

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

Interacción oral en el examen CELU. Análisis
pragmático de la “Presentación” de lusoparlantes

Hernán Alfredo Acosta

Directora: Mgtr. Hebe E. Gargiulo

Codirectora: Dra. Zulma Moriondo Kulikowski

Córdoba, 2015

Agradecimientos

En primer lugar, a mi directora de tesis, Hebe Gargiulo; quien, generosa y desinteresadamente, siempre se ha empeñado en mejorar mi vida profesional, aun a pesar de mí mismo. Esta tesis es solo una muestra de ello.

A mis padres, que me soportaron durante los días de redacción, y durante el resto de mi vida.

A mi hermano querido, que hoy tanto extraño porque está lejos, razón por la que me cedió su cómodo escritorio para trabajar en esta obra.

A mi novia, por su aguante, su comprensión y su constante, bienvenida y precisa ayuda y compañía, especialmente durante mi estancia en sus tierras.

A mi codirectora, Zulma, por su acompañamiento y orientación en San Pablo.

Al Archivo CELU, que me envió las muestras objeto de este estudio.

A la Facultad de Lenguas, por supuesto, en cuyas aulas continúo formándome hasta el día de hoy.

A la Dra. Ana Morra, por sus palabras precisas, su acompañamiento, dedicación y calidez.

Resumen

El examen del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) ha ido aumentando en importancia, aceptación y número de candidatos que lo rinden desde su surgimiento en 2004. Nuestra Universidad Nacional de Córdoba, como una de las fundadoras, ha funcionado como foco de irradiación de este reconocimiento desde hace más de diez años, mediante el aporte de recursos humanos, técnicos y profesionales. En este marco, varias de las tesis elaboradas como trabajo final de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera han tomado como objeto de estudio algún elemento relacionado con el CELU. Asimismo, se han realizado también trabajos finales cuyo objeto de estudio –al igual que en nuestra investigación– han sido producciones de estudiantes de español lusoparlantes.

El CELU adhiere a un enfoque de la enseñanza orientado a la acción, que concibe al hablante como un agente social que es capaz de resolver tareas específicas en contextos específicos. La pragmática adquiere relevancia en este ámbito al hacer énfasis precisamente en el manejo del sistema lingüístico según su adecuación a determinados participantes, espacio y tiempo. El dominio de las categorías pragmáticas resulta, entonces, esencial para el hablante de una segunda lengua, quien se somete al desafío de comunicarse a través de comportamientos muchas veces rutinizados, con sujetos que poseen una diferente representación del mundo y que, por consiguiente, se manejan con un sistema de reglas distinto al de su cultura de origen.

Como objetivo general, nos hemos planteado realizar un análisis pragmático de la interacción entre entrevistador y candidato durante la primera etapa del examen oral del CELU, a saber, la de la *Presentación*. Específicamente de candidatos de lengua materna portugués de Brasil y que obtuvieron como calificación el nivel intermedio. Hemos tenido en cuenta aspectos relacionados con el estudio de la cortesía y el análisis conversacional, tales como la estructura de la conversación, la alternancia de turnos, los solapamientos y las interrupciones; así como también las estrategias y tácticas puestas en práctica por los entrevistados con el objetivo de desarrollar una interacción exitosa, es decir, que les permitan inferir la intención comunicativa de su interlocutor y actuar cooperativamente en la construcción del discurso.

En consecuencia, el análisis de las interacciones orales de los candidatos al CELU nivel intermedio en la situación de examen dan cuenta de algunos aspectos del uso de la lengua que resultan necesarios profundizar en la clase de español como lengua segunda o extranjera (ELSE), con el objetivo de suscitar su reflexión y promover también la práctica de aquellas estrategias que regulan la comunicación. A partir de la muestra analizada, hemos podido establecer ciertos fenómenos recurrentes en las interacciones orales de los estudiantes, como así también –aunque no constituyen el objetivo primario de esta investigación– ciertas particularidades en las intervenciones de los entrevistadores. Los resultados obtenidos, si bien distan de ser generalizables, esperan servir de aporte no solo para la enseñanza de ELSE, sino también para los talleres de formación de evaluadores del CELU, en la medida en que promueven la reflexión respecto del manejo de ciertos elementos del sistema y la implementación de determinadas estrategias comunicativas en la interacción.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Planteo del problema	1
1.2. Justificación	3
1.3. Limitaciones del estudio	6
1.4. Antecedentes	7
1.5. Objetivos	13
1.6. Metodología	13
1.7. Descripción de las muestras	15
1.7.1. El examen CELU	15
1.7.2. Características de las entrevistas seleccionadas	17
 2. Marco teórico	 21
2.1. Pragmática e interculturalidad	21
2.1.1. La competencia intercultural	23
2.1.2. El fallo o error pragmático	25
2.1.3. La (des)cortesía	27
2.1.4. Los actos de habla	32
2.1.4.1. El saludo	33
2.2. La conversación y la entrevista	34
2.2.1. Estructura de la conversación	38
2.3. Las estrategias pragmáticas	45
2.3.1. La atenuación como estrategia conversacional	47
2.3.2. La interjección y su valor pragmático	49
 3. Análisis de los datos	 51
3.1. Estructura de la entrevista	51
3.1.1. Secuencia de apertura y saludos	51
3.1.2. Secuencia de desarrollo	58
3.1.3. Cierre y transición a la primera parte del examen	73
3.1.4. Alternancia de turnos: toma de turno, interrupciones y solapamientos ..	75
3.2. Grados de formalidad e informalidad	86
3.3. Rasgos propios de la conversación coloquial	89
3.3.1. Uso de diminutivos	90
3.3.2. Uso de apéndices interrogativos	92
3.3.3. Uso de interjecciones	95
3.3.4. Uso de marcadores discursivos	110
3.3.5. Uso de repeticiones	118
3.4. Otras tácticas y estrategias pragmáticas	126

3.4.1 La risa	127
3.4.2. Manifestaciones de nerviosismo y cansancio	134
3.4.3. Manifestaciones de desconocimiento	138
3.4.4. Enunciados incompletos	142
3.4.5. Autocorrecciones	145
3.4.6. Manifestaciones de cortesía positiva	146
4. Conclusiones	149
4.1. Respetto del entrevistado	149
4.2. Respetto del entrevistador	153
4.3. Consideraciones finales	156
Bibliografía	158
Anexo 1	167
Anexo 2	169

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1:	Características de las entrevistas seleccionadas	18
Figura 1:	Saludos del entrevistador	52
Figura 2:	Saludos del entrevistado	52
Figura 3:	Temas de la secuencia de desarrollo	62
Figura 4:	Interrupciones de los entrevistados	79
Figura 5:	Solapamientos	79
Figura 6:	Valores de <i>mj</i>	99
Figura 7:	Presencia de interjecciones del primer grupo	101
Figura 8:	Ocurrencias de <i>ah</i> y <i>eh</i>	102
Figura 9:	Valores de <i>ah</i>	105
Figura 10:	Valores de <i>eh</i>	107
Figura 11:	Presencia de <i>bueno</i> e <i>y bueno</i>	110
Figura 12:	Valores de <i>bueno</i>	114
Figura 13:	Valores de <i>y bueno</i>	114
Figura 14:	Valores de la repetición	120
Figura 15:	Apariciones de la risa	128
Figura 16:	La risa como atenuación final	128
Figura 17:	Valores del <i>no sé</i>	138

Lista de siglas

CELU: Certificado de Español Lengua y Uso

ELSE: Español como lengua segunda o extranjera

L1: Lengua materna o primera lengua.

L2: Lengua segunda

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Val.Es.Co.: Valencia Español Coloquial

1. Introducción

1.1. Planteo del problema

Esta investigación surge de una serie de interrogantes acerca del desempeño de los candidatos que se presentan a rendir el examen oral del Certificado de Español Lengua y Uso¹ (en adelante, CELU) y las estrategias pragmáticas que ponen en práctica durante el primer momento de esta instancia oral, a saber, el de la *Presentación*.

A lo largo del tiempo, y especialmente durante el siglo pasado, los enfoques acerca de la enseñanza de segundas lenguas han transitado por diversos paradigmas que han logrado modificar drásticamente las concepciones respecto de lo que significa enseñar, aprender y aprehender otra lengua; que no es solo y simplemente un sistema de signos diferentes sino, además y, quizás, hasta fundamentalmente otro sistema de reglas culturales, otra estructura que rige la manera de ver el mundo y de relacionarse con otros sujetos. A partir de la década del '70, con el surgimiento de la noción de competencia comunicativa, comienza a implementarse el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Al ubicar el énfasis en la lengua en uso, en la capacidad de activar el sistema lingüístico de acuerdo con la situación en que el hablante se encuentre —es decir, sus interlocutores, el espacio y el momento—, la pragmática comienza a ocupar su lugar en el aula y en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

La pragmática, recordemos, es una disciplina de la lingüística que tiene por objeto de estudio todos aquellos elementos que escapan a un análisis estrictamente gramatical, esto es: los elementos constituyentes del contexto de producción y recepción de los enunciados. Analiza el complejo entramado de relaciones que se establecen entre esos elementos en cada situación concreta: es decir, emitimos un mensaje con determinada estructura, pero ¿por qué y para qué?, ¿qué intención subyace?, ¿cuál es el efecto que se pretende y cuál el que se provoca efectivamente?

M. Victoria Escandell Vidal, una investigadora referente en los estudios de la pragmática en nuestra lengua, sostiene que “la pragmática se ha convertido en una materia

¹ El CELU es un examen internacional de dominio de la lengua española elaborado por un consorcio de universidades nacionales argentinas, de las cuales la de Córdoba forma parte. En § 1.7.1 describiremos sus principales características, así como las particularidades de la primera etapa de su instancia oral.

obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera” (2004: 180). Lo que justifica explicando que esta disciplina

ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para avanzar en la descripción de las reglas y los principios (...) que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua (*idem*).

En una situación de contacto entre hablantes de diferentes lenguas, se produce también un contacto entre diferentes culturas. Este hecho fundamental aumenta la probabilidad de actuar inadecuadamente, tanto a nivel verbal como paraverbal e, inclusive, no verbal. Específicamente en la interacción cara a cara, las reglas conversacionales se fundamentan en convenciones comunitarias, sociales o culturales; por lo tanto, son arbitrarias y perfectamente susceptibles de sufrir variaciones de un código lingüístico a otro. Variaciones estas que se observan con más frecuencia en comportamientos rutinizados, lo cual torna más peligroso su desconocimiento, pues se encuentran internalizados en el modo de desenvolverse de cada hablante. Como ejemplos, podemos considerar el modo de saludar o las marcas empleadas para ceder o tomar el turno de habla en una conversación.

Las muestras del examen CELU objeto de estudio de nuestra investigación pertenecen a tomas realizadas en la sede de San Pablo, Brasil, durante 2010 y 2011. La solicitud de estas en particular se realizó teniendo en mente el criterio de contar con producciones de sujetos cuya lengua materna fuese el portugués de Brasil. Al tratarse, el español y el portugués, de lenguas muy cercanas, tanto por su genealogía como por su proximidad geográfica y cultural, las transferencias de una lengua a otra, los préstamos léxicos y la percepción de inteligibilidad resultan bastante frecuentes (Gómez Molina, 2000: 291-293). Numerosas investigaciones consideran la cuestión de las similitudes, reales o percibidas como tales, entre el español hablado en la Argentina y el portugués de Brasil. Ya en 1999, las investigadoras de la Universidad de San Pablo M. Zulma Moriondo y Neide González abordaban la imagen de cercanía que percibían, de modo generalizado, los estudiantes brasileños respecto de la lengua española frente al portugués que ellos hablaban. Si bien esta “cercanía” existe debido a que ambas lenguas comparten un origen común y una proximidad geográfica, esto “crea o permite una transparencia engañosa que se presta a innumerables equívocos y empobrece la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendientes” (Moriondo Kulikowski *et al.*, 1999: 15). Estos equívocos y la pobreza en la comprensión y la producción en español por parte de hablantes brasileños se producen fundamentalmente porque

existen en el español y en el portugués maneras diferentes de organización que no son solo sintácticas, morfológicas o semánticas, sino que nos colocan en lugares diferentes para enunciar y significar y nos llevan a adoptar diferentes estrategias discursivas (*ídem*).

Como aporte a las investigaciones se nos planteó, entonces, el objetivo de describir las estrategias pragmáticas puestas en juego por aprendices lusoparlantes que se comunican oralmente en español durante la primera parte del examen CELU. Para lo cual analizaremos, en primer lugar, aquello relacionado con la estructura de la Presentación y cómo se desarrolla el mecanismo de la alternancia de turnos entre entrevistador y entrevistado. A continuación, describiremos los valores más frecuentes de distintos recursos verbales y paraverbales utilizados como tácticas de distintas estrategias de comprensión y de producción, propias de la interacción oral.

Los resultados de esta investigación arrojarán luz sobre este aspecto, evidenciando aquellas estrategias más frecuentes, así como también las dificultades, fallos y estrategias exitosas en la interacción, lo que permitirá replantearse sus procesos efectivos de enseñanza en la clase de español como lengua segunda o extranjera (en adelante, ELSE), con el fin último de repensar propuestas que promuevan en nuestros estudiantes la reflexión pragmática, y la práctica y desarrollo de estrategias efectivas de comunicación. Al mismo tiempo, constituirán una herramienta más para ayudar en la formación de los examinadores del CELU.

Entre las preguntas que motivaron esta investigación, podemos destacar las siguientes:

- ¿Qué estrategias utilizan los lusohablantes de ELSE al momento de interactuar en nuestra lengua?
- ¿Con qué valores utilizan determinados elementos del sistema lingüístico como tácticas para manejarse exitosamente en una interacción?
- ¿Cuáles son las interferencias pragmáticas y las inadecuaciones más frecuentes entre los estudiantes brasileños de ELSE en la instancia de un examen oral?

1.2. Justificación

Un buen dominio de los recursos que se ponen en juego al implementar estrategias de comunicación, tanto de las relacionadas con la comprensión como de la expresión –ambas de

activación simultánea en la interacción—, resulta aun dificultoso para un hablante nativo, especialmente en situaciones de uso de la lengua que no son tan cotidianas, como lo es, en nuestro caso, la situación de examen. De modo tal que, en una situación de contacto interlingüística —y, por tanto, también intercultural—, como la de un hablante de L1 portugués de Brasil comunicándose en español con un sujeto nativo de esa L2, el buen manejo de estas estrategias constituye una competencia que requiere de bastante práctica para no incurrir en usos o comportamientos inadecuados. Y esto es así porque comunicarse en otra lengua no solo implica aprender el sistema de la L2, sino aprehender el uso que de ella hacen los hablantes en las diferentes prácticas comunicativas.

Escandell Vidal (1996) afirmaba que las lenguas no difieren solo en cuanto a sus reglas gramaticales, sino también en los aspectos pragmáticos, es decir, relacionados con una determinada representación del mundo (Escandell Vidal, 1996: 98). Y esta *representación del mundo* difiere de una cultura a otra, debido a que todo individuo-hablante de una determinada lengua, precisamente por su pertenencia a una cultura específica, comparte “un amplio conjunto de supuestos y de contextualizaciones del mundo y de las relaciones interpersonales” (*ídem*).

Hernández Sacristán (1999) atribuye la “razón principal” de los errores pragmáticos a un “déficit en la enseñanza-aprendizaje de las categorías pragmáticas de una segunda lengua, [debido a que] las categorías pragmáticas se expresan con frecuencia por medio de fórmulas ritualizadas que deben ser aprendidas en estrecha relación con su contexto de uso” (Hernández Sacristán, 1999: 165). Razón por la cual se torna necesario recrear en el ámbito de la clase de L2 el contexto que permita ejercitar y reflexionar sobre el uso de dichas categorías pragmáticas, como por ejemplo las fórmulas de saludo y despedida. En una interacción oral —ya sea de carácter coloquial, como una conversación; o más formal, como una entrevista—, el mal manejo de estos procedimientos de apertura y de cierre influye decisivamente de manera negativa para lograr el éxito comunicativo (Hernández Sacristán, 1999: 141). Asimismo, el adecuado manejo de signos lingüísticos como las interjecciones y otros signos no verbales o suprasegmentales resulta de fundamental importancia a la hora de mantener una conversación en otra lengua, ya que inclusive es posible mantener en cierta forma una interacción solo emitiendo adecuadamente reacciones con ellos (Marcuschi, 1999: 67).

Existe un consenso generalizado entre los investigadores de la cortesía, y de la pragmática intercultural en general, respecto de que la cortesía –como categoría pragmática–, si bien está presente en todas, sufre variaciones de una cultura a otra –por ejemplo, Briz (2004: 85) o los mismos Brown y Levinson, quienes, cuando presentaron su interpretación del concepto de *face*, afirmaron que los contenidos y requerimientos de esta *imagen* varían de una cultura a otra (§ 2.1.3)–. No obstante ello, resulta factible pensar que en ambos ámbitos culturales por los que transitan los sujetos objeto de estudio de nuestra investigación, argentinos y brasileños, predomina la orientación hacia una *cortesía positiva* –en el sentido que le da Haverkate (2004), quien retoma el concepto de Brown y Levinson (1987)–, o hacia una *cultura de acercamiento* –según Briz (2004), quien coincide con Haverkate–. Es decir, ambas valoran el consenso frente al enfrentamiento, la horizontalidad frente a la verticalidad, la afiliación frente a la autonomía. Aunque esta cercanía real entre ambas culturas es precisamente la que aumenta el riesgo de las inadecuaciones pragmáticas, tanto en el nivel de su producción como en el de la recepción, puesto que la distancia entre ambos sistemas lingüístico-culturales percibida por los sujetos es diferente de la real. Distinta sería la preparación de un hablante frente a las inadecuaciones que pudieran surgir de una comunicación intercultural con un interlocutor cuya cultura es percibida como ampliamente diferente; como sería el caso, por ejemplo, de algún miembro de una sociedad oriental.

Dentro de los enfoques comunicativos, el denominado *enfoque accional* concibe al hablante como un agente social que despliega diferentes competencias para realizar actividades con la lengua, valiéndose de diferentes estrategias que utiliza de acuerdo con las tareas que tenga que cumplir en un contexto y ámbito situacional específicos (Clark, [1996] 2000; Puren, 2004; Gargiulo *et al.*, 2009). A este enfoque se adscribe el Marco común europeo de referencia para las lenguas (en adelante, MCER), obra que sienta las bases para la enseñanza de las segundas lenguas en el continente europeo y, por extensión, para la enseñanza del español en general. Asimismo, el CELU adhiere a esta concepción de sujeto como agente social, puesto que busca evaluar el desempeño de un hablante para resolver tareas en ámbitos personales, laborales o profesionales, mediante el uso de destrezas integradas (§ 1.7.1). Por esta razón se lo considera un examen de uso o dominio de la lengua española, ya que no evalúa contenidos determinados sino la actuación global frente a una tarea o actividad social. Esto trae como consecuencia que no existan cursos específicos que preparen a sus alumnos para rendir el CELU, sino que cualquier curso donde se practique la lengua como instrumento para desenvolverse en situaciones cotidianas y en interacción con

otros, mediante la reflexión y ejercitación de estrategias comunicativas diversas, funciona, en cierta forma, como preparación para el CELU.

En relación con la muestra solicitada para conformar nuestro objeto de estudio, decidimos trabajar con grabaciones de la *Presentación* del examen oral del CELU debido a que en esta parte se produce una interacción entre entrevistador y entrevistado cercana a la conversación coloquial. Si bien mantiene, la mayor parte del tiempo, la estructura básica de una entrevista (§ 2.2.1), es el momento más espontáneo del examen, ya que la descripción de las láminas –segunda parte del examen– es más guiada y en el juego de rol –la tercera parte– los hablantes asumen un papel que no es el propio, es decir, simulan una situación. Es, entonces, el momento en que el candidato habla de sí mismo y de temas que le son familiares el que analizamos en esta oportunidad. Como otro criterio de selección, se solicitaron muestras de candidatos que hubieran obtenido como calificación el nivel intermedio, teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones de Escandell Vidal:

Los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados. Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y a la vez, cuanto mejor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos (Escandell Vidal, 1996: 108).

1.3. Limitaciones del estudio

Las muestras del examen oral del CELU obtenidas por medio del Archivo CELU constituyen grabaciones del audio de dichos encuentros entre examinador y examinado. Debido a esa característica del material original, no resulta posible en nuestra investigación tener en cuenta la totalidad de los elementos no verbales, así como los paraverbales, kinésicos y proxémicos, que constituyen un tema de estudio de la pragmática en tanto códigos semióticos de conducta pertenecientes a un determinado ámbito lingüístico cultural². Sí se

² Por citar algunas palabras al respecto, recordemos las de Kerbrat-Orecchioni: “...será impossível ao analista explicar o funcionamento global da interação, na medida em que nela intervêm **simultaneamente** elementos verbais e não verbais (e, com certeza, paraverbais)” [“...será imposible para el analista explicar el funcionamiento global de la interacción, en la medida en que en ella intervienen **simultáneamente** elementos verbales y no verbales (y, por supuesto, paraverbales)” (La traducción es nuestra)] ([1996] 2006: 40) (Subrayado en el original).

consideran, no obstante, aquellos que pueden percibirse auditivamente, tales como las pausas, entonaciones y risas.

Los criterios adoptados para la selección de las muestras objeto de estudio permiten un análisis descriptivo no experimental. Para la descripción, entonces, del comportamiento y uso de las estrategias comunicativas en la interacción se han tenido en cuenta las variables del nivel lingüístico y la L1 de los sujetos examinados. Aspectos como la edad o el sexo, si bien son datos que han sido provistos, se han dejado de lado en esta oportunidad. Otros factores que tienen incidencia en el desempeño, como el contexto y estilos de aprendizaje de cada individuo no han podido ser considerados, puesto que resultan desconocidos.

