto si se comprende lo que he dicho
<input type="checkbox"/> Me autocorrijo

Listo

Desarrollado por SurveyMonkey
[¡Cree su propia encuesta gratuita en línea ahora!](#)