

“¿SÍ O NO?”: LA INTERACCIÓN EXOLINGÜE Y LA ADQUISICIÓN DE LA PRAGMÁTICA

RUBÉN FERNÁNDEZ ASENSIO
University of Hawai'i at Manoa

RESUMEN. *Este estudio cualitativo examina datos reales de las interacciones de un estudiante coreano adulto de castellano con hablantes nativos, y tiene el propósito de proporcionar algunos ejemplos contextualizados de (1) los diferentes y divergentes recursos que los hablantes nativos emplean a fin de modular su habla dirigida a no nativos y minimizar al mismo tiempo el conflicto entre los objetivos de comunicar y de enseñar; (2) el papel de la negociación de significado durante la interacción a la hora de proporcionar evidencia positiva y negativa que promueva la adquisición de la pragmática; y (3) el nivel de consciencia necesario tanto para los nativos como para los no nativos durante este proceso.*

PALABRAS CLAVE. *Aprendizaje lingüístico autónomo, interacción, negociación de significado, habla extranjera, discurso didáctico, pragmática, interlengua.*

ABSTRACT. *This qualitative study analyzes real data from interactions of an adult Korean learner of Spanish with native speakers. It aims at giving some contextualized examples of (1) the various, diverging ways that native speakers deploy in order to monitorize their own foreigner talk and satisfy the clash of goals between communicating and providing feedback; (2) the role of negotiation of meaning during interaction in providing positive and negative evidence for the acquisition of a pragmatic rule; and (3) the level of consciousness both native and non-native speakers need to reach in this process.*

KEYWORDS. *Naturalistic L2 acquisition, interlanguage, foreigner talk, teacher talk, pragmatics, negotiation of meaning, interaction.*

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 80, un gran número de estudios en adquisición de segundas lenguas ha examinado la relación entre comunicación y adquisición, impulsados por la necesidad de dar una justificación teórica a los métodos comunicativos de enseñanza de idiomas. Krashen (1982; Krashen y Terrell 1983) fue el pionero más popular de este campo al lan-

zar su Teoría del Inducto (*input*), según la cual el grado de comprensibilidad de la información lingüística disponible era el principal factor de adquisición. A partir del dato cierto de que es posible la adquisición sin instrucción formal y a base de interactuar con hablantes nativos, Long (1981ab, 1983) estableció el primer punto en la agenda de investigación: examinar en qué medida la manera en que los nativos modifican su discurso en situaciones exolingües puede incrementar su comprensibilidad. Pica, Young y Doughty (1987) mostraron la mejora que esas modificaciones ejercen sobre la comprensión de los aprendientes; no obstante, sigue sin encontrarse una demostración “empírica” de que el inducto comprensible estimule por sí mismo la adquisición lingüística, por lo que muchos estudios recientes, siguiendo la recomendación de Swain (1995), han centrado su atención en la posibilidad de que sean más efectivos el educto (*output*) comprensible y la necesidad de que el aprendiente se embarque en la negociación de significado con el nativo a fin de pasar de un procesamiento puramente semántico de la lengua a otro sintáctico.

Si bien este campo de la investigación en segundas lenguas ha evolucionado rápidamente, ciertas características de partida se mantienen inalteradas. En primer lugar, aunque pocas veces se declare explícitamente, todos estos estudios operan con un modelo de la comunicación vista como transferencia de información. El objetivo de la comunicación es un intercambio perfecto de datos: si el receptor puede decodificar todos los niveles del mensaje de emisor, el intercambio se considera exitoso. Esta es la visión que se tiene de la comunicación entre nativos, elevada a la categoría de modelo contra el que se compara la comunicación exolingüe, mientras que ésta es siempre sospechosa de desviaciones. Tal paradigma difícilmente concuerda con el preferido por los analistas del discurso, en el cual se considera que el significado se construye a lo largo de la interacción sin que sea simplemente prefabricado por un emisor aislado. Asimismo, la investigación comparativa a gran escala entre conversaciones endolingües y exolingües tendría escaso sentido si se acepta que toda interacción es única y se realiza localmente; por añadidura los métodos cuantitativos no dan cuenta fácilmente de los fenómenos del discurso, de naturaleza secuencial por definición.

Existen también objeciones metodológicas contra el tipo de investigación predominante hasta ahora, demasiado centrada en la población de estudiantes extranjeros en las universidades estadounidenses. Ciertamente ha habido intentos de recoger datos de inmigrantes que aprendían de manera autónoma, como el proyecto de la Fundación Europea de la Ciencia dado a conocer por Perdue (1993), pero casi siempre han incurrido en el mismo diseño de recogida de datos: parejas de interactantes reunidas, a menudo por primera vez, en un contexto artificial de laboratorio y con tareas preestablecidas por el investigador.

2. METODOLOGÍA

Algunos analistas del discurso como Wagner (1996) han puesto de relieve las limitaciones epistemológicas de esta línea tradicional de investigación sobre interacción y adquisición de lenguas que acabo de esquematizar. El presente artículo es una sugerencia

de cómo el estudio del mismo fenómeno sería posible dentro de un paradigma completamente distinto, y parte de las premisas sentadas por Chapelle y Duff (2003) para el análisis del discurso, que a su vez proceden de la tradición establecida por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Schegloff, Jefferson y Sacks (1977). Ésta fundamenta su criterio de validez interpretativa en no desbordar los límites de sus datos empíricos: los procesos que los hablantes no realizan explícitamente en su conversación no se pueden tener en cuenta. Sin embargo, para esquivar más claramente el prurito de cuantificación denunciado por Wagner, el presente estudio incorpora un objetivo fundamental del paradigma cualitativo: revelar una perspectiva *émica* (van Lier 1988) del fenómeno, esto es, la perspectiva interna y contextualizada que viven los participantes, en vez de categorías y modelos impuestos desde fuera por el observador. Renunciar a la cuantificación y a la *validez externa* o *fiabilidad* (Creswell 2003) que ésta otorga es el precio a pagar para una mayor *validez interna* o *credibilidad* (Creswell y Miller 2000) que resulta de respetar la cohesión social y secuencial de los datos sin embarcarse en una clasificación que, como el lecho de Procusto, no aceptaría unidad mayor de análisis que el turno o la frase y además se arriesgaría a sumar como análogos casos en esencia diversos. De esto se desprende que no corresponde al investigador reivindicar poder probatorio alguno sino al lector, que ha de evaluar activamente la generalizabilidad de la interpretación ofrecida contrastándola con su propia experiencia. Por otra parte, dado el carácter interpretativo de la investigación cualitativa, el objetivo tampoco es probar una hipótesis a priori sobre el desarrollo de una interlengua sino ofrecer una instantánea de cómo el proceso social que denominamos “aprender un idioma” se efectúa en tiempo real y fuera de ámbitos educativos. Investigar efectos a largo plazo sobre la capacidad gramatical individual, aunque posible, es materia para otro estudio bajo premisas muy diferentes. Este se propone hacer un análisis emergente de muestras válidas y contextualizadas de las interacciones entre un aprendiente autónomo de castellano y tres hablantes nativos, intentando relacionar a posteriori este análisis con diversas teorías propuestas para la adquisición de segundas lenguas.

3. PARTICIPANTES

Uno de los requisitos de la investigación cualitativa es proporcionar al lector más información de la aparentemente necesaria para proporcionar una experiencia vicariante del fenómeno que se agregue a la propia del lector y robustezca la validez interna del estudio. Para ello el simple análisis de transcripciones se ha de complementar con información biográfica más rica y contextualizada, que es la que se ha intentado recoger en los siguientes párrafos.

3.1. Lee

Ciudadano chino con 33 años en el momento de la investigación, nativo de la región autónoma coreana de Yenbien. Esta región es oficialmente bilingüe incluso en el nivel universitario, siendo la lengua china bastante minoritaria. Su lengua familiar y primera es el

coreano, en la que fue escolarizado desde el jardín de infancia. Desde los ocho hasta los diecisiete años asistió a una escuela para la comunidad coreana en la que todas las clases tenían lugar en coreano, incluyendo la única de lengua china, impartida por un profesor coreano y orientada exclusivamente al conocimiento formal de la gramática. No estudió ninguna otra lengua, y además su contacto con hablantes del chino fue muy escaso aparte de conflictos con pandillas rivales de adolescentes chinos, que asistían a otro centro. No obstante, antes de acabar la escuela secundaria decidió voluntariamente ingresar en el ejército comunista chino con un claro objetivo: la posterior promoción social como veterano. Pasó tres años de servicio militar en una ciudad de población china, sin instrucción lingüística específica pero en un contexto de inmersión total en la lengua china, en la que progresó también leyendo novelas breves y preparando un examen oficial de artillería. En los siete años siguientes a su licenciatura trabajó en una fábrica con personal mixto chino y coreano, donde alcanzó un cargo de responsabilidad gracias a su capacidad como mediador lingüístico. Llegado a España en mayo del 2001, tras trabajar 9 meses en restaurantes chinos y coreanos, consiguió empleo en una empresa de reformas de viviendas, donde a menudo interpretaba entre los trabajadores chinos y el empresario, un coreano anteriormente residente en Argentina. En marzo del 2003 decidió buscar un contacto más estrecho con el idioma y la cultura locales cambiándose a una empresa similar mayoritariamente española y asistiendo a clases de castellano para extranjeros durante 6 meses (6 horas por semana); estas clases no surtieron gran efecto ya que por razones del trabajo siempre llegaba una hora tarde. Con el mismo fin de sumergirse en la lengua meta, en mayo se mudó a una habitación de alquiler en casa de la madre de Clara y abuela de Eduardo. Desde el verano del 2003, tras perder su empleo y pese a las barreras legales contra los inmigrantes no regularizados, intenta establecer su propia empresa de reformas. Su uso del castellano se ha ampliado desde entonces mediante contactos con sus proveedores y clientes y sobre todo con esta familia huésped. Desde febrero del 2004 reside en una vivienda propia.

3.2. *Joaquín*

Varón de 56 años en el momento del estudio. Originario de Murcia y emigrado con su familia a Barcelona a la edad de 10, trabaja actualmente como capataz de una fábrica. Pasó sólo por 6 años de escolarización intermitente. Tiene buenas habilidades en catalán, si bien sólo pasivas, adquiridas sin enseñanza formal. Ningún trasfondo de aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque en los últimos cuatro años ha tenido bastante contacto con operarios inmigrantes con limitada fluidez en castellano. Tampoco ha viajado fuera de España, exceptuando unas breves vacaciones en Portugal en el 1995 y 1996.