Al mismo tiempo, como se trata de una situación de evaluación, se presume que los individuos se encuentran bajo presión y, en consecuencia, con un cierto nivel de nerviosismo, lo que los llevaría a no actuar distendidamente y producir fallos que en otras situaciones no producirían.

Por último, también resulta necesario advertir en este punto que, debido a que la calidad de los registros proporcionados no siempre es óptima, las transcripciones no quedan exentas de algún fallo o inexactitud en su realización en algunos casos. Principalmente, al inicio de la grabación.

1.4. Antecedentes

Los antecedentes relacionados con el tema de investigación propuesto y que nos sirven de fuentes para encauzar nuestro estudio, pueden ser clasificados en tres grandes grupos:

- El primero, vinculado a investigaciones en las que se plantea el problema de la pragmática intercultural, el análisis conversacional y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en general, o planteos específicos de las situaciones de interculturalidad, como el uso de conectores e interjecciones como categorías pragmáticas; o de la cortesía, los actos de habla y la atenuación en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

- el segundo indaga en las problemáticas concretas del español como lengua en relación con el portugués, en el marco de la pragmática y el análisis conversacional.
- el último se refiere a las investigaciones específicas en el ámbito del examen CELU.

Blum-Kulka, House y Kasper (1989) realizaron un estudio fundante en el ámbito de la pragmática intercultural³, el *Proyecto Transcultural de Realización de Actos de Habla* (*Crosscultural Speech Act Realization Project – CCSARP*). Este proyecto, a partir de la aplicación de un test de completamiento, se centra en la investigación de dos actos de habla, pedidos y disculpas, en ocho lenguas o variedades de lenguas⁴. Los objetivos de este estudio son por un lado, la variación transcultural: dar cuenta de las similitudes y diferencias en la realización de los actos de habla seleccionados en las lenguas estudiadas; por otro, la variación sociopragmática, analizando la influencia de factores sociales dentro de una misma comunidad de habla; y, finalmente, la variación de la interlengua comparando las realizaciones de hablantes nativos y no nativos de una misma lengua. Si bien los autores no trabajan con muestras de interacciones espontáneas, el estudio focaliza aspectos del uso de las lenguas en forma contrastiva y sienta las bases para estudios posteriores en el ámbito de la pragmática intercultural.

En un artículo posterior, “Pragmática del discurso” (2000), Blum-Kulka no solo resume los aspectos de esta investigación, sino que, además, caracteriza la pragmática del discurso dando cuenta de las diferentes teorías que aportan a su estudio: la teoría pragmática, la teoría del significado de Grice, la teoría de los actos de habla, los actos de habla indirectos, la cortesía pragmática y la pragmática transcultural.

Además de los aportes de las obras de Escandell Vidal (1995, 1996, 1999a, 2004) Diana Bravo (1999, 2003, 2005) y Briz (2000a, 2000b, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), quienes dan cuenta de características propias de los estudios pragmáticos tanto en el ámbito de la sociopragmática como de la pragmalingüística, Hernández Sacritán (1999), en *Culturas*

³ Los estudios de la pragmática transcultural, según los autores, “concentran su atención en un fenómeno pragmático-discursivo específico, lo aíslan del flujo del discurso y lo comparan, analítica y empíricamente, en sus manifestaciones en el uso concreto a través de diversas lenguas” (Blum-Kulka, 2000: 88).

⁴ Las lenguas fueron: alemán, danés, español rioplatense, francés canadiense, hebreo, inglés australiano, inglés británico e inglés estadounidense.

y *acción comunicativa*, a partir de una introducción a las categorías propias de la pragmática desde una perspectiva intercultural (actos de habla, cortesía, deixis, etc.) analiza a través de numerosos ejemplos contrastivos, elementos del lenguaje que se ponen en juego en las prácticas conversacionales y para regular las interacciones comunicativas.

También en el ámbito de la pragmática intercultural, una investigación de Cristóbal González (2007) insiste en la necesidad de la enseñanza de la competencia intercultural en el aula, partiendo de la competencia pragmática. Para lo cual, propone una serie de ejemplos de situaciones de interculturalidad entre españoles y alemanes, y contrasta el acto de habla de aconsejar entre hablantes de estas lenguas. Como conclusión, considera necesaria la reflexión intercultural partiendo de estudios que ayuden a comprender las diferentes “normas culturales”.

En un nivel muy general, en lo que a cuestiones pragmáticas se refiere, Giovanni Brandimonte (2005) analiza la competencia pragmática y las posibles interferencias culturales de estudiantes itálofonos de ELSE. Este investigador llega a la conclusión de que la competencia pragmática debe enseñarse y ejercitarse en clase, puesto que observa que el italiano acostumbra a dar más rodeos y ser más “diplomático” en sus interacciones sociales.

En lo que se refiere al análisis de la conversación, el grupo de investigación Val.Es.Co, (Valencia-Español-Coloquial) (1995; Briz *et al.*, 2000; Briz, 2011) de la Universidad de Valencia ha realizado desde los años ‘90 numerosos aportes sobre la conversación coloquial, en el ámbito del español específicamente. Partiendo de la hipótesis de que “el funcionamiento de la conversación coloquial podía explicarse, no como transgresión de la gramática oracional, sino como un conjunto de estructuras y estrategias de base pragmática, construidas en la interacción” (Briz, 2011), elaboraron un corpus oral de conversaciones sobre el que se han realizado numerosos estudios y tesis. Algunas de las obras que han servido de marco a nuestra investigación son: Albelda Marco (2004), Cestero Mancera (2005) y Fernández Colomer *et al.* (2008). Asimismo, el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz *et al.*, 2008) elaborado por este grupo de investigación, ha servido como obra de consulta y referencia para la descripción de interjecciones y marcadores discursivos observados en nuestra muestra. Finalmente, el método de transcripción elaborado por el Grupo Val.Es.Co. (§ Anexo 1) es el que adoptamos para realizar nuestras transcripciones.

Además de la clásica obra sobre *Marcadores discursivos* de Portolés (1998), Pons Bordería (1998), el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz et al., 2008), y Martí Sánchez (2008), numerosos estudios abordan el estudio de este tipo de partículas en la enseñanza del español. Así, por ejemplo, Candón Sánchez (1999) analiza los conectores pragmáticos en la conversación coloquial aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera y Antonio Re (2012) investiga la enseñanza de los marcadores discursivos conversacionales en las clases de ELSE, centrándose en tres casos: “bueno”, “pues” y “hombre”; al mismo tiempo, elabora una propuesta para su enseñanza, pero sin enfocarse en ningún contexto intercultural en particular.

Dentro del segundo grupo de antecedentes, los que abordan problemáticas relacionadas entre el portugués y el español específicamente, entre las investigaciones que en el área de la cortesía contrastan situaciones comunicativas y actos de habla entre lusohablantes e hispanohablantes, son trabajos de referencia las obras de S. Serrani-Infante (1994) y Luiz A. da Silva (2008). La primera, dentro del marco del análisis del discurso de línea francesa, analiza las resonancias interdiscursivas en ambas lenguas en microescenas experimentales para rechazar un pedido y llega a la conclusión de que los lusohablantes no son tan imperativos como los hispanohablantes. Mientras que en los hablantes de español predominan frases cortas construcciones con indeterminación de agente y con efectos de sentido punitivo para el destinatario, en los lusoparlantes predominan construcciones modalizadas, con agentes determinados, con atenuaciones, subordinadas causales y coordinadas explicativas. La segunda investigación parte de estas conclusiones de Serrani Infante, reafirmando, para luego analizar las relaciones de poder/ solidaridad en el acto de interrumpir al profesor en la clase. Da Silva concluye que dichas interrupciones no solo pueden ser una manifestación de descortesía, sino también de solidaridad; aunque, en última instancia, en ambos casos implican una manifestación de poder protectora de la imagen de quien interrumpe.

Por su parte, en la Universidad de San Pablo, los miembros del grupo de investigación *Pragmática (inter)lingüística, cross-cultural e intercultural* –uno de cuyos integrantes es Luiz A. da Silva– se encuentran trabajando activamente en el campo de la cortesía, la atenuación y los actos de habla en relación con el portugués de Brasil, el italiano y el español, tanto europeo como americano, con un marco teórico similar al que subyace a nuestra investigación. Destacaremos en este apartado un trabajo final de maestría perteneciente a Isabella Moraes Gallardo (2013). Esta investigadora analiza las manifestaciones de cortesía en

actos directivos de pedido en muestras de correos electrónicos empresariales de Brasil y de España. Resulta relevante el hecho de que concluye que los hablantes brasileños realizan elecciones pragmáticas diferentes a las de los españoles: utilizan más el modo imperativo y menos el tiempo condicional, así como también más formas indirectas y estructuras de atenuación a la hora de efectuar un pedido.

Investigaciones respecto del examen CELU se vienen realizando una vez por año desde 2005: son los llamados *Coloquios CELU*. Las ponencias y presentaciones de cada uno de ellos se encuentran disponibles en la página web del examen. Específicamente en relación con la primera parte del examen oral no hay ninguna investigación presentada al respecto. No obstante, sí la hay sobre la parte del comentario de una lámina: se trata de la investigación de G. Lizabe (2013), quien parte de la reflexión general sobre el concepto de imagen y el papel del observador, para proponer herramientas para enseñar a los estudiantes de ELSE a saber mirar y expresar lo que se reconoce, percibe e interpreta, teniendo en cuenta los criterios de selección de las láminas y la consigna de realizar un comentario sobre ellas. Al mismo tiempo, se plantea su utilidad y efectividad como instrumento de examen. En relación con la producción oral, Cuevas *et al.* (2007) proponen reflexionar sobre la producción oral en el aula a partir de grabaciones de conversaciones propias de los alumnos o ajenas, con el fin de identificar, enseñar y practicar estrategias relacionadas con la toma de turno, la paráfrasis o el orden del discurso, con el objetivo de mejorar el desempeño en los exámenes orales en general. También Bierbrauer *et al.* (2008) presentan una serie de herramientas para la autoevaluación de la producción oral, de modo tal que el estudiante pueda monitorear y optimizar sus propios textos. Finalmente, L. Unger y L. Zuppa (2009) identifican los sonidos que presentan dificultad en la interlengua de alumnos brasileños, desde aquellos que pueden provocar problemas de comprensión hasta los que no representarían mayores dificultades para sus interlocutores, con la finalidad de elaborar material didáctico que posibilite su práctica áulica.

En el marco de esta Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, se han aprobado hasta el momento dos trabajos finales cuyo objeto de estudio ha sido el examen CELU. El primero de ellos, de M. Gina Furlan (2013) analiza la validez del examen y su fiabilidad interna y entre correctores. Para determinar la validez, considera las dos tomas generales de 2011 y la primera de 2012, de las que obtiene resultados positivos. En cuanto a la fiabilidad, toma como muestra la primera actividad de la parte escrita de la primera toma

general de 2011, lo que le arroja como resultado una alta fiabilidad entre correctores pero una fiabilidad interna menor al 50%. Lo que significa que un mismo corrector califica de manera diferente una misma actividad en momentos diferentes. Como conclusión, destaca la necesidad de reforzar el entrenamiento de los correctores. Similar a esta es una de las conclusiones a las que arriba Fanny Bierbrauer (2014), la autora de la otra tesis, cuando propone pautas para la metarreflexión del accionar de los entrevistadores de la parte oral del examen. El objetivo de su investigación es analizar, por parte de los sujetos evaluados, las estrategias de evasión y compensación vinculadas a la competencia léxica y su impacto en el desempeño de los candidatos en el tercer momento del examen oral del CELU, el del juego de roles. Asimismo, por parte de los examinadores interlocutores, analizar sus estrategias de acomodación. En relación con nuestra investigación, podemos agregar que llega a la conclusión de que los candidatos que obtienen la calificación del nivel Intermedio utilizan mayormente estrategias de pedido de ayuda, autocorrección y paráfrasis; frente a las estrategias de evasión que utilizan los de nivel Básico y las de negociación de los de nivel Avanzado.

Para finalizar, destacamos la tesis de maestría de la Universidad de Campinas de L. Sakamori (2006), quien analiza la actuación del entrevistador en la interacción en el examen oral del CELPE-BRAS⁵. Dicho examen constituye un antecedente del CELU, ya que es un examen de lengua portuguesa también de proficiencia, certificado a nivel internacional por el Ministerio de Educación de Brasil desde 1998, y que consta de una parte escrita y otra oral. Si bien la estructura de la parte oral es diferente de la del CELU, el candidato también debe interactuar con un entrevistador mientras un examinador permanece al margen. Sakamori analiza el comportamiento de los entrevistadores en relación con el cumplimiento del tiempo preestablecido para cada etapa del examen y el respeto por el orden de cada una de ellas, así como el estilo de interacción de cada uno de ellos, del que distingue un estilo colaborativo de otro no colaborativo. A partir de su investigación, llega a la conclusión de que la actuación del entrevistador representa una variable que influye en el desempeño del candidato; razón por la que resalta la necesidad de entrenamiento de los examinadores.

⁵ *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.*

1.5. Objetivos

Objetivos generales:

- Describir las estrategias pragmáticas utilizadas por los estudiantes brasileños de ELSE en la primera parte de la instancia oral del examen CELU.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias pragmáticas puestas en práctica por los candidatos que rinden el examen oral del CELU.
- Describir el sistema de la alternancia de turnos entre entrevistador y entrevistado e identificar las funciones de interrupciones y solapamientos.
- Identificar y describir los valores recurrentes de rasgos propios de la conversación coloquial en función de las estrategias empleadas y las intenciones comunicativas.
- Determinar las posibles dificultades derivadas del rol de los entrevistadores en la interacción.

1.6. Metodología

Nuestra investigación se enmarca en el ámbito de un estudio heurístico, de carácter descriptivo no experimental y de tipo sincrónico. Los datos se analizaron principalmente con un enfoque cualitativo, si bien se recurrió también a una metodología cuantitativa para establecer las frecuencias de aparición de los fenómenos estudiados.

Las muestras objeto de estudio se solicitaron al Archivo CELU por intermedio de la Comisión Académica CELU con el fin de ser analizadas para esta investigación. Comprenden un total de 25 grabaciones de la instancia oral del examen CELU de la sede de San Pablo de 2010 y 2011. Los entrevistados son sujetos de ambos sexos de L1 portugués de Brasil, que obtuvieron la clasificación de intermedio o intermedio alto. De dichas grabaciones, se tuvo en cuenta para su estudio la primera instancia de conversación entre el entrevistador y el alumno,

a saber, el momento de la *Presentación*, debido principalmente a que es la situación de interacción más cercana a la conversación espontánea.

Para la transcripción de nuestro corpus, conformado por grabaciones de audio, se adoptó el sistema de transcripción utilizado por el Grupo Val.Es.Co (1995), uno de los más extendidos en el ámbito de nuestra lengua⁶. Este grupo de investigación, dirigido por Antonio Briz, se encargó de registrar conversaciones coloquiales auténticas, grabadas en secreto entre 1989 y 2000, transcritas mediante un sistema creado para tal fin y que posee la ventaja de poder ser utilizado para otros tipos de intercambios dialógicos, como es nuestro caso. Este sistema es descrito por Fernández Colomer *et al.* (2008: 49-50) como un *sistema al servicio de la representación de la realidad conversacional*, caracterizado por utilizar signos ortográficos además de otros signos tipográficos o fonéticos. Es definido como un *método semiestrecho*, puesto que posibilita no solo la reproducción bastante fiel sino también una lectura sin mayores dificultades (Grupo Val.Es.Co., 1995: 39) (§ Anexo 1).

La estructura de la conversación se analizó según los aportes de Haverkate (1994, 2003), Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006), Marcuschi (1999), Briz (2000a, 2000b, [1998] 2001), Ferrer *et al.* (2002), Albelda Marco (2004) y Cestero Mancera (2005) (§ 2.2.1). Esto es, se tuvieron en cuenta los actos, las intervenciones, los intercambios, las secuencias, las interrupciones y solapamientos de turnos de habla y los turnos de apoyo; siempre en los casos en que resultan relevantes para los fines de nuestra investigación.

En cuanto a las manifestaciones de cortesía, se tuvieron en cuenta las propuestas de Bravo (1999, 2005) y de Hernández Sacristán (1999, 2003). Analizamos también el grado de formalidad de la interacción, tanto la alternancia en el tratamiento de *tú* y de *usted* como las expresiones demasiado informales para la situación comunicativa.

Respecto de las intervenciones de los entrevistados, tuvimos en cuenta las diferentes tácticas y estrategias que utilizan al momento de pensar cómo elaborar sus respuestas o pedir ayuda a su interlocutor –pausas, titubeos, alargamientos, repeticiones, risas–, como así también la falta de cooperación en sus reacciones, actitudes que pueden considerarse

⁶ Sin olvidar las palabras de Marcuschi: “Não existe a *melhor* transcrição” [“No existe la *mejor* transcripción” (La traducción es nuestra)] (1999: 9) (Subrayado en el original).

inadecuadas para la interacción, si bien pueden explicarse por la tensión propia de una situación de examen, como se verá oportunamente.

Aunque no tratemos en este caso con una conversación coloquial, sino con una modalidad propia de la entrevista (§ 2.2), tuvimos en cuenta algunos de los rasgos seleccionados por Fernández Colomer *et al.* (2008: 59-83) que consideran relevantes para su enseñanza y aprovechamiento didáctico en la medida en que estos se adecuan a los fines de nuestra investigación. Nos referimos precisamente a los siguientes: tonemas finales de turno, alargamientos vocálicos y consonánticos, diminutivos, interjecciones –según Cueto Vallverdú *et al.* (2003)–, marcadores discursivos y apéndices interrogativos.

1.7. Descripción de las muestras

1.7.1. El examen CELU

Al momento de seleccionar las muestras de trabajo para esta investigación, se decidió solicitar grabaciones de la instancia oral del examen CELU. Razón por la cual resumiremos, en este punto, algunas de las características principales de este certificado. Para ello, utilizamos como fuentes publicaciones del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español –o, más brevemente, Consorcio CELU– (2011, 2013) y de Silvia Prati (2007), una de las coordinadoras de la Comisión Académica del CELU.

El Certificado de Español Lengua y Uso es un tipo de examen de proficiencia o dominio de la lengua española, tanto escrita como oral. Mediante la puesta en práctica de destrezas integradas, se evalúa la capacidad de desenvolverse lingüísticamente en diferentes ámbitos o situaciones de uso de la lengua, razón por la que no responde al desarrollo de un programa de contenidos determinado, es decir, no hay cursos o materiales específicamente diseñados para preparar el CELU (Prati, 2007: 50-51).

El CELU se toma desde 2004 en la Argentina y en Brasil, y desde 2008 en Berlín y París. Es administrado por el Consorcio CELU, una asociación de diferentes universidades de nuestro país, fundado por las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y el Litoral.

Actualmente, las sedes miembros del Consorcio –donde se evalúa el CELU– son veintisiete en Argentina, once en Brasil, una en Berlín y una en París. Anualmente, hay dos fechas generales en junio y noviembre, donde todas las sedes toman el examen; además de diferentes fechas especiales para algunas de ellas. La validez del certificado es reconocida internacionalmente por los gobiernos de la Argentina, Brasil y China.

El examen es único para los dos niveles que acredita, que son: intermedio –que corresponde al umbral universitario o B2, según el MCER– y avanzado –C1 del MCER–; aunque el candidato es calificado en cuatro niveles: básico, intermedio, intermedio alto y avanzado. Los requisitos para rendir el CELU son: ser mayor de 16 años y no tener al español como lengua materna (Consortio CELU, 2013).

En cuanto a la variedad de español que se evalúa, “no se exige la producción escrita u oral de una variedad específica del español, pero sí la coherencia (según el nivel) dentro de la variedad” (Prati, 2007: 24). Si bien tanto los textos auténticos con los que se trabaja como las consignas están en la norma del español rioplatense.

La parte escrita del examen se evalúa durante la mañana, mientras que por la tarde del mismo día se toma el examen oral, que consta de tres partes o momentos bien diferenciados: la “Presentación”, el “Comentario e interacción a partir de un tema sugerido en una lámina” y el “Juego de roles”, según los *Instructivos y procedimientos* para la administración del examen oral (Consortio CELU, 2011). La *Presentación* no es evaluada, por lo que el examen como tal está constituido por los dos últimos momentos. En el primero, el candidato debe elegir una lámina y describir la situación ilustrada en ella; luego, en relación con la lámina elegida, entrevistador y entrevistado realizan un juego de rol donde recrean una situación que provoca debate y argumentaciones. La duración total estimada es de quince minutos, distribuidos de la siguiente forma: tres minutos para la primera parte, de cinco a siete para la segunda y de cinco para la tercera.

1.7.2. Características de las entrevistas seleccionadas

Para la solicitud de las grabaciones del examen oral al Archivo CELU, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que fuesen grabaciones de la sede de San Pablo de los últimos años que hubieran obtenido la calificación de nivel intermedio. Considerando ese pedido, la encargada del archivo nos recopiló y envió treinta y dos grabaciones, que constituyen el total de las que poseen que reúnen dichas características. Cinco de ellas corresponden a la segunda toma del año 2010; dieciséis forman parte de la primera toma de 2011; y las restantes once pertenecen a la segunda toma de 2011. Para este estudio, se utilizaron finalmente veinticinco de ellas. Las siete que fueron descartadas presentan una calidad de audio que dista lo suficiente de la apropiada para lograr una correcta y pormenorizada transcripción de su contenido, característica esta que justificó su exclusión. De las grabaciones excluidas del análisis, cinco corresponden a la primera toma de 2011; y dos, a la segunda del mismo año.

