

LOURDES DÍAZ

UNIVERSITAT POMPEU FABRA Y CLIC-UNIVERSITAT DE BARCELONA

NÚRIA ENRÍQUEZ

UNIVERSIDAD DE HOUSTON

## (INTER)CULTURALIDAD, (INTER)LINGÜÍSTICA Y COGNICIÓN EN EL ESPAÑOL NATIVO, DE HERENCIA Y NO NATIVO. LAS PAUSAS Y AUTOCORRECCIONES COMO INDICADORES<sup>1</sup>

### BIODATA

Lourdes Díaz ([lourdes.diaz@upf.edu](mailto:lourdes.diaz@upf.edu)) es doctora en Filología Hispánica, es profesora titular de lengua española en la Universidad Pompeu Fabra e investigadora en lingüística aplicada en el Centro de Computación y Lenguaje (CLiC) del Departamento de Lingüística de la Universidad de Barcelona. Formadora de profesores de ELE desde 1990, compagina la investigación con el aula de ELE. Su investigación y publicaciones se centran en la descripción gramatical y la adquisición del español L2.

Núria Enríquez ([nenriquez@uh.es](mailto:nenriquez@uh.es)) es licenciada en filología alemana, tiene un master en enseñanza de español como LE/L2 y actualmente es candidata a doctora en el departamento de Hispanic Studies de la Universidad de Houston, EEUU. Desde hace 9 años es profesora de español como lengua extranjera en diversas universidades de Alemania y a día de hoy en Estados Unidos. También ha impartido cursos de formación de profesores y actualmente trabaja con el español como lengua de herencia. Sus intereses de investigación giran en torno a la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera y de herencia, así como sus aspectos psicolingüísticos.

### RESUMEN

Estrategias comunicativas tan frecuentes como las pausas y las autocorrecciones ¿aparecen en la lengua hablada de los aprendices de lenguas segundas con la misma frecuencia que entre los hablantes nativos de esas lenguas? Y, en el caso de los hablantes de español como lengua de herencia que viven en los EEUU y son práctica o completamente bilingües en inglés, ¿presentan un comportamiento más similar al de los anglófonos o al de los hispanohablantes en el uso de estas estrategias? ¿o se sitúan en un lugar intermedio entre ambos grupos? Para respondernos estas preguntas y extraer las correspondientes implicaciones para la enseñanza del español como lengua extranjera, segunda o de herencia, se recogió y analizó un corpus de producciones orales de tres grupos de hablantes de español: nativos, de herencia y no nativos. Todos ellos llevaron a cabo una interacción oral cara a cara, simulada, que consistió en una compra-venta de billetes de tren o autobús. El análisis de los datos obtenidos puso de

<sup>1</sup> Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto SOMEMBED-SLANG (TIN2015-71147), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

manifiesto que el nivel de competencia (B1, B2 del *MCER*; o nativo) desempeña un papel en el uso de las estrategias estudiadas y que los grupos muestran diferencias tanto en los patrones de uso como en el peso otorgado a pausas y autocorrecciones a lo largo de las muestras.

**PALABRAS CLAVE:** adquisición de segundas lenguas, interculturalidad, L2 / español lengua de herencia, corpus orales de aprendientes

#### ABSTRACT

Do communicative strategies such as pauses and self-correcting emerge in L2 discourse in the same way than they do in L1 oral production? Does the strategic behavior of Heritage speakers of Spanish resemble that of the Anglophone learners of L2 Spanish? And last, but not least, are Heritage speakers' strategies native-like, L2-like or lay in-between? In order to address these questions and draw out some implications for language teaching, we gathered and analyzed data from three different oral corpora of simulated interactions of native, heritage and non-native speakers of Spanish. Data analyses show that level of expertise (CERF's B1, B2 levels; or native) do play a role in the patterning and in the weight of selected strategies –pauses and self-correcting– across discourses.

**KEY WORDS:** second Language Acquisition, interculturality, L2 / heritage Spanish, L2 cognition, oral / learner corpora

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. PERTINENCIA Y OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

**E**n el campo de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (L2/LE) o como lengua de herencia (ELdH) en contextos como el de los EEUU<sup>2</sup>, los manuales existentes presentan una lengua de verosimilitud cuestionable, carente de base empírica e inadecuada para los propios contextos de enseñanza a los que se dirigen<sup>3</sup>. En ellos, acostumbra a estar ausente el componente intercultural y estratégico de la producción oral (pausas, vacilaciones, autocorrecciones) de manera generalizada, lo que dificulta que se visualice un modelo interlingüístico e intercultural empíricamente validado de la producción oral verosímil en la lengua meta con la que poder contrastar la producción de los aprendices.

<sup>2</sup> Por ejemplo, para el español de herencia en EEUU, se puede ver los argumentos y propuestas de Fairclough, M. y M. Gutiérrez (2006).

<sup>3</sup> Hulstijn, J. (2014).

Con el fin de contribuir a una descripción alternativa que permita descubrir y posteriormente enseñar las diferencias de estrategias (inter)lingüísticas, (inter)culturales y cognitivas entre hablantes nativos, no nativos, o de herencia (Valdés, 2006; Salaberry-Lafford, 2006; Laffordy Collentine, 2006; Escobar-Potowski, 2015, entre otros), proponemos el análisis de un corpus de producción de interacciones orales cara a cara, en una situación comunicativa controlada (*role play*), que se compararán con las de hablantes nativos que simulan la misma tarea interactiva<sup>4</sup>.

En este trabajo estudiamos en concreto las pausas y autocorrecciones, analizadas como i) estrategias de reparación relacionadas con el procesamiento y ii) con la pragmática intercultural. En esta última se ha apuntado que las repeticiones son

<sup>4</sup> Este trabajo se inserta en una línea de investigación más amplia sobre corpus de interacciones en español L2y lengua no estándar desarrolladas, fundamentalmente, en CLiC-UB (ver la web de Clic). Fruto de esta investigación son los corpus FerroviELE (Caballero-Díaz-Taulé 2012-2015) y, posteriormente, Stop-ELE (Enríquez-Díaz-Taulé 2016).

un indicador de cortesía, por un lado, y de colaboración, por otro (Bardovi-Harlig *et al.*, 1989; Tanskanen, 2004). En nuestro estudio establecemos hasta qué punto la lengua materna (L1) incide en el uso de las estrategias en la L2 en el caso de los no nativos (aprendices de niveles B1 y B2) y en el de los hablantes de herencia (B1).

Para estudiar estos aspectos se creó, primero<sup>5</sup>, el corpus oral *StopELE*, formado por 36 grabaciones realizadas a i) hablantes de español no nativos (universitarios multilingües de nivel B2 del MCER, en su estancia de estudios en España); ii) anglohablantes universitarios norteamericanos (B1 del MCER, tanto en su estancia de estudios en España como en su universidad de origen en EEUU)<sup>6</sup>; y iii) hablantes de herencia (también universitarios norteamericanos B1 del MCER), más un grupo de control<sup>7</sup> nativo (peninsular)<sup>8</sup>. En todas ellas, los participantes simulaban una compra-venta de billete de transporte (tren / autobús) cara a cara con un interlocutor de sus mismas características y nivel de competencia (tarea entre pares equilibrados). Los resultados sobre la proporción de recursos empleados por cada grupo y sus funciones se presentan distinguiendo entre i) las pragmático-comunicativas (ligadas a

<sup>5</sup> Cronológicamente, este corpus precede a *StopELE*, que se menciona posteriormente.

<sup>6</sup> Para ver el valor añadido que supone la inmersión en la lengua durante la estancia de estudios fuera frente a la instrucción sin más "in situ", en su universidad de origen.

<sup>7</sup> Para ver las diferencias, especialmente, entre los nativos y los hablantes de herencia (cuyo estatuto, en tanto que el español es, para algunos, lengua familiar y para otros, ambiental, lo que hace difícil etiquetarlo como L2, aunque tampoco es una L1 al uso). Tampoco el perfil de los universitarios que toman español como hablantes de herencia es homogéneo (cf. Valdés 2006; Fairclough y Gutiérrez 2006). De ahí la utilidad de contar con grupos de control nativos en sentido clásico.