3.3. *Clara*

Mujer de 54 años en el momento del estudio, esposa de Joaquín y ama de casa. Nacida en Barcelona en una familia castellano-hablante, era prácticamente bilingüe en

catalán pero su fluidez en ese idioma ha decrecido desde su matrimonio. Escolarizada hasta los 14 años, su única experiencia en lenguas extranjeras fue como oyente en clases extracurriculares de francés de sus compañeras, si bien en sus 4 años siguientes en el mostrador de una zapatería pudo reactivar en parte esos conocimientos al atender a turistas franceses. También en años posteriores en su lugar de veraneo habitual ha tenido mucho contacto con turistas extranjeros más o menos fluidos en castellano. Ningún viaje al extranjero salvo los mismos que su marido.

3.4. *Eduardo*

Hijo de Joaquín y Clara con 29 años en el momento del estudio. Licenciado universitario con limitada competencia conversacional en inglés y coreano después de residir un año y medio en Corea. Presentó a Lee a su familia.

4. RECOGIDA DE DATOS

Se instruyó a la familia participante para que activara una grabadora magnetofónica durante las visitas habituales de Lee. Todos los sujetos eran conscientes de la grabación pese a carecer de instrucciones y desconocer el objetivo, pero se consiguió establecer una rutina de grabación adecuada para garantizar la naturalidad de los datos. Sólo los tres primeros participantes, Lee, Joaquín y Clara, tomaron parte constante en todas las interacciones analizadas, sentados a dos lados de la mesa donde se colocaba la grabadora. La participación de Eduardo es más esporádica, entrando y saliendo en la sala desde su habitación. Por último, aunque en estas muestras la abuela no esté físicamente presente, su discurso literal es aportado a la interacción por los otros participantes, como se verá.

5. ANÁLISIS

Del total de datos disponibles, se consideran aquí dos grabaciones correspondientes al 1 de noviembre (A) y el 11 de noviembre del 2003 (B). Estas dos tomas serían ciertamente insuficientes para fundamentar un estudio longitudinal de lingüística evolutiva, pero como se ha aclarado en la sección metodológica, el propósito es otro. El análisis del discurso más al uso tampoco suele usar muestras mayores que la conversación continua ni compararlas para el análisis. Sin embargo, la perspectiva émica adoptada aquí permite contrastar dos sucesos discursivos que sus mismos participantes perciben como equiparables e incluso evidenciar una progresión. Ambos fragmentos empiezan *in media re*; en el primero la conversación versa sobre los problemas de Lee, residente no regularizado, para dar de alta la furgoneta que necesita para su negocio, y en el segundo, sobre la factibilidad legal de darse de alta como trabajador autónomo y la dificultad de obtener información fiable al respecto.

5.1. *La negociación del educto*

Fragmento 1

1. LEE mira | comprar | furgoneta- pero yo no puede conduelo # cógel@ | un@ | condue:l@:: | cobra | mucho | dinero # yo otra cosa no hacer no puedo yo cobr@ {(P) conduelo}
2. CLA hm
3. LEE pero yo | no_ no puede conduelos | <ahora>
4. CLA <no puedes> conducir
5. LEE sí sí | conducir # por eso-
6. JOA xx<xxx>
7. LEE <cógel@> | un@ | conduelo | ;yo cobras!
8. CLA +” conducir
9. {(DC) tienes que hablar despacio y aprende::r}
10. LEE {(P) ya ya}
11. CLA +” {(DC) <conduci::r>}
12. LEE +” <conducir>
13. conducir yo | cógelo | cobra mucho dinero # por eso yo otra cosa hacer no puedes co_ cobros # pero:: lueg_ yo ahora pens_ pienso estes # <pero luego otra tiene muy buena cosa | yo hacer> [=! riendo]
14. CLA vaya

En este obertura de la primera interacción es muy notable la apelación directa de Clara a un “contrato didáctico” que se supone, quizás desacertadamente, más propio de la enseñanza formal que de situaciones informales pero no sorprende tanto si se evita equiparar informalidad y familiaridad con igualdad de estatus. Dado que dentro de toda unidad familiar hay precedencias definidas por la edad, Lee no sólo se encuentra en situación de debilidad lingüística y legal como inmigrante, sino que además en calidad de individuo desarraigado ha ingresado en esta familia putativa con un rol pseudofilial al que él, como coreano, es especialmente receptivo.

Suponer un contrato didáctico en acción invitaría a denominar esta interacción con la categoría ideada por van Lier (1984, 1988) de *reparación*, esto es, cualquier intervención destinada a resolver perturbaciones del discurso. Sin embargo, tal decisión encuentra dos objeciones: por un lado, esta aproximación es puramente descriptiva y no permite interpretar el papel del fenómeno en el discurso, sus causas y sus efectos. Por el otro, la distinción entre reparación “conjuntiva” o “disyuntiva” es útil para la enseñanza formal pero inoperante en el caso de desigualdad de estatus; más aún, un principiante de nivel bajo, del que nadie espera todavía un buen desempeño en la lengua meta, no afronta ante las correcciones una pérdida de autoimagen tan grave como un aprendiz más avanzado.

En realidad, la distribución asimétrica de poder que efectúa el contrato didáctico puede enmascarar el proceso contrario. Tanto el turno 2 como el 14 son simples *ecos* del

discurso con la función meramente fática de mantener abierto el canal de comunicación, sin reaccionar a las palabras de Lee ni tener congruencia con ellas. Es Clara quien está protegiendo su autoimagen de hablante oyente experta ocultando su incompreensión; a fin de cuentas Lee está usando la lengua de ella para comunicarse mientras que ella, aun aportando menos esfuerzo a la conversación, es incapaz de entender. Esta interpretación retoma la sugerencia de van Lier (1984) que muchas amenazas a la autoimagen durante la interacción se neutralizan modulándolas hacia el nivel del canal y afectando ruido ambiental o lapsos de atención. Cuando ni uno ni otro factor son achacables, como en este caso, el hablante nativo sólo puede resignarse a la incompreensión, usar estrategias como el cambio de tema o bien acogerse al contrato didáctico, ya sea consentido o impuesto al otro, a fin de exonerarse de responsabilidad por la ruptura de la comunicación. Esta puede ser la razón de los datos contradictorios recogidos de interacciones informales entre nativos y no nativos, que oscilan del grado máximo de reparación al mínimo sin razón clara.

La otra posibilidad es considerar los turnos 1 a 5 y 7 a 12 como sendas negociaciones de significado con el esquema propuesto por Varonis y Gass (1985), consistente en un detonante, es decir, una realización deficiente por parte del hablante que compromete la comprensión del oyente (turnos 1 y 7), el cual emite un indicador (4, 8, 9 y 11) destinado a obtener del hablante una reacción o autorreparación en términos de van Lier (5-7, 12-13). Lo paradójico de este caso es que el detonante es precisamente la única emisión que Clara parece comprender y por consiguiente es capaz de corregir en su realización superficial (turno 3).

Desde el punto de vista de la adquisición lingüística, puede decirse que Clara usa una estrategia indirecta pero extrema para restablecer la comunicación sin interrumpir el discurso enviando a Lee *evidencia negativa* de la comprensibilidad de sus palabras. Clara tiene un éxito efímero haciendo que él se haga eco de la forma verbal correcta, pero cuando el coreano intenta en el turno 7 una *reformulación* del turno 1, de nuevo la comunicación se quiebra. En respuesta su interlocutora repite la estrategia anterior y repara las palabras de Lee, aunque incorrectamente (“conduelo” → conducir), usando al mismo tiempo recursos prosódicos (emisión enlentecida) y acto seguido también una formulación explícita para indicar el problema. Pese a todo, en el turno 13 una nueva reformulación del 1 no obtiene mejor resultado y Clara vuelve en el 14 a otro eco fático que además expresa cierta contrariedad.

Ciertamente Lee, pese a las apariencias, interpreta correctamente el indicador de Clara y coopera en la medida de sus capacidades para hacer su educto más comprensible, pero aunque se vean indicios de reestructuración de su interlengua la reacción indirecta (*indirect feedback*) no consigue que sean en la dirección correcta (“si contrato a un conductor pago mucho dinero; pagaré si no puedo hacer otra cosa”). De un lado, hay un conflicto esencial entre el orden Verbo-Objeto del castellano y el Objeto-Verbo del coreano; Lee sólo consigue el primero sin fluidez y con pausas casi entre cada palabra (“cógel@ | un@ | condue:l@:: | cobra | mucho | dinero”). Del otro, no sólo la subordinada condicional debe preceder a la oración principal como en coreano sino que además

parece impermeable a la inversión del objeto incluso al segundo intento (“por eso yo otra cosa hacer no puedes co_ cobros”). Aparece un mayor grado de formalización, pero es hacia la lengua primera: por su frecuente aparición en posición final, que le da una gran *prominencia*, la “s” de plural y de persona verbal se recategoriza como terminación condicional (“puedes”: coreano – *mycon*) y como terminación final de frase (“cobros”: coreano – *eo*); esta aparente regresión, por llamarlo así, es especialmente sorprendente puesto que en la primera emisión parecía aplicar correctamente la desinencia de 1ª personal singular (“puedo”, “cobr@”). Para colmo, la reparación incorrecta de Clara le ha hecho interpretar un infinitivo verbal (conducir) como un sustantivo (conductor).

La duradera influencia de Krashen (1982) y su hipótesis del inducto ha motivado una escasez de estudios sobre la gama de recursos usados por hablantes nativos para negociar el significado del educto de aprendientes. La categoría *petición de aclaración* introducida por Long (1981a) es opaca a los problemas de gestión de la autoimagen; asimismo, faltan investigaciones sobre cómo los aprendientes distinguen estas peticiones respecto de las *comprobaciones de comprensión* y de las reparaciones de propósito didáctico, dada la posibilidad de interferencias entre los tres sistemas. De cualquier modo, Clara no parece hacer uso de los recursos descritos por Perdue (1993) para hablantes no nativos; en este contexto, por ejemplo, tanto la *retoma* como la formulación de hipótesis podrían haber sido más efectivas. Ella sólo se atreve a manipular superficialmente las formas que encuentra incorrectas, sin proceder a conjeturar abiertamente su significado. Puede ser el caso que la nula distancia psicológica entre el hablante nativo y su lengua le impida utilizarla como si de un elemento extraño se tratara a fin de negociar el significado; también el contrato didáctico reforzaría esta inhibición al implicar que el hablante experto no debe proporcionar un educto defectuoso o aberrante.