Para el análisis, nos centramos en la primera instancia de conversación entre el entrevistador y el candidato, a saber, el momento de la *Presentación*. Este primer momento es la única parte de la instancia oral que no es evaluada. Se considera un precalentamiento (o *warming up*), que tiene como finalidad practicar la interacción, manifestar el estado de ánimo y el reconocimiento mutuo de los interlocutores (Consortio CELU, 2011: 2); en definitiva, que el examinado se relaje hablando de temas que le son familiares y se prepare para la evaluación en sí. El entrevistador posee una serie de sugerencias para el tratamiento de esta parte del examen, detalladas en los *Instructivos y procedimientos* ya citados: en primer lugar, debe presentarse a sí mismo y al evaluador (que permanece al margen de la interacción); y luego debe orientar al candidato preguntándole, principalmente, en qué trabaja, por qué estudia español, cuáles son sus razones para rendir el CELU o a qué se dedica en su tiempo libre. Se sugiere que el entrevistador haga preguntas para evitar que la presentación del candidato sea “estudiada y fija” (*ídem*); aunque, como comprobaremos más adelante, esta etapa se convierte en una entrevista y la interacción se guía por las reglas propias de este tipo de discurso.

Como límite final para el fragmento por analizar, se consideró el momento en que el estudiante se toma un tiempo para observar las láminas que le presenta el entrevistador. Debido, entonces, a que la entrevista continúa, no hay una secuencia de cierre de la conversación en el sentido de una *despedida*; sino que se observa el cambio de tema del

entrevistador cuando introduce el segundo momento del examen. Por esta razón, la última intervención transcrita puede pertenecer tanto al entrevistador como al entrevistado.

Se decidió trabajar con el primer momento del examen oral debido principalmente a que es la situación más espontánea de la entrevista. Es decir, si bien mantiene casi todo el tiempo una estructura predeterminada en la que el entrevistador inicia las intervenciones con alguna pregunta a la que el candidato se limita a responder; no se trata de un diálogo simulado o forzado por el seguimiento de pautas preestablecidas o la situación de un juego de rol determinado.

Las entrevistas analizadas tienen entre 21 y 87 intervenciones. En general, aunque no en todos los casos, las muestras con menor cantidad de intervenciones son aquellas cuyos entrevistados han sabido demostrar la fluidez suficiente como para que la extensión de este momento resulte innecesario. Por otro lado, tres de las entrevistas con mayor duración en el tiempo y mayor número de intervenciones fueron realizadas por la misma entrevistadora; razón esta que nos permite advertir que el factor personal del entrevistador tiene un peso fundamental en el manejo de los tiempos y en la calidad de las reacciones que se obtienen del entrevistado.

Se sintetiza en la *Tabla 1* la información relativa a las 25 entrevistas en cuanto a duración, cantidad de intervenciones, calificación obtenida y características de los sujetos examinados, según datos recogidos en la transcripción y suministrados por el Archivo CELU:

N.º	Duración	Cantidad de intervenciones	Calificación	Características de los entrevistados		
				Sexo	Edad	Estudios
1	2'50''	26	IA	F	28	universitario completo
2	2'10''	23	s/d ⁷	F	s/d	s/d
3	2'11''	31	s/d	M	s/d	s/d
4	1'52''	25	s/d	F	s/d	s/d
5	2'24''	48	IA	F	25	universitario incompleto
6	2'24''	29	IA	F	29	universitario completo

⁷ La encargada del Archivo del CELU manifiesta que se han perdido datos de las tomas de 2010.

7	2'30''	26	I	M	28	universitario completo
8	3'05''	51	IA	F	23	universitario incompleto
9	2'12''	21	IA	M	27	universitario completo
10	2'35''	42	I	F	31	universitario completo
11	2'44''	40	I	F	22	universitario incompleto
12	1'35''	37	I	F	29	universitario completo
13	1'31''	23	I	F	19	universitario incompleto
14	2'24''	49	I	F	23	universitario completo
15	3'27''	50	I	F	40	universitario completo
16	1'35''	23	I	F	29	universitario completo
17	2'47''	45	IA	M	20	secundario completo
18	3'44''	87	I	F	36	universitario completo
19	2'27''	46	I	F	18	secundario completo
20	3'36''	40	I	M	22	universitario incompleto
21	4'46''	82	I	F	20	universitario incompleto
22	3'50''	51	I	M	40	universitario completo
23	3'26''	51	I	M	20	secundario completo
24	4'13''	48	IA	F	20	universitario incompleto
25	2'57''	37	I	M	24	universitario incompleto

Tabla 1

Los entrevistados, entonces, son sujetos de ambos sexos de L1 portugués de Brasil, que obtuvieron la clasificación de intermedio o intermedio alto. En esta oportunidad, decidimos trabajar con candidatos que hubieran obtenido este nivel con la intención de observar las estrategias que ponen en juego en su interacción; no obstante, ello no implica ignorar la riqueza del análisis de muestras de candidatos que hayan obtenido una calificación de *Básico*, lo que puede ser objeto de posteriores estudios.

Para resumir, sintetizamos los criterios que Kerbrat-Orecchioni considera necesarios para el análisis de toda interacción: el lugar, los participantes, el objetivo y el grado de formalidad (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 13). En un aula donde se rinde el examen oral

del CELU, se encuentran tres personas con papeles bien definidos: el entrevistador, el entrevistado y el evaluador –que, como espectador, observa y registra, y debe permanecer al margen de la interacción–. La finalidad del intercambio es transaccional: el entrevistado debe ser evaluado y calificado para un determinado nivel o, en su defecto, reprobado. El tono de la interacción es, en principio, formal, debido a los objetivos, el desconocimiento mutuo y la asimetría de estatus, roles y poder, aunque el entrevistador intenta crear un clima de familiaridad con la intención de disminuir el nerviosismo del candidato y poder minimizar sus fallos. Todos estos criterios conforman un determinado *contrato de comunicación* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 32) al que se someten los participantes de la interacción. Dicho contrato está, efectivamente, determinado por el contexto situacional, que influye en la selección e interpretación de los enunciados que se produzcan.

2. Marco teórico

El estudio de las interacciones orales en la *Presentación* del examen CELU plantea como problema de investigación las interacciones orales “espontáneas” de quienes no son hablantes nativos de español en una situación de examen. Dentro de las investigaciones en ciencias del lenguaje, este objeto de estudio se enmarca, en una perspectiva pragmática, de lenguaje en uso, en lo que los investigadores (Briz, Albelda Marco, Kerbrat-Orecchioni, Marcuschi, Bravo) denominan “conversación coloquial”. La situación de interacción entre el hablante no nativo –el candidato– y el hablante nativo o experto de español –el entrevistador– da cuenta de una situación de interculturalidad que puede dejar marcas o huellas en los intercambios comunicativos y en las estrategias de comunicación. Esta investigación, por lo tanto, se ubica dentro de los estudios de pragmática intercultural, focalizando en aspectos relacionados con la conversación coloquial y la entrevista, y las estrategias conversacionales que entran en juego en la situación de interacción. Dado que el enfoque adoptado es un enfoque pragmático que se centra en aspectos del análisis de la conversación, entrarán en juego también conceptos relacionados con la teoría de los actos de habla y de la cortesía verbal.

2.1. Pragmática e interculturalidad

Como modelos teóricos que subyacen en nuestra investigación, partimos de los conceptos básicos de la pragmática planteados por M. Victoria Escandell Vidal (1996, 1999a, 2004). Como una disciplina lingüística, se considera que la pragmática estudia el *lenguaje en uso* e intenta resolver aquellas cuestiones que la gramática no puede por sí sola, debido a que esta última no considera aspectos extralingüísticos de la situación comunicativa –que adquieren una papel fundamental en investigaciones como estas–, tales como los participantes de la comunicación, el contexto de producción y recepción o la intención y el efecto del acto comunicativo. La pragmática, entonces, para definirla en palabras de Escandell Vidal, es

el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas (*sic*), como su interpretación por parte del destinatario (1999: 13-14).

Frente a los primeros estudios de pragmática de Morris (1985), quien la caracteriza como uno de los tres campos de estudio de la teoría de los signos o semiótica, junto con la semántica y la sintaxis, Pons (2005 en Fernández Colomer, 2008) considera la pragmática desde una perspectiva transversal, es decir, “no como un nivel lingüístico más en la enseñanza, sino como una visión de la lengua en uso que afecta a todas sus dimensiones (gramatical, sintáctica, léxica, etc.)” (Fernández Colomer, 2008: 9). Cada recurso lingüístico – y aun no lingüístico– se resignifica y adquiere un determinado valor en relación con el contexto situacional en que es utilizado. También en esta línea, Reyes (2009) afirma que la pragmática constituye una perspectiva dentro de los estudios del lenguaje que estudia una segunda dimensión del significado, la de los “procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje” (Reyes, 2009: 9).

La producción y comprensión de significados, por lo tanto, dependerán de los contextos y situaciones de uso y de las prácticas socioculturales particulares de cada sociedad. En la opinión de Carlos Hernández Sacristán (1999, 2003), el desarrollo de la pragmática en la investigación en enseñanza de lenguas segundas ha favorecido el enfoque contrastivo y su proyección lingüística y cultural, y ha dado origen a lo que se conoce como *pragmática intercultural*. Esta disciplina es la que entra en juego en situaciones de contacto lingüístico; en las que, además de un contacto intercódigo –diferentes lenguas–, se produce, de hecho, un contacto intercultural. La estructura lingüística estará sobredeterminada por la estructura cultural (Hernández Sacristán, 1999: 85); de modo tal que aquellos *principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación* están determinados social y culturalmente, integrados en un código semiótico de conducta, y, por lo tanto, variarán de una cultura a otra (Escandell Vidal, 1996, 2004; Bravo, 1999; Boretti, 2001; Briz, 2004a)⁸. A su vez, Albelda Marco (2004) piensa esta variación en relación con la cortesía, el contexto y la situación comunicativa y enumera todos los componentes o factores que determinan y restringen los comportamientos lingüísticos: la cultura, las variables geográficas o dialectales, las variables sociológicas y los rasgos situacionales. (Albelda Marco, 2004: 115).

El hecho de que lo lingüístico esté condicionado por lo cultural adquiere especial relevancia en una investigación de este tipo, en la que se produce una situación de comunicación intercultural; el candidato del CELU es un sujeto que transita entre, al menos,

⁸ Como, por ejemplo, aquellos principios que regulan los comportamientos considerados corteses (§ 2.1.3).

dos culturas: la de su L1 –el portugués brasileño– y la de la L2 –el español–. Como tal, debe poseer un cierto grado de *competencia intercultural* para alcanzar el éxito comunicativo en la conversación en su segunda lengua.

2.1.1 La competencia intercultural

Para poder abordar el concepto de competencia intercultural, es necesario partir del concepto de *competencia comunicativa*. Dell Hymes (1971) fue quien, a principios de la década del ‘70, acuñó el concepto de competencia comunicativa, oponiéndola a la perspectiva chomskiana de competencia como el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en una sociedad homogénea. Para Hymes, entonces, la competencia comunicativa no es algo abstracto, ideal ni un conjunto de reglas combinatorias, sino que se trata de:

(...) la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, es decir, llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos del contexto son reflejados en la verbalización del mensaje (Alonso Belmonte, 2004: 554).

Para este autor, esta competencia constituye una “destreza o conocimiento procedimental (...) que puede ser accesible y movilizada durante situaciones de uso” (*ídem*). De este modo, otorga relevancia al acto comunicativo y al contexto en que tiene lugar. A su vez, postula ocho elementos que dan cuenta de los componentes que intervienen en este tipo de actos: la situación, los participantes, las finalidades, los actos, el tono, los instrumentos, las normas y los géneros. Este concepto de competencia comunicativa que surge de la etnografía del habla repercute positivamente en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que ha posibilitado el desarrollo de metodologías de enseñanza que, además del estudio de las formas lingüísticas, tienen en cuenta y priorizan las situaciones de comunicación y sus participantes, así como también sus intenciones comunicativas.

Kerbrat-Orecchioni, al caracterizar la competencia comunicativa, hace especial referencia a que, en cada situación comunicativa, la cultura desempeña un factor determinante, puesto que la define como “o conjunto de capacidades que permiten ao sujeito

falante comunicar de modo eficaz, em situações culturalmente específicas”⁹ (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 19).

Entendida así la competencia en su doble faceta de conocimiento y de destreza que posee el hablante, pero a la vez culturalmente dependiente, surge el concepto de *competencia intercultural* como aquella que se pone en funcionamiento para alcanzar el éxito comunicativo en una situación de *comunicación intercultural*, es decir, una situación donde los hablantes pertenecen a distintas culturas. En palabras de Hernández Sacristán, la perspectiva de la comunicación intercultural es “el análisis de situaciones de contacto entre códigos pragmáticos” (Hernández Sacristán, 1999: 148).

Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2009) define esta competencia como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural”. Asimismo, el desarrollo de esta competencia intercultural no solo representa un objetivo dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino que la interculturalidad es considerada uno de los enfoques plurales para la enseñanza de las lenguas¹⁰.

Esta deseable competencia intercultural puede alcanzarse y ejercitarse si existe lo que el MCER (Consejo de Europa, 2002) denomina *conciencia intercultural*:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos (...) (Consejo de Europa, 2002: 101)

Al aprender una lengua extranjera, por lo tanto, el hablante no aprende solamente el repertorio lingüístico o de exponentes funcionales y nocionales y las reglas para su uso correcto, sino que debe aprehender también las formas de sociales de interacción propias de cada cultura, semejantes o diferentes de la propia.

⁹ “El conjunto de capacidades que permiten al sujeto hablante comunicar de modo eficaz, en situaciones culturalmente específicas” (La traducción es nuestra).

¹⁰ Se consideran enfoques plurales de enseñanza a los enfoques didácticos que implican varias variedades lingüísticas y culturales. El aprendizaje de la lengua parte de una competencia plurilingüe y pluricultural que disponibiliza el repertorio lingüístico y cultural de las lenguas y culturas en juego. Estos enfoques son el enfoque intercultural; el despertar a las lenguas; la intercomprensión y la didáctica integrada de las lenguas (Consejo de Europa, 2013).

2.1.2. El fallo o error pragmático

Todo individuo-hablante de una determinada lengua, precisamente por su pertenencia a una cultura específica, comparte saberes, supuestos y contextualizaciones sobre el mundo y las relaciones interpersonales que le permiten la interacción y comprensión con otros de la misma cultura. Escandell Vidal otorga una importancia fundamental a estos supuestos compartidos por los miembros de cada cultura al afirmar que “gobiernan permanentemente y automáticamente (*sic*) la interacción” (Escandell Vidal, 1996: 98). En una situación de comunicación intercultural, por lo tanto, el desconocimiento y la variación de estos parámetros se traduce en:

la principal fuente de fracaso en la comunicación intercultural, ya que cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como fruto del desconocimiento de las normas, sino como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés (Escandell Vidal, 1996: 98-99)

El *error sociocultural o pragmático* es definido por L. Miquel López como “aquel que produce –o puede producir– un malentendido, una fractura en la relación entre los hablantes” (Miquel López, 2004: 527). Asimismo, realiza una aclaración, válida para nuestra investigación, respecto de que cuando las lenguas/ componentes socioculturales son muy próximos –como en el caso del español de Argentina y el portugués de Brasil–, existe una presunción de igualdad, de gran similitud, que en muchos casos es genuina, porque procedemos de la misma familia lingüística, con organizaciones sociales similares; y, sin embargo, hay aspectos diferentes que, al aparecer, provocan una reacción inesperada. Por lo tanto, para esta autora “no hay excusa para no trabajar [en las clases de lengua] con el componente sociocultural también en estos casos” (Miquel López, 2004: 528).

Hernández Sacristán define al *fallo o error pragmático* como “todo tipo de usos incorrectos de las categorías pragmáticas que de manera prototípica se observan en praxis conversacionales intercódigo” (Hernández Sacristán, 1999: 164). Cabe recordar en este punto que, como *categorías pragmáticas*, entiende a “aquellos elementos verbales o no verbales que sirven a la expresión de nuestra competencia comunicativa o a la regulación de la interacción comunicativa” (Hernández Sacristán, 1999: 23). Es decir, no solo incluye los recursos lingüísticos, sino también los no lingüísticos; ambos, por lo tanto, susceptibles de ser utilizados inadecuadamente en una situación comunicativa intercultural.

Este autor retoma la clasificación de J. Thomas (1983) de dos tipos generales de error pragmático, el *pragmalingüístico* y el *sociopragmático* (Hernández Sacristán, 1999: 165-166). El primero tiene lugar cuando se produce una “incorrecta valoración del valor performativo o interactivo simbólicamente asociado a determinada forma lingüística” (Hernández Sacristán, 1999: 166). El segundo, en cambio, se relaciona con la “incorrecta valoración del contexto de uso de la categoría pragmática” (*ídem*).

Ya Escandell Vidal (1996), con los mismos referentes teóricos, había hecho esta misma distinción para hablar de la *interferencia pragmalingüística* y la *interferencia sociopragmática*. Esta autora adopta los términos del análisis contrastivo al definir la interferencia como un tipo de “transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad” (Escandell Vidal, 1996: 99). De este modo, define la *interferencia pragmática* como la aplicación de los mismos supuestos o pautas de conducta de una lengua –ya podríamos decir *cultura*– a otra (*ídem*). No obstante, no todos los casos de errores pragmáticos se deben a interferencias interlingüísticas, sino que pueden ser manifestaciones de la interlengua, como sistema provisorio de quien aprende una lengua extranjera.

Los errores o interferencias pragmalingüísticos están relacionados, entonces, con utilizar una expresión lingüística en una situación en que no se utiliza o que no es la adecuada en la lengua objeto. Por ejemplo: el uso del vos en una situación que requiere del usted, o a la inversa. Por su parte, los errores o interferencias sociopragmáticos se refieren a un modo de conducta inesperado para una determinada situación comunicativa. Por ejemplo: saludar estrechando la mano o con un beso, o pedir disculpas en una situación que no lo requiera.

En consecuencia, la interferencia pragmática no es, por definición, absoluta, sino relativa a un determinado ámbito lingüístico cultural. Por ejemplo, cuando Marcuschi (1999) se refiere a los pares adyacentes en la estructura de la conversación, y describe lo que se consideraría una segunda parte *preferida* frente a otra *despreferida*, no duda en afirmar que “*a preferência o despreferência de ações é social e culturalmente determinada*”¹¹ (Marcuschi, 1999: 50). Para ilustrarlo, propone un ejemplo de carácter sociopragmático bastante familiar

¹¹ “La preferencia o despreferencia de acciones está social y culturalmente determinada” (La traducción es nuestra). Kerbrat-Orecchioni, por su parte, considera que las reacciones despreferidas son *marcadas*; frente a las preferidas, que resultan *no marcadas* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 94)

al ámbito hispánico –por lo que parece existir una coincidencia entre ambos ámbitos culturales en esta clase de conducta–: el “ritual” de ofrecimiento, rechazo inicial, insistencia, rechazo o aceptación final que tiene lugar entre invitado y anfitrión en el momento en que este ofrece bebida o comida.

No podemos dejar de recordar, en este punto, lo que destaca Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006) cuando revisa los aportes de la etnometodología al análisis de las interacciones: “*Todos os comportamentos observáveis nas trocas cotidianas são ‘rotinizados’: eles repousam sobre normas implícitas, admitidas como evidentes*”¹² ([1996] 2006: 21). Asimismo, afirma que los momentos más ritualizados de una interacción son las secuencias de apertura y de cierre (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 57; Ferrer *et al.*, 2002: 26) (§ 2.1.4.1).

Sin lugar a dudas, lo que aumenta la relevancia del error o de la interferencia pragmática e invita a evitarla es que esta puede no ser considerada como una simple inadecuación lingüística, sino como un uso social incorrecto, –tal como afirma Escandell Vidal (1996: 99)–. Esto es, susceptible de ser interpretado como manifestación de un acto descortés. En cualquier caso, sea que se considere que el hablante ha cometido una inadecuación o abiertamente ha realizado un acto descortés, su imagen se verá afectada (§ 2.1.3), lo que puede influir negativamente en la interacción.

El fallo o error pragmático, entonces, constituye un tema de fundamental importancia en la clase de L2. Es una tarea del docente prevenir al alumno ante usos lingüísticos o comportamientos que puedan provocar inadecuaciones. No solo ante una situación de examen –donde su calificación puede verse disminuida– sino, principalmente, en su actuación cotidiana en interacción con otros hablantes –donde las inadecuaciones podrían traerle dificultades o problemas más o menos graves–.

2.1.3. La (des)cortesía

Escandell Vidal (2004) afirma que los dos ámbitos de mayor interés para los estudios pragmáticos son los *actos de habla* y la *cortesía*. Esta última es entendida como

¹² “Todos los comportamientos observables en los intercambios cotidianos son ‘rutinizados’: reposan sobre normas implícitas, admitidas como evidentes” (La traducción es nuestra).

el fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa serían las “maniobras lingüísticas” de las que puede valerse el hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor (Escandell Vidal, 1995: 33).

Frente a una visión tradicional que entiende la cortesía como un conjunto de muestras de respeto o deferencia, la cortesía se convierte en el estudio de “los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas” (Escandell Vidal, 2004: 187), considerando la distancia social como la relación que se establece entre los interlocutores y que está determinada por los grados de *jerarquía* y *familiaridad* (Escandell Vidal, 2004: 191). De una perspectiva social, convencional y formal se pasa a otra estratégica, individual, creativa y funcional.

Las investigaciones en torno de la cortesía se iniciaron en 1978 de la mano de Penelope Brown y Stephen Levinson. En palabras de Kerbrat-Orecchioni, la noción de cortesía que ellos manejan es entendida en un sentido amplio, que abarca “*todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal*”¹³ (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 77).

Retomando un concepto de Goffman (1967), estos investigadores propusieron que cada miembro adulto de una sociedad posee conscientemente un razonamiento práctico que le permite seleccionar los medios adecuados a un fin y una imagen pública (*face*) con dos caras: una positiva y otra negativa. La primera refiere al deseo de ser apreciado por los demás y a que los demás compartan los mismos deseos. La negativa, al deseo de cada individuo de que sus acciones no sean limitadas por otros, al deseo de la libertad y de la no imposición (Brown y Levinson, [1978] 1987).