<sup>8</sup> Ver apartado 3 (Metodología).

aspectos más pragmático-culturales propios de cada lengua, entre los que se encuentra la cortesía, pero también la colaboración); ii) las funciones estratégico-discursivas (mecanismos de discurso para mantener la cohesión y la coherencia) iii) o bien como indicadores de procesamiento del output. Serán las diferencias cualitativas, además de las cuantitativas, junto con la variación en la distribución de estrategias y funciones lo que permita diferenciar los grupos de hablantes. El mayor contacto con la lengua y la cultura meta que se da en los grupos que realizan estancias de estudios en el extranjero (o *Study Abroad*) y en los hablantes de herencia desempeña un papel importante a la hora de determinar su ventaja frente a los que aprenden en su país (*At Home groups*). Estos resultados contribuyen a abundar en las ventajas de la inmersión en la L2 durante el proceso de aprendizaje.

## 1.2. ¿POR QUÉ PAUSAS Y AUTOCORRECCIONES?

Pausas y repeticiones son estrategias de interacción oral sujetas a variación interlingüística e intercultural, por un lado, e indicadoras de dificultad de procesamiento, por otro. Las autorrepeticiones (entre las que están las autocorrecciones) también forman parte de este grupo de recursos. Desde el punto de vista interlingüístico e intercultural, pausas y repeticiones se han considerado parte de los recursos de cortesía (Brown y Levinson, 1987; Gallardo Paúls, 1989, entre otros) o de colaboración (Tanskanen, 2004, entre otros) cuando las producen parejas de hablantes, si bien su distribución no es uniforme ni para todas las situaciones ni para todas las lenguas. Este aspecto las hace interesantes como objeto de estudio, toda vez que se impone restringir muy bien las fuentes de variación. Desde el punto de vista de situación comunicativa, exige seleccionar un ámbito de observación muy restringido para ganar precisión en la observación. De ahí que hayamos acotado tanto la situación de

estudio: se trata de una transacción de compra-venta cara a cara en una taquilla de una estación o terminal de tren o de autobús entre dos interlocutores, donde se da una situación jerárquica de poder, asimétrica (operador / cliente), con uno de los interlocutores controlando la situación<sup>9</sup> pero siempre respetando que los dos sean no nativos<sup>10</sup>. La lengua de estudio es el español y la variación, dado el contexto de inmersión (Barcelona) contemplará el español peninsular nativo, el español no nativo de aprendices cuya L1 es el inglés (de Houston y Pensilvania) y el de anglófonos que son, a la vez, hablantes de español de herencia (de Houston). La variación del español no nativo abarcará los niveles B1 y B2 del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER 2000)*, de acuerdo con las pruebas de nivel estandarizadas que tomaron en sus universidades.

Hemos elegido las pausas y autocorrecciones en su calidad de indicadores de una eventual dificultad de procesamiento detectable en el transcurso de la producción, esto es, como indicadores de competencia. Efectivamente, pausas (silenciosas o rellenas), autocorrecciones (una vacilación con solución en el mismo turno y locutor) y una cierta ralentización en el ritmo de producción tienden a aparecer en contextos donde las exigencias de flexión verbal (tiempo, persona, modo), de concordancia (nominal, verbal, pronominal) o la precisión léxica condicionan la provisión de una o varias formas y pueden poner de manifiesto problemas de competencia (Díaz y Bekiou, 2006; Enríquez *et al.*, 2015; entre otros). Los hablantes no nativos suelen encontrarse con problemas al elegir dichas formas y los manifiestan mediante la producción de pausas rellenas o silenciosas y la aparición de vacilaciones o autocorrecciones en los enunciados. No obstante, los hablantes no

---

<sup>9</sup> Hemos considerado al Operador como el polo dominante porque es el experto (dispone de la información de horarios, precios, etc.).

<sup>10</sup> A diferencia de estudios sobre situaciones similares, como el de Bataller (2010).

nativos competentes en la L2 y los nativos también producen pausas (sonoras y silenciosas), vacilan y se autocorrigien. ¿Cuál es la razón en este caso? Suelen ser cuestiones de empatía o cortesía hacia el interlocutor, o de planificación o reestructuración del mensaje “para uno mismo”, una forma de gestionar la información (Enríquez, Díaz, Taulé, 2015). Aunque también el estrés ante una situación o interlocutor desconocido, etc. pueden tener su papel. Entre estos hablantes más competentes que hemos mencionado, la L1 y sus convenciones culturales (relación interpersonal y códigos de conducta, incluido el lingüístico, acordes con las situaciones) pueden transferirse a la L2 e interferir en ella.

Por todo ello, detectar los patrones de distribución de los recursos en L1, L2 y Lengua de Herencia, relacionados con el nivel de competencia resulta relevante. Nos permite descubrir y situar escalonadamente qué funciones hay detrás de pausas y repeticiones, cómo y dónde aparecen y cómo se distribuyen para cada grupo (no nativo) a lo largo del proceso de adquisición de la competencia intercultural; cuándo y en qué etapa más allá de la competencia pragmática discursiva que tengan en la L2 (es más que una estrategia local de resolución de problemas lingüísticos); qué papel tiene la L1 y qué papel desempeña el contexto de inmersión (cuando la hay) en dicho proceso.

## 2. ANTECEDENTES

Pausas y autocorrecciones han sido objeto de estudio en trabajos longitudinales de adquisición infantil en el aula<sup>11</sup> (Muñoz, 2003; Gost y Celaya, 2005) o en los de adolescentes y adultos en inglés L2 en el aula (García Mayo y Gavela, 2001) o como una estrategia

translingüística en hablantes multilingües (Kellerman y Sharwood-Smith, 1986). Asimismo, se han analizado como mecanismos que anuncian autoedición de la producción (*repair and communication strategies*) como Piazza (1998)<sup>12</sup>. En general, en estos trabajos el foco está en la colaboración entre los interlocutores para negociar el significado de los enunciados recibidos o producidos, o para realizar conjuntamente una tarea.

Estos indicadores, que han sido abordados con bastante profusión en el marco del análisis del discurso nativo (Gallardo Paúls, 1993; Pose Furest, 2012 para el español nativo; Levinson, 1983; Pomeranz, 1984, para inglés, entre otros), han recibido menos atención en el ámbito de la L2 y mucho menos en español L2 (Díaz y Aymerich, 1990; Díaz y Bekiou, 2006; Enríquez, Díaz y Taulé, 2015, entre otros).

Como se ha mencionado ya, la mayoría de los trabajos sobre pausas y enseñanza de lenguas se ha ocupado de su función como indicadores de (falta de) competencia en la L2/LE (Perales y Cenoz, 1996; García Mayo y Gavela, 2001). Sin embargo, también pueden ser indicadores valiosos de problemas de procesamiento, sobrecarga cognitiva o de dificultad de ejecución de una tarea de producción oral en el aula. El objetivo concreto del trabajo es el análisis de estos indicadores en la producción oral como estrategias comunicativas y sus diferencias en la producción no solo entre nativos y no nativos, sino también entre estos y los hablantes de herencia. Si bien ya hay trabajos comparativos sobre comportamiento estratégico para determinadas funciones comunicativas que incluyen hablantes de herencia y nativos (Félix-Brasdefer, 2004, 2007 entre otros), no incluyen la observación de recursos orales análogos en sus estudios

---

<sup>12</sup> Citado en: Gallardo Paúls (1993).

comparativos sobre competencia sociopragmática, dejándolos fuera como caracterizadores de la competencia intercultural.