5.2. *El habla extranjera*

La transcripción B ofrece muchas muestras de las estrategias de Joaquín para hacerse entender, incluyendo una muestra de lo que se ha dado en llamar *habla extranjera no gramatical*:

Fragmento 2

1. JOA <e:: amigo mío xx> amigo | (a)migo
2. LEE {(P) ya}
3. JOA de pequeñitos [%ges palma hacia abajo]
4. LEE {(P) ya ya}
5. JOA eh/ amigos (2'') {(F) si una cosa no es legal-}
6. LEE sí
7. JOA {(F) no me la hace}
8. LEE sí
9. JOA porque sabe que:+// [%ges]

Este uso se corresponde bien con su experiencia previa con hablantes no nativos. Como sugiere Clyne (1984: 91) en su investigación acerca de los *Gastarbeiter* en Alemania, los capataces son particularmente propensos a dirigir una variedad modificada de su idioma a los subordinados. No obstante, un examen más detallado permite dudar de cualquier intención despectiva en este caso. En términos de Long, su turno (uno solo, si ignoramos el eco de Lee) no revela sino una estrategia conversacional para asegurarse comprensibilidad captando la atención de Lee mediante repeticiones, ya que se acaba de autoasignar el turno de habla, lo que al mismo tiempo incrementa la prominencia del cambio de tema. Por añadidura, después de nominar el tema lo descompone (“de pequeñitos”) y comprueba la comprensión de Lee con una interrogación. Aunque la evidente agramaticalidad del discurso es una potencial amenaza a la autoimagen de Lee, Joaquín neutraliza ese efecto con el recurso a la gesticulación extrema, que devalúa en parte su propia autoimagen y los pone en pie de igualdad, llegando al final a sustituir el discurso oral.

Por otro lado, la parte esencial de este turno (“si una cosa no es legal no me la hace”) revela la incapacidad de Joaquín para modular su expresión lingüística y conseguir un “habla extranjera” más gramatical. Turnos posteriores en esta misma transcripción lo dejan bastante claro, por ejemplo cuando reformula el discurso sobre la marcha haciéndolo más confuso y cuando enfatiza palabras casi al azar:

Fragmento 3

1. JOA e_ cuando uno no domina un_ otro idioma | por eso se dice que tie_ tie_ tiene que traducir | por eso hay que {(F) ir} más lento

Joaquín tiene problemas para simplificar sus palabras y respetar la gramática castellana a la vez porque no tiende a acatar el contrato didáctico sino a converger lingüísticamente con Lee. Lo revela la interesante información de que en sus primeros encuentros mostraba una propensión involuntaria a hablarle en un catalán balbuciente que nunca antes había intentado activamente, pese al tabú sociolingüístico imperante en la sociedad catalana contra el uso del catalán con no nativos. En sociedades multilingües, la identificación psicológica con el interlocutor puede favorecer el uso como lengua franca de cualquier lengua diferente de la propia aunque se posea imperfectamente; este factor explica la aparición de variedades *pidgin* y debería ponernos en guardia contra un peligro: el de ignorar la tensión interaccional subyacente con que, en forma de contrato didáctico, los hablantes de lenguas nacionales prestigiosas reprimen cualquier tendencia a la convergencia y a la pidginización.

La elección de una segunda lengua como franca tiene otra ventaja: el habla extranjera gramatical no tiene nada de innato, sino que se desarrolla sólo con la experiencia, obedece una serie de reglas transformacionales conscientes y requiere *atención a la forma*. Esta descripción encaja punto por punto con la del *monitor* según Krashen (1982), es decir, el módulo lingüístico compuesto por el aprendizaje consciente de una lengua y dotado de la función de encauzar y reparar el ducto del sistema adquirido de forma inconsciente “traduciéndolo” a la variedad meta. El mismo concepto se puede

aplicar de manera reveladora a la lengua primera en situaciones exolingües y explica por qué una segunda lengua, al mantener ambos sistemas lingüísticos perfectamente separados, puede ser una opción más práctica. Incluso cuando no existe esta opción la tendencia a evitar la confusión alejando de la variedad nativa el habla extranjera se evidencia en el préstamo de estructuras de la interlengua del aprendiente hasta que ambas confluyen en una variedad nueva, el *pidgin*.

5.3. La selección de estructuras

Aun cuando se reprima la tendencia a la convergencia, la constante orientación al interlocutor determina que el hablante nativo deba hacerse si no bilingüe sí al menos bidialectal y desarrollar un monitor que filtre y seleccione las diferentes posibilidades de la variedad nativa; aunque este módulo se construye sobre unas ideas más o menos implícitas respecto a la lengua, sólo se perfecciona mediante un proceso de prueba y error paralelo al que experimenta el no nativo y deja en el discurso un rastro de negociaciones de significado como este:

Fragmento 4

1. LEE pero: ayer | ayer aquí (1') venir luego | una amiga llamadas # de:: de_ cincuenta_ quincientos euros | él tienes # pero: él un@ amigo+”/
2. +” tú <nombre>
3. CLA <ah> | tu amiga | también le tienes que pagar/ a tu amiga la que pone el nombre en la furgoneta/
4. LEE sí sí puede-
5. CLA también le tienes que pagar\ - <tú\->
6. LEE <no> no no no
7. CLA no\ - no le pagas\ -
8. LEE sí sí
9. CLA (1”) a ver+ /
10. JOA +” {(AC, P) no no sí sí}
11. CLA sí/ o no\ -
12. LEE {(F) no} | no no
13. CLA no pagas

Clara no muestra aquí una orientación suficiente al interlocutor. Empieza introduciendo el tema de su turno (“tu amiga”), pero inmediatamente se interrumpe y reprocesa la oración usando un verbo de objeto indirecto (“también le tienes que pagar/”) y al darse cuenta de la incongruencia sintáctica, quizás con el propósito de ofrecer un inducto gramaticalmente correcto, expande la oración recuperando el tema en la forma gramatical pertinente y especificándolo con una larga subordinada relativa (“a tu amiga la que pone el nombre en la furgoneta/”). Lógicamente, sólo el comienzo y el final del turno son lo bastante prominentes para que Lee entienda y responda, demostrando no

haber comprendido la frase central ni el pronombre relativo. Clara reformula la pregunta excluyendo los extremos y esta vez la respuesta parece congruente; el problema estalla cuando a modo de *confirmación* ella intenta resumir y concluir la negociación de significado sintetizando la respuesta de Lee en su pregunta (“no le pagas”). Por razones que analizaremos más adelante, la reacción de Lee (“sí sí”), en vez de cerrar la negociación, abre dentro de ella lo que se ha venido en llamar *secuencia lateral* que interrumpe el flujo normal del discurso a partir de la marca digresiva (“a ver”) emitida por Clara. Centrándonos en el problema del habla extranjera como interficie de la comunicación exolingüe, es más relevante el súbito giro que da la secuencia con la intervención de Eduardo:

Fragmento 5

1. EDU {(AC) no_ no le hagas una pregunta con no | hazle sólo una pregunta que no tenga no }
2. CLA ah^ vale
3. EDU entonces te dirá_ te dirá sí si tienes razón
4. CLA ah:: bueno (1'') e:: (1'') ¿cÓ_ cómo se lo pregunto_- <entonces_->
5. [...] [...]
6. EDU <en coreano sí> significa tienes razón
7. CLA ah vale | espera (1,5'') e:: (2'')
8. +'' tu amiga:: m:: (1'') +/
9. JOA ++ te cobrará/
10. LEE na | no {(P) no no no no} | pero yo:: | no pasa nada | él_ otra vez | tienel otra vez+ /
11. CLA es la pregunta_- así_-
12. EDU hm
13. CLA que_ que sí su amiga le cobra_- no/
14. LEE no
15. EDU +'' pagas_ pagas a ella/
16. LEE no {(P) no} (1'') no pero:: | también otra pe_ otra tienes mirar este también de:: coreano chinos | también # este trabájar de::

Eduardo pretende ayudar a cerrar la secuencia de la manera más expeditiva posible y a fin de reparar el discurso y restablecer la comunicación, en vez de alargar la infructuosa negociación con Lee, escoge actuar sobre el interlocutor nativo. De repente, la focalidad de la interacción se desplaza a Eduardo y Clara y se subdivide en tres niveles jerárquicos; el papel de hablante experto pasa de la madre al hijo, Clara adquiere el de aprendiz que tenía Lee y el coreano, aunque intenta contribuir a la negociación de significado, queda relegado a la periferia como simple receptor pasivo de la emisión de Clara monitorizada por Eduardo. Se trata en verdad de una “metareparación”, una reparación de la reparación.

La intervención de Eduardo, al interrumpir la continuidad del discurso, tiene el efecto automático de disipar el problema que había desencadenado la secuencia lateral, el cual ya no emerge posteriormente. En cambio, Clara se concentra en reformular la pregunta que provocó la primera negociación, pero ante sus dificultades es Joaquín quien toma la palabra y la resuelve a su manera. Clara, insatisfecha, pide la confirmación de Eduardo, que accede a dar su propia versión. Finalmente la negociación se cierra y Lee vuelve a tomar la palabra con impaciencia.