Desde este punto de vista, la cortesía siempre se propone proteger o salvaguardar la imagen de los participantes de la interacción comunicativa. La cortesía negativa protege la imagen negativa; y la cortesía positiva, la imagen positiva. Ahora bien, los mismos Brown y Levinson admitieron que, si bien la existencia de ambas imágenes, su conocimiento y la necesidad de protegerlas son universales; sus contenidos o requerimientos varían de una cultura a otra ([1978] 1987: 61-62). En este punto coinciden investigadores que retomaron esta teoría, entre ellos, Haverkate (1994, 2003), Bravo (1999), Hernández Sacristán (1999),

¹³ “Todos los aspectos del discurso que están regidos por reglas, cuya función es preservar el carácter armonioso de la relación interpersonal” (La traducción es nuestra) (Subrayado en el original).

Marcuschi (1999), Boretti (2001), Ferrer *et al.* (2002), Briz (2004a, 2005a) y Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006, 2004). En palabras de Hernández Sacristán, la imagen social es una constante antropológica/ transcultural/ intercultural¹⁴, pero no así los procedimientos con que se construye y conceptualiza (Hernández Sacristán, 1999: 157).

Kerbrat-Orecchioni también define la cortesía como una *norma* y un *conjunto de procedimientos* que un hablante utiliza para proteger o valorar a su interlocutor (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 94). Más adelante, se interesa en remarcar que la cortesía es un *fenómeno* universal, que, no obstante, “*presenta aspectos bastante diferentes, segundo as culturas e as sociedades*”¹⁵ (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 102), con reglas que varían de acuerdo con variables como el sexo, la edad o el origen social o geográfico de los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 103).

En la misma línea, Briz sostiene que los hablantes de una determinada comunidad de habla comparten una serie de principios de conducta social y lingüística en relación con la cortesía, principios estos que están codificados en todas las lenguas, “aunque su modalización sea diferente en cada una de estas” (Briz, 2004a: 85), debido a que “[la modalización] está vinculada a identidades socioculturales, a normas sociales regionales” (Briz, 2005a: 59).

De esto último se infiere que la cortesía en sí misma, entendida como “manifestación de la conducta social que determina globalmente el uso de las categorías pragmáticas” (Hernández Sacristán, 1999: 155), tampoco constituye una constante cultural, puesto que cada cultura valora una determinada manifestación de la conducta social. Para ilustrar este concepto, Hernández Sacristán detalla una serie de oposiciones básicas a la hora de valorar estas conductas, teniendo en cuenta investigaciones de Wierzbicka (1991): el *principio de no interferencia y respeto a la autonomía del otro* vs. el *principio de solidaridad y cordialidad*; el *principio de ceremonialidad* vs. el *principio de autenticidad*; el *principio de mostración pudorosa del “ego”* vs. el *principio de afectividad*; y el *principio de relación fiduciaria* vs. el *principio de exculpación* (Hernández Sacristán, 1999: 86)¹⁶.

¹⁴ Utilizamos aquí estos tres términos como sinónimos, sintetizando en cierta forma la teoría. Aunque no aparecen simultáneamente en el original, este autor los utiliza a lo largo de su obra como sinónimos parciales.

¹⁵ “Presenta aspectos bastante diferentes, según las culturas y las sociedades” (La traducción es nuestra).

¹⁶ Encontramos otro ejemplo de estas oposiciones básicas en los principios distintivos que permiten conformar una tipología de las sociedades de acuerdo con su comportamiento comunicativo, brindados por Kerbrat-

En el mismo sentido de Hernández Sacristán, H. Haverkate (2003, 2004) si bien retoma los conceptos de Brown y Levinson respecto de cortesía positiva y cortesía negativa, plantea que existen culturas orientadas hacia la cortesía positiva y culturas orientadas hacia la cortesía negativa. En este marco, la española sería una cultura orientada hacia la cortesía positiva, puesto que valora la afiliación al grupo y la autoafirmación; mientras que la anglosajona sería una cultura orientada hacia la cortesía negativa, porque valora el deseo de independencia y no intromisión. Briz (2004a), por su parte, retoma esta distinción, pero denominándolas culturas de acercamiento y de distanciamiento, respectivamente.

Por su parte, Diana Bravo (1999), quien había cuestionado la universalidad de los contenidos de las imágenes positiva y negativa otorgados por Brown y Levinson, reformuló la propuesta de Fant (1989 en Ferrer *et al.*, 2002) de *autonomía* y *afiliación* y aplicó estos conceptos a la idiosincrasia de nuestra cultura. Según ella, las percepciones del individuo como diferente del grupo –necesidad de autonomía– y como parte de dicho grupo –necesidad de afiliación– se corresponden con las imágenes negativa y positiva, respectivamente. De esta forma, la imagen negativa “se expresa por la afirmación de la originalidad del individuo y de sus buenas cualidades y no por el reclamo de sus derechos a no sufrir imposiciones a su libertad de acción o a su privacidad” (Bravo, 1999: 160). Por otro lado, la imagen positiva se asocia, en general, con el “respeto por la posición social relativa de los interactuantes” (*idem*) en una situación particular.

Si convenimos, entonces, en que un acto de habla puede ser cortés en mayor o menor grado e, inclusive, no ser ni cortés ni descortés; podemos considerar la cortesía como un continuo limitado por la cortesía en un extremo, y por la descortesía, en el otro. A tal concepción adhiere Silvia Kaul de Marlangeon ([1992] 2003), quien, ya dentro del estudio de la descortesía, entendida esta como una amenaza a la imagen del interlocutor, afirma que el peso de los actos amenazadores o lesivos de la imagen –es decir, aquellos actos considerados como eminentemente *descorteses*– se miden en relación con las variables sociales independientes, ya tenidas en cuenta por Brown y Levinson ([1978] 1987), de “P (poder), D (distancia social) y R (rango de imposiciones definido intraculturalmente sobre los requisitos de imagen positiva y negativa), que son de conocimiento mutuo entre los miembros de cada

Orecchioni ([1996] 2006: 119-126), a saber: pueblos débilmente comunicativos vs. pueblos habladores, relación horizontal de proximidad vs. de distancia, relación vertical de jerarquía vs. de igualdad y sociedades de consenso vs. sociedades conflictivas.

cultura” (Kaul de Marlangeon, [1992] 2003: 12). De estas tres variables, se puede considerar como la principal responsable de la descortesía a la variable del poder. No obstante, las tres entran en juego con el contexto situacional particular de cada acto descortés o amenazador de imagen. De esto se desprende que ningún recurso verbal es intrínsecamente cortés o descortés, sino que su valor depende del contexto en que se utiliza. Conclusión a la que llegan también otros investigadores que se refieren a la cortesía, entre ellos M. Albelda Marco, quien sostiene que “las formas lingüísticas adquieren la función de cortesía en cada empleo concreto (...) su valor o función será diferente en cada caso” (Albelda Marco, 2004: 114). También Hernández Sacristán considera que un acto de habla “no puede correctamente valorarse al margen de la unidad en que naturalmente se inserta que es el turno de habla y este, a su vez, tampoco fuera de la conversación de la que forma parte” (Hernández Sacristán, 1999: 69). Similarmente, A. Briz también plantea que la cortesía solo puede ser medida dialógicamente en el contexto conversacional (Briz, 2004a: 73), “ya que con frecuencia lo codificado como cortés o descortés en el ámbito de un acto de habla no se interpreta de ese modo en el seno de unidades dialógicas” (Briz, 2004a: 67).

Ferrer y Lanza (2002) dan cuenta de la importancia de la cortesía en la comunicación intercultural cuando afirman:

El hecho de que un hablante conozca, incluso con perfección, el sistema lingüístico de una comunidad, no garantiza que pueda activarlo de manera cabal si no está compenetrado con las reglas sociales de cortesía que configuran lo lingüístico y que son las que verdaderamente lo determinan (Ferrer *et al.*, 2002: 19).

Se encuentran plasmados en esta cita varios de los conceptos a los que han adherido los investigadores en los últimos años: el sistema de la lengua como un conocimiento que debe activarse simultánea o sucesivamente de acuerdo con el contexto social en que el hablante se encuentre, y cuya activación está determinada por la cortesía, como conjunto de reglas que varían de una comunidad a otra y que indican lo que debe o no decirse.

Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), a su vez, sintetizan estas relaciones desde una perspectiva intercultural al afirmar que

las diferentes culturas y la actualidad de los tiempos perfilan las normas y comportamientos sociales y, en consecuencia, las condiciones de formalidad de una situación. Así, por ejemplo, la relación entre profesor-alumno en algunas culturas es mucho más informal que en otras (Fernández Colomer *et al.*, 2008: 15).

Este último ejemplo citado –que también utiliza Escandell Vidal (2004: 191)– caracteriza la situación que estamos analizando en esta investigación, debido a que la relación existente entre profesor-alumno resulta casi equivalente a la del entrevistador-candidato de un examen oral. Teniendo en cuenta, asimismo, las variables independientes de poder y de distancia social; en nuestro caso, la situación de evaluación del profesor/ entrevistador hacia el alumno/ candidato configura, en principio, un contexto en el que la variable de *distancia social* presupone una situación formal y asimétrica donde el *poder* recae en la figura del profesor/ entrevistador. Al mismo tiempo, no debemos ignorar que esta configuración está dada no solo por la relación de profesor-alumno, sino especialmente por la situación de evaluación/entrevista, debido a las características que esta posee y que analizaremos más adelante (§ 2.2), tales como su finalidad transaccional, la relación de desigualdad entre los interlocutores, el marco de interacción no familiar y el tono semiformal.

2.1.4. Los actos de habla

Las teorías de los *actos de habla* planteadas por Austin (1962) y ampliadas por Searle (1965) revolucionaron la concepción del lenguaje advirtiendo que no simplemente hablamos, sino que estamos haciendo actividades al hablar: afirmamos, criticamos, prometemos, pedimos... Investigadores de esta disciplina –tales como Escandell Vidal (1996, 1999a, 2004), Hernández Sacristán (1999) o Ferrer y Lanza (2002)– llegan al punto de considerar que este es un concepto fundamental sobre el que se asienta la pragmática lingüística moderna.

En palabras de Escandell Vidal, esta teoría otorga relevancia a una propiedad esencial de la comunicación: “comunicarse es una forma de actividad y, por lo tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción” (Escandell Vidal, 2004: 188). El punto de partida es la consideración del lenguaje no solo como un medio de representación del mundo sino también como un “instrumento de acción” (Hernández Sacristán, 1999: 68). Un enunciado ya no es solo verdadero o falso sino, fundamentalmente, *adecuado* o *inadecuado* pragmáticamente (*ídem*).

De acuerdo con Searle (1979: 12-20), pueden distinguirse cinco categorías básicas de acciones o actos de habla: *representativos* (afirmar, explicar), *directivos* (ordenar, pedir,

recomendar), *compromisivos* (prometer, ofrecer, garantizar), *expresivos* (felicitar, agradecer) y *declarativos* (sentenciar, contratar, aprobar). No nos interesa en este momento realizar una descripción pormenorizada de cada uno de los tipos de actos de habla mencionados, aunque sí destacar que todo enunciado tiene, entonces, una determinada *intención* o *fuerza ilocutiva* subyacente: cuando preguntamos, por ejemplo, estamos solicitando información respecto de algo.

Como unidad mínima del análisis de la interacción, en nuestra investigación prestaremos especial atención al uso estratégico por parte de los candidatos de algunos actos de habla que amenacen su propia imagen o la del interlocutor, así como de aquellos formulados de manera indirecta –vale decir, con un contenido proposicional distinto de su fuerza ilocutiva: como ser, un pedido en forma de enunciado interrogativo–. Asimismo, nos detendremos en la descripción del acto de habla que inicia la interacción: el saludo, algunas de cuyas principales características serán objeto de desarrollo del siguiente apartado.

2.1.4.1. El saludo

Teniendo en cuenta que nuestra muestra objeto de estudio está conformada por entrevistas de la primera etapa del examen oral del CELU, el saludo como acto de habla es uno de los actos esperables en todas las interacciones.

Haverkate (1994) considera al *saludo* como un acto de habla cortés expresivo, de carácter universal –pues todas las culturas saludan, aunque no lo hagan de la misma manera–, basado en fórmulas rutinarias –con estructuras mayormente fosilizadas–, que no transmite información proposicional –es decir, no describe ningún elemento extralingüístico– y que frecuentemente se acompaña, además, de signos no lingüísticos y paralingüísticos. Al mismo tiempo, discursivamente “forma parte de una pareja adyacente cuyos miembros suelen ser idénticos. (...) Aun en el caso de que no haya simetría” (Haverkate, 1994: 84).

Ferrer y Lanza (2002), por su parte, coinciden en esta concepción del saludo como forma desinteresada de cortesía positiva afirmando que es un acto introductorio de la interacción, que implica la protección de la propia imagen y que se encuentra restringido

ritualmente por exigencias sociales y culturales de la interacción (Ferrer *et al.*, 2002: 26-27). Al mismo tiempo, por su carácter bidireccional, exige ser respondido con otro saludo y, si esto no sucede, el comportamiento se percibe como “sumamente descortés”, puesto que atenta fuertemente contra la imagen positiva (Ferrer *et al.*, 2002: 28).

El saludo cumple, entonces, funciones primordiales en la secuencia de apertura de una interacción verbal: inicia el intercambio, como un modo de abrir el canal comunicativo –razón por la cual evita potenciales tensiones sociales derivadas de su ausencia– y, de acuerdo con la fórmula rutinaria utilizada, establece o confirma la relación interaccional existente entre los interlocutores en términos de poder, posición social, formalidad o relación de solidaridad y cercanía (Haverkate, 1994: 85; Ferrer *et al.*, 2002: 30).

De las fórmulas utilizadas para saludar, pueden distinguirse las que carecen de significado (*hola*) de aquellas que aluden a la salud (*¿cómo estás?*), a las actividades personales (*¿qué hacés?*) o al tiempo (*buenas tardes*). Los pares adyacentes pregunta-respuesta de este tipo se encuentran rutinizados, por lo que han perdido su carga semántica¹⁷ (Ferrer *et al.*, 2002: 30-33); es decir, no se interpretan como pedidos de información sino simplemente como saludo, tienen apenas una función fática. Dos o más de estas fórmulas pueden acumularse en un mismo saludo, en general, cuando hay un fuerte grado de cercanía entre los interlocutores o cuando ha transcurrido bastante tiempo desde el anterior encuentro (Ferrer *et al.*, 2002: 34).

Como toda convención social, el comportamiento al momento de saludar o iniciar una interacción varía de una cultura a otra en factores como la situación en que debe saludarse, el lugar, el orden, las fórmulas empleadas, los elementos no verbales que acompañan al saludo, la función o la obligatoriedad (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 116-118).

2.2. La conversación y la entrevista

Entre los diferentes tipos de interacciones sociales que pueden darse, la *conversación* es considerada la forma “prototípica” de las interacciones verbales (Kerbrat-Orecchioni, [1996]

¹⁷ Kerbrat-Orecchioni las denomina *preguntas de saludo* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 118).

2006: 14). Estas interacciones verbales, que nunca son “tipológicamente puras” (*ídem*) están regidas por una serie de *reglas conversacionales*, en mayor o menor medida flexibles e inconscientes (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 15). Lo que nos atañe fundamentalmente en esta investigación es que estas normas “*variam amplamente, segundo as sociedades e as culturas*”¹⁸ (*ídem*).

Quizás sea por esta razón que, al referirse a la conversación, Hernández Sacristán manifiesta que esta constituye uno de los objetos de estudio más relevantes dentro del ámbito de una pragmática contrastiva y “ha servido en mayor medida para dar a esta última su proyección intercultural” (Hernández Sacristán, 1999: 20). Ana M. Cestero Mancera resalta su importancia cuando afirma que constituye “uno de los pilares básicos de la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras” (Cestero Mancera, 2005: 63).

Esta autora relaciona la conversación con los estudios pragmáticos al aseverar que “la coherencia conversacional está más basada en la adecuación contextual de lo que lo está en otros tipos de textos” (Cestero Mancera, 2005: 21). Asimismo, la considera “la actividad comunicativa por excelencia” (Cestero Mancera, 2005: 9) y añade que la *competencia conversacional* ocupa un importante lugar dentro de la competencia comunicativa, ya que considera que para participar de una conversación es necesario poseer:

la capacidad cognitiva y la competencia (*sic*) lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además y fundamentalmente, requiere poseer la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción (*ídem*).

Cooperar y negociar, entonces, son actividades básicas de la conversación. Briz considera que “conversar es interactuar, negociar, argumentar para conseguir el acuerdo”; por lo tanto es una “actividad retórica” y una “relación interactiva” (Briz, [1998] 2001: 44). Este mismo autor distingue tres acepciones diferentes del término *conversación*: como un tipo de discurso, como un nivel del análisis de la lengua en uso y como la unidad máxima del análisis interaccional (Briz *et al.*, 2000: 51-53).

Como un tipo de discurso, la conversación tiene las siguientes características: es oral, dialogal, inmediata, dinámica y cooperativa; aunque su rasgo definatorio es la alternancia de

¹⁸ “Varían ampliamente, según las sociedades y las culturas” (La traducción es nuestra).

turnos no predeterminada, esto es, no “negociada previamente” (Briz *et al.*, 2000: 51), rasgo que la distingue de otros tipos de discursos, como la entrevista. A su vez, esta puede tener distintos grados de formalidad e informalidad, determinados por la mayor o menor presencia de los siguientes factores: la finalidad de la comunicación (interpersonal o transaccional), la relación de proximidad entre los interlocutores, la experiencia compartida, el marco discursivo, el grado de cotidianidad del tema tratado y el grado de planificación¹⁹ (Briz *et al.*, 2000: 51-52). La variabilidad de dichos factores se relaciona con las condiciones de producción y recepción; y, en consecuencia, con la situación comunicativa particular en que tenga lugar la interacción.

Teniendo en cuenta, entonces, las características que puede adoptar una conversación, Briz ([1998] 2001) agrupa los rasgos de la conversación coloquial en *rasgos primarios* y *rasgos situacionales o coloquializadores* ([1998] 2001: 41):

A. Rasgos primarios:

1. La ausencia de planificación previa.
2. La finalidad interpersonal de la comunicación, su fin socializador.
3. El tono informal, resultado de los rasgos anteriores.

B. Rasgos situacionales o coloquializadores:

1. La relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores.
2. La relación vivencial de proximidad: conocimiento mutuo, experiencias compartidas.
3. El marco discursivo familiar.
4. La temática cotidiana, no especializada.

Por su parte, Albelda Marco (2004), al estudiar la cortesía en el contexto de diferentes situaciones comunicativas, se refiere a la entrevista sociológica semiformal y, al momento de caracterizarla, retoma estos rasgos propuestos por Briz ([1998] 2001) para la conversación coloquial y los adapta para esa modalidad discursiva. De esta manera, obtenemos el siguiente esquema: (Albelda Marco, 2004: 112):

¹⁹ Algunos de estos rasgos se relacionan con los *filtros evaluadores* y *de interpretación de la cortesía*, propuestos por el mismo Briz (2004: 79 y ss.).

A. Rasgos primarios:

1. Planificación diseñada, con acuerdo previo de los interlocutores.
2. Finalidad transaccional.
3. El tono semiformal.

B. Rasgos situacionales o coloquializadores:

1. La relación de mayor o menor igualdad social y desigualdad funcional entre los interlocutores.
2. La relación vivencial de desconocimiento mutuo.
3. El marco de interacción no familiar, no cotidiano.
4. La temática no especializada.

En la misma línea teórica, Cestero Mancera (2005) sintetiza tres rasgos que permiten caracterizar una modalidad discursiva: el *grado de convencionalización y estructuración interna*, el *objetivo social* y la *categoría de los interlocutores* (Cestero Mancera, 2005: 18). A continuación, establece tres “tipos generales de actividades comunicativas interactivas” (Cestero Mancera, 2005: 19): las institucionalizadas, las transaccionales y las conversacionales. La entrevista, nuevamente, se mantiene entre la formalidad y la informalidad, dentro de las *interacciones transaccionales*, que son definidas así:

Tienen un grado medio de convencionalización y planificación, están predeterminadas en cuanto a su objetivo social y, en ellas, uno de los participantes, por su función o valor social, controla la distribución de turnos de palabra (*ídem*).

La entrevista, por lo tanto, se enmarca dentro de lo que se considera un *diálogo asimétrico*: uno de los participantes, por su relación de poder frente al otro, tiene el derecho de iniciar, orientar, dirigir y concluir la interacción; e, inclusive, de ejercer presión sobre su interlocutor (Marcuschi, 1999: 16).

A la luz de estas características, obtenemos un punto de referencia que nos permite caracterizar la modalidad discursiva de la *entrevista*. A continuación, las describiremos con más detalle aplicándolas a nuestro objeto de estudio particular.

En cuanto a los rasgos primarios, la interacción está ritualizada, ya que no se pueden intercambiar los roles de entrevistador-entrevistado, la toma de turno está, entonces, predeterminada, puesto que el discurso se articula a través de la sucesión de preguntas del

entrevistador que esperan una respuesta del entrevistado. El entrevistador realizará esencialmente actos de habla iniciativos y evaluadores que pueden resultar también amenazadores de la imagen del entrevistado, tales como órdenes, consejos y pedidos (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 72).

La finalidad, por su parte, es transaccional porque persigue un objetivo determinado –en el caso del examen oral del CELU, el objetivo general es evaluar al candidato; y el específico del momento de la *Presentación* es que los participantes se conozcan y el candidato, en una situación de conversación no evaluativa, se distienda, se exprese oralmente antes de iniciar el examen propiamente dicho–. Finalmente, el tono semiformal está determinado por todos los rasgos de la entrevista, en la que se establece una relación de respeto donde se mantiene la distancia pero, al mismo tiempo, intenta ser relajada.