El presente trabajo se alinea también, en cierto modo, con la (etno)pragmática experimental (Sperber y Noveck, 2004) en cuanto que se acomoda a su recomendación de expresar minuciosamente la observación de una situación o escenario comunicativo con el máximo control de la variación esperable. En nuestro caso, los roles elegidos (operador / cliente) contribuyen a que esté jerarquizada; restringida a dos participantes, sujetos a un único objetivo (a diferencia de Félix-Brasdefer, 2007; Shively y Cohen, 2008), con la información controlada (documento: billete /horario), genera vacíos de información previsible, donde se localiza específicamente el contexto de aparición de las pausas y autocorrecciones en la ejecución de la tarea: ante problemas de sintaxis implicadas por las estructuras ritualizadas previstas en la petición (Le Pair, 1996; Ruiz de Zarobe, 2004, Bataller, 2010, para español contrastado con otra lengua y siguiendo a Blum-Kulka, 1987, entre otros). Por tanto, como en los trabajos anteriormente mencionados, se trata de un entorno que exige enunciados de modalidad oracional interrogativa (peticiones directas que requieren pronombres interrogativos tónicos e inversión) o modales para las peticiones indirectas<sup>13</sup>, y de peticiones directas con imperativos y modales (*direct commands*)<sup>14</sup>. En el ámbito léxico, la precisión léxica de la situación (viaje, recorrido, tipo de billete, horarios, precios, condiciones y datos de pago) plantea problemas no solo a los aprendices (en la producción de cifras para precios, horarios; tipos de billete y léxico especializado, con sus colocaciones incluso). La diferencia de este estudio con los trabajos citados es que en este se usa un *role play*

---

<sup>13</sup> Que requieren uso de modales y pasados o condicionales en los exponentes funcionales básicos de la petición o *head acts* (Blum-Kulka 1989, etc); uso de tercera persona. plural; uso de la forma *usted*.

<sup>14</sup> Ver Díaz, Enríquez y Taulé (en prensa) en Sanz, C. (Ed.)

(datos semiespontáneos) y que los dos miembros de la pareja son no nativos (son lingüísticamente equilibradas y homogéneas), excepto el grupo de control nativo<sup>15</sup>.

En relación con la tarea propuesta –una transacción comercial simulada–, existen estudios sobre la incidencia de la preparación previa o no para la tarea (Caballero, Díaz, Taulé, 2014, por ejemplo para una tarea oral; Lucha y Díaz, 2010, para una tarea escrita). En este estudio, en cambio, se pone de manifiesto que ante una tarea con dos roles complementarios muy diferenciados (vendedor y cliente), los participantes se centran de manera independiente en su producción sin interferir en el trabajo de edición o de reparación (formal) del discurso del interlocutor. En el trabajo de producción se prioriza, por tanto, la atención al significado antes que a la forma; y se colabora a nivel pragmático y comunicativo, pero no en el plano formal. En este contexto, pausas y autocorrecciones son indicadores individuales de dificultades de procesamiento, de gestión de la información de la tarea o del contenido lingüístico. No obstante, desde la perspectiva sociopragmática, esperamos detectar en el grupo nativo una línea o pauta de referencia cuantitativa y cualitativa de aparición y uso.

Las hipótesis de partida, pues, son: i) que pausas y autocorrecciones están asociadas a dificultades formales (lingüísticas) solo en los aprendices, pero no en los nativos, por lo que los patrones de aparición contextual en nativos y hablantes de herencia serán distintos; ii) el nivel de competencia incidirá en la presencia de los recursos/estrategias; a menos competencia, más vinculados estarán los recursos a las estrategias exclusivamente lingüísticas; a más competencia, a lo pragmático-cultural; iii) que la familiaridad con la

---

<sup>15</sup> Ver Shively, R. 2015:331-350 para un resumen de estudios similares para el español como segunda lengua específicamente.

cultura (inmersión frente a instrucción solo) y la interacción con nativos in situ incide en los patrones de aparición de pausas y autocorrecciones, diferenciando a los de Estancia fuera de los que se quedan en su universidad de origen (At Home). Por lo tanto, los aprendices con mayor contacto directo con la lengua (SA y Herencia) deberían mostrar en su producción menos indicadores de dificultad (pausas vacías y rellenas, vacilaciones, autocorrecciones) y más de genio lingüístico nativo (pausas rellenas en contexto de toma de decisiones, repeticiones), y una distribución distinta; iv) los aprendices de herencia se comportarán de forma más cercana a los hispanohablantes, en tanto que se caracterizan por cierto tipo de bilingüismo.

Para validar estas hipótesis de comportamiento en la situación comunicativa propuesta (transacción comercial simulada), hemos utilizado los datos extraídos de dos corpus orales que presentamos a continuación en el apartado 3, donde se describe la metodología usada en el estudio. En el apartado 4, se presentan los resultados obtenidos y el análisis de los datos. En el apartado 5, finalmente, se ofrecen las conclusiones y se esbozan las líneas futuras.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación parte de la información extraída del corpus *FerrovíELE* (Caballero *et al.* 2012 y 2013) --que contiene diálogos en español nativo y no nativo de transacciones de servicios ferroviarios simulados y no simulados-- y de *StopELE* (Enríquez, Díaz, Taulé 2016) --que contiene diálogos exclusivamente simulados, en inglés y español de hablantes de herencia, español de México y Uruguay, y español peninsular. Todos ellos tratan sobre transacciones y reclamaciones siempre en el ámbito del transporte. La muestra seleccionada en el presente estudio contiene un total de 30 diálogos

(6 de nativos, 6 de herencia y 18 de no nativos anglófonos) cuyos interlocutores son 60 sujetos adultos de edades, sexos y niveles socioculturales similares. Todos ellos realizan una actividad de interacción simulada (nativos y no nativos).

GRUPO	Nº DIÁLOGOS	Nº INTERLOCUTORES	TIPO DISCURSO	CARACTERÍSTICAS INTERLOCUTORES	FECHA GRABACIÓN
FerrovieLE (USA_S-Abroad) B1	6	12	Diálogo semicontrolado (role-play)	No nativos, estadounidenses, jóvenes universitarios, ambos sexos anglófonos.	2012
StopELE USA_at_Home B1	6	12	Diálogo semicontrolado (role-play)	No nativos, estadounidenses, jóvenes universitarios, ambos sexos anglófonos.	2016
FerrovieLE (multilingüe_SAbroad) B2	6	12	Diálogo semicontrolado (role-play)	No nativos, multilingües, jóvenes universitarios, ambos sexos.	2012
StopELE LdHerencia B1	6	12	Diálogo semicontrolado (role-play)	Anglófonos, hablantes de herencia de español; jóvenes universitarios de ambos sexos (G3)*	2016
FerrovieLE (Simulado nativo)	6	12	Diálogo semicontrolado (role-play)	Nativos, diferentes edades, niveles socioculturales, ambos sexos.	2012
TOTAL	30	60			

TABLA 1. Características de cada uno de los grupos.

Los aprendices son anglófonos (estadounidenses) en los dos primeros grupos de la tabla, de nivel B1 de E/LE según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001). El grupo multilingüe está formado por estudiantes Erasmus anglogermánicos de nivel B2. Como se ha mencionado, todos tomaron un test de nivel estándar en su institución<sup>16</sup>. A todos se les administró un cuestionario de contacto con el español para asegurarnos de la homogeneidad en las horas y niveles de contacto fuera del aula. Por último, el grupo de control nativo está formado por nativos peninsulares, no vinculados a la docencia ni el aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo de este último grupo es servir de referencia para comparar las diferencias y similitudes entre las interacciones de parejas nativas y no nativas, siempre en situación artificial de simulación.

### 3.1. TRANSCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN DEL CORPUS FERROVIELE

*FerrovieLE* y *StopELE* están formados por la transcripción ortográfica de los ficheros de audio codificados con información lingüística y extralingüística en formato XML. La transcripción y codificación se ha realizado mediante la herramienta *Transcriber* (Bonafonte, Barras *et al.* 1999, 2001), que permite la alineación entre el audio y la transcripción ortográfica y, además, la codificación de participantes, funciones comunicativas, fenómenos orales (identificadores de dificultad), etc.

Para la transcripción ortográfica se ha utilizado la norma prescriptiva de los diccionarios; también se han transcrito las onomatopeyas

<sup>16</sup> En el caso de los hablantes de herencia, se nivelaron de acuerdo con los criterios de la ACTFL que sigue el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Houston y que pueden consultarse en la siguiente dirección:

<http://www.uh.edu/class/spanish/language-programs/heritage-language>

(*hum, em, etc.*) y las palabras mal pronunciadas o incorrectas (por ejemplo, *prefinta cama* en vez de *prefiero cama*).