¿En qué difieren las hablas extranjeras de los tres participantes nativos? En primer lugar, hay que recordar que la interlengua de Lee, como se ha visto en el primer episodio, no posee el verbo “pagar” sino que ha adquirido “cobrar” con ese significado, mientras que en la interacción B usa el calco coreano “coger dinero” con el significado que debería tener ese verbo. No obstante, da indicios de entender “pagar” también. Sin duda aquí emerge la cuestión de la *aprendibilidad* de estructuras. Ambos verbos despliegan los argumentos temáticos de agente, meta y, opcionalmente, tema, pero los codifican inversamente; “pagar” asigna al agente la función de sujeto y a la meta la de objeto indirecto, mientras que para “cobrar” el agente es el objeto indirecto y la meta tiene la función de sujeto. Esta asignación de funciones puede interferir con las de la cohesión discursiva, es decir, *tema* o elemento ya mencionado por un lado, y por el otro el *rema* o la información nueva predicada sobre el tema. Clara inicia su frase detonante adoptando como tema un elemento del turno anterior (“tu amiga”), pero inmediatamente la selección del verbo “pagar” la obliga a recodificarlo como objeto indirecto en forma pronominal clítica (“también le tienes que pagar”), carente de toda prominencia, o bien expandiéndolo en un sintagma preposicional potencialmente problemático para Lee (“a tu amiga la que pone el nombre en la furgoneta”). En el momento de reformular la pregunta bajo la guía de Eduardo Clara empieza de la misma manera pero parece percatarse del problema y vacila. Sin duda hay en ella una preferencia hacia una codificación más “lógica” del agente como sujeto y la meta como objeto indirecto, frente a la propuesta por Joaquín, que da más relevancia a la asociación entre tema discursivo y función de sujeto. Ante la duda, recaba el dictamen de Eduardo, que también considera “pagar” una forma más básica y adecuada para Lee, y resuelve el problema del régimen verbal expeditivamente elidiendo el pronombre clítico, en una forma de habla extranjera apenas gramatical que, dado su alto grado metalingüístico percibido por todos, no compromete la autoimagen de Lee. Justo es destacar que la formulación propuesta por Eduardo tampoco es muy idónea por su escasa prominencia: no explicita el sujeto ni el objeto indirecto.

La elección de Joaquín (“tu amiga te cobrará”) abre la puerta a cuestiones de adquisición lingüística por parte de Lee. Como hemos visto, Joaquín tiende a alinearse con él y al contrario que Clara y Eduardo no ha podido pasar por alto que Lee ya usaba un verbo para expresar transacción económica aunque no fuera con el significado correcto. Que además su convergencia léxica con Lee encaje apropiadamente en el orden discursivo tema-remata, no puede ser casual. La lengua coreana, cuyo orden de palabras es SOV sin excepciones, codifica la función de tema discursivo con una partícula especial diferente de la de sujeto.

Yunhee-**neun** meorikarag-**i** yeppeoyo
 (“Yunhee-TEMA cabello-SUJETO bonito-es”)
 “Yunhee tiene el pelo bonito / Yunhee es bonita de pelo”

A buen seguro la transferencia desde el coreano debe hacer que para Lee las estructuras que respeten el orden tema-rema sean mucho más prominentes, lo que ha podido favorecer que haya adquirido el verbo “cobrar” antes que “pagar”, pese a que a Eduardo y Clara les parecería más lógico el orden contrario. Esta interesante divergencia entre su habla extranjera y la interlengua de Lee encaja en cierto modo con una opinión a menudo expresada por los coreanos: que el inglés, y por extensión otros idiomas SVO dotados de concordancia gramatical, es un idioma racional, prolijo y redundante, mientras que el coreano es el idioma de los sentimientos y la alusión, puesto que hace un uso más sistemático de las *implicaturas conversacionales*. De todos modos, la cuestión de la transferencia es una incógnita parecida a la del huevo y la gallina, ya que el alineamiento entre Lee y Joaquín hace difícil determinar de quién ha partido la preferencia por el orden discursivo directo, ni cuán típico es este ejemplo de uso de “cobrar” en el inducto recibido por Lee. Quizás un estudio de corpus podría determinar si “cobrar” tiende a aparecer sin objeto indirecto con más frecuencia que “pagar”, con lo que aparecería en una posición más prominente y más idónea para la adquisición. En cualquier caso, no es necesario abonar la teoría del Orden Natural tal como la formuló Krashen (1982) ya que tanto la interacción como la transferencia desde la lengua primera han sido los factores determinantes.

5.4. *La negociación de implicatura*

En la interacción A, el detonante de la secuencia lateral inconclusa no es el que al final debaten Eduardo y Clara sino otro de naturaleza muy diferente, ya que implica una violación de las reglas discursivas en vez de las gramaticales. Esta regla en concreto ya ha sido descrita por Berthoud y Py:

A titre d'exemple de règles communicatives spécifiques pouvant susciter des interférences problématiques, prenons le fonctionnement des réponses en oui / non en français et en malgache.

A la question *Ne peux-tu pas faire ce travail tout seul ?* le francophone répondra *non* s'il ne peut pas le faire, alors que le malgache utilisera *oui* dans ce cas. Le malgache se conforme en quelque sorte à la loi logique qui veut que la relation affirmatif / négatif équivaut à une négation et la relation négatif / négatif à une affirmation, alors que le français s'écarte de ce principe, une réponse négative à une question négative impliquant la négation de l'action.

La méconnaissance de ces pratiques distinctes peut, à l'évidence, engendrer des réels malentendus. (1993, p. 95)

Este fenómeno caracteriza otras muchas lenguas como el ruso, el japonés y también el coreano, por lo que aflora de manera natural en la interlengua de Lee. Lo intrigante del caso es la reacción del nativo. Clara no recurre a la táctica de *laissez faire* aunque en otros

episodios de ruptura de la comunicación haya mostrado bastante tolerancia a la ambigüedad prefiriendo no interrumpir el flujo de la interacción. Lo que desencadena su enérgica petición de confirmación es una violación misma del *principio de dependencia condicional* (Yule 1996) sobre el que descansa la posibilidad misma de interactuar.

La forma más elemental y sólida de realización de este principio es el *par adyacente*, dos turnos en que el primer hablante preselecciona y limita las reacciones posibles por parte del segundo hablante. Los ejemplos más conspicuos son las díadas pregunta-respuesta y los saludos, si bien otros casos, como las peticiones, los cumplidos, las proposiciones o los reproches, dejan lugar a dos o más reacciones posibles; con todo, el número de esas opciones debe ser estrictamente limitado, pues de lo contrario la noción de par adyacente no sería operativa.

Los pares adyacentes representan acciones sociales, y no todas las acciones sociales son iguales cuando actúan como segundas partes de diferentes pares. Una petición u oferta se hace normalmente previendo una aceptación, mientras que un rechazo es menos probable; esta probabilidad discursiva se llama *preferencia*, y divide las posibles segundas partes de un par adyacente en reacciones “preferentes” o “no preferentes”. Las reacciones no preferentes constituyen potenciales amenazas a la autoimagen del primer hablante, por lo que deben ser mitigadas y justificadas.

Con este esquema en mente resulta evidente que las preguntas negativas son la primera parte de un par adyacente cuya respuesta preferente es el asentimiento, que en castellano se expresa repitiendo la negación. En un par adyacente, la comunicación es posible si el segundo locutor conoce efectivamente esta relación, por lo que su reacción se interpreta sobre la base de ese saber común; el fallo en la realización presupone la ausencia de ese saber sobre el que se fundamenta no ya la comunicación sino la posibilidad misma de interactuar, lo que explica la frustración de Clara y Joaquín; aunque intuyan, como parece, que el origen del problema es la lengua primera, esta atribución no les hace pasar por alto la perturbación del discurso.

Para acabarlo de empeorar, la segunda parte de un par adyacente se interpreta también como demostración de la voluntad de cooperar. Como ya se ha visto, toda reacción no preferente entraña una amenaza a la autoimagen que hay que mitigar justificándose, pero también con otros recursos: retrasando la toma del turno, disculpándose, despersonalizando, usando marcas modales de duda u opinión, asintiendo en parte, etc. Lee es capaz de hacerlo en su interlengua a la manera coreana y china, retomando y repitiendo el verbo del interlocutor, como se ve en la interacción B cuando, en discurso directo, intenta reproducir una consulta entre un abogado chino y su cliente:

Fragmento 6

1. LEE pero | nosotros | porqué | est@s # buscar ltú n@_ tú | porqué # si_
te::_ pe:_ te:_ de:_ ab@gad@| si tú eres chin@s-
2. CLA aboga<dos>
3. LEE <no> verdad {(P) estes }+”/
4. +” estás seguro/ no puede-

4. LEE <xxx>
5. CLA <a mi> madre le hace lo mismo | y mi madre <dic_ se pone+”/ >
[=! riendo]
6. +” bueno |{(F) que sí/ o que no\-}

También Lee reconoce y verbaliza en estilo directo la causa de la disfunción, y es capaz de explicitar el estado actual de su interlengua; se ha percatado de la función formal que en ella ejerce el “sí”, capaz de expresar tanto acuerdo como desacuerdo según la modalidad de la primera parte del par adyacente.

Fragmento 8

1. LEE <aquí> | ustedes hablar_ tú dice_ tú dice+”/
2. +/{(F) sí}
3. yo+”/
4. +” sí
5. pero tú_ tú+”/
6. +” {(F) no}
7. yo también+”/
8. +” {(F) sí-}
9. <este+/>

La brecha en la interlengua aparece claramente marcada con una intensidad fuerte en la segunda respuesta. Ahora le falta el elemento de la lengua meta capaz de rellenar el vacío que ha descubierto, pero no consigue que los demás entiendan a la primera el sentido de su explicación, ya que Joaquín y Clara, en vez de seguir la indicación de Eduardo (frag. 5, turnos 1, 3 y 6), retoman el detonante inicial, que era la estructura temática de la oración y el régimen verbal (frag. 5, turnos 8, 9, 11 y 13). De este modo, la negociación concluye como una secuencia lateral, sin consecuencias inmediatas para la adquisición, o al menos consecuencias evidentes, puesto que hay que suponer que si cualquier elemento lingüístico tiene varios niveles de análisis, desde el semántico hasta el fonológico, también puede haber múltiples niveles de comprensión. S. Gass propone un estadio inicial de la revelación llamado “apercepción”:

The first stage of input utilization is the recognition that there is something to be learned, that is, that there is a gap between what the learner already knows and what there is to know. This is called *apperception*. *Apperception* is the process of understanding by which newly observed qualities of an object are initially related to past experiences. Thus, past experiences influence the selection of noticed material. (Gass 1997: 4)

Según esta interpretación, la apercepción, además de desencadenar la formulación de hipótesis sobre la lengua meta, tiene el efecto de crear un estado de alerta que orienta la atención, ya sea a nivel consciente o subliminal, al rastreo del inducto con el propósito de hallar ejemplos que prueben o confirmen la hipótesis en curso. De este modo el efecto reestructurador que la evidencia negativa pueda tener sobre la interlengua debe-

ría ser reforzado por la evidencia positiva ofrecida por el inducto de la manera más inmediata posible, ya que su almacenamiento en la memoria tiene un límite, superado el cual la evidencia no reforzada es olvidada y no es integrada en el sistema. Que este límite no es inferior a diez días queda demostrado en la siguiente transcripción.