Respecto de los rasgos situacionales, puede considerarse la existencia de una cierta igualdad social de los interlocutores en las muestras analizadas, debido a que muchos candidatos comparten la profesión del entrevistador –profesor de español– o poseen la misma edad o nivel educativo; mientras que la desigualdad funcional está dada por el rol que ocupa cada uno –entrevistador y entrevistado–. La relación de desconocimiento mutuo, en principio, está asumida por cuanto el candidato desconoce a sus examinadores, algunos de los cuales inclusive viajan desde la Argentina para tomar el examen. El marco de interacción no es cotidiano, y desde ya no es familiar, debido a que es una situación de examen. Finalmente, la temática no es especializada, rasgo compartido con la conversación coloquial, pues los temas que se tratan son de la vida cotidiana del entrevistado: las razones por las que estudia español, el trabajo y el estudio.

2.2.1. Estructura de la conversación

Analizaremos en este punto la estructura de la conversación y destacaremos los aspectos que resultan relevantes para el tipo de entrevistas que constituyen nuestro corpus de análisis. Como modelos teóricos, adoptaremos los propuestos por Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006), Marcuschi (1999) y Briz ([1998] 2001; Briz *et al.*, 2000), quienes desarrollan los conceptos de

enunciado, intervención, intercambio y secuencia. En la misma línea teórica, revisaremos los aportes que realiza Cestero Mancera (2005).

Marcuschi define a la conversación por su estructura cuando afirma que “*consiste normalmente numa série de turnos alternados, que compõem seqüências em movimentos coordenados e cooperativos*”²⁰ (Marcuschi, 1999: 34).

Antonio Briz (Briz *et al.*, 2000), por su parte, distingue tres niveles o componentes en que puede analizarse la actuación lingüística o la lengua oral en uso: el nivel de la *enunciación*, el de la *argumentación* y el de la *interacción* o *conversación* (Briz *et al.*, 2000: 53). En el primer nivel, corresponde analizar el acto de habla, por ejemplo, afirmar, preguntar o responder. Al nivel de la argumentación le corresponde determinar la intención y la valoración de ese acto, por ejemplo, si se busca una reacción o si constituye una reacción a otro acto anterior. Finalmente, en el tercer nivel, el de la interacción, un acto puede entenderse como una manifestación de acuerdo o de desacuerdo.

De este modo plantea que un *acto de habla* o *enunciado* es la unidad de análisis del nivel de la enunciación; una *intervención* es la unidad del nivel de la argumentación; y un *intercambio* es la del nivel de la interacción. Finalmente, de la sucesión de intercambios, se obtiene una *conversación*, entendida en este caso como la “unidad máxima del análisis interaccional” (*ídem*).

Se reconocen así cuatro unidades de análisis de la conversación: dos son monologales, el enunciado y la intervención; y dos son dialogales, el intercambio y el diálogo (Briz *et al.*, 2000: 54). Kerbrat-Orecchioni, a su vez, ya incorpora en esta distinción una unidad dialogal entre el intercambio y la interacción: la *secuencia* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 55), considerada en el mismo sentido de Briz (Briz *et al.*, 2000: 56). A continuación, resumiremos en qué consiste cada una de ellas.

El enunciado o acto de habla es la “unidad mínima de acción y de intención, la menor unidad de habla capaz de funcionar aislada en un mismo contexto discursivo, esto es, de manera independiente” (*ídem*). Un acto de habla puede analizarse, a su vez, en los tres niveles

²⁰ “Consiste normalmente en una serie de turnos alternados, que conforman secuencias en movimientos coordinados y cooperativos” (La traducción es nuestra).

descritos anteriormente: es, al mismo tiempo, un *acto enunciativo*, un *acto argumentativo* y un *acto conversacional*. Una respuesta en forma de aseveración (nivel enunciativo) puede analizarse, en un contexto determinado, como una justificación (nivel argumentativo) y como un rechazo (nivel interactivo). En este sentido, Marcuschi defiende la consideración de la secuencia como unidad del análisis conversacional, puesto que del acto de habla “*é sua localização na atividade geral que decidirá sua função*”²¹ (Marcuschi, 1999: 35).

La intervención es definida como un enunciado o conjunto de enunciados “emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua y vinculados por una estrategia única de acción e intención” (Briz *et al.*, 2000: 54). Estas intervenciones pueden ser de inicio o *iniciativas*, cuando provocan un habla posterior, como preguntas, juicios, valoraciones, peticiones, etc.; o de reacción o *reactivas*, como las respuestas, aceptaciones, manifestaciones de aprobación o rechazo. Estas intervenciones reactivas pueden ser también *respuestas cooperativas*, cuando se contesta a una pregunta, una petición, un deseo, una valoración, etc. (Briz *et al.*, 2000:56).

Briz distingue también *peticiones de retroalimentación*, que poseen una función fática, de control de contacto, y suelen tener una inflexión final sostenida –frente a la ascendente de las interrogaciones–, tales como: “¿eh?”, “¿verdad?”, “¿entiendes?” (Briz *et al.*, 2000: 55)²².

El intercambio, por su parte, está formado en principio por “dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción” (Briz *et al.*, 2000: 56). El límite final de un intercambio coincide, así, con el final de una intervención reactiva. Generalmente, se dan *intercambios prototípicos* formados por pares adyacentes de pregunta-respuesta, ofrecimiento-rechazo, invitación-aceptación, saludo-saludo, etc. (*ídem*). Sin embargo, cuando la intervención iniciativa es una pregunta, suele producirse una tercera intervención luego de la respuesta, denominada *evaluativa* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 59). Asimismo, también pueden existir los *intercambios extendidos*, que se desarrollan en más de tres intervenciones.

²¹ “Es su localización en la actividad general lo que determinará su función” (La traducción es nuestra).

²² *Apéndices interrogativos* según la Nueva Gramática de la Lengua Española (Real Academia Española *et al.*, 2009: 3163).

Finalmente, la sucesión de intercambios conforma el diálogo o interacción, limitado por unidades temáticas llamadas *secuencias*²³. A grandes rasgos, todo intercambio se articula en tres grandes secuencias: la de apertura, la de desarrollo y la de cierre; las cuales pueden, a su vez, contener subunidades secuenciales, articuladas por el desarrollo de diferentes temas (Briz *et al.*, 2000: 56).

Cabe destacar dos conclusiones a las que arriba Briz respecto de su clasificación de las unidades conversacionales: en primer lugar, que estas se relacionan lineal y jerárquicamente; en segundo lugar, que son recursivas, es decir, que una intervención puede contener o constituir por sí misma un intercambio (Briz *et al.*, 2000: 61).

Si bien en esta investigación nos guiaremos por la terminología utilizada por A. Briz y su equipo de investigación, resulta interesante recordar que Marcuschi (1999) directamente considera los *intercambios* como *secuencias*, dentro de las cuales algunas de ellas siguen un patrón más rígido que otras, lo que permite estructurarlas en los llamados *pares adyacentes*, definidos por el mismo autor como “*seqüência[s] de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação*”²⁴ (Marcuschi, 1999: 35). Asimismo, asegura que muchas veces esta coocurrencia es obligatoria y difícilmente puede posponerse o evitarse; para lo cual utiliza como ejemplo el caso de los saludos (*ídem*). Una secuencia se convierte, entonces, también en una unidad de análisis.

Siguiendo con el mismo ejemplo de este investigador, la secuencia de intercambio de saludos constituye un par adyacente, por lo que si un interlocutor saluda y el otro no le corresponde devolviéndole el saludo estaría infringiendo o, por lo menos, no cumpliendo con alguna regla conversacional preestablecida por el uso. En la misma línea de análisis, Kerbrat-Orecchioni agrega, refiriéndose al saludo, que la devolución de este forma parte de la “coherencia interna” de la interacción. Esto es, la acción de saludar establece una “dependencia condicional”²⁵ con la reacción de responder a este saludo (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 52). Por lo tanto, si el saludo no es devuelto, el intercambio queda *truncado*, lo

²³ Marcuschi las denomina *secciones* (1999: 53).

²⁴ “Secuencia[s] de dos turnos que coocurren y sirven para la organización local de la conversación” (La traducción es nuestra).

²⁵ *Relevancia condicional*, según Marcuschi (1999: 36), quien, a su vez, adopta el concepto de E. Schegloff (1972) “Sequencing in conversational openings”, en *Directions in sociolinguistics*, p. 364.

que puede considerarse como “*una ofensa conversacional mais ou menos grave*”²⁶ (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 59).

A los fines de nuestra investigación, resulta relevante considerar de la estructura de una conversación los conceptos de *turno de habla*, *turno de apoyo*, *intercambio de turnos* e *interrupción*.

Cestero Mancera distingue dos clases básicas de turnos: los turnos de habla y los turnos de apoyo (Cestero Mancera, 2005: 26). Los primeros son los que comunican información y permiten que la conversación sea un *hecho comunicativo*. Los de apoyo, en cambio, son turnos generalmente cortos, mediante los cuales se reafirma el turno en marcha o precedente, se apoya su continuación o se indica una renuncia a la toma de palabra. Estos turnos de apoyo resultan más interesantes para nuestro estudio debido a que, además de las funciones mencionadas, poseen significados pragmáticos o funciones cooperativas, que permiten agruparlos en siete turnos de apoyo diferentes: de seguimiento, de acuerdo, de entendimiento, de conclusión, de recapitulación, de conocimiento y de reafirmación; ordenados por frecuencia de aparición en la conversación coloquial (Cestero Mancera, 2005: 45-46).

En una conversación coloquial, al contrario de lo que sucede en una entrevista, el mecanismo de intercambio o alternancia de turnos es negociado y coordinado por los participantes de la interacción con el objetivo de minimizar vacíos y superposiciones de habla (Cestero Mancera, 2005: 28). Este mecanismo de finalización de turno y cesión de la toma de palabra se produce mediante una serie de marcas verbales y suprasegmentales como la entonación descendente, la rapidez en la emisión, el alargamiento de sonidos finales o la conclusión gramatical (Cestero Mancera, 2005: 31); así como también una pausa o duda, además de otras marcas no verbales (Marcuschi, 1999: 22), expresiones fáticas y señales de naturaleza mímico-gestual (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 47).

Ahora bien, en palabras de la misma autora, lo que resulta particularmente de interés para el estudio de las situaciones de comunicación intercultural es el hecho de que “aunque el mecanismo de alternancia de turnos pueda ser el mismo, las señales implicadas en él difieren en forma, uso o frecuencia de aparición de unas lenguas a otras” (Cestero Mancera, 2005: 29). En coincidencia con este análisis, al considerar las reglas de cesión y toma de turno en las

²⁶ “Una ofensa conversacional más o menos grave” (La traducción es nuestra).

conversaciones entre brasileños, Marcuschi (1999) ya afirmaba que dichas reglas “*são sobejamente desrespeitadas (...) o mais provável é que por tras disso esteja um outro modelo cultural*”²⁷ (Marcuschi, 1999: 21).

De modo tal que resulta indudablemente provechoso que las marcas que indican la conclusión del mensaje o del turno sean enseñadas en una clase de L2, con el objetivo de evitar la formación de prejuicios y falsas creencias respecto de la otra lengua/ cultura. Por ejemplo, en una lengua como la nuestra, son poco frecuentes las pausas y los silencios en la conversación (Cestero Mancera, 2005: 28). Esto se explica porque la pausa no constituye una marca de finalización de turno, como suele ocurrir en otras lenguas. Razón esta por la que puede producirse un error de adecuación pragmática si un hablante de español L2 espera una pausa de su interlocutor hablante de español L1 como señal para tomar el turno en una conversación (Cestero Mancera, 2005: 32).

En este punto, es interesante destacar que el cambio de hablante no implica necesariamente un cambio de turno (Briz *et al.*, 2000: 62). Briz, al igual que otros investigadores del análisis de la conversación, sostiene que un turno de habla se extiende hasta el final de una intervención iniciativa de un hablante. La alternancia de turno, entonces, se producirá cuando una intervención reactiva del otro hablante sea solicitada o reconocida y aceptada como tal por el primero (Briz *et al.*, 2000: 62).

En lo referido a la estructura de la conversación, uno de los aspectos importantes del análisis concierne al fenómeno de la *interrupción*. Esta es entendida como “una acción de impedir el comienzo, la continuación o la conclusión de un mensaje” (Cestero Mancera, 2005: 34). En un primer momento puede entenderse, entonces, que toda interrupción constituye una inadecuación pragmática, una amenaza a la imagen negativa de nuestro interlocutor (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 49), realizada, generalmente, por quien tiene más *poder* en el eje horizontal de la jerarquía de los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 72). De hecho lo es cuando esta interrupción supone la toma de turno en un momento inapropiado, y más aún si el turno nuevo no está relacionado o conectado con el anterior. Sin embargo, esta generalización pierde validez cuando se analiza que en la conversación en español, “prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla que se dan (...) son

²⁷ “Son ampliamente irrespetadas (...) lo más probable es que por detrás de eso haya otro modelo cultural” (La traducción es nuestra).

interrumpivos” (Cestero Mancera, 2005: 37). Para explicar este comportamiento, Cestero Mancera (2005) clasifica las interrupciones en involuntarias y voluntarias; y, a su vez, estas últimas, en justificadas (convencionales) o no justificadas (no convencionales) (Cestero Mancera, 2005: 34-37).

Para el objeto de nuestra investigación, resulta pertinente la descripción de las interrupciones justificadas o *permitidas*, es decir, aquellas que no representan una inadecuación (Cestero Mancera, 2005: 35-36). Estas pueden ser *neutras*, cuando se produce un adelantamiento de la toma del turno de palabra debido a que el final del turno anterior es inminente y predecible; *pertinentes*, cuando son breves, rápidas y suponen un enriquecimiento del fragmento del mensaje del turno en curso; y, finalmente, *cooperativas*, cuando se interrumpe para completar el mensaje en marcha, dando más valor al interés por lo que se está diciendo que a las reglas de alternancia de turnos. Estas últimas son las que Kerbrat-Orecchioni considera que tienen un “*valor positivo de auxilio mútuo*” ([1996] 2006: 50). Cabe recordar, en este punto, que los turnos de apoyo no son nunca interrumpivos, debido a su función e importancia pragmática (Cestero Mancera, 2005: 47).

No obstante, no podemos dejar de lado el hecho de que la interrupción en la entrevista adquiere otro valor, ya que es un tipo de discurso en el que, como se ha señalado anteriormente, la alternancia de turnos está predeterminada; y, por lo tanto, no se negocia durante la interacción, ya que los roles de entrevistador-entrevistado están fijados de antemano. En estos casos, entonces, suelen sucederse secuencias de intercambios del tipo pregunta-respuesta(-evaluación) (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 60.)

Kerbrat-Orecchioni añade también el concepto de *intrusión*, considerada como un *delito conversacional*. La define como la acción de una persona extraña que interrumpe en la conversación y toma la palabra sin haber sido llamada ([1996] 2006: 50-51). En nuestro caso, esto ocurre algunas veces cuando la entrevista es interrumpida por la examinadora, generalmente para pedir el documento al entrevistado o recordarle algo al entrevistador.

Para concluir este apartado, nos referiremos a la *superposición* y el *habla simultánea* (Marcuschi, 1999: 23-26). Esta última se produce cuando dos o más interlocutores toman el turno al mismo tiempo. A partir de ese momento, van a entrar en juego mecanismos reparadores de toma de turno, como por ejemplo, dejar de hablar para que el otro continúe o

interrumpirlo con alguna frase. Dichos mecanismos son considerados por Marcuschi tan importante como las técnicas de toma de turno (Marcuschi, 1999: 23).

Sin embargo, la más relevante para nuestro estudio es la superposición, que tiene lugar cuando un hablante interviene durante el turno de otro, lo que puede llevar inclusive a un *robo de turno*, vale decir, iniciar un turno de habla antes de que nuestro interlocutor concluya el suyo. En la mayoría de los casos, no obstante, se tratará de algún tipo de interrupción permitida o de un turno de apoyo, lo cual no dificultará la fluidez de la interacción. En palabras de Marcuschi: “*um dos casos comuns de sobreposição de vozes é o que se dá na passagem de um turno a outro*”²⁸ (Marcuschi, 1999: 26).

2.3. Las estrategias pragmáticas

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la comunicación intercultural, el concepto de estrategias se vincula fuertemente a los recursos y procesos que utiliza el aprendiente en función de logros comunicativos o de aprendizajes. Alonso Belmonte (2004) desarrolla el concepto de Canale (1983), quien, dentro de la *competencia comunicativa*, define la competencia estratégica como el “dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación debidos a una competencia insuficiente o limitaciones de actuación” (Alonso Belmonte, 2004: 555). También en el *Vademécum para la formación de profesores* (Sánchez Lobato *et al.*, 2004), encontramos dos autoras que reflexionan sobre las estrategias en la misma línea teórica. Por un lado, Fernández López las define como *acciones concretas* que ponen en funcionamiento *habilidades lingüísticas* (Fernández López, 2004: 576). Por su parte, Pinilla Gómez considera a las estrategias de comunicación como mecanismos que se utilizan para resolver problemas comunicativos tales como el desconocimiento de una palabra necesaria en una situación concreta o la imposibilidad de seguir la línea de un mensaje debido al desconocimiento de algún conector discursivo preciso (Pinilla Gómez, 2004: 436-437). Sin embargo, además de deficiencias lingüísticas o discursivas, estas estrategias también pueden suplir deficiencias sociolingüísticas, todas de suma importancia en la comunicación intercultural.

²⁸ “Uno de los casos comunes de superposición de voces es el que se da en el pasaje de un turno a otro” (La traducción es nuestra).

Treinta años después de Canale, el MCER (Consejo de Europa, 2002) definió las *estrategias* de un modo más completo, como un

medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (Consejo de Europa, 2002: 60-61).

El comportamiento estratégico en las interacciones orales, sin embargo, no solo implica equilibrar los recursos por una “deficiencia” en la comunicación, sino que también deja entrever una intención comunicativa específica. Desde el punto de vista pragmático, en toda interacción se ponen en juego estrategias en función de las metas comunicativas, ya que, tal como hemos explicado anteriormente, cooperar y negociar son actividades básicas de la conversación (§ 2.2). Briz asume, entonces, en el estudio de lo oral y de lo dialogal, la necesidad de explicar

las estrategias y tácticas empleadas para lograr fines previstos (saber expresar los tipos de acciones, las intenciones o puntos de vista, dar argumentos, conectar esos argumentos, imprimir o restar fuerza argumentativa, mostrar acuerdo o desacuerdo, regular las relaciones con el otro) todo ello dentro de una situación de comunicación determinada y ante unos usuarios concretos (pues de la mayor o menor adecuación de una expresión a dicha situación depende en gran parte la eficacia y la efectividad del discurso) (Briz, 2004b: 236).

Fernández López (2004a), al analizar las estrategias como contenidos programáticos en la enseñanza de las lenguas, cuando ejemplifica la progresión por niveles del MCER, clasifica las estrategias de comunicación lingüísticas en:

- a) Estrategias de expresión
- b) Estrategias de comprensión
- c) Estrategias de interacción

Entre las primeras, se encuentra la planificación, la compensación, y el control y la corrección; entre las segundas, la identificación de las claves de inferencia; y entre las terceras, tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones (Fernández López, 2004a: 584-585).

Asimismo, Briz (2004b) reconoce que el análisis del discurso ha contribuido a la reflexión sobre las estrategias y procedimientos que se ponen en juego al hablar y, sobre todo, al interactuar con alguien. El autor reconoce diferentes estrategias vinculadas con el plano

fónico –esquemas de entonación, silabeo demorado, alargamientos fónicos, velocidad de la emisión–, con el paralenguaje y lenguaje gestual, con la estructura sintáctica –uso de conectores como tácticas argumentativas, entrar en una conversación, continuar e interrumpirla, reaccionar ante el interlocutor, cambiar el tópico, destacar algún aspecto de lo que se dice o se ha dicho; la modalización a través de dos tipos de actividades, atenuadoras e intensificadoras; el orden pragmático de las palabras que develan realce informativo– y en relación con el léxico –la variación léxica de acuerdo con la situación de comunicación, el uso de metáforas cotidianas y expresiones idiomáticas, la inferencia de significados–. Además, afirma que el éxito de la comunicación depende de la actividad conjunta de los participantes en un juego interlocutivo en el que se activan el principio de cortesía (§ 2.1.3) y el principio de cooperación²⁹.

Así como desde la psicolingüística se consideran las diferentes estrategias de comunicación y de aprendizaje que entran en juego al aprender y hablar una lengua extranjera, en cualquier situación de interacción oral se ponen en práctica estrategias que dan cuenta de la intencionalidad del hablante en esa situación de comunicación determinada. En consecuencia, el uso de este tipo de estrategias también forma parte de los contenidos de aprendizaje fundamentales de una L2.