En el proceso de codificación<sup>17</sup> se han identificado: i) las intervenciones de cada interlocutor según los roles adoptados -el cliente con la etiqueta <CL> y el operador con la etiqueta <OP>; ii) datos sobre el sexo <type: masculine/femenine/unknown> y sobre la lengua del interlocutor <dialect: native/nonnative> para identificar si se trata de una intervención nativa o no nativa; y iii) etiquetas para identificar las pausas, autocorrecciones, solapamientos y errores. Aquí nos ocupamos solo de pausas y autocorrecciones, si bien desdoblamos las pausas en silenciosas <@sp> y rellenas <@fp>.

Se ha usado también el analizador de *Freeling* (Padró y Stanilovsky, 2012) para analizar morfológicamente la muestra seleccionada. Para garantizar la fiabilidad del análisis se ha validado manualmente. Este proceso ha permitido contextualizar las pausas y autocorrecciones. Al final del artículo, en el apartado *Anexo*, ofrecemos muestras de las producciones.

### 3.2. PAUSAS Y AUTOCORRECCIONES

En este estudio se entiende por *pausa* toda interrupción de discurso silenciosa o rellena, ya se encuentre al principio, mitad o final de un turno o intervención, independientemente de su duración. En esta fase piloto no se ha medido la duración de las pausas. Se distingue entre: pausas silenciosas (transcritas con puntos suspensivos) y pausas rellenas (transcritas con su onomatopeya correspondiente: *um, eh, mm, em, ah, oh, uh, puah*)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Ver también Llisterri, J. (1997).

Por *autocorrección* entendemos las correcciones o reformulaciones hechas por los aprendices en su producción (interlengua) después de cometer un error o algo que perciben como error y del que son conscientes. Como las pausas, se localizan en cualquier nivel: morfológico, léxico, sintáctico y de gestión de información o de la tarea.

Estos mecanismos (pausas y autocorrecciones) son relevantes porque permiten apreciar que el alumno es consciente de las opciones de la gramática de la lengua meta y que baraja las opciones posibles en ella. Entre esas estrategias, las autocorrecciones proporcionan una doble información: por un lado, indican que los aprendices son capaces de producir en la L2 y, a la vez, usarla como input y reprocesarla. "Las autocorrecciones son indicadores de las dificultades de procesamiento, de la estabilidad o no del sistema en ese momento dado y de la consistencia de las opciones manifiestas en la producción (variabilidad intrasubjetiva e intersubjetiva de las *interlenguas*)" (Díaz, 2012). A estos indicadores de dificultad se les deben añadir otros fenómenos de vacilación -como pueden ser las alteraciones del ritmo, la longitud de los enunciados- que no son objeto de atención en esta fase del estudio.

Desde este punto de vista, todos estos fenómenos pueden considerarse medidas de competencia y ser indicadores de sobrecarga en el procesamiento o de problemas de demanda cognitiva.

Sí se ha tenido en cuenta al estudiar los datos el número de turnos y la ratio de palabras distintas sobre el total de la producción para cada uno de los grupos de estudio y condición, para calcular el peso



de cada uno de los fenómenos estudiados y hacer los datos comparables.

A pesar de que el número de sujetos es considerable en un estudio de estas características, la muestra es pequeña para un tratamiento estadístico cuantitativo, por lo que solo llevamos a cabo estadística descriptiva.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una primera observación relevante es la diferencia en la *ratio type / token* de las producciones de los distintos grupos de informantes, lo que nos permitirá contextualizar el peso de las pausas y autocorrecciones en el conjunto de la producción.

GRUPO	TYPES	TOKENS	RATIO TYPE / TOKEN TTR
<i>StudyAbroad_USA_B1</i> <i>NN_SA_B1</i>	266	1117	0,23
<i>At-Home_USA_B1</i> <i>NN_AH_B1</i>	208	750	0,28
<i>Herencia_USA_B1</i> <i>HdH_AH_B1</i>	272	1347	0,20
<i>StudyAbroad_multilingües_B2</i> <i>NN_Multi_B2</i>	558	3035	0,18
<i>Nativos de control_Simulado</i> <i>NC</i>	336	1093	0,31
TOTAL TOKENS ANALIZADOS		7342	

TABLA 2. *Ratios type / token* por grupo observado.

Este primer análisis cuantitativo pone de manifiesto que hay mayor similitud entre nativos y anglófonos *NN\_At\_Home\_USA\_B1* que

entre los otros grupos en términos de TTR. Por tipos de palabras distintas (*types*), en cambio, se acercan los hablantes de herencia *HdH\_B1* a los anglófonos *NN\_SA\_B1* de estancia fuera. Sorprende la súper producción en *tokens* del grupo *Multilingüe B2*. Una posible explicación es que los Multilingües formaban parte de un programa Erasmus en una facultad de Traducción y en consecuencia tienen una formación intensiva en lenguas. Todos eran multilingües con una media de 3-4 lenguas aprendidas con instrucción formal. La manera de afrontar la producción es distinta que en el caso de los monolingües nativos que no pertenecían al ámbito universitario. De ahí su superproductividad.

Los aprendices estadounidenses B1 de estancia fuera (*NN\_B1\_SA*), por su parte, tienen un perfil menos multilingüe (el español era en la mayoría de los casos la L2). En ellos, la instrucción más el contacto “in situ” los acerca a los nativos de forma efectiva.

Los anglófonos estadounidenses que solo reciben instrucción en casa (grupo *NNS\_B1\_At Home*), en cambio, producen claramente menos porque no se benefician del contacto y la experiencia directa para la activación de los conocimientos, estrategias, etc.

Estos datos están en consonancia con estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de sujetos bilingües y multilingües frente a monolingües, según los cuales los primeros aprenden más rápido y mejor que los segundos (cf. Investigaciones en contextos de bilingüismo infantil y/o escolar en Cataluña y el País Vasco, como los de Muñoz 2000; Cenoz 2003).

En relación con los indicadores objeto de estudio, se han obtenido los siguientes resultados que se recogen en la tabla 3:

GRUPO	PAUSAS SILENCIOSAS @sp	PAUSAS RELLENAS @fp	AUTOCORRECCIONES @a
<i>StudyAbroad_USA_B1 NN SA B1</i>	29	103	9
<i>At-Home_USA_B1 NN AH B1</i>	31	87	20
<i>Herencia_USA_B1 HH AH B1</i>	23	47	20
<i>Study Abroad_multilingües_B2 NNMulti B2</i>	28	83	38
<i>Nativos de control_Simulado NC</i>	13	21	2
TOTAL	124	341	89

TABLA 3. Indicadores totales.

#### 4.1. PAUSAS

Los números de la tabla 3 (supra) se refieren de forma global a los siguientes tipos de pausas y contextos:

- Pausas rellenas @fp debidas a problemas con las cifras: todas aquellas que se relacionan con precios u horarios. Ejemplo: *um @fp ...cinc (L2\_AH)*.
- Pausas rellenas debidas a problemas de sintaxis: fundamentalmente errores de concordancia y preposiciones. Ejemplo: *um @fp ...esta billete (L2\_SAVAH)*.
- Pausas rellenas @fp y silenciosas @sp debidas a dificultad léxica: falta de vocabulario o errores de uso. Ej.: *eh @fp ...Alar... (L2\_SA)*; *"ok. El @sp mi número de tarjeta es..." (EdH)*; *"aquí la*

*tengo en el sistema para una ida a @sp Cancún" (EdH)*; *¿De dónde es tu, @fp ehm de terminar? (L2\_AH)*

- Pausas ante interrogativas directas<sup>2</sup>. Ejemplo: *um @fp ...¿qué precios...?*; *Aah @fp ¿quiere de ida y vuelta? ¿o solo de ida? (EdH)*; *"Hola, um@fp ¿de dónde quieres, uh@fp viajar? (L2\_AH)*.

- Pausas ante verbos: se han contabilizado todas las situadas ante cualquier forma y tiempo verbal. Ejemplo: *um@fp... quiero (L2\_AH)*; *"ah@fp tiene y tienes que pagar con tarjeta de crédito" (EdH)*.