5.6. *Una secuencia potencialmente adquisitiva*

En la interacción B un nuevo incidente desencadena un proceso similar, cuando Lee intenta referir en estilo directo la conversación entre dos chinos, un abogado y su cliente. El tema en curso es una discusión sobre si Lee sólo puede crear una compañía en sociedad con otro chino que ya esté regularizado o bien puede hacerlo por sí solo, por lo que acaba de pedir a Joaquín que pregunte a su gestor.

Se ha reconocido que la citación implica para el aprendiente una especie de “o+I” (*output+1*), esto es, la producción mediante repetición literal de unas formas lingüísticas que superan su competencia actual, con las consecuencias que ello pueda tener para la adquisición. Sin embargo, aquí Lee no reproduce un discurso oído en castellano sino que debe explotar sólo los recursos de su interlengua, lo que revela su adquisición defectuosa de la flexión verbal: al parecer, ha codificado la terminación de 3ª persona como 1ª, y la de 1ª como 2ª. De hecho, no es seguro siquiera si usa esta última como marca unívoca de persona verbal o simplemente como sufijo de cortesía análogo al coreano. En ninguna de las transcripciones muestra un uso consistente de las desinencias personales, como era previsible dada la “inesperabilidad” para Lee de estas formas verbales, inexistentes en coreano y chino.

Este subsistema de la interlengua de Lee encaja con los datos de estudios como el de Long, que han confirmado que en el inducto dirigido a no nativos tienden a predominar las preguntas, con lo que las desinencias de 2ª y 3ª persona son más prominentes y pueden ser adquiridas a modo de desinencias generales o no marcadas antes que las de 1ª persona, como parece ser el caso. Pese a todo, el resultado conseguido por Lee es lo bastante comprensible como para que Clara lo repare reformulándolo:

Fragmento 9

1. LEE pero | nosotros | porqué | est@s # buscar ltú n@_ tú | porqué # si_
te::_ pe:_ te:_ de:_ ab@gad@| si tú eres chin@s-
2. CLA aboga<dos>
3. LEE <no> verdad {(P) estes}+”/
4. +” estás seguro/ no puede-
5. CLA {(P) sí}
6. +” aϕ::! puedo puedo!
7. CLA {(P) sí}
8. LEE {(P) cóger dinero (PP) pero }
9. CLA {(P) sí}

10. LEE pero yo | no lo sé seguro coger si puede no puede por eso | con_ tu_ este de:: | gestoría-
11. CLA claro
12. LEE coger mucho él_ seguro dice
13. CLA claro
14. LEE pero chinos no-
15. CLA {(F) que no se fía él de los chinos}
16. JOA no
17. CLA claro
18. JOA tienes razón <0> [=! riendo]
19. LEE por eso yo-
20. JOA he::
21. CLA que dicen que sí que sí <pero luego+//>

Su segundo intento en cambio no tiene éxito y Clara se hace eco usando las mismas estrategias vistas en la primera interacción: un simple eco delatando incomprensión y una *reparación superficial* de lo que mejor ha entendido, como invitación a reformular.

Fragmento 10

1. LEE <antes dice> | chin@ antes con_ con_ quién cómo dice+”/
2. +” tú no tiene de:_ permiso de:_ de_ puedes de_ de_ una de:_ hacer compañía # tú llevar compañía | españ no puede fuera tú # en españa # {(FF) esté [=? usted]} no pue::do} {(P) sí} pero él {(FF) sí: pue::des}
3. {(P) dice}
4. CLA hm
5. LEE de_ de ab@gad@ chin@s
6. JOA este_ <lo que+//>
7. CLA <los abogados> chinos

En el siguiente fragmento, la reacción de Joaquín es totalmente diferente: aun haciendo explícita la ruptura de la comunicación, la atribuye al mismo factor que en la interacción A. Aunque esta atribución pueda objetivamente ser errónea, tiene la virtud de salvar la autoimagen de Lee al aducir una dificultad que este ya reconoció en su día y que por tanto ya puede ser gestionada públicamente. La perfecta gramaticalidad de su turno refuerza también la cortesía interaccional y además, con su longitud y sus pausas, deja claro que en vez de abrirse una secuencia lateral para intentar restablecer la comunicación a contrarreloj, lo que se produce es un cambio de tema que no compromete la continuidad del discurso. Se inicia así lo que Py llamaría una *secuencia potencialmente adquisitiva*, (De Pietro, Matthey y Py 2004) regida por el contrato didáctico pero negociada interactivamente.

Fragmento 11

1. JOA sí # para hablar | Li | tendríah que pensar un poco (1'') la palabra que vas a decir # es que lo_ lo_ lo hilvanas todo | todo | {(AC) y claro | no puedo sí puedo puedo sí puedo | no no sí | <y ya | lo lías to(do)> [=! riendo]
2. LEE {(P) no:} [=! riendo]
3. JOA <¡claro! ¡dice que no!> [=! riendo]
4. LEE no este | porque | {(AC) acabado [=? equivocado] | yo acabado mucho porque} | nosotros(s) y usted(d) no igual
5. CLA claro
6. LEE acabado | acabado sí | mucho
7. JOA e_ cuando uno no domina un_ otro idioma | por eso se dice que tie_ +/
8. LEE {(FF) ¡siempre sí o no!}
9. JOA tie_ tiene que traducir | por eso hay que {(F) ir} más lento

Por otra parte, la simetría de esta secuencia con la de diez días antes salta no obstante a la vista e incluso sugiere el propósito de todos los participantes de finalizar casi una tarea pendiente. Clara reinicia su intervención en estilo directo, a la que se suma Joaquín para escenificar ambos su propia visión del problema. Como hace notar Llobera (1995), en la conversación corriente es normal la aportación directa de discursos de terceras personas mediante la interficie de ciertos procedimientos y operaciones. Lo insólito en este caso es la complejidad de esta interficie, pues recalca el carácter doblemente metalingüístico del discurso aportado por Clara, que reproduce la interacción entre Lee y la abuela encapsulado dentro de las mismas palabras de la anciana, tal como revela el uso de dos verbos dicendi. De hecho este recurso, unido al cambio de persona verbal y a la *usurpación enunciativa* que según Py comporta, tiene el efecto de subdividir el discurso en los dos niveles caracterizados por Edmonson (1981): el de la auténtica comunicación y el de simulación. En este último, normalmente restringido a contextos formales de aprendizaje, se crea un espacio metalingüístico en que los participantes entrarán sucesivamente para examinar y reparar la interlengua de Lee.

Fragmento 12

1. CLA e::_ que_ le_ se pone la a_ buela también dice +''/
2. +'' le digo +''//
3. +'' vas a venir a cenar/
4. +'' e:: +/
5. JOA +'' ¡no!
6. CLA +'' ¡si! ¡no!
7. JOA +'' ¡no! ¡sí! ¡sí!
8. {(AC) al final no sabes qué te ha dicho <xxxxx>}

9. CLA +” <¡bueh! ¿qué> me has dicho? [=! riendo] {(F) que sí o que no}
10. y el otro día tu padre lo mismo
11. JOA {(AC) le digo+/
12. +” cago en dió(s)
13. digo+/
14. +” calla ya [=! riendo]}
15. LEE porque yo que_ que_ porque esté yo acabado | porque nosotros [=? vosotros] e::+”/
16. +” tú no quiere(s)/
17. yo_ nosotros+”/
18. +” no
19. CLA claro
20. LEE no_ no_ nosotros+”/
21. +” no quieres/
22. +”{(F) sí}
23. yo+”/
24. +” no quieres/
25. +”{(F) sí}
26. LEE pero+/
27. JOA invierten_ invierten el sentido
28. CLA claro
29. JOA ahora <me he dado cuenta> (?)
30. LEE pero+”/
31. +” {(F) quieres_ quieres/}
32. nosotros+”/
33. +” no
34. CLA +” no
35. LEE pero+”/
36. +” {(F) tú no quieres/}
37. nosotros hablar+”/
38. +” sí

5.7. En busca de la evidencia positiva

La intervención de Lee hace patente que ha estado procesando la evidencia negativa recibida diez días antes. En primer lugar, aunque entra en el nivel de simulación abierto por Clara y Joaquín, no retoma la usurpación enunciativa con que ellos encarnaban a varios hablantes y que él usó antes para contraponer actuaciones verbales. En vez de limitarse a contrastar la actuación de “aquí-ustedes-tú” por un lado y la de “yo” por otro, ahora intenta crear un espacio puramente metalingüístico, aunque la imprecisión de su sistema pronominal y sobre todo el uso de “nosotros” por “vosotros” hace el resultado algo confuso.

Pese a todo, consigue desplegar una completa panoplia de su interlengua a base no ya de simples monosílabos sino de frases reales con un verbo ejemplificador, por lo que esta vez sí que es comprendida y “revela la brecha” también a Joaquín y Clara.

Lee no intenta reproducir el sistema de la lengua meta y ello puede implicar que no ha sido capaz de encontrarlo en el inducto recibido en los últimos diez días. Esto no debe resultar sorprendente, puesto que es poco tiempo para sondear el inducto “periférico”, es decir, no dirigido a él, a la caza de ejemplos de pregunta negativa. Por si fuera poco, a falta de pistas contextuales y pragmáticas lo bastante claras, sólo el hablante mismo puede estar seguro del significado exacto de la respuesta, sea la que sea. Este inconveniente hace especialmente difícil encontrar un inducto comprensible que actúe como evidencia positiva y propulse el tránsito a la siguiente etapa de adquisición.