2.3.1. La atenuación como estrategia conversacional

En el ámbito del análisis conversacional, Briz afirma que las categorías pragmlingüísticas se encuentran asociadas a una actividad estratégica, que constituye su función (Briz, 2005a: 56). Al mismo tiempo, pone como ejemplo de una de estas categorías a la *atenuación*, a la cual define como “una operación lingüística estratégica de minimización de lo dicho y del punto de vista, así pues, vinculada a la actividad argumentativa y de negociación del acuerdo, que es el fin último de toda conversación” (*ídem*). Puesto que conversar es llegar a un acuerdo, y esta es la meta de toda comunicación, los hablantes ponen

²⁹ H. P. Grice (1975) postuló que nuestros intercambios comunicativos están regidos por reglas de buena conducta, entre ellas lo que denominó el *principio de cooperación* para describir cuándo un hablante, precisamente, *coopera* con su interlocutor para lograr el éxito comunicativo. Dicho principio establece que hay que ser claro, sincero, relevante y decir lo justo. Por el contrario, un hablante *no cooperativo* es aquel que miente, habla de menos o de más, es desordenado o dice cosas irrelevantes o ambiguas (Escandell Vidal, 1996: 78-79; Briz, 2004b: 233; Gutiérrez Ordóñez, 2004: 542-543).

en juego distintas estrategias para lograr este acuerdo (Briz, 2005a: 54). Briz llega aún a sostener la idea de que es posible analizar una “atenuación global de la conversación (Briz, 2005a: 82). En otras palabras, si el acuerdo es el objetivo que se persigue mediante el uso de las estrategias, y la atenuación es una de estas estrategias, la función de la atenuación no es otra que la de minimizar el desacuerdo (Briz, [1998] 2001: 157). Los actos de habla que se atenúan son, entonces, aquellos que, por su naturaleza, resultan amenazantes de la imagen del interlocutor (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 91), tales como pedidos, órdenes, críticas o rechazos.

Resulta necesario distinguir las estrategias de las *tácticas*, consideradas estas últimas como los recursos puestos en juego para aplicar determinada estrategia. Es decir, si la atenuación es la estrategia, los atenuantes son las tácticas verbales utilizadas para atenuar. Como ejemplos de estas, podemos nombrar: el uso de actos indirectos, impersonalizaciones y modificadores morfológicos, la entonación final suspendida, la expresión *no sé* (Briz, 2005a: 79); el imperfecto para atenuar la petición, el adverbio *solo*, la modalidad interrogativa de la solicitud de permiso y la estructura condicional que apela a la amabilidad del tú –como “si fuera tan amable de explicarme”– (Briz, [1998] 2001: 153).

Algunas veces, inclusive, la función de la atenuación como *estrategia conversacional* puede explicarse por la cortesía; aunque el mismo Briz considere que la cortesía es, al mismo tiempo, una estrategia para lograr otros fines (Briz, 2003; 2005a: 64); una táctica al servicio de la eficacia lingüística (Briz, 2005a: 62); o, inclusive, un concepto “estrictamente social” (Briz, 2012: 37-38).

Retomando el concepto de *softeners* de Brown y Levinson ([1978] 1987), Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006) sostiene que los atenuantes pueden ser también de naturaleza paraverbal y no verbal –entonación, gestos, movimientos– y clasifica los verbales en dos tipos: *sustitutivos* y *acompañantes* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 84-89). Al mismo tiempo, señala que estos procedimientos son acumulables. Entre los primeros encontramos actos indirectos, impersonalizaciones, uso del condicional, lítotes y eufemismos. Como acompañantes, cita los actos preliminares y reparadores, el uso de minimizadores, modalizadores, desarmadores, engatusadores y el *por favor*.

En relación con nuestra investigación, el análisis de esta categoría en la muestra seleccionada resulta relevante por el hecho de que la relación de mayor poder y menor solidaridad entre los interlocutores de una situación formal, como es la de estudiante-profesor, favorece el uso de atenuantes (Briz, [1998] 2001: 153). Entre ellos, hemos encontrado principalmente diminutivos (§ 3.3.1), risas, entonaciones suspendidas y manifestaciones de desconocimiento (§ 3.4), así como también algunos actos indirectos.

2.3.2. La interjección y su valor pragmático

Debido al alto grado de frecuencia de aparición de las interjecciones en las muestras analizadas –son utilizadas por la totalidad de los entrevistados–, hemos considerado pertinente incorporar aquí una referencia al marco teórico adoptado para su descripción. En nuestro análisis, describiremos la variedad de funciones con que son empleadas por parte de los candidatos entrevistados (§ 1.7.2), teniendo en cuenta que, al igual que lo que sucede con el resto de los elementos lingüísticos y no lingüísticos en toda interacción, su valor pragmático se interpreta a la luz de la situación comunicativa y del contexto en la intervención. Esto es más evidente en el caso de las interjecciones, puesto que son signos carentes de significado léxico que funcionan como orientadores de la interpretación de lo dicho. En palabras de Cueto Vallverdú y López Bobo, la interjección es la “expresión del estado del emisor ante determinada información (...) contribuye al sentido, a la selección del contexto y a la intención de un enunciado” (Cueto Vallverdú *et al.*, 2003: 76).

Además de los usos expresivos, que guían en el proceso inferencial de un enunciado, las interjecciones pueden también tener usos apelativos y fáticos. Como características, posee invariabilidad gramatical, autonomía entonativa y movilidad en la cadena sintagmática (Cueto Vallverdú *et al.*, 2003: 78), lo que ha llevado a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* ha considerarla como un acto de habla en sí mismo (Real Academia Española *et al.*, 2009: 2479).

Dentro del amplio conjunto de las interjecciones, coexisten elementos que conservan cierto contenido conceptual o léxico (*mira, cuidado*) junto con otros puramente funcionales/ gramaticales/ procedimentales (*eh, ah*). Es la distinción que la Gramática tradicionalmente ha denominado entre interjecciones *impropias* y *propias* (Real Academia Española *et al.*, 2009:

2481). Cueto Vallverdú y López Bobo (2003: 84-86) proponen una clasificación que agrupa las interjecciones en una graduación de cuatro tipos, desde los signos más indécicos, procedimentales e independientes de la situación y del contexto, que, por lo tanto, pueden representar cualquier situación anímica del emisor –como *ah*, *eh*, *mm* o *mj*–; hasta los más periféricos, menos gramaticalizados, con alguna variabilidad morfológica y, por lo tanto, con mayor carga conceptual y dependencia del contexto –como *mira*–. En un segundo grupo, incluyen aquellas interjecciones menos flexibles al contexto, debido a que suelen asociarse siempre a situaciones similares, es decir, facilitan la inferencia del contenido comunicado – como *por Dios*–; y, en un tercer grupo, las que conservan mínimamente un valor léxico de las palabras de las que provienen y cuya gramaticalización se da por una asociación metafórica o metonímica –tal como *cuidado*, *fuera* o *despacio*–.

En definitiva, la interjección se mueve en el ámbito de lo pragmático a partir del momento en que esta se relaciona más con los efectos que provoca que con su significado, más con la expresión e intencionalidad de quien la emite que con algún contenido extralingüístico; en definitiva, se relaciona más con los hablantes que con el código: es un signo “intencionalmente comunicativo” (Cueto Vallverdú *et al.*, 2003: 42-43).

3. Análisis de los datos

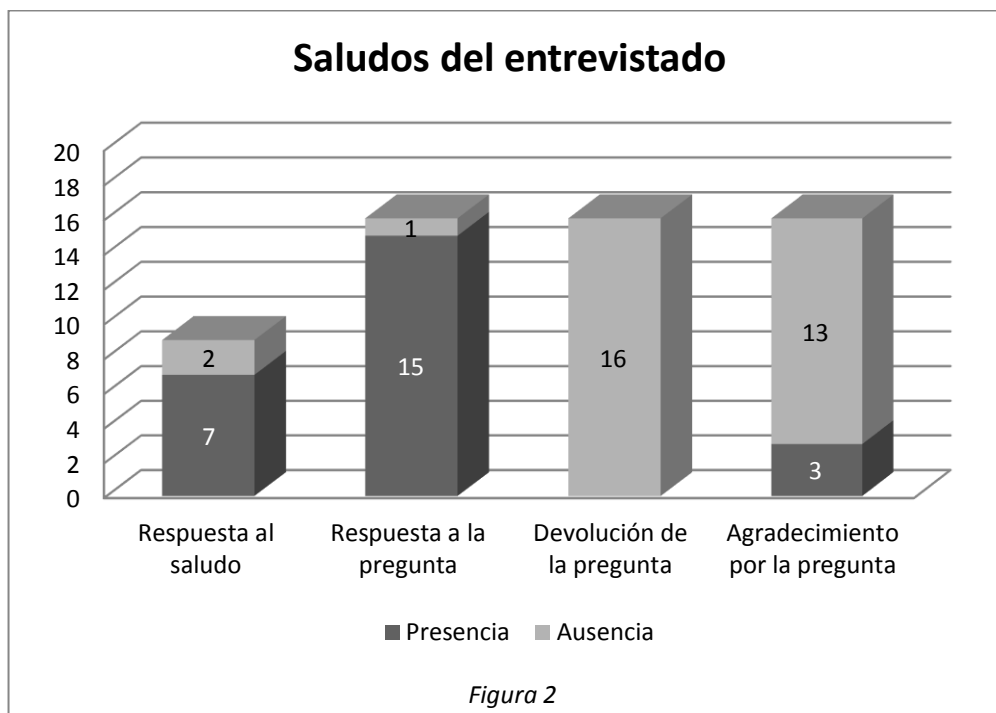
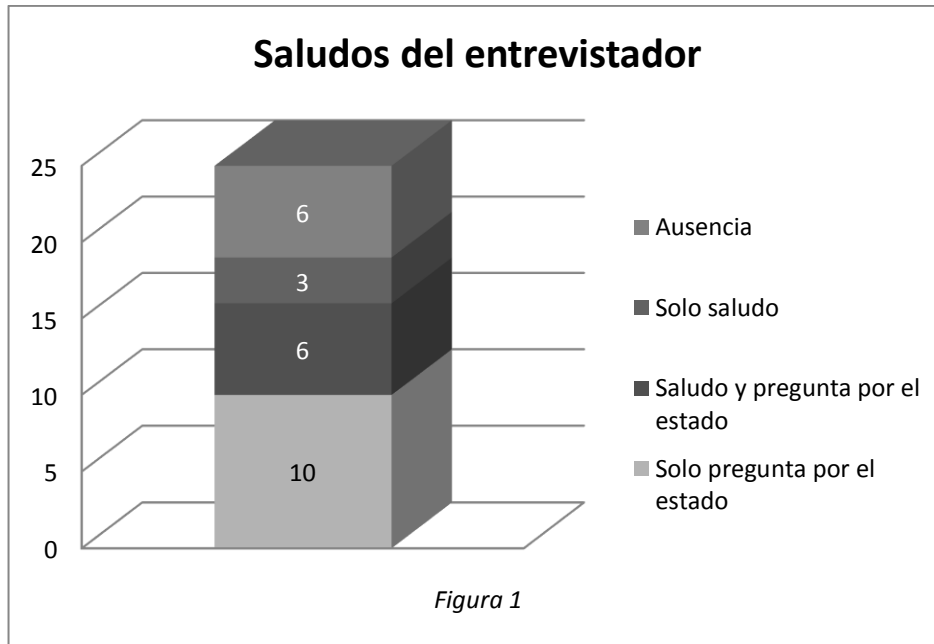
En este capítulo, procederemos a detallar los resultados del análisis de nuestra muestra objeto de estudio, compuesta por 25 entrevistas de la primera parte del examen oral del CELU (§ 1.7). La descripción se ha agrupado según los resultados tengan relación con la estructura de la entrevista, sus grados de formalidad, los rasgos de la conversación coloquial presentes en ella y diferentes estrategias puestas en juego por los entrevistados para el mantenimiento de la interacción.

3.1. Estructura de la entrevista

En este apartado nos ocuparemos de detallar los resultados del análisis de nuestra muestra en cuanto al uso de las estrategias pragmáticas y particularidades de la interacción en relación con la estructura de la entrevista. En toda interacción conversacional, podría considerarse la presencia de tres secuencias –apertura, desarrollo y cierre (§ 2.2.1)–. No obstante, a causa de la naturaleza de los fragmentos analizados (§ 1.7.2), no resulta posible describir secuencias de apertura y cierre como equivalentes de *saludo* y *despedida*, respectivamente, debido a que en todos los casos se ha considerado que este momento de la *Presentación* del examen oral se extiende hasta que el entrevistador propone la primera actividad del examen, que es la de descripción de una ilustración. De modo tal que la última secuencia analizada es aquella en que el entrevistador da las instrucciones y el entrevistado comienza a planificar su discurso.

3.1.1. Secuencia de apertura y saludos

De las tres secuencias presentes en toda interacción, en este apartado nos centraremos como tal en la de apertura, que está marcada ritualmente por el saludo, acto de habla que requiere del par adyacente *saludo-saludo* (§ 2.1.4.1).



En lo que se refiere a la secuencia de apertura de la conversación, los participantes solo intercambian saludos en 19 de los 25 casos. En los restantes seis exámenes, la grabación comienza luego de esta instancia, por lo que no es posible analizar los saludos y estos quedan supuestos. Ahora bien, lo esperado en esta situación es que, cuando un individuo saluda, el otro le responda a su vez devolviéndole el saludo. Acto seguido, se suele preguntar por el estado en que el otro se encuentra, solo para continuar con esta secuencia ritualizada; vale decir, esto representa más una mera “formalidad” que un verdadero interés por el estado de la

otra persona, tal como hemos considerado en § 2.1.4.1. Para reforzar esta apreciación, la respuesta esperada es positiva, del tipo de (*muy*) *bien*, así como también el agradecimiento y la devolución de la pregunta a nuestro interlocutor; quien, finalmente, para cerrar con esta secuencia de saludo inicial, contesta positivamente y agradece.

En la *Figura 1* se puede observar la cantidad de muestras y el tipo de saludo del entrevistador en cada una de ellas; mientras que, en la *Figura 2*, se grafica la presencia de la respuesta del entrevistado frente al tipo de saludo recibido.

De las seis muestras que no presentan esta secuencia de apertura ritualizada mediante saludos, particularmente en el caso 21 el saludo de la entrevistadora (*hola*) es casi inaudible y no llega a registrarse la respuesta de la entrevistada, quien, aparentemente, se encontraba ingresando al recinto y, por tanto, lejos del micrófono. Razón por la que la transcripción se inició unos segundos después.

Por otra parte, no ha resultado posible considerar los saludos de las cinco restantes debido, casi con seguridad, a un retraso en el inicio de la grabación por parte del entrevistador. Nos referimos precisamente a las muestras 3, 6, 8, 9, y 22. La única que comienza propiamente *in media res* es la 6. Aquí resulta más grave el fallo del entrevistador al demorarse en comenzar a grabar, puesto que se observa claramente que la entrevistada está respondiendo a una pregunta formulada antes del inicio de la grabación, del tipo de “¿Dónde aprendiste español?”:

6:

- 1 B: ahh↓ tengo una historia/ larga/ con español↑
- 2 A: ajá

Las otras cuatro grabaciones comienzan con el pedido del documento de identidad al entrevistado y, a continuación, ya con las preguntas de su vida cotidiana, como podemos observar en 9:

9:

- 1 A: E./ ¿me podés prestar tu documento/ por favor?

- 2 B: °(sí)°
 3 A: °(un segundito)°/// °(okey)°/// buenoo/ E./ eemm/ ¿a qué te dediCÁS? ehh
 4 B: ¿en mi vida profesional?
 5 A: sí sí/ o/ sí/ [LABORAL↑]

En cuanto a las entrevistas donde hay secuencia de apertura, solo en el 47% (9/19) se observa una fórmula exclusiva de saludo: *hola* o *buenas tardes*, puesto que las restantes inician el saludo directamente con preguntas acerca del estado, del tipo de *¿qué tal?*, *¿cómo estás?* o *¿cómo te va?* Al analizar la presencia de respuestas a estos saludos, el 78% (7/9) de los entrevistados lo devuelve. Algunos de ellos realizan lo que Marcuschi denomina *secuencia ecoica* (Marcuschi, 1999: 57), es decir, repiten la misma frase:

11:

- 2 A: hola/ L.
 3 B: hola

20:

- 1 B: hola
 2 A: hola/ F.
 3 B: °(hola)°

A su vez, el saludo es seguido por una pregunta acerca del estado del interlocutor con fórmulas del tipo de *¿qué tal?* o *¿cómo estás?* solo en seis de los nueve casos. En uno de ellos se observa la inversión en la pregunta/ respuesta saludo-estado:

23:

- 1 A: F.
 2 B: sí
 3 A: qué tal/ buenas tardes
 4 B: estoy bien/ buenas tardes→

El entrevistado responde a la pregunta por el estado en primera instancia y después responde al saludo-saludo en forma ecoica. Resulta evidente en este caso que el entrevistado no reconoce la fórmula ritualizada de saludo, que puede incluir la pregunta por el estado. Su respuesta “estoy bien” adolece de las marcas propias de una interacción de apertura, o del

agradecimiento por la pregunta. El entrevistado ha interpretado la situación como un par pregunta-respuesta, como si se tratara de un pedido de información, más que de una fórmula ritual de saludo³⁰, lo que puede verse reforzado por la activación mental de un contexto interaccional más relacionado con la entrevista que con la conversación.

Por su parte, intervenciones del examinador con preguntas acerca de la salud se observan en el 84% (16/19) de las secuencias de apertura. De este porcentaje, casi la totalidad de examinados –el 94% (15/16)– responde a la pregunta con fórmulas como *bien*, *muy bien* y las informales *rebien* o *todo bien*. Solo la examinada 19 no responde; así como tampoco había respondido al saludo. Ahora bien, ninguno pregunta o devuelve la pregunta al examinador. Siguiendo en la línea de lo que puede considerarse una secuencia de saludo cortés, apenas tres (el 19%) de los examinados agradecen la pregunta acerca de su estado³¹. Sin embargo, resulta pertinente, en este punto, recordar las palabras de Haverkate (1994) cuando afirma que las preguntas sobre el bienestar se suelen interpretar simbólicamente; vale decir que no esperan respuesta (Haverkate, 1994: 85). En la misma línea, Ferrer *et al.* (2002) afirman que las preguntas relativas a la salud están automatizadas en el saludo, razón por la que pierden su carga semántica (Ferrer *et al.*, 2002: 31). Asimismo, la situación asimétrica de una entrevista de examen refuerza la interpretación simbólica de las preguntas acerca del estado como un saludo, razón por la que resultaría inadecuado considerar descortés su no devolución.

A continuación describimos cada una de estas observaciones con más detalle. En la muestra analizada, entonces, dos de los entrevistados no responden al saludo y una de ellas tampoco responde a la pregunta *¿qué tal?* En uno de los casos, la razón posible es que la entrevistadora habla demasiado, sin dar lugar a la examinada para responder. Esta última, por lo que puede oírse, comienza a ser interrogada desde que ingresa al aula:

19:

- 1 A: hoola→/ adelante/ pasá↑/ sentate (())³²/// buenoo/ ¿qué tal/ Y. ?/ te voy a decir Y./ porque sé que Y.³³ queda MUY feo ¿no? [(RISAS)]

³⁰ En relación con todo acto de habla indirecto, Hernández Sacristán afirma: “En el uso no nativo de determinada lengua se observará una dificultad intrínseca referida a la capacidad de trascender lo literalmente expresado” (Hernández Sacristán, 1999: 83).

³¹ Haverkate, entre otros, sostiene que la omisión del agradecimiento convierte al hablante en descortés, es decir, “socialmente incompetente” (Haverkate, 1994: 82).

³² Ininteligible. Aparentemente, es la voz de la evaluadora.

- 2 B: [(RISAS)]
 3 A: bueno/ ya me conocés↑/ soy L.↑ ¿no? y trabajo en la mañana↑
 4 B: ¡sí!

En el segundo caso, el examinado no responde al saludo pero sí a la pregunta sobre su estado. A diferencia de lo que ocurre con la mayoría de los entrevistados, esta es interpretada no como parte del saludo sino como una pregunta en sí misma, vale decir, como una solicitud de información. Por este motivo, manifiesta estar *un poco nervioso*, lo que resulta natural en una situación de examen, pero que posee algunas implicancias pragmáticas que serán abordadas en § 3.4.2. El intercambio queda entonces *truncado*, en palabras de Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006: 59), ya que no se completa el par adyacente saludo-saludo:

25:

- 1 A: bueno/ hola L./ ¿todo bien?
 2 B: sí/ un poco nervioso

Asimismo, ninguno de los 16 examinados a los que se les hace esa pregunta se la devuelve a su entrevistador y solamente el 19% (3/16) le agradece haber preguntado:

7:

- 1 A: ¿qué tal J.? ¿cómo estás?
 2 B: bien/ [bien/=]
 3 A: [¿bien?]
 4 B: = gracias

12:

- 1 A: ¿qué tal?
 2 B: bien
 3 A: [¿bien?]
 4 B: [bien/] gracias (RISAS)

15:

- 1 A: ¿cómo te va?
 2 B: bien/ [gracias]

³³ Aclara que no va a pronunciar su nombre, que comienza con “y”, como se pronuncia en Buenos Aires, con el fonema prepalatal fricativo sordo /ʃ/ (como la “sh” del inglés en *shop*, por ejemplo); sino de manera sonora: /ž/, general en el español rioplatense.

En dos de estos casos se observa que, ante la respuesta “bien”, el entrevistador pregunta nuevamente en forma ecoica “¿bien?”, esperando una nueva respuesta. Esta reacción del entrevistador es vista como una corrección que sirve para que el entrevistado reformule su respuesta completándola con el agradecimiento propio de la fórmula ritualizada del saludo. No obstante, podría simplemente interpretarse como una marca para continuar la interacción, lo que es más frecuente en casos en que no tiene una entonación interrogativa, como en 13:

13:

- 1 A: ¿cómo te va R.?
- 2 B: muy bien
- 3 A: bien
- 4 B: bien

En este caso, al igual que como ocurre en otras nueve entrevistas, el entrevistado contesta la pregunta por el estado sin participar del ritual del saludo, puesto que la respuesta con el adverbio de modo indicando el estado es pragmáticamente inadecuada. En los casos anteriores, como 7 y 12, la pregunta ecoica del entrevistador motiva el agradecimiento y el cierre del saludo; aquí, sin embargo, la respuesta queda como la formulación de un enunciado incompleto en función de una interacción cooperativa.