- Pausas por falta de información: todos los diálogos eran simulados y ninguno de los sujetos trabajaba realmente en un servicio de atención al cliente, por lo que en mayor o menor medida, todos podían tener problemas en la gestión de la información.

En el análisis del corpus de nativos se ha introducido otra variante, que no se ha encontrado en los corpus de aprendices: la variable *toma de decisiones*. La mayoría de pausas encontradas en el corpus de nativos parecen responder a un titubeo ante la toma de decisión (menos local), mientras que en los no nativos se trata de comprensión del concepto, opción o servicio ofrecido (+local), o la provisión de la cifra o palabra adecuada; esto permite distinguir, en el caso de los aprendices AH (at home) de Houston, por ejemplo, entre los hablantes que no son de herencia, que hacen pasusa ante los cambios de código y los de herencia, que no. Ejemplo de este último: *"Sí, uh@fptienes un e-mail just para, uh@fp el billete" (EdH)*. Este es un rasgo muy generalizado entre bilingües, ya apuntado por estudios previos (Poplack, 1987, entre otros).

Para etiquetar las autocorrecciones se han utilizado las mismas variables contextuales que para las pausas.

Si analizamos los porcentajes de los resultados obtenidos para cada grupo, los resultados son como sigue: de la tabla 4 a la tabla 6.

El total de pausas en el grupo de aprendices no *NN\_SA\_USA* es de 99 (tabla 4) y son más abundantes ante las formas verbales (conjugación) con un 28,28%. En segundo lugar, el 18,18% de las pausas se producen por problemas de sintaxis y por problemas de gestión de información.

En el grupo de aprendices multilingües *NN\_Multi\_SA\_B2*, el total de pausas es de 138 (tabla 6) y el mayor índice de pausas lo tenemos en relación con las dificultades de procesamiento de información (31,88%), seguido de sintaxis (26,09%) y verbo (15,22%)<sup>19</sup>.

En el grupo de hablantes de herencia *HdH\_B1* produce el doble de pausas silenciosas que los nativos de control, aunque no dobla la cantidad de palabras producidas. De forma muy llamativa destaca el hecho de que tienen que ver con los finales de turno (cesión del turno, como invitando a hablar al otro) o bien con la gestión de la información (para pensar o relacionar datos de la tarea o cuando toma una decisión o da un giro en la conversación). Como en los nativos peninsulares, raramente ocurren a medio sintagma. Este rasgo, que responde a causas de planificación (realistas en relación con la tarea en el mundo real) y que respeta las reglas pragmáticas interpersonales (gestión de turnos, replanteamiento pragmático discursivo del enunciado o fragmento con vistas a su mejora, por

<sup>19</sup> Nótese la conveniencia de poner los resultados en relación con el número de turnos /intervenciones producidos por cada grupo y con el número de elementos (*tokens*) producidos para calibrar el peso de cada recurso (*ratios*) a lo largo de los grupos y dar sentido a la comparación.

ejemplo en los casos de inclusión de modales, formas con *usted*, cambio de modalidad de petición-orden más o menos directa (“quiero” “necesito”, primera persona) a modal con “poder” (tercera persona) y entonación interrogativa o no<sup>20</sup>.

En el grupo de nativos las pausas se deben a problemas con la gestión de información (41,67%).

Reflejado gráficamente lo anterior, en relación con los focos de dificultades que entraña la tarea, los perfiles de los tres grupos más diferenciados en relación con las pausas quedan como sigue:

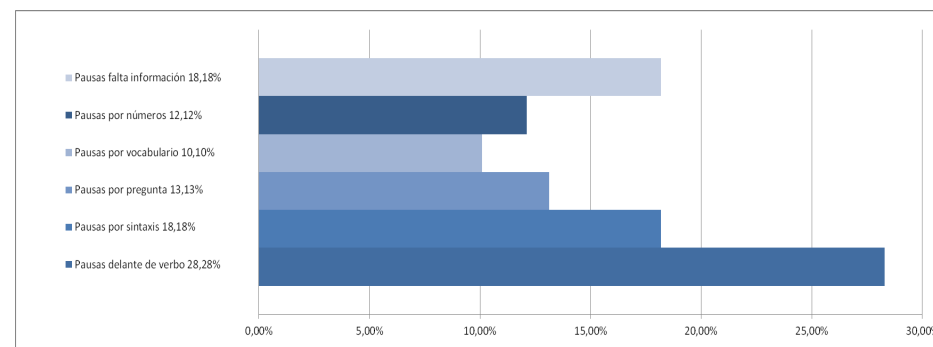


TABLA 4. Pausas en el grupo de aprendices *NN\_SA\_USA*.

<sup>20</sup> Remitimos a Díaz-Enriquez-Taulé, en Sanz, C. (ed.), en Routledge (en prensa) para un estudio más detallado sobre tipos de solicitudes de información (“direct commands”, “direct questions”, “indirect questions”, morfología y cortesía en similares grupos de estudio.

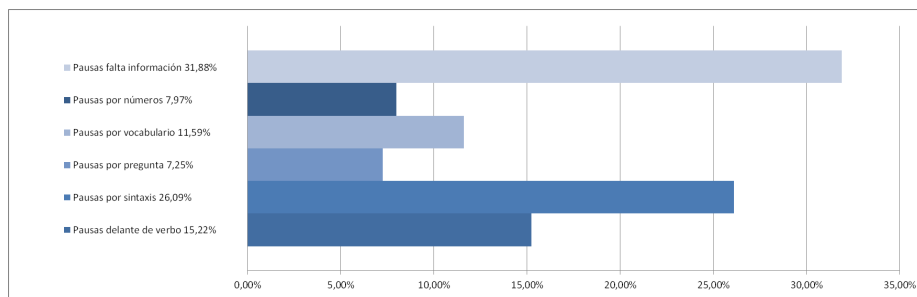


TABLA 5. Pausas en el grupo de aprendices NN\_ multilingüe\_SA\_B2.

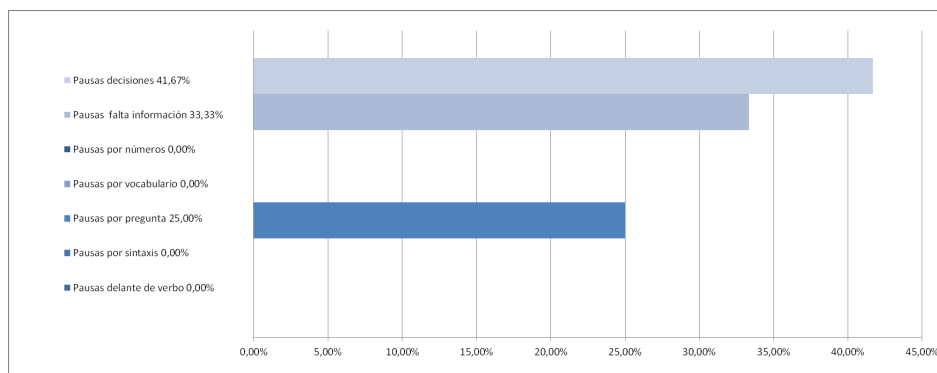


TABLA 6. Pausas en el grupo de nativos de control.

Cuantitativamente, sin embargo, es relevante no atender solo a los totales (que es lo que normalmente ve, por ejemplo, un profesor en el aula ante la producción de los alumnos, y que responde a una observación informal). Para ello, ofrecemos a continuación (i) el número total de turnos por grupo en la tabla 7; (ii) la *ratio* de pausas vacías y rellenas en relación con el total de turnos, en la tabla 8 y (iii) la *ratio* de pausas vacías y rellenas en relación con el total de *tokens* para cada grupo, en la tabla 9 (cf. Tabla 2 *supra* para la información sobre *types*, *tokens* y su *ratio*).

	B1 SA	B1 AH	B1 HdH	B2 SA	NATIVOS PEN
Número turnos	140	99	133	220	114
TOTAL ANALIZADOS	706 turnos <sup>21</sup>				

TABLA 7. Total de turnos por grupo.