La escasez de inducto aprovechable seguramente no se debe a que Lee no haya formulado una hipótesis para buscarlo activamente. Ahora lo está haciendo, desplegando su interlengua ante los nativos para que estos detecten y corrijan el defecto proporcionando el elemento buscado. Es probable que prevea una palabra nueva y específica capaz de cubrir exclusivamente esa función, similar a las variadas palabras modales del coreano (*eung, ye, ne, anio, majayo, geuraeyo, teullyeoyo, geulsseyo*) que operan todas confirmando o negando el valor de verdad de la frase contenida en la pregunta del interlocutor. Esta sencilla hipótesis, que le permitiría acrecentar su interlengua por agregación, debe ciertamente ser descartada antes de poder proceder a otra, que exigirá no el añadido de un componente nuevo al sistema sino la reestructuración de todos los anteriores, algo de lo que Joaquín se acaba de percatar (“invierten el sentido”) pero Lee todavía no. Probablemente, tras una exposición mayor al inducto la ausencia de tal palabra en los contextos esperables habría actuado como “evidencia negativa indirecta” llevándolo a refutar la hipótesis, pero eso ya entra en el campo de la especulación.

En este punto se reproduce también la intervención de Eduardo, de nuevo como experto pero ahora sólo para glosar o comentar las palabras de Lee tal como hizo antes Clara:

Fragmento 13

1. EDU es que_ en_ en coreano no hay una palabra que signifique “sí” # hay una palabra para decir “tienes razón” # pero n_ no hay una <palabra para decir xxxxx>+/
2. CLA <no está el “no”> y el “sí”
3. JOA {(P) jo(d)e(r) qué complica(d)o}
4. LEE sí
5. CLA claro
6. LEE por eso | esto acabado <xxxx>

Este es un ejemplo patente de cómo para que las estrategias de andamiaje (*scaffolding*) surtan efecto en la adquisición no deben realizarse como “procedimientos” (facilitacio-

nes iniciadas por el experto) sino como “procesos” dirigidos por los mismos aprendientes, tal como sostienen Berthoud y Py:

Les clarifications ne paraissent opérer que par répétition de ce que sait déjà l'enfant ou l'apprenant. Il n'y aurait pas alors construction de la compétence, mais simple actualisation ou réactualisation de celle-ci. (Berthoud y Py 1993: 66)

Acto seguido Clara vuelve a tomar la iniciativa:

Fragmento 14

1. CLA <claro> # y:: yo te pregunto::+”/
2. +”has comido/
3. JOA y+”/
4. LEE comido/
5. JOA +” no # sí
6. CLA a ver
7. +” has comido/
8. LEE m:: +” no # no # no
9. CLA +” no/ no has comido\-
10. LEE sí sí no
11. CLA ves/
12. JOA +” sí sí no
13. EDU +” sí sí no
14. CLA, JOA, LEE, EDU <0> [=! riendo]

Clara reabre el espacio metalingüístico pero realizando esta vez una operación diferente: sin suplantar la identidad de ningún otro locutor, para situarse en el nivel simulativo, usa un *verbo performativo* (“yo te pregunto”) con la intención de desproveer su turno de toda fuerza ilocucionaria. Lee emite un comprobante de comprensión ante el súbito cambio de tema (“¿comido?”), por lo que ella recurre al mismo marcador usado diez días antes para dar más prominencia al inicio de una secuencia lateral (“a ver”). Así consigue elicitarse por cuenta propia el estado real de la interlengua de Lee, que no es exactamente como él mismo describía. Una nueva forma aparece, y Joaquín y Eduardo la recogen y amplifican por repetición para evitar que pase desapercibida.

5.8. La interlengua como autoinducto

De manera inopinada, el suceso provoca en Lee una súbita excitación y comienza un rápido aparte en coreano con Eduardo, en tono exaltado y eufórico:

Fragmento 15

1. LEE {(AC, F) *geurae* | *geureojanha* +”/
2. +” *an meogeosseol*

3. +” *geurae geurae | an meogeosseo*
4. *geureojanha | geureojanha* | {(P) *urineun*}
5. +” {(AC, F) *geurae geurae | an meogeosseo*
6. *geurae* | “sí sí no” | *geureojanha*
7. +” *geurae geurae | an meogeosseo*
 (Trad: ¡que sí, a que sí!
 +” ¿no has comido?
 +” así es, así es, no he comido
 ¿verdad que sí, verdad que sí? nosotros+”/
 +” así es, así es, no he comido
 así es, “sí sí no”, ¿verdad que sí?
 +” así es, así es, no he comido)
8. EDU *hanappunia::!* | {(P) *hanappun*} [:=k es único, sólo uno]
9. LEE pero +/
10. CLA a ver [=! riendo]
11. LEE pero coreano hablar m_ mismo | este | <xxxxx>
12. JOA <0> [=! riendo]
13. LEE +” {(AC) *geurae geurae | an meogeosseo* | sí sí no}

A falta de un inducto adecuado, la confrontación de Lee con el educto de su propia interlengua, que los demás le han sonsacado hasta el nivel de la consciencia, ha proporcionado la evidencia positiva que necesitaba. En efecto, el papel del autoinducto como factor de peso en la fosilización o automatización de la interlengua ha sido descrito con detalle, pero no se ha destacado lo suficiente el valor que puede tener como inducto comprensible y por tanto facilitador de la adquisición, aunque sea ciertamente una perogrullada hacer hincapié en que el propio educto es siempre comprensible por definición.

Mediante el autoinducto, una nueva hipótesis ha tomado forma gracias a nuevos datos provenientes de la lengua primera. Lee ha descubierto que en su lengua materna existe una doble modalidad: la locucionaria, que opera al nivel de turno de palabra, expresada con interjecciones independientes (*geurae*), y la referencial, que es la propia del nivel de frase y en coreano no puede aparecer independientemente puesto que se realiza con un prefijo aglutinado al verbo (*an*); quizás por primera vez en su vida se ha percatado de ello gracias al calco (“sí sí no”) que ha hecho en castellano. De esta manera, la transferencia positiva facilitada por la interlengua ha posibilitado la recategorización del castellano “no” como un indicador de la modalidad referencial, cambiando su valor previo. Esto se evidencia en la segunda elicitación que intenta Clara:

Fragmento 16

1. CLA pero yo te pregunto +”/
2. +” has comido/
3. LEE no-

4. CLA +” no has comido\-
5. LEE +” no
6. españ@l +”/
7. +” no
8. pero nosotros +”/
9. +” {(F) sí}
10. {(P) hablar}
11. +” {(F) sí}

Lee pone a prueba su nueva hipótesis con total confianza. Es su primer acierto en la aplicación del nuevo sistema e incluye además una comparación directa entre ambas lenguas. Al alcanzar plena conciencia del fenómeno, el inducto se ha convertido en *apropio*.

El proceso se complica ligeramente cuando Clara, animada por su éxito, intenta continuar su despliegue de *preguntas de muestra* pero empezando ya a interesarse por el contenido de las respuestas de Lee, lo que desdibuja la frontera entre el nivel de simulación y el de comunicación y hace emerger estructuras nuevas, más complejas.

Fragmento 17

1. CLA yo te estoy preguntando +”/
2. +” has comido/
3. LEE +” no
4. CLA no # y ¿por qué no has comido?
5. LEE e:_ pero +/
6. CLA porque estabas trabajando\-
7. EDU +” *meogeossnya* / [k= ¿has comido?]
8. LEE sí | sí | {(P) trabajando | no comido | por eso no comido}
9. CLA por eso no has comido\-
10. LEE {(P) sí}
11. CLA a:: | +”<no has comido\->
12. JOA <todo el día sin comer\->
13. CLA y estás sin comer\- (2”) no has comido nada\-
14. LEE ya: # nada nada comido
15. CLA +”nada\- no has comido nada\-
16. LEE {(P) sí}

La primera sorpresa de Lee viene al descubrir que, pese a todo, también en castellano hay casos de modalidad locucionaria (“¿por eso no has comido?”). La segunda es la doble negación, inexistente en coreano. Intenta zafarse repitiendo “nada” junto con el verbo y con un recurso que ya ha usado antes esporádicamente: asentir con un eco discursivo (“ya”). Clara le indica el error repitiendo la pregunta, y es de destacar cómo esta evidencia negativa surte efecto y Lee remodela su respuesta aunque sea en la dirección incorrecta. Ante este caso de una prueba consciente de hipótesis, la heteroreparación tiene lógicamente una operatividad mucho mayor que ante errores fosilizados o no moni-

torizados; es posible seguir la táctica de prueba y error hasta dar con la respuesta deseada, como hace Lee:

Fragmento 18

1. LEE <a: ζ!> m: yo acabado <xxx>
2. CLA +”<no_> no has comido nada\-
3. EDU <0> [=! riendo]
4. LEE +” no
5. CLA no | ah: | ni a cas_ +”/
6. +” no has ido a comer a casa de la abuela\-
7. LEE +” no
8. CLA +” no has comido en el bar\-
9. LEE +” no
10. CLA ¡a:!/
11. EDU *jal_ <jal_> [=k bien_]*
12. LEE <ah:> {(AC) ahora | sí | deácuerto}
13. CLA ¡bien!
14. LEE ahora | deácuerto
15. CLA eh/
16. LEE sólo “no no” | ya está | pero-
17. CLA cla:ro/