Estos resultados, si bien en una situación aislada podrían considerarse como inadecuaciones o faltas de cortesía positiva³⁴, en el contexto de nuestro análisis son susceptibles de variadas interpretaciones. No obstante, pueden interpretarse como propias de una situación de examen en particular o de cualquier interacción transaccional en general, donde hay una amplia brecha en las relaciones de poder entre examinador y examinado y el intercambio de saludos resulta aun más una secuencia ritualizada. En este último caso, el examinado no tiene un interés genuino en el estado de ánimo de su interlocutor y, lo que es muy probable, está tan condicionado emocionalmente por aprobar su examen, que se encuentra demasiado nervioso o preocupado como para dar interés o reaccionar al saludo inicial. Las preguntas propias del saludo son percibidas como pedido de información más que como un acto ritualizado pragmáticamente y que requiere de un par adyacente para su realización.

³⁴ Según Ferrer *et al.* (2002), el saludo es un acto bidireccional que exige ser respondido; de lo contrario, se percibe como un “acto sumamente descortés, que daña la imagen positiva” (Ferrer *et al.*, 2002: 28).

Finalmente, destacamos una secuencia de apertura en que la que el entrevistado es quien inicia la secuencia del saludo –también sucede esto en 5:1 y 20:1– y se produce una acumulación de estos por parte de la entrevistadora, hecho que M. Ferrer y C. Lanza consideran más frecuente en situaciones de cercanía o afecto (Ferrer *et al.*, 2002: 34):

18:

- 1 B: ¡holaa!
- 2 A: hola/ qué tal/ buenas tardes/ ¿qué tal/ A.?
- 3 B: bien

En los *Instructivos y procedimientos* (Consortio CELU, 2011), se sugiere que el entrevistador debe presentarse a sí mismo y al evaluador al inicio de la interacción, probablemente para reducir la distancia entre interlocutores desconocidos y favorecer la confianza y la comodidad. Sin embargo, solo se observa esto en 8 de las muestras. Como ejemplo, podemos citar el de 11:

11:

- 2 A: hola/ L.
- 3 B: hola
- 4 A: ehh→// eh/ yo soy L.↑/ ella es L.↑/ que te recibió↑/ las dos somos profesoras de español↑ ehh/ vamos a estar acá con vos en esta actividad ahora a la tarde/// ¿sí?

3.1.2. Secuencia de desarrollo

La secuencia de desarrollo de la *Presentación* contiene intercambios organizados a partir de preguntas sobre la vida cotidiana del entrevistado y las razones por las que realiza el examen o estudia español. En este apartado analizaremos, en primer lugar, las preguntas y tópicos más recurrentes propuestos por los entrevistadores, destacando las preguntas más claras y fáciles de interpretar para los sujetos evaluados, en contraste con aquellos casos en que los entrevistadores formulan preguntas que representan un gran coste interpretativo aun para hablantes de español como L1. Asimismo, destacaremos también algunas estrategias puestas en práctica por los entrevistadores para cumplir con los objetivos de esta etapa, ejemplificaremos los momentos en que se logra una interacción espontánea y plantearemos

hipótesis respecto de las causas que llevan a que algunas entrevistas sean más extensas que otras.

El tópico más recurrente que plantean los entrevistadores como tema de conversación es el de la razón por la que los entrevistados están haciendo el examen. Esto se observa en 19 de 25 entrevistas. La forma más directa de preguntarlo es *¿por qué estás acá haciendo el Celu?* (3:11) o *¿por qué estás haciendo el examen?* (25:9). Sin embargo, se observan dos casos de formulaciones más indirectas, que requieren de un esfuerzo interpretativo mayor y pueden, por lo tanto, resultar hasta confusas. Ambos son correctamente respondidos, a pesar de la repetición de la pregunta de la entrevistada 8, quizás para asegurarse de haberla comprendido o para pensarla en voz alta –lo que constituye una estrategia de comprensión de la expresión oral–³⁵:

8:

- 1 A: dale el documento a B.↑/// ¿qué te trae por aquí↑?
- 2 B: ¿qué me trae↑?/ estoy estudiando español paraa→/ hacer un intercambio en la Universidad Nacional de Córdoba

19:

- 21 A: °(mj)°// yy→ entonces ¿y estás dando este examen hoy por alguna razón específica→?
- 22 B: ¡eh!/ porque yo creo que **eres** un/ unn certificado bueno para tener→/ para el currículo→ **eres** una cosa buena y a mí me gusta↑

Existe un contraste muy grande entre la misma pregunta formulada con seguridad y de manera completa en 9:13 (*okey/ yy/ mm ¿cuál es el motivo por el que estás haciendo el Celu?*) y la forma imprecisa de 10:18 (*claro/// claro/// yy→// ¿por QUÉ↑ el Celu↑?*). Así también es la diferencia entre las respuestas de los entrevistados: la entrevistada 10 resulta tan confundida ante la pregunta –sus intervenciones serán motivo de análisis más adelante (§ 3.3.5)– que la entrevistadora se ve obligada a reformularla en 10:30: *¿por qué buscas el certificado?/ ¿por qué quieres el Certificado de Español Lengua y Uso?*

El caso de 18:51 también se destaca, aunque por diferentes motivos. Luego de haber preguntado *¿por qué estás acá?* en 18:6, la entrevistadora retoma la pregunta media entrevista más adelante, porque se habían desviado conversando de otros temas relacionados. Ahora

³⁵ Describiremos las repeticiones con función estratégica en § 3.2.5.

bien, lo hace de manera indirecta, manifestando una duda y salvaguardando la imagen de la entrevistada. Le da la opción de reparar el hecho de no haber contestado a la pregunta la primera vez que esta fue formulada. Ante la expresión de sorpresa, explicita más la pregunta, aclarando *el examen*:

18:

- 51 A: bueno/ y bien/ a ver/ no sé/ ¿me contestaste por qué estás/ dando el/ el Celu?
 52 B: ¡ah!
 53 A: ¿el Celu? el examen→

El tema que le sigue en frecuencia a las razones por las que hace el examen es el de la ocupación del entrevistado, presente en 12 de las 25. Es decir, un tema de su vida cotidiana y del que, se presupone, está bastante acostumbrado a conversar. Las preguntas están claramente formuladas, generalmente: *¿a qué te dedicás? ¿qué hacés?* (4:5, 16:5).

Cómo les ha ido en el examen escrito, evaluado ese mismo día por la mañana, es el tercer tópico más recurrente (9/25), aunque direcciona hacia respuestas más cerradas y con menos posibilidades de derivar temas relacionados. Las preguntas son del tipo de *¿cómo te fue en la mañana?* (11:6, 17:9, 22:7, 23:9 y 25:3) o *¿qué tal te salió [el examen] por la mañana?* (5:40, 19:23).

También con presencia en 9 entrevistas, observamos la pregunta de las causas por las que estudian español, relacionada con dónde o cómo lo han hecho en 7 de ellas. Si tomamos ambas preguntas como un mismo tópico, este se encuentra en 15/25. Asimismo, también podemos considerar la pregunta por el tiempo que hace que estudian nuestra lengua, presente en 6/25 y que, considerando las tres como un todo, nos lleva a 18/25; lo que convierte a estas tres preguntas sobre el español en el segundo tema más tratado luego del motivo por el que realizan el CELU. Las preguntas más difíciles de interpretar sobre este tópico, debido a su formulación, pertenecen a las muestras 19 –nuevamente–, 21 y 22. Las entrevistadoras no son claras, dan rodeos y formulan sus preguntas de un modo cerrado, lo que se observa más en la totalidad de la entrevista 21. No obstante ello, los entrevistados responden adecuadamente:

19:

- 17 A: bien→/ bueno→ y por qué/ yy estás estudiando español hace tiempo→/
[¿cómo es↓?]
- 18 B: [yoo→/] hacee hace algún tiempo yo terminé el curso el año pasado↑///
yy a mí me gusta español/ es una lengua que§
- 19 A: § ¿terminó qué curso↑?/ ¿dónde
estudiaste?³⁶

21:

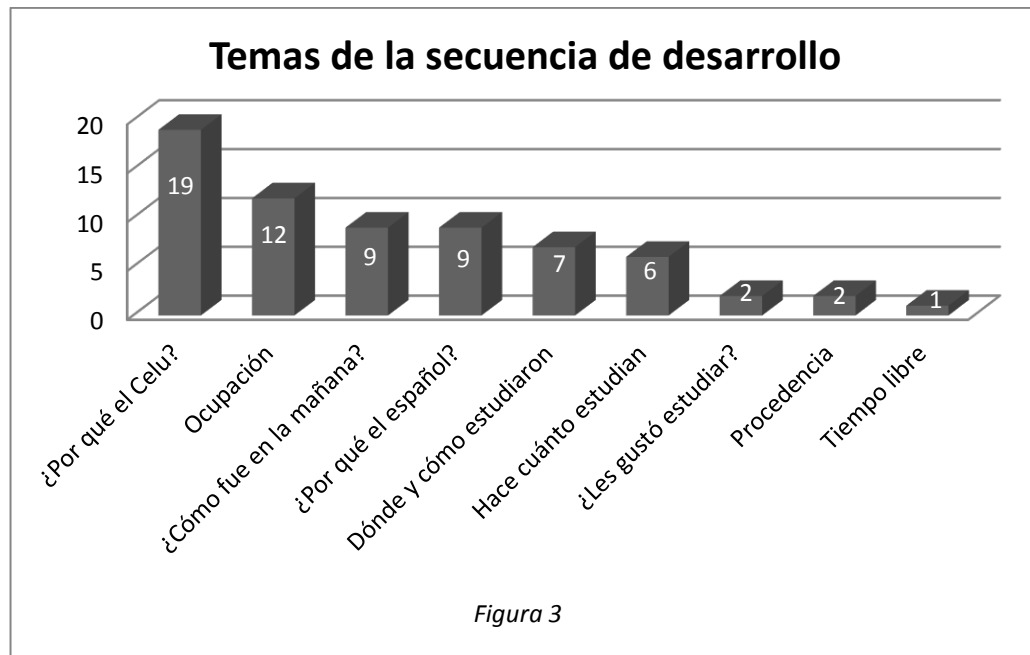
- 29 A: y empezaste a estudiar español ah- recién ahora quee entraste enn [la
facultad↑]
- 30 B: [sí/ sí→]
- 31 A: mj
- 32 B: cuando ingresé a la [°(facultad)°]
- 33 A: [¿y qué-] qué fue lo que animó estaa/ esta elección↓?///
¿sabés decirmee↑/ cuál es la razón paraa haber escogido eso?
- 34 B: sí/ porquee/ siempre me encantó el colegio/ tuve→// mm/// mm un colegio
normal/ regular/ estudié español↑§

22:

- 23 A: okey/ y↑ el contacto con el español↑ de dónde viene→ estudio→ o noo→
- 24 B: estudio/ individual// poco/ a dos años/ estoy haciendo español// eemm//
yy↓/// poco↑/ leo/ **tengo leído**→ literatura española
- 25 A: mj///
- 26 B: más no **tengoo hablado** mucho con las personas// tengo título→// poco
contacto
- 27 A: mj/ y entonces es un contacto/ como eh/ te preguntaba/ es algo autodidacta
que estás haciendo
- 28 B: sí/ °(es verdad)°/
- 29 A: ¿y por qué el interés con el- específicamente con el español↑?//
- 30 B: siempree→ tuvee→ intereses por la lengua española/ por/ la literatura→//

Las restantes preguntas que se observan en las muestras hacen referencia a los estudios del entrevistado (4/25), su procedencia (2/25), si les gustó estudiar español (2/25) y qué hacen en su tiempo libre (1/25). Se ilustran en la *Figura 3* los temas presentados por los entrevistadores.

³⁶ Esta entrevistadora inclusive interrumpe a su interlocutora innecesariamente (§ 3.1.4).



En algunas de las preguntas que formulan los entrevistadores se observa la traslación de la palabra interrogativa al final del enunciado, lo que conlleva también un traslado del foco hacia el final de la oración³⁷. Esta posposición, sumada a una emisión con intensidad mayor, posiblemente ayude al entrevistado a concentrarse en lo importante de la pregunta. Como ejemplos de esta estrategia podemos citar:

8:

- 33 A: yy→/// ehh→/// ¿empezaste a estudiar español CUÁNDO?
 34 B: este año

12:

- 33 A: mj/ mj/ ¿has es- has- estás dando clases dónde↑?
 34 B: ehh/ privado/ clases privadas

14:

- 35 A: ¿y estudias letras DÓNDE?
 36 B: en la Universidad de San Pablo

Si revisamos los *Instructivos y procedimientos* (Consortio CELU, 2011) respecto de la *Presentación* (§ 3.1.2), advertimos que los temas que se tratan en las entrevistas responden a

³⁷ En la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Escandell Vidal afirma que, en las oraciones interrogativas parciales, la palabra interrogativa constituye el foco (Escandell Vidal, 1999b: 7).

las sugerencias establecidas, si bien, como hemos podido observar, algunas preguntas presentan deficiencias en su formulación, lo que lleva a que las entrevistas resulten poco fluidas –como el caso de 8– o se extiendan más que otras –como 21, la de mayor duración de toda la muestra–. Excelentes ejemplos de preguntas inseguras, incompletas con repeticiones y titubeos nos los ofrece la entrevistadora 11:

11:

- 10 A: ¿era lo que esperaba(s)↑/ el examen↑?/ estabas/ ¿sabías cómo iba a seer↑?
(...)
- 20 A: ahh/ muy bien/ yy/ ehh/ y qué/ cuá- cuá- ¿cuál es tu área?
- 21 B: Administración
- 22 A: ¿Administración?/// ahh qué bien↓/ qué bien↓/ ¿y sería el posgraado→?/
hacés unn un§
- 23 B: § no/ no/ el grado
- 24 A: ahh→/ ¡el grado!/ ahh/ qué interesante entonces estás- y ¿dónde estás
cursando el/ el/ el/ el/ el/ curso de graduación?
(...)
- 28 A: por el examen/ yy→/ entonces sería/ digamos/ un intercambio entre una
universidad de tu ciudad con→
- 29 B: sí/ sí→
- 30 A: ahh/ muy bien/ muy bien/// BUEno→/// yy eh dónde- ¿dónde estudiás el- el
español? ¿en la **propia**³⁸ universidad↑?
(...)
- 34 A: pero leyendoo→/ o sea/ leyendo/ digamos/ ehh→/ lees cosas→/ o sea/ lees
periódicos→/ lees- te comunicás→

Por el contrario, en las entrevistas más breves, se observa que las preguntas de los entrevistadores se formulan de manera clara y directa, tal como en 4, 9, 13 o 16. Todas estas duran menos de dos minutos, a excepción de la 9, que dura 2'12'' y, no obstante ello, es la entrevista que menos intervenciones tiene en toda la muestra. Esto puede deberse, principalmente, al hecho de que el entrevistado elabora turnos extensos, fluidos, sin ninguna repetición y con escasas interjecciones, lo que refleja comodidad en la interacción y un amplio dominio de la lengua. Aspectos que, indudablemente, el entrevistador percibe, razón por la que no extiende innecesariamente este momento del examen y solamente indaga en dos de los tópicos sugeridos.

³⁸ Al parecer, la entrevistadora tiene interferencias de la L2.

La habilidad de este mismo entrevistador se ve reflejada en el modo como elabora turnos relacionados, sin necesidad de introducir nuevos tópicos, lo que hace que la interacción sea más espontánea y se parezca menos a un interrogatorio. Tanto la entrevista 1 como la 15 se desarrollan con solo dos temas, y esta última alcanza un total 50 intervenciones en casi tres minutos y medio.

Otra de las estrategias que podemos destacar de los entrevistadores que contribuyan a cumplir con los objetivos de la *Presentación* es la de ofrecer opciones de temas para que el entrevistado desarrolle desde un principio. Si bien esto puede parecer contradictorio por el hecho de que pueda favorecer una presentación preelaborada por el examinado –lo que debe evitarse, según los *Instructivos y procedimientos* (Consortio CELU, 2011: 2)–, la entrevistadora continúa guiando con preguntas durante toda la interacción. Esto se observa en 18, 21 y 24³⁹, inmediatamente después de que la entrevistadora se presenta a sí misma y a la evaluadora:

18:

6 A: [por la] mañana/ ella es B.↑ somos las/ examinadoras/ ahora de/ la parte oral/ de este examen↑/// eestee/ a ver/ ¿qué nos contás↑/ sobre vos? ¿qué es lo que hacés→?/ ¿por qué estudiás español→? ¿por qué estás acá→?

21:

9 A: bueno// ahh/ queremos saber más sobre vos/ es decir/ que nos/ que nos cuenten un poco qué es lo que hacés→/ qué estudiás→/ por qué estudiás español→

24:

7 A: (RISAS) bueno/ ya me conocés/ estuviste conmigo por la mañana y yo también↑/ soy L.↑/ ella es B./ somos profesoras de español↑/ vamos a ser las examinadoras de la parte oral/ ¿no?/ y lo primero que queremos saber es un poco sobre vos↑/ ¿qué hacés↑?// ¿de qué estudiás↑?/ ¿si estudiás↑?// ¿por qué estudiás español↑?//

Con el objetivo de que su interlocutora se relaje, la entrevistadora de 14 realiza una estrategia afectiva de acercamiento, al demostrar que conoce a las profesoras de la examinada.

³⁹ La entrevistadora de 18 y 24 es la misma persona.

Esto provoca la risa, circunstancia que es aprovechada para efectuar la transición a la primera parte evaluativa:

14:

- 43 A: (en)tonces estudiás con ((...))⁴⁰
 44 B: ahh↑ sí/ con todas esas (RISAS) yo las conozco
 45 A: claaaro (RISAS) bueno/ muy bien/ yo tengo- te vamos a dar aquí do- dos láminas/ tú eliges la que te parezca que tiene el tema que más te interesa→

Si bien en los talleres de formación de examinadores del CELU se advierte que lo esperado en esta parte del examen es que los roles de entrevistador y candidato sean recíprocos (Bierbrauer, 2013: 27), los sujetos examinados en nuestra muestra se mantienen en su rol predeterminado y casi no efectúan preguntas al entrevistador, manteniendo de este modo la estructura general de la entrevista⁴¹. La mayoría de ellas, entonces, no se dan en situaciones de interacción espontánea, sino que tienen relación con las instrucciones del primer momento del examen, ya que piden autorización acerca de la lectura de las dos láminas (como 3:30, 7:24, 14:46 o 17:42-44) o solicitan más instrucciones (22:46). Sin embargo, sí se registran un pedido en forma de enunciado interrogativo (3:2) y dos preguntas –en el sentido de solicitud de información– (10:9 y 18:48); en las cuales se ve claramente cómo las entrevistadas producen los turnos iniciativos y evaluadores, estos últimos con la interjección *ah*⁴²:

3:

- 1 A: ¿tenés tu documento/ P./ por favor?
 2 B: sí/ lo tengo (4'') creo que lo tengo/// ¡Dios santo!/ ¿dónde está mi↓?/// ¿me espera dos minutos?

10:

- 9 B: ¿tú tienes dos?
 10 A: yo tengo dos/ (RISAS) por eso pregunto (RISAS) hasta que use los multifocales↓
 11 B: ahh↓ vale↓ (RISAS)

⁴⁰ En este fragmento nombra profesoras que trabajan allí.

⁴¹ Recordemos las palabras de Kerbrat-Orecchioni: “*o entrevistador exerce sua autoridade sobre a estruturação da interação*” [“el entrevistador ejerce su autoridad sobre la estructuración de la interacción” (La traducción es nuestra)] (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 75).

⁴² Las funciones de las interjecciones se verán en § 3.2.3.

18:

- 48 B: ¿vive en/ Buenos Aires↑? no ((es))/ de San Pablo→
 49 A: sí/ yo hace un año que estoy acá (RISAS)
 50 B: ah→

También se observa el uso de dos actos indirectos muy similares, prácticamente idénticos, en los que el examinado afirma para preguntar. Ambos introducen la pregunta con la estructura “no sé si...”⁴³:

15:

- 29 A: ¿en la UBA?
 30 B: no/ no/ en la UBA no→// hay una profesora de UBA↑ ((...))⁴⁴
 31 A: mj
 32 B: no sé si la conoces
 33 A: sí sí

18:

- 14 A: ¿dónde estuviste?
 15 B: ELE Baires/ no sé si conoces↓
 16 A: Buenos Aires↑

Del total de las muestras analizadas, encontramos que en cuatro de ellas se producen situaciones de espontaneidad, en donde la interacción se vuelve dialógica y más cercana a una conversación. Esto es, situaciones en que los entrevistados producen turnos iniciativos de pregunta o pedido, o que introducen nuevos temas. En todos los casos, esta situación se da luego de los saludos y antes de que inicie el “interrogatorio” guiado por el entrevistador sobre los tópicos que describimos anteriormente. A continuación, describiremos brevemente cada uno de estos casos.

En la entrevista 3 (3:2-10) el entrevistado no encuentra su documento y expresa la posibilidad de que se lo haya olvidado en otra aula. Aquí inclusive interviene la evaluadora,

⁴³ En § 3.4.3 se analizan otros valores y usos del *no sé*.

⁴⁴ Aquí nombra a la profesora.

quien decide, junto al entrevistador, iniciar la presentación normalmente y esperar a que traiga el documento después⁴⁵.

En 5:7-21, el intercambio es iniciado por la entrevistada, ya que, luego de los saludos, manifiesta reconocer a su interlocutora de un examen anterior. Esta secuencia se extiende en numerosas intervenciones porque la entrevistada está segura de su recuerdo mientras que la entrevistadora lo niega. Finalmente, esta última da por finalizado el tema con un *bue (RISAS) a ver/ ahh ¿vo(s) a qué te- te dedicás?*.