	B1 SA	B1 AH	B1 HdH	B2 SA	NATIVOS PEN
<i>Ratio</i> de pausas vacías x turno	0,20	0,31	0,17	0,12	0,11
Pausas rellenas y vacilaciones x turno	0,73	0,87	0,35	0,37	0,18
TOTAL ANALIZADOS	706 turnos <sup>22</sup>				

TABLA 8. Ratios de pausas (<@sp> y <@fp> por turno.

	B1 SA	B1 AH	B1 HdH	B2 SA	NATIVOS PEN
<i>Ratio</i> de pausas vacías x <i>token</i>	0,023	0,041	0,017	0,009	0,011
Pausas rellenas y vacilaciones x <i>token</i>	0,08	0,11	0,03	0,02	0,01
TOTAL <i>TOKENS</i> ANALIZADOS	7342				

TABLA 9. Ratios de pausas (<@sp> y <@fp> por *token*.

En relación con las pausas rellenas (<@fp> o sonoras, vemos cómo se agrupan los anglófonos B1, por un lado, como mayores productores, frente a los multilingües y hablantes de herencia –pero más que los nativos– y los nativos. Este dato agrupa a los hablantes

<sup>21</sup> Nótese que en este trabajo hemos tomado como unidad los turnos y no los enunciados (“utterances”) ni oraciones. Junto con el número de palabras y el de palabras distintas, constituyen las unidades de medida usadas aquí.

<sup>22</sup> Nótese que en este trabajo hemos tomado como unidad los turnos y no los enunciados (“utterances”) ni oraciones. Junto con el número de palabras y el de palabras distintas, constituyen las unidades de medida usadas aquí.

de herencia con los no nativos (al menos con una muestra peninsular como referencia).

En relación con las pausas silenciosas <@sp>, el comportamiento más similar al nativo es el de los multilingües B2\_SA, y los más alejados los anglófonos B1 (en ambas condiciones, en estancia fuera y en casa).

## 4.2. AUTOCORRECCIONES

En relación con las autocorrecciones / vacilaciones, los perfiles de los grupos quedan como sigue:

	B1 SA	B1 AH	B1 HdH	B2 SA	NATIVOS PEN
Ratio de autocorrecciones y vacilaciones x <i>token</i>	0,007	0,02	0,01	0,01	0,001
Ratio de autocorrecciones y vacilaciones x turno	0,06	0,20	0,15	0,17	0,01

TABLA 10. Ratios de autocorrecciones por *token* y por turno.

Cuantitativamente, por turnos, los que menos corrigen son los nativos y los anglófonos de estancia fuera (si bien por razones opuestas). Los nativos, que producen más, casi no usan las autocorrecciones; los no nativos en estancia de estudios difieren de todos los otros grupos ¿por influencia de lo observado en los nativos? ¿Por qué se centran en el significado más que los otros grupos por efecto del contexto? ¿Por qué asumen más, estando fuera, que es más importante producir y no preocuparse de los errores? (Shively, 2014). Difícil establecerlo porque los números son, con todo, muy pequeños. Los otros tres grupos tienen un

comportamiento bastante semejante, si bien los hablantes de Herencia tienen una presencia algo menor de autocorrecciones, en comparación. Esta diferencia es todavía más clara por *tokens*, donde los hablantes de herencia se igualan con los multilingües B2, pero no con los nativos peninsulares, lo que resulta muy interesante. Es también un aspecto que vamos a considerar en un futuro inmediato la inclusión de muestras de hablantes de variedades latinoamericanas (especialmente mexicanos, rioplatenses y centroamericanos, para acercarlos a las modalidades de los de herencia de la zona de Houston). Probablemente la comparación entonces con esas variedades nativas acercará más los resultados de los HdH a los modelos propuestos que al modelo peninsular.

## 4.3. SÍNTESIS

En relación con los datos observados, brevemente, vemos que: i) la proporción de los recursos usados varía de forma sensiblemente diferente por grupo, como recogen las tablas 2 a 10. Los recursos ligados a la cortesía están asociados a dos aspectos en este estudio. A las dificultades formales que conlleva la flexión verbal (cuyo perfil podemos ver en las tablas 4 y 5 de pausas y autocorrecciones ante verbos) y ii) los silencios de cesión de turno y colaboración, asociados a preguntas, que también entrañan cierta dificultad formal (interrogativas directas e indirectas) y que no se han podido deslindar nítidamente en este piloto<sup>23</sup>. Relacionado con el mantenimiento de la cohesión y coherencia, han destacado las autocorrecciones para contribuir a la cohesión (concordancia de género, número, etc.) y favorecer el mantenimiento del referente. La coherencia, por su parte, más visible en los solapamientos o en

<sup>23</sup> Ver, para ello, Díaz-Enríquez-Taulé (en prensa) en: Sanz, Cristina (ed.).

las repeticiones en distintos turnos, no se ha abordado en esta ocasión, por lo que queda como línea futura.

En cuanto al papel de las pausas y autocorrecciones como indicadores de procesamiento del *output*, señalado en iii) al inicio de este trabajo, parece un resultado bastante claro. En primer lugar, porque la ratio de pausas es menor en los grupos más competentes. Para las pausas vacías, el nivel de competencia (B2) y el contacto directo (*Study Abroad* o situación familiar de los de herencia) parecen jugar un papel importante para agrupar a *los nativos con los B2\_SA* (seguidos de cerca por los B1 de Herencia; y estos por los B1 de SA). Los notablemente más descolgados son los B1\_AH. Para las pausas rellenas se refuerza la asociación de B2\_SA y HdH por un lado y B1 por otro, si bien los B1\_AH producen más vacilaciones. Los hablantes nativos producen muchísimas menos (la mitad que los aprendices más competentes).

Esto prueba el efecto beneficioso de la inmersión y del contacto directo con la lengua meta para producir diálogos con recursos más cercanos a los nativos.

En cuanto a la capacidad de autocorregirse o “editar” su propia producción en tiempo real (procesamiento del output), esta queda reflejada en la tabla 10, donde parece una actividad explícita u observable asociada a los no nativos y donde solo los aprendices B1 en estancia fuera (condición SA) parecen centrarse menos en la forma y más en el significado en el transcurso de la tarea, lo que los acerca, en exclusiva a los nativos<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Hay que tener en cuenta, de todas formas, que los superproductivos B2\_SA producen más del doble de enunciados y más del doble de tokens, lo que acaba beneficiándoles en situación de SA aun teniendo menor nivel de competencia (B1 frente a B2).

## 5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Este estudio pone de manifiesto el papel de las pausas, especialmente las rellenas, y de las autocorrecciones como indicadores de dificultad tanto de la tarea en sí como de la exigencia lingüística que implica llevarla a cabo en la L2. Revela también diferencias interesantes entre nativos y no nativos, por un lado y sitúa a los hablantes de herencia en un punto intermedio entre unos y otros.

En los nativos, la función más extendida de las pausas rellenas es que reflejan la gestión de la toma de decisiones, mientras que en los no nativos indican mayoritariamente dificultades con la sintaxis, con las formas verbales y con la gestión de información. En los de Herencia ocurre en parte como con los nativos y, además, se dan con casos de cambios de código (fenómeno sociocultural) y para ceder el turno o invitar al interlocutor a hablar (muy sistemático y también sociocultural). Este rasgo no se comparte con el inglés ni con los anglófonos, por lo que parece caracterizador de un “tercer código” en esta situación simulada.

Las pausas silenciosas, mucho menos frecuentes, solo parecen tener relación discursiva con la cesión de turno, y muy esporádicamente, en los nativos y los hablantes de herencia.

Como recursos indicadores de dificultad, se confirma que las interrogativas suponen un contexto propicio a la aparición de estos indicadores de problema, si bien exclusivamente en la producción no nativa. Todo ello confirma las hipótesis de partida de la introducción.

En relación con las autocorrecciones, su presencia es muy baja en todos los grupos estudiados, por lo que habrá que ampliar la muestra en el futuro e intentar obtener datos en la L1 y la L2 de cada individuo, a fin de calibrar las diferencias individuales, por una parte, y el papel de la “revisión” del output en relación con la competencia (nativa o no) y la pragmática intercultural. Solo resultaría relevante si presentaran una distribución diferente para cada lengua (en los mismos sujetos).