Se cierra la secuencia y su carácter didáctico se hace más patente que nunca en una coda de evaluación (*feedback*) en que Clara y Eduardo recompensan verbalmente a Lee, el cual, por su parte, llega al extremo de formular explícitamente la regla (“sólo no no”).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Este pequeño estudio de caso no pretende hacer leña del árbol caído, dado que las teorías de Krashen sobre el papel de la adquisición inconsciente hace años que fueron profundamente revisadas. Aun así, es difícil encontrar un caso más patente del efecto que la instrucción consciente puede tener en el desarrollo acelerado de la interlengua de los aprendientes incluso en contextos naturalísticos y no formales. Otra consecuencia relevante que se puede inferir atañe a las fuentes de evidencia negativa y positiva necesarias para la formulación de hipótesis. Hoy en día el inducto comprensible propuesto por Krashen y Long es visto como una condición necesaria para la adquisición pero ni mucho menos suficiente o la más importante; puede tener tanta o mayor relevancia el inducto incomprensible, tal como sostenía White (1987), si se trata de espolear la adquisición de nuevos elementos. Sucesivamente, si se admite que lo importante es pasar del procesamiento semántico de la lengua meta al sintáctico, se convendrá con Swain (1995) en que lo más útil es el educto comprensible, que obliga a formalizar el conocimiento de la lengua meta. Finalmente, este estudio podría invitar a destronar a todos ellos y a coro-

nar al ducto incomprensible como el motor más potente de la adquisición, y hasta cierto punto eso es verdad. No obstante, el ducto incomprensible y todas las demás fuentes de evidencia son recursos disponibles sólo tras el cumplimiento de la primera condición, que es la negociación de implicatura. Asimismo, esta negociación es un proceso totalmente interactivo en que también el nativo debe descubrir cosas y desempeñar un papel más activo que simplemente corregir o dar señales de incomprensión. Este análisis microetnográfico viene simplemente a corroborar la impresión personal de todos aquellos que han vivido contactos exolingües y han comprobado por sí mismos que, mientras que la ruptura de la comunicación es a menudo desatendida por los participantes, la ruptura de la interacción es lo bastante intrigante para espolear el aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. París: Les Éditions Didier.
- Berthoud, A.C. y B. Py. 1993. *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berna: Peter Lang.
- Chapelle, C. y P. Duff. 2003. "Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL". *TESOL Quarterly* 37: 157-178.
- Clyne, M. 1984. *Language and Society in the German-speaking Countries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. 2003. *Research Design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. y D. Miller. 2000. "Determining validity in qualitative inquiry". *Theory into Practice* 39: 124-130.
- Edmonson, W. 1981. *Spoken Discourse: a model for analysis*. Londres y Nueva York: Longman.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S.D. y T.D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Nueva York: The Alemany Press / Pergamon Press Ltd.
- Lier, L. van. 1984. "Analysing interaction in second language classrooms". *ELT Journal* 38: 160-169.
- Lier, L. van. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- Llobera, M. 1995. "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". *La enseñanza de la lengua por tareas*. Ed. M. Siguan. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona / Editorial Horsori.

- Long, M.H. 1981a. “Input, interaction and second language acquisition”. *Native Language and Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences* 379. Ed. H. Winitz. 259-278.
- Long, M.H. 1981b. “Questions in foreigner talk discourse”. *Language Learning* 31: 135-157.
- Long, M.H. 1983. “Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. *Applied Linguistics* 4: 126-141
- Nakayama, Y., A. Tyler y L. van Lier. 2001. “Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis”. *TESOL Quarterly* 35: 377-405.
- Payrató, L. 1995. “Transcripción del discurso coloquial”. *El español coloquial*. Ed. L. Cortés. Almería: Universidad de Almería. 45-70.
- Perdue, C. (ed.). 1993. *Adult Language Acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., R. Young y C. Doughty. 1987. “The impact of interaction on comprehension”. *TESOL Quarterly* 21: 737-758.
- De Pietro, J.F, M. Matthey y B. Py. 2004. “Acquisition et contract didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingüe”. *Un parcours au contact des langues: textes de Bernard Py commentés*. Eds. L. Gajo, M. Matthey, M. Moore y C. Serra. París: Éditions Didier. [Primera publicación: *Actes du troisième colloque régional de linguistique 1989*. Eds. D. Weil & H. Fugier. Estrasburgo: Université Louis Pasteur.]
- Ramos, J.R. 1992. *Introducció a la sintaxi: Anàlisi categorial i funcional de l'oració simple*. Valencia: Tàndem Edicions.
- Sacks, H., E. Schegloff y G. Jefferson. 1974. “A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation”. *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, E., G. Jefferson y G. Sacks. 1977. “The preference for self-correction in the organization of repair in conversation”. *Language* 53: 361-382.
- Schmidt, R. y S. Frota. 1986. “Developing basic conversational abilities in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese”. *Talking to Learn. Conversation in Second Language Acquisition*. Ed. R. Day. Cambridge, Massachusetts: Newbury House. 237-326.
- Swain, M. 1995. “Three functions of output in second language learning”. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Eds. G. Cook y B. Seidlhofer. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. 125-144.
- Varonis, E. y S. Gass. 1985. “Non-native / non-native conversations: a model for negotiation of meaning”. *Applied Linguistics* 6: 71-90.
- Wagner, Y. 1996. “Foreign language acquisition through interaction. A critical review of research on conversational adjustments”. *Journal of Pragmatics* 26: 215-235.
- White, L. 1987. “Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence”. *Applied Linguistics* 8: 95-110.
- Young, R. 1988. “Input and interaction”. *Annual Review of Applied Linguistics* 9: 122-134.
- Yule, G. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXO: TRANSCRIPCIONES COMPLETAS

I. *Convenciones usadas en la transcripción*

El sistema de signos elegido para la transcripción ha intentado la máxima aproximación posible al que Lluís Payrató (1995) elaboró a partir de las convenciones usadas por Gumperz, dada la difusión que ha conseguido en los círculos de analistas del discurso en España, las ventajas que ofrece para la codificación de aspectos prosódicos como la velocidad, la intensidad y la entonación y asimismo la importancia de estos últimos rasgos en la interacción con hablantes de competencia limitada. No obstante, a fin de capturar con más fidelidad características de la interlengua que pueden haber afectado la comprensión de los interactantes nativos, también se ha recurrido sistemáticamente a las convenciones del Child Language Data Exchange System (CHILDES), más comunes en el estudio de la adquisición de lenguas. Ambos sistemas han sido modificados por mor de una integración coherente. Excepcionalmente se ha hecho uso también de algunos signos del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) y de criterios de economía textual como no consignar en final de turno la entonación conclusiva de frases declarativas o usar el acento ortográfico para marcar acentuaciones anormales de la interlengua.

%ges	gesto
<texto>	solapamiento de turnos
+/	interrupción por suplantación de turno
+”/	pausa que introduce citas u otros elementos metalingüísticos
+”	cita u otro elemento metalingüístico distinguible prosódicamente
+//	emisión inconclusa
++texto	conclusión de un período ajeno
“texto”	uso metalingüístico sin marcas prosódicas
[= texto]	explicación
[=? texto]	paráfrasis hipotética en lengua meta
[:=k texto]	traducción del coreano
[=! texto]	suceso paralingüístico (afectando una palabra)
<texto> [=! texto]	suceso paralingüístico (afectando una secuencia)
{(F) texto}	intensidad fuerte
{(FF) texto}	intensidad muy fuerte
{(P) texto}	intensidad débil
{(PP) texto}	intensidad muy débil
{(AC) texto}	acelerado
{(DC) texto}	desacelerado
¡texto!	exclamación
texto_	falso comienzo, interrupción brusca con reanudación
	pausa breve entre palabras sin interrupción tonal
(n”)	silencio igual o mayor que un segundo

texto:	sonido alargado
texto::	sonido muy alargado
texto~texto	clítico
tex-to	pausa ultrabreve entre sílabas sin interrupción tonal
-	tono sostenido; período tonal interrumpido
\	tono final descendente
/	tono final ascendente; interrogación total
¿texto?	interrogación parcial
\-	tono final descendente-sostenido; semiinterrogación
#	final de frase; tono descendente y pausa breve manteniendo el turno
Λ	tono ascendente-descendente
tex(to)	fonema o morfema elidido
(?)	transcripción insegura
xx	fragmento ininteligible
@	vocal neutralizada entre a y o, próxima a la coreana <i>eo</i>
ʃ	vocal faringalizada (en exclamaciones transferidas del coreano)

En ambas interacciones la abundancia de citas en estilo directo y secuencias laterales empotradas dentro de un mismo turno hace preferible una presentación secuencial numerando los turnos y sangrando los casos de discurso metalingüístico hacia el interior de la página como turnos independientes.

II. 1 de Noviembre del 2003 (A)

1. LEE mira | comprar | furgoneta- pero yo no puede conduelo # cógel@ | un@ | condue:l@:: | cobra | mucho | dinero # yo otra cosa no hacer no puedo yo cobr@ {(P) conduelo}
2. CLA hm
3. LEE pero yo | no_ no puede conduelos | <ahora>
4. CLA <no puedes> conducir
5. LEE sí sí | conducir # por eso-
6. JOA xx<xxx>
7. LEE <cógel@> | un@ | conduelo | ¡yo cobras!
8. CLA +” conducir
9. {(DC) tienes que hablar despacio y aprende::r}
10. LEE {(P) ya ya}
11. CLA +” {(DC) <conduci::r>}
12. LEE +” <conducir>
13. conducir yo | cógelo | cobra mucho dinero # por eso yo otra cosa hacer no puedes co_ cobros # pero:: lueg_ yo ahora pens_ pienso

- estés # <pero luego otra tiene muy buena cosa | yo hacer> [=! riendo]
14. CLA vaya
15. LEE pero: ayer | ayer aquí (1') venir luego | una amiga llamadas # de:: de_ cincuenta_ quinientos euros | él tienes # pero: él un@ amigo+''/
16. +'' tú <nombre>
17. CLA <ah> | tu amiga | también le tienes que pagar/ a tu amiga la que pone el nombre en la furgoneta/
18. LEE sí sí puede-
19. CLA también le tienes que pagar\ - <tú\->
20. LEE <no> no no no
21. CLA no\ - no le pagas\ -
22. LEE sí sí
23. CLA (1'') a ver+/'
24. JOA +'' {(AC, P) no no sí sí}
25. CLA sí/ o no\ -
26. LEE {(F) no}lno no
27. CLA no pagas
28. JOA a mí+/'
29. LEE <0> [=! riendo]
30. JOA te ríes como una calabaza | tío
31. LEE <xxx>
32. CLA <a mi> madre le hace lo mismo | y mi madre <dic_ se pone+''/> [=! riendo]
33. +'' bueno |{(F) que sí/ o que no\ -}
34. EDU {(AC) no_ no le hagas una pregunta con no | hazle sólo una pregunta que no tenga no }
35. CLA ah^ vale
36. EDU entonces te dirá_ te dirá sí si tienes razón
37. CLA ah:: bueno (1'') e:: (1'') ¿có_ cómo se lo pregunto\ - <entonces\ ->
38. LEE <aquí> | ustedes hablar_ tú dice_ tú dice+''/
39. +/{(F) sí}
40. yo+''/
41. +'' sí
42. pero tú_ tú+''/
43. +'' {(F) no}
44. yo también+''/
45. +'' {(F) sí-}
46. <este+/'>
47. CLA <no> | pues tú no <tienes que+/'>
48. EDU <en coreano sí> significa tienes razón