En 15:5-18, la secuencia espontánea surge por iniciativa del entrevistador, quien utiliza la estrategia afectiva de hablar del clima, para crear un ambiente de familiaridad en la interacción. La entrevistada entra en el juego y aporta información nueva respecto de la percepción del clima de los argentinos y de las particularidades de San Pablo:

15:

- 5 A: con un poquito de frío ¿no?
 6 B: ah sí/ no// no
 7 A: ¿no?
 8 B: argentinos no tienen calor
 9 A: ahh sí [(RISAS)]
 10 B: [(RISAS)]
 11 A: yo vi- a mí me engañaron
 12 B: ¡ah!
 13 A: me dijeron que era un país tropical/ [pero mirá]
 14 B: [sí (RISAS)]
 15 A: mirá lo que pasó→
 16 B: pero en San Pablo tenemos las cuatro estaciones§
 17 A: § ajá§
 18 B: § en un único día

En el mismo sentido, la entrevistadora de 10 le solicita a su interlocutora, primero indirectamente y luego ya en modo imperativo, que acomode su cartera en otro lugar *para poder estar más cómoda*. Atenúa el carácter impositivo y amenazador de la imagen de este acto con varias tácticas: una de ellas es la introducir un nuevo tópico preguntándole si necesita usar anteojos, lo que justifica, a costa de disminuir su propia imagen, informando que ella

⁴⁵ No interrumpir la entrevista que está a punto de comenzar constituye una decisión beneficiosa para la interacción; aunque, indudablemente, vaya en contra de la reglamentación del examen iniciarlo sin la correcta identificación del candidato.

misma necesita usar dos pares. Todo esto lo realiza riendo, como un mecanismo más de atenuación (§ 3.4.1). De este intercambio, surge la pregunta de la entrevistada, citada anteriormente.

Sin llegar a iniciar una nueva secuencia, el entrevistador de 4 realiza una interrupción situacional muy similar a la descrita en 10. Con la justificación de que se sienta más cómoda, le pide a la entrevistada que coloque sus elementos personales en el piso. Este acto directivo se ve sumamente atenuado: se percibe una sonrisa anterior, es introducido por una aseveración con diminutivo (*te hago una preguntita*) y enunciado en forma interrogativa con el verbo modal *querer* (*¿no querés...?*). Seguidamente, intenta justificarlo con un *porque* y, ante la reacción de la entrevistada, le otorga un permiso (*no hay problema*). Todo lo cual finaliza con un *¿eh?*, que funciona como marcador de control del contacto (§ 3.3.2):

4:

- 17 A: muy bien↑ (SONRISA)/ eh/ te hago una preguntita↓ ¿no querés/ ponerte más
cómoda y ponerlo en el piso→? [porque=]
18 B: [¡ah/ sí!]
19 A: = no hay problema/ ¿eh?

Para finalizar este apartado referido a la secuencia de desarrollo de la *Presentación*, ilustraremos con la entrevista 8 un fenómeno observado en los entrevistados que efectúan intervenciones muy breves. Además de este hecho, la entrevistada también realiza nueve turnos compuestos únicamente por la palabra *sí*. Cinco de ellos son turnos de apoyo (6, 10, 12, 20 y 44), por lo tanto no pueden considerarse inadecuados. Pero cuatro de ellos son turnos de respuesta (4, 22, 26 y 28), lo cual, sumado a otro turno de respuesta constituido por una sola palabra (8:18), provoca que la interacción resulte algo forzada. Si nos preguntáramos si este comportamiento es provocado por una interferencia de la L1, es conveniente tener en cuenta que, al momento de referirse al par adyacente pregunta-respuesta, Marcuschi afirma que, en el portugués de Brasil, “*normalmente não se responde com um sim a ese tipo de P, ao contrario do que ocorre em outras línguas*”⁴⁶ (Marcuschi, 1999: 38). Por lo tanto, en su lengua materna, la entrevistada respondería repitiendo el verbo o algún otro elemento de la pregunta.

⁴⁶ “Normalmente no se responde con un sí a ese tipo de preguntas, al contrario de lo que ocurre en otras lenguas” (La traducción es nuestra).

Al mismo tiempo, la poca fluidez de la conversación no debe atribuirse solamente a alguna indisposición de la entrevistada. No se puede ignorar el papel desempeñado por la entrevistadora, quien intenta que su interlocutora hable, pero de manera infructuosa: esta tarda en elaborar una intervención extensa. La causa de esto puede encontrarse, casi con seguridad, en que la mayoría de las preguntas que aquella formula no parecen adecuadas, pues favorecen una respuesta *cerrada*. A saber: “¿no me digas?”, “¿por el Grupo Montevideo?”, “¿en qué área?”, “¿has pasado por la última selección?”, “te dijeron que hace falta el Celu”, “ya elegiste las materias”, o, inclusive, “estás contenta”. Tampoco contribuye a la fluidez comunicativa que, al final de sus respuestas, la entrevistada disminuya bastante el volumen de su voz y aun llegue a dejar incompleta alguna intervención, como sucede en 8:24. Asimismo, también se observa algo de tensión al final, cuando la explicación de la primera parte del examen es interrumpida por la entrevistada prácticamente al inicio (8:50). La entrevistadora se muestra sorprendida y se mantiene en silencio unos seis segundos hasta que decide completar su explicación. A continuación, transcribimos la entrevista en su totalidad:

8:

- 1 A: dale el documento a B.↑/// ¿qué te trae por aquí↑?
- 2 B: ¿qué me trae↑?/ estoy estudiando español paraa→/ hacer un intercambio en la Universidad Nacional de Córdoba
- 3 A: ¿jahh/ no me digas↑!?
- 4 B: sí↓
- 5 A: por la CCIT/ poor§
- 6 B: § sí§
- 7 A: § laa AUGM- la AU§
- 8 B: § AUGM [AUGM]
- 9 A: [AUGM]
- 10 B: sí
- 11 A: por el Grupo Montevideo↑
- 12 B: sí
- 13 A: ahh↑ ¿y en qué área?
- 14 B: en realidad/ por la CCIT ((sí→// aunque ayuda **misma**)) pero ahora voy por el Grupo Montevideo
- 15 A: sí
- 16 B: pero ahora voy por la Asociación de Universidades↓
- 17 A: ¿qué bien→!/// ¿en qué área?
- 18 B: Geografía
- 19 A: Geografía→
- 20 B: sí
- 21 A: ¿yy/// has pasado por esta última selección?/// que han hecho ahora en maayo→
- 22 B: sí
- 23 A: y te dijeron que hace falta el Celu

- 24 B: no// me dijeronn/// ehh/ antes/// quee yo necesitaba↑// hacer el Celu/ pero tendría que ser o antes o después dee/// de hacer el curso allá/// pero/// yo preferí hacer antes/ porque/ si noo→ no voy- si no voy también ehh puedoo estudiar más/ allá↓ y hacer unaa↓ °(())°
- 25 A: yy vas aa→ ya- ya elegiste las materias↑/ hiciste [tu plan=]
- 26 B: [sí→]
- 27 A: = de estu[dios→ todo↑]
- 28 B: [sí→ sí→]
- 29 A: estás contenta↑
- 30 B: sí/ voy a estudiar→ ehh soy de Geografía pero me gusta estudiar↑ la cuestión del patrimonioo arquitectóónico→/ la/ historia de la ciudad↓
- 31 A: ahh→ ¿y [allá (())?]
- 32 B: [yo estudio LA] CIUDAD poor// estee/// este TEMA/ que elegí// entonces voy a hacer- materias dee laa- de- en el departamento de Histooria→/ dee Antropología→
- 33 A: yy→/// ehh→/// ¿empezaste a estudiar español CUÁNDO?
- 34 B: este año
- 35 A: ¡ahh→!
- 36 B: porquee/ el año pasado/ yo fui al- a Argentina y no conseguí hablar nada/ no conseguí→/// interagente- interac- cionar nada/ con las personas/// yy// me gustó mucho la relación que los argentinos tienen con la memoria/// y me gustaría estudiar eso allá↑/ yy→/ tendré que estudiar español↓
- 37 A: claro↓ claro↓/// yy/ tendrás que hacer un trabajo allí/ ¿una monografía↑?/ no
- 38 B: no/ [yo HAGO=]
- 39 A: [vas a hacer materias]
- 40 B: = ACÁ↑/ una iniciación científica una investigación sobre el centro de São Paulo/ yy/ allá yoo// ehh/ quiero estudiar el centro de laa/ ciudad de Córdoba→//
- 41 A: claro
- 42 B: [Buenos Aires→=]
- 43 A: [especial para eso→]
- 44 B: = sí
- 45 A: ajá
- 46 B: °(muy especial↓)°
- 47 A: ah/ ¡qué bueno↓! bueno/ mirá qué lindos proyectos// yo te voy a dar dos láminas
- 48 B: mj
- 49 A: y vos vas [a]
- 50 B: [sí] (())
- 51 A: ajá (6?) vas a elegir la que más te guste porque sobre/ ella/ deberás conver- HABLAR/ conversar un poquito/ conmigo

Si bien es cierto que tal vez esto suceda porque las preguntas de la entrevistadora son *cerradas* –o *totales*–, en el sentido de que están correctamente respondidas con una sola

palabra que las afirme o niegue⁴⁷, la entrevistada manifestaría, al menos al inicio, una cierta falta de cooperación para la construcción del diálogo –a diferencia de, por ejemplo, el caso 6, analizado anteriormente–, teniendo en cuenta que en este momento de la evaluación se espera de ella que hable en español sobre temas cotidianos. No parece tratarse de una incompetencia o falta de capacidad, ya que, luego de la insistencia de su interlocutora, ella realiza turnos bastante extensos (24, 30, 36 y 40) y puede justificar su opinión y expresarse adecuadamente.

En comparación con el examen analizado anteriormente, en los casos 22 y 23 los entrevistados también producen nueve turnos cada uno compuestos únicamente por *sí*; pero en todos los casos se trata de turnos de apoyo que no interrumpen la fluidez de la entrevista y a los que se les puede otorgar distintos valores: como acuerdo, afirmación, comprensión o, simplemente, con un valor fático, equivalente al de algunas interjecciones (§ 3.3.3) o marcadores discursivos (§ 3.3.4):

22:

- 1 A: ya eso/ te pido tu documento→
 2 B: sí
 3 A: ¿sí?
 4 B: es verdad (RISAS)
 5 A: antes de empezar→/// y acá está la constancia del examen→/// ehh en esta parte de la actividad ahora a la tarde↑/ ehh vamos a estar/ ehh/ la profesora M.↑ y yo/ L./ ehh trabajando con vos/ ¿sí?
 6 B: sí
 (...)

33 A: okey→// bueno/ vamos a pasar a la dinámica dee/ de la tarde→
 34 B: sí
 35 A: yy para eso te voy a presentar↑ dos láminas
 36 B: sí/
 37 A: ¿mm?/// ehh→// miraalas→/ fijate cuál- con cuál querés trabajar→/ vas a tener dos minutos paraa↓/ para leer las dos/ para elegir una→ y vamos a e- a trabajar con la lámina que elijas↑/ ¿sí?
 38 B: (5'') creo que esta
 39 A: ¿ya lo decidiste?
 40 B: sí
 41 A: (RISAS) ¿(es)tás seguro? bueno/ [te doy- te=]
 42 B: [sí]
 43 A: = deajo otro minutito más para que la leas con más calma porquee/ te voy a pedir que/ que me hagas un comentario
 44 B: sí

⁴⁷ Marcuschi describe una preferencia, en el portugués, por las respuestas afirmativas, elípticas y breves en el caso de las preguntas cerradas (Marcuschi, 1999: 38). Esta entrevistada refleja perfectamente esa tendencia; la cual resulta infrecuente y, hasta podríamos afirmar, inadecuada en nuestra lengua.

- 45 A: ¿sí?
 46 B: (22'') ¿usted me pregunta→ o→?
 47 A: cuando estés listo↑ avisame/ y empezamos
 48 B: sí
 49 A: ¿listo?
 50 B: sí
 51 A: bueno/ si querés empezar hablando↑ lo podés hacer

23:

- 1 A: F.
 2 B: sí
 3 A: qué tal/ buenas tardes
 4 B: muy bien/ buenas tardes→
 5 A: te pido el documento antes de empezar/ tu documento/
 6 B: sí
 7 A: de identidad
 8 B: sí/// °(acá)°///
 (...)

 15 A: ¿sí?
 16 B: [sí→]
 (...)

 33 A: okey/
 34 B: sí↓
 (...)

 41 A: [está bien↓]// muy bien/ BUEno/ vamos a- aa→/ a empezar
 entonces la dinámica de/ de de las actividades de la tarde→
 42 B: sí
 43 A: y para eso te voy a presentar dos láminas// [¿sí?=
 44 B: [sí]
 45 A: =// dos láminas/// para quee→ ehh leas↑ uy mirá Raúl se olvidó la
 constancia⁴⁸
 46 X: ahh→
 47 A: // ehh→/// para que leas↑
 48 B: sí
 49 A: yy ehh/ dos minutitos más o menos/ y elijas una/ vamos a trabajar con la
 lámina que elijas/// ¿sí?
 50 B: sí

Esta estrategia de utilizar el *sí* como un turno completo de apoyo –similar en sus valores al *mj*– también es utilizada bastante por el entrevistado 25, precisamente en sus últimas cuatro intervenciones:

⁴⁸ Aquí se dirige a la evaluadora.

25:

- 29 A: solamente en la secundaria↓
 30 B: °(sí↓)°
 31 A: bueno pero te debe haber gustado// lo aprovechaste→/ bastante// (SONRISA)
 bueno// para empezar a hacer la actividad↑/ ehh/ te voy a/ ehh/ mostrar↑ dos
 láminas→
 32 B: sí//
 33 A: que están acá↓/ te voy a dar dos minutitos más o menos para que las leas→ y
 elijas una↑
 34 B: sí
 35 A: vamos a trabajar con la que elijas/ [solamente=]
 36 B: [°(sí)°]
 37 A: = con una/ ¿sí?

3.1.3. Cierre y transición a la primera parte del examen

La última secuencia de la *Presentación* constituye la finalización de la entrevista y el paso a un momento instructivo en el que se introduce el primer momento evaluado del examen oral. La transición a esta parte en que se explica la manera en que se va a trabajar con las láminas es efectuada por el entrevistador generalmente como en el caso siguiente:

9:

- 19 A: okey/// BUO/// entonces vamos/ a dar↓/// vamos a dar procedimiento↓ mirá↑/
 acá↑/ tenés dos láminass↑/ ¿sí?/ ehh// vas a elegir una y vas a hacer un
 comentario sobre esa lámina ¿okey? después te voy a hacer algunas
 preguntas/ primero tú vas a leer/ vas a hacer un breve comentario/ y ahí yo
 después te formulo algunas preguntas// ¿okey?

Aquí observamos cómo se utilizan interjecciones o marcadores discursivos (*okey*, *bueno*, *mirá*), pausas y elevación del tono de voz, inclusive un conector de consecuencia (*entonces*) para introducir la explicación de lo que tiene que hacer el candidato. Los actos directivos están atenuados con una despersonalización (*vamos a dar*) y a través de la narración de los pedidos: *vas a elegir una* y *vas a hacer un comentario*. A su vez, el entrevistador va intercalando apéndices interrogativos con la función de mantener el contacto con el entrevistado y monitorear su comprensión (§ 3.3.2). En esta entrevista no sucede, pero en algunos casos los entrevistados van intercalando turnos de apoyo en un tono de voz muy

bajo, como hablando para sí, mientras escuchan las instrucciones, tal como podemos comprobar en 19:

19:

- 33 A: bueeno→/ bien// pasamos a- a la otra parte dell→/ del examen→
 34 B: sí//
 35 A: yo te voy a presentar estas dos→ ahh/ láminas↑/ [¿no?=
 36 B: [sí]
 37 A: = te voy a dar un rato/ unos dos minutos/ primero para que elijas↑ sobre cuál de ellas querés hablar→
 38 B: [mj]
 39 A: [y también] para que/// pienses/ ahí↑/ qué comentarios podrías hacer sobre ese asunto↓/ lo que puedas primero hablar/ sola↑/ [hacer=
 40 B: [mj]
 41 A: = este comentario y después↑/ pueda hacer una pregunta→/ y charlamos sobre esto/§

Por su parte, la entrevistadora de 5 manifiesta explícitamente uno de los objetivos de la entrevista como un modo para introducir las instrucciones del examen:

5:

- 48 A: mj/ mj/ bien↓/ bueno↑ ahora ya nos conocemos↑// (en)tonces empezamos laa/ la segunda parte del→/ del examen↑/ te presento esas doos láminas↑/ ¿sí?/ vos vas a echarles una mirada y/ escoger una de ellas sobre la cual/ vas a hacer un comentario después↓

Nuevamente, tal como sucedió en el apartado anterior, la entrevista 8 merece nuestra atención, debido a que es la única donde la entrevistadora realiza una transición a la primera parte del examen de manera abrupta. Recordemos la intervención 8:47: *ah/ ¡qué bueno↓! bueno/ mirá qué lindos proyectos// yo te voy a dar dos láminas*. Aquí realiza un comentario evaluador de la respuesta de la entrevistada y, luego de una pausa breve, directamente explica lo que va a hacer. Es decir, no realiza ninguna introducción que marque la finalización de la entrevista y el cambio del momento de la presentación a la parte evaluativa⁴⁹.

⁴⁹ Al menos, verbalmente, por supuesto; ya que suponemos que sus palabras van acompañadas del gesto de mostrar las láminas a la candidata.

3.1.4. Alternancia de turnos: toma de turno, interrupciones y solapamientos

En relación con el mecanismo de la alternancia de turnos, este se encuentra predeterminado por la estructura de la entrevista; es decir, el entrevistador es quien lo domina mediante las preguntas que realiza, y el entrevistado se limita a intervenciones que son reacciones a aquellas. En este marco se observan, sin embargo, diferentes estrategias interaccionales que ponen en juego los entrevistados mediante el uso de tácticas como la interrupción y el solapamiento, ambas íntimamente ligadas⁵⁰.

Se observan bastantes interrupciones: el 68% (17/25) de los entrevistados realiza algún tipo de interrupción al entrevistador. Si bien hay que tener en cuenta que dos tercios de estos (11/17) produce interrupciones *neutras* en el sentido que les da Cestero Mancera (§ 2.2.1), es decir, un adelantamiento del inicio del turno debido a un final predecible. Como ejemplos de interrupciones neutras podemos citar:

6:

- 10 A: ¿y te parece que la Geografía vale la pena hacer un posgrado en el exterior↑?/
¿en países latinoame[ricanos↑?/]
- 11 B: [sí→] sí→
- 12 A: ¿sí?
- 13 B: sí/ por ejemplo/ en Argentiina/ se puede estudiar/ por ejemplo/ la
geomorfología

Aquí la entrevistada se apresura a responder porque el final de la pregunta de la entrevistadora es fácilmente previsible, ya que formula una pregunta cerrada y bastante incoherente. La causa de esta pregunta mal formulada puede encontrarse en la búsqueda del desarrollo de alguna opinión por parte de la entrevistada, lo que esta finalmente realiza a partir de 6:13. Resulta interesante contrastar la estrategia de recuperación de la información que realiza al inferir las intenciones de esta pregunta cerrada, en comparación con la entrevistada 8 –analizada más adelante–, quien solo se limita a responder *sí*. Algunos más de estos ejemplos:

⁵⁰ Kerbrat-Orecchioni afirma que la interrupción está, generalmente, acompañada de un solapamiento; además de que puede producirse porque una pausa interna del turno es interpretada por el otro hablante como su pausa final (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 50).

13:

- 11 A: mǝ/ ¿y hace mucho tiempo estás estudiando?/ ¿estudiaste↑? ¿cómo→
[cómo→?]
- 12 B: [en realidad/] mi papá es argentino

17:

- 15 A: = pero/ ¿aprendiste? ¿dónde apren[diste?]
- 16 B: [sí/] ahh/ tengo una novia/ que/ quee/ ya
habla bien ya ella es cordobesa→/

Aquí las interrupciones adelantan el turno porque el entrevistado anticipa el sentido de la pregunta a pesar de que las formulaciones de los entrevistadores son incompletas y poco coherentes.

20:

- 36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///
- 37 B: ¿*elijas una?*
- 38 A: elijas/ UNA/ [para no dejar]
- 39 B: [AHH *elijas una/* okey]
- 40 A: ESO

En este caso, la interrupción no anticipa la respuesta, sino que el entrevistado obtiene la información que necesita para comprender el enunciado que no había sido comprendido con anterioridad, y confirma de esta forma a su interlocutor que no es necesario que continúe con la explicación. La interrupción funciona como una forma de asentimiento, que se refuerza con el enunciado ecoico, ahora no como pregunta sino como enunciado aseverativo.

21:

- 29 A: y empezaste a estudiar español ah- recién ahora quee entraste enn [la facultad]
- 30 B: [sí/ sí→]

24:

- 39 A: ¿eso es en Minas Gerais↑ ¿verdad? ¿me estoy [equivocando?]
- 40 B: [sí/ sí→]

Finalmente, en 21 y 24 el entrevistado anticipa la pregunta, ya que tiene la información necesaria en la primera parte del enunciado, lo que le permite inferir su sentido. En el último caso, sin embargo, el entrevistador plantea una disyunción –“¿eso es en Minas Gerais↑ ¿verdad? (o) ¿me estoy equivocando?”– que no alcanza a formularse por la interrupción del entrevistado. Esta pregunta final del entrevistador tiene la función primordial de proteger su imagen positiva; aunque es desestimada por el entrevistado al interrumpir y responder al primero de los interrogantes.

También encontramos cuatro interrupciones de las que pueden considerarse como *cooperativas* (Cestero Mancera: 2005: 36), ya que se producen para completar la frase del interlocutor. Nos referimos a las siguientes:

8:

- 7 A: § laa AUGM- la AU§
 8 B: § AUGM [AUGM]
 9 A: [AUGM]

10:

- 20