También habrá que explorar separadamente las intervenciones como OP (operador) o CL (cliente) en las transacciones, para delimitar con mayor claridad las dificultades debidas a lo inusual del rol (vendedor), a la cortesía exigida (en el caso del OP) o la atenuación (en el caso del CL), diferenciándolas de las causas más estrictamente lingüísticas.

En relación con las aplicaciones didácticas que se pueden derivar de estas observaciones y corpus experimentales, señalamos, en primer lugar, la necesidad de que docentes y autores de materiales sonoros (así como de sus representaciones escritas) incluyamos con mucha más frecuencia discursos con pausas, vacilaciones y autocorrecciones, solapamientos, etc. de los locutores en los documentos didácticos. Que diversifiquemos las variedades geolectales de lengua oral para trabajar en el aula, especialmente en los contextos donde haya aprendices que son hablantes de herencia (por la variación que presentan, también, en repertorio de estrategias, en su distribución y en su valor sociopragmático). Incluso que fomentemos el trabajo contrastivo entre variedades (nativas y no nativas), apoyando el descubrimiento del papel que tienen repeticiones y autocorrecciones en el curso del mensaje para dar coherencia y cohesión (a nivel local), y en la cortesía (en la gestión/cesión de turnos y de informaciones) por ejemplo. O destacando las contribuciones de distinto signo que pueden hacer

las pausas (re llenas o no) a la cortesía intercultural (silencios que invitan a participar o no).

Afortunadamente, esta tarea no tiene por qué empezar necesariamente de cero. Hay ya un cierto volumen de muestras de tareas en parejas, audios de diálogos espontáneos y semiespontáneos accesibles, 100% disponibles en abierto en la red o bajo petición, cuya inclusión como material / *input* contribuye a contextualizar eficazmente comportamientos sociopragmáticos y prácticas convencionalizadas y ritualizadas<sup>25</sup>. En definitiva, muestras que pueden ayudar a introducir “en casa” los recursos a los que tienen acceso, sin esfuerzo adicional aparente, solo los afortunados que realizan el viaje de estudios al extranjero y se benefician de la experiencia de la inmersión en la otra lengua (en el caso de los L2) o descubren facetas desconocidas de una de las que les es propia (si son de herencia).

## REFERENCIAS

Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M.J. (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

Bataller, R. (2010), “Making a Request for a service in Spanish: Pragmatic development in a Study Abroad Setting”, *Foreign Language Annals*, 43:159-174.

Blum-Kulka, S., J. House, G. Kasper (eds.) (1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ): Ablex.

---

<sup>25</sup> Materiales de proyectos de investigación europeos (financiados por la CE), como Sacodeyl, Coral-ROM, etc.

Bonafonte, A. et al. (2000), "Desarrollo de un sistema de diálogo oral en dominios restringidos" [en línea] [consulta: 2011]. Disponible en la web:

[http://gps-tsc.upc.es/veu/basurde/download/Bon00a\\_sevilla.pdf](http://gps-tsc.upc.es/veu/basurde/download/Bon00a_sevilla.pdf)

Bonafonte, A. y E. Lleida (1999), "Corpus InfoTren: Persona. Corpus oral de llamadas a un servicio de información sobre trenes de viajeros" [en línea]. Universitat Politècnica de Catalunya y Universidad de Zaragoza, [consulta: 2011]. Disponible en la web:

<http://gps-tsc.upc.es/veu/basurde/Home.htm>

Bravo, D. y A. Briz (eds.) (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

Brown, P. y S. Levinson (1987), *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caballero, M., L. Díaz y M. Taulé (2012), "Cómo prever y organizar los contenidos lingüísticos y sociopragmáticos de un escenario comunicativo en clase de E/LE a partir del uso de corpus", en Díaz, L. (coord.) *Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos*, Monográfico marcoELE, 12, pp.: 6-26.

<http://marcoele.com/descargas/15/1.aprendizaje-adquisicion.pdf>

Caballero, M., L. Díaz y M. Taulé (2014), "Using Corpora for Modeling Communicative Scenarios: Train Transport Domain in B1-B2 Level Non-Native Spanish Language Learners". *Proceedings of 31st International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Communication, Cognition and Cybernetics*, pp. 610-619.

Cohen, A. y R. Shively (2007), "Acquisition of Requests and Apologies in Spanish and French: Impact of Study Abroad and

Strategy building Intervention", *Modern Language Journal*, 91:189-212.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Cambridge: Cambridge University Press.

Aymerich Soler, M. y L. Díaz Rodríguez, (1989), "Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua: repeticiones y reformulaciones". En Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, Sevilla, AESLA, pp. 87-98.

Díaz, L. (1991), "Aspectos del discurso didáctico del profesor", en Ministerio de Cultura (ed.). *III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera* (septiembre 1990, Las Navas del Marqués, Ávila), Madrid, Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación Cultural). Reed. en *marcoELE*, julio-diciembre, 2010, *Antología de los Encuentros Internacionales de ELE de Las Navas del Marqués*.

<http://marcoele.com/descargas/navas/17.diaz.pdf>

Díaz, L. y K. Bekiou (2006), "Lo que las reformulaciones y repeticiones (halladas en los relatos orales) de los aprendices de español L2 pueden decirnos acerca de la adquisición del aspecto verbal del español", *Actas del 35 Simposio de la SEL*, León: Universidad de León.

<http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>



Díaz, L. y R. Lucha (2010), "Teaching genres in an L2 Writing course. The incidence of focus on form in written production or how to go further than natives, *Lengua de especialidad y su enseñanza*, Monografías marcoELE, 11: 20-36.

<http://marcoele.com/teaching-genres-in-a-writing-course>

Díaz, L., N. Enríquez y M. Taulé (en prensa), "Being polite at the railway or bus station: how a role-play can illustrate the differences between Study Abroad groups vs. Heritage Students and At Home groups of Spanish L2 university learners", en: Sanz, C. (ed.).

Enríquez, N., L. Díaz y M. Taulé (2015), "Mental Processes in the oral production of Non-native Spanish Speakers. Pauses and self-correction", *32<sup>nd</sup> Int. Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics: Language Industries and Social Change, Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol. 173:24-30, Elsevier.

Escobar, A.M. y K. Potowski (2015), *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, M. y M.J. Gutiérrez (2006), "Incorporation linguistic variation into the classroom", en Salaberry, M.- Lafford, B. (eds.), pp. 173-192.

Gallardo Paúls, B. (1993), "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones", *Contextos XI/21-22*, pp. 189-220.

GARCÍA MAYO, M.P. y M.B. GAVELA (2001), "Repair strategies among advanced EFL", en Muñoz, C. et al. (eds.). *Actas de AESLA 2000*, PPU: Barcelona.

Geeslin, K. (2014), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. J. Wiley & Sons.

Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Hulstijn, J. (2014), The Common European Framework of Reference for Languages: A challenge for Applied Linguistics, *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 165/1: 3-18.

Kellerman, E. y M.A. Sharwood-Smith (1986), *Cross-linguistic influence in SLA*, Oxford: Pergamon.

Lafford, B. y J. Collentine (2006), "The Effects of Study Abroad and Classroom Context on the Acquisition of Spanish as a Second Language", en *The Art of Teaching Spanish*, pp.103-126 (ed. R. Salaberry y B. Lafford).

Lafford, B. e I. Uscinski (2014), "Study Abroad and Second Language Spanish", en *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, pp.386-403 (ed. K.L. Geeslin).

Le Pair, R. (1996), "Spanish Request Strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural Perspective", *Language Sciences*, 18, 3-4: 651-670.

López, V. (2008), "*Integración de los corpus como herramienta de apoyo en la enseñanza ESP*" [en línea]. *Porta Linguarum*, número 10 [consulta: noviembre 2012]. Disponible en la web:

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero10/9%20Victoria%20Lopez.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/9%20Victoria%20Lopez.pdf)

Llisterri, J. (1997). "Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales [en línea]. Instituto Cervantes y Universitat Autònoma de Barcelona", [consulta: julio 2012]. Disponible en la web: <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/FDS97.html>

Márquez, R. y M.E. Placencia (2005), *Spanish Pragmatics*. Londres: Palgrave MacMillan.