49. CLA ah vale | espera (1,5'') e:: (2'')
50. ++ tu amiga:: m:: (1'') +/
51. JOA ++ te cobrará/
52. LEE na | no {(P) no no no no} | pero yo:: | no pasa nada | él_ otra vez | tienel otra vez+/
es la pregunta\^- así\^-
53. CLA es la pregunta\^- así\^-
54. EDU hm
55. CLA que_ que si su amiga le cobra\^- no/
56. LEE no
57. EDU +'' pagas_ pagas a ella/
58. LEE no {(P) no} (1'') no pero:: | también otra pe_ otra tienes mirar este también de:: coreano chinos | también # este trabájar de:: +'' haninjeong [= un restaurante coreano en Barcelona] (1'')
59. EDU hm
60. LEE haninjeong-eseo [=k en el Haninjeong] | hacer de:: cocina_ cocin_ cocinero
61. EDU hum
62. LEE también mi_ mi amigo | él también puedes | el_ hombre
63. LEE y son_ que son chinos o coreanos\^-
64. CLA coreano # coreano chin@ # co_ igual
65. LEE igual que tú
66. CLA
67. LEE sí

III. 11 de Noviembre del 2003 (B)

1. LEE pero | nosotros | porqué | est@s # buscar ltú n@_ tú | porqué # si_ te::_ pe:_ te:_ de:_ ab@gad@ | si tú eres chin@s-
2. CLA aboga<dos>
3. LEE <no> verdad {(P) estes}+''/
4. +'' estás seguro/ no puede-
5. CLA {(P) sí}
6. +'' aŕ::! puedo puedo!
7. CLA {(P) sí}
8. LEE {(P) cóger dinero (PP) pero}
9. CLA {(P) sí}
10. LEE pero yo | no lo sé seguro cóger si puede no puede por eso | con_ tu_ este de:: | gestória-
11. CLA claro
12. LEE coger mucho él_ seguro dice
13. CLA claro
14. LEE pero chinos no-
15. CLA {(F) que no se fía él de los chinos}

16. JOA no
 17. CLA claro
 18. JOA tienes razón <0> [=! riendo]
 19. LEE por eso yo-
 20. JOA he::
 21. CLA que dicen que sí que sí <pero luego+//>
 22. JOA <e:: amigo mío xx> amigo | (a)migo
 23. LEE {(P) ya}
 24. JOA de pequeñitos [%ges palma hacia abajo]
 25. LEE {(P) ya ya}
 26. JOA eh/ amigos (2'') {(F) si una cosa no es legal-}
 27. LEE sí
 28. JOA {(F) no me la hace}
 29. LEE sí
 30. JOA porque sabe que:+// [%ges]
 31. LEE {(P) ya} # pero él chinos no # él dice que | <antes dice | cómo dice+//>
 32. JOA <lo que decía mi> sobrina- (1'')
 33. CLA {(P) ya}
 34. JOA uno <los domina to(d)os>
 35. LEE <antes dice> | chin@ antes con_ con_ quién cómo dice+''/
 36. +'' tú no tiene de:_ permiso de:_ de_ puedes de_ de_ una
 de:_ hacer compañía # tú llevar compañía | españa no puede
 fuera tú # en españa # {(FF) esté [=? usted]| no pue::do}
 {(P) sí} pero él {(FF) sí: pue::des}
 37. {(P) dice}
 38. CLA hm
 39. LEE de_ de ab@gad@ chin@s
 40. JOA este_ <lo que+//>
 41. CLA <los abogados> chinos
 42. JOA sí # para hablar | Li | tendríah que pensar un poco (1'') la palabra
 que vas a decir # es que lo_ lo_ lo hilvanas todo | todo | {(AC) y
 claro | no puedo sí puedo puedo sí puedo | no no sí | <y ya | lo lías
 to(do)> [=! riendo]
 43. LEE {(P) no;} [=! riendo]
 44. JOA <¡claro! ¡dice que no!> [=! riendo]
 45. LEE no este | porque | {(AC) acabado [=? equivocado] | yo acabado
 mucho porque} | nosotros:(s) y usted(d) no igual
 46. CLA claro
 47. LEE acabado | acabado sí | mucho
 48. JOA e_ cuando uno no domina un_ otro idioma | por eso se dice que
 tie_ +/

49. LEE {(FF) ¡siempre sí o no! }
50. JOA tie_ tiene que traducir | por eso hay que {(F) ir} más lento
51. CLA e::_ que_ le_ se pone la a_ buela también dice +”/
52. +” le digo +”//
53. +” vas a venir a cenar/
54. +” e:: +/
55. JOA +” ¡no!
56. CLA +” ¡sí! ¡no!
57. JOA +” ¡no! ¡sí! ¡sí!
58. {(AC) al final no sabes qué te ha dicho <xxxxxx>}
59. CLA +” <¡bueh! ¿qué> me has dicho? [=! riendo] {(F) que sí o que no }
60. y el otro día tu padre lo mismo
61. JOA {(AC) le digo+/
62. +” cago en dió(s)
63. digo+/
64. +” calla ya [=! riendo]}
65. LEE porque yo que_ que_ porque esté yo acabado | porque nosotros [=? vosotros] e::+”/
66. +” tú no quiere(s)/
67. yo_ nosotros+”/
68. +” no
69. CLA claro
70. LEE no_ no_ nosotros+”/
71. +” no quieres/
72. +”{(F) sí}
73. yo+”/
74. +” no quieres/
75. +”{(F) sí}
76. LEE pero+/
77. JOA invierten_ invierten el sentido
78. CLA claro
79. JOA ahora <me he dado cuenta> (?)
80. LEE pero+”/
81. +” {(F) quieres_ quieres/}
82. nosotros+”/
83. +” no
84. CLA +” no
85. LEE pero+”/
86. +” {(F) tú no quieres/}
87. nosotros hablar+”/
88. +” sí

89. EDU es que_ en_ en coreano no hay una palabra que signifique “sí” #
hay una palabra para decir “tienes razón” # pero n_ no hay una
<palabra para decir xxxxx>+/
90. CLA <no está el “no”> y el “sí”
91. JOA {(P) jo(d)e(r) qué complica(d)o}
92. LEE sí
93. CLA claro
94. LEE por eso | esto acabado <xxxx>
95. CLA <claro> # y:: yo te pregunto::+”/
96. +”has comido/
97. JOA y+”/
98. LEE comido/
99. JOA +” no # sí
100. CLA a ver
101. +” has comido/
102. LEE m:: +” no # no # no
103. CLA +” no/ no has comido\
104. LEE sí sí no
105. CLA ves/
106. JOA +” sí sí no
107. EDU +” sí sí no
108. CLA, JOA, LEE, EDU <0> [=! riendo]
109. LEE {(AC, F) *geurae | geureojanha* +”/
110. +” *an meogeosseo*
111. +” *geurae geurae | an meogeosseo*
112. *geureojanha | geureojanha* } |{(P) *urineun* }
113. +”{(AC, F) *geurae geurae | an meogeosseo*
114. *geurae* | “sí sí no” | *geureojanha*
115. +” *geurae geurae | an meogeosseo* }
116. EDU *hanappunia::!* | {(P) *hanappun* } [:=k es único, sólo uno]
117. LEE pero +/
118. CLA a ver [=! riendo]
119. LEE pero coreano hablar m_ mismo | este | <xxxxx>
120. JOA <0> [=! riendo]
121. LEE +” {(AC) *geurae geurae | an meogeosseo* | sí sí no}
122. CLA pero yo te pregunto +”/
123. +” has comido/
124. LEE no-
125. CLA +” no has comido\
126. LEE +” no
127. españ@l +”/
128. +” no

129. pero nosotros +”/
130. +” {(F) sí}
131. {(P) hablar}
132. +” {(F) sí}
133. CLA sí/ ¿cómo?>
134. PAS <si no has> comido | e_ no es que sí # “sí” es cuando | se ha hecho
135. LEE no # pero +/
136. JOA “no” es que no
137. CLA yo te estoy preguntando +”/
138. +” has comido/
139. LEE +” no
140. CLA no # y ¿por qué no has comido?
141. LEE e:_ pero +/
142. CLA porque estabas trabajando\-
143. EDU +” *meogeossnya* / [k= ¿has comido?]
144. LEE sí | sí | {(P) trabajando | no comido | por eso no comido}
145. CLA por eso no has comido\-
146. LEE {(P) sí}
147. CLA a: | +” <no has comido\->
148. JOA <todo el día sin comer\->
149. CLA y estás sin comer\- (2”) no has comido nada\-
150. LEE ya: # nada nada comido
151. CLA +” nada\- no has comido nada\-
152. LEE {(P) sí}
153. JOA e_ estos ¿cómo coño se van a engordar | {(P) si | no comen <xxxx>}?
154. LEE <a: ¿!> m: yo acabado <xxx>
155. CLA +” <no_> no has comido nada\-
156. EDU <0> [=! riendo]
157. LEE +” no
158. CLA no | ah: | ni a cas_ +”/
159. +” no has ido a comer a casa de la abuela\-
160. LEE +” no
161. CLA +” no has comido en el bar\-
162. LEE +” no
163. CLA ¡a::!/
 164. EDU *jal_ <jal_> [=k bien_]*
165. LEE <ah:> {(AC) ahora | sí | de acuerdo}
166. CLA ¡bien!
167. LEE ahora | de acuerdo
168. CLA eh/
169. LEE sólo “no no” | ya está | pero-

170. CLA cla:ro/
 171. LEE sí | pero_ ah: | aquí nosotros | cómo hablar <pero | ninguna (?)>
 172. CLA <y::> qué estás | sin comer\
 173. LEE sí
 174. CLA +” sin comer todo el día | sin comer\
 175. JOA {(P) sí | ya te lo ha dicho | sí}
 176. LEE y::
 177. CLA ¡ah! sin comer todo el día\
 178. JOA todo el día_ en todo el día no has comido # todo el día
 179. LEE e:: no
 180. CLA no | no ha comido en todo el día
 181. JOA y no tienes hambre\
 182. LEE (2”) un poco
 183. CLA, JOA, EDU, LEE <0> [=! riendo]
 184. JOA {(P) será maricón\}