Perales, J. y J. Cenoz (1996), "El significado de las pausas en la producción oral en segunda lengua". M. Pérez Pereira (ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones, pp. 689-694.

Pomeranz, A. (1984), "Pursuing a response", en Atkinson, J.M. y J. Heritage, (eds.) *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 152-163.

Poplack, S. (1987), "Contrasting patterns of code-switching in two communities", en Wande, E., J. Anward y B. Nordberg *et al.* (eds.) *Aspects of Bilingualism. Proceedings from the 4th Nordic Symposium on Bilingualism*. Uppsala: Borgström, Motala, pp. 51-76.

Pose Furest, F. (2012), "La función de los actos truncados estratégicos", en Waluch, E. y J.A. Moya, (eds.) *Español hablado. Estudios sobre el corpus PRESEEA de Granada*. Varsovia: Sowa, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, pp. 165-216.

Potowski, K. (2014), *Heritage Learners of Spanish*, en Geeslin, K. (ed.), pp. 404-422.

Salaberry, R. y B. Lafford (eds.) (2006), *The Art of teaching Spanish. SLA from Research to Practice*. Washington: Georgetown University Press.

Sanz, C. y A. Morales Font (eds.), *The Handbook of the Study Abroad research and practice*. Londres: Routledge (aparecerá en 2017-18).

Shively, R. (2014). "Language in context", en: Geeslin, K. (ed.), pp. 331-350.

Sperber, D. e I. Noveck (2004), *Experimental Pragmatics*. Londres: Palgrave.

Tanskanen, S.-K. (2004), "Cohesion and collaboration. Patterns of cohesion in spoken and written dialogue", pp.89-110, en Aijmer K. y A.-B. Stenström (eds.) *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*. Ámsterdam: John Benjamins.

Valdés, G. (2005), "Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?", *The Modern Language Journal*, 89,3: 410-426.

Valdés, G. (2006), "Making connections: Second Language Acquisition Research and Heritage Language Teaching"; pp. 193-212, en Salaberry, R y B. Lafford (eds).

FECHA DE ENVÍO: 2 DE NOVIEMBRE DE 2016

## ANEXOS

### Transcripciones de una muestra de audios usados en este estudio

#### EJEMPLO 1: NN\_B2\_Study Abroad

O13: Hola señora, ¿qué quiere?  
C12: Bon día, necesito un billete de Barcelona a Granada.  
O13: Y ¿prefiere sólo ida o ida y vuelta?  
C12: Lo me lo mejor @a sea un ticket de ida y vuelta.  
O13: Y vale, vale, ¿le importa si es un tren directo o indirecto?  
C12: Un directo, si es posible.  
O13: Vale, mm @fp ¿qué día quiere viajar?  
C12: El ocho de febrero.  
O13: Va bien. @sp Entonces, tengo un tren directo, sale el siete de febrero a las nueve y media por la tarde @sp y llega en Granada el ocho a las ocho por la mañana; y la vuelta es el diez de febrero a las ocho y media @sp y llega en Barcelona el once a las siete por la mañana. Hay más hay diferentes precios y según el tipo de cama. ¿Tiene preferencias?  
C12: Em @fp lo más barato. Ser sería @a bien, @a sería lo mejor.  
O13: Vale, em @sp entonces es el precio turista y... @sp y la ida cuesta sesenta y cuatro euros y la vuelta cincuenta y cinco euros.  
C12: Vale, estoy de acuerdo.  
O13: Vale, muy bien.  
C12: ¿Y se puede pagar con tarjeta?  
O13: Sí, no hay problemas.  
C12: Perfecto.  
O13: Vale, gracias.  
C12: Adéu.  
O13: Adéu.

#### EJEMPLO 2: Hablantes de Herencia\_ B1\_ Houston

O4: hola puá ¿cómo le puedo ayudar ahora?  
C4: hola @fp uh quiero comprar un billete de tren.  
O4: @fp ah está bien. ¿y a dónde va a ir?  
C4: @fp uh estoy en Cancún y quiero viajar a la Ciudad de México para asistir a un concierto de mi grupo favorito.  
O4: Está bien. ¿y qué día quiere ir?  
C4: @fp uh quiero ir el el próximo fin de semana.  
O4: Está bien y @fp uh ¿a qué hora va a ir?

C4: quiero ir a me @a mediodía.  
O4: ¿mediodía? está bien. ¿Y quiere un boleto de directo o o @a o exprés?  
C4: me gustaría un boleto directo.  
O4: Está bien. ¿y es us @a usted un estediente o no?  
C4: sí, soy un estudiante.  
O4: y ¿tiene su @fp uh ID?  
C4: claro que sí tengo mi @sp  
O4: okay @fp uhm si es un estudiante con la ID(idí) podemos dar un descuento de cincuenta y cuatro dólares @fp ¿va a ser ida y vuelta?  
C4: Me parece muy bien.  
O4: ¿sí?  
C4: sí.  
O4: Está bien. Okay, @fp ah ¿co @a cómo va a pagar ahora?  
C4: @fp eh voy a pagar con mi tarjeta de crédito.  
O4: @fp uh está bien y ¿qué es @fp uhm el número de su tarjeta?  
C4: @fp uh mi número de tarjeta es cuatro dos cinco seis tres seis siete uno nueve uno cinco tres dos siete ocho cuatro  
O4: Está bien. Va a ser una @a un vuelo para el próximo fin de semana yendo a México y a la mediodía con @a pagando con tarjeta de crédito, ¿correcto?  
C4: correcto.  
O4: gracias, que tenga un buen día. ¿Alguna otra pro @a pregunta?  
C4: no, gracias.  
O4: Está bien.

#### EJEMPLO 3. Anglófonos B1\_ AH (en casa)

C8: ¡Hola! Me llamo NOMBRE\_APELLIDO y yo necesito un boleto para mañana.  
O8: Hola NOMBRE\_APELLIDO, @fp, ¿de dónde quieres, @fp uh, viajar?  
C8: @fp Uh, de Cancún, México.  
O8: @fp Ah. Y, @fp um, ¿de dónde es tu, @fp em, de terminar?  
C8: @fp Uh, yo necesito, @fp uh, ir a México City.  
O8: @fp Ah, sí, sí. Tú esito un billete para mañana, @fp que viajar, @fp em, sí, Cancún a México City, ¿sí?  
C8: Sí.  
O8: Ok, @fp um, un billete para el viajar es la costar doscientos dolores.  
C8: ¿Doscientos?  
O8: Sí es, @fp, un @sp  
C8: es muy caro  
O8: sí, es muy caro porque, @fp uh, los autobuses es, @fp uh, @fp um, muy, @fp uh, muy caro para las gasolinas.  
C8: Es no problema, @fp uh, bien, gracias.  
O8: Sí. @fp tú tienes un, @fp um, e-mail just para, @fp uh, el billete.

C8: @fp Uh, mi e-mail adress es CORREO XX.  
O8: CORREO XX. Bueno, NOMBRE, tu billete es en tu inbox.  
C8: Gracias.

#### EJEMPLO 4. Anglófonos B1\_ AH

O10: hola, ¿cómo puedo ayudarte?  
C10: quiero comprar un boleto.  
O10: ¿a dónde?  
C10: la Ciudad de México.  
O10: ¿cuándo?  
C10: @ sp quiero ir mañana.  
O10: ¿cómo se paga?  
C10: @sp la tarjeta de crédito.  
O10: Bien. Sirva doscientos dolores.  
C10: Gracias. Adiós.  
O10: Que tengas un adiós.

O9: ¡Hola! ¿cómo puedo ayudarte?  
C9: Quiero comprar un boleto.  
O9: @sp ¿Adónde?  
C9: @sp La Ciudad de México.  
O9: ¿Cuándo?  
C9: @fp Eh, quiero ir mañana.  
O9: ¿Cómo se paga?  
C9: La tarjeta de credito.  
O9: Bien, sería doscientos dólares.  
C9: Gracias, adiós.  
O9: ¡Qué tengas un buena día! Adiós.

De: FerroviELE (para la muestra #1) y de *StopELE* (para las muestras #2, #3, #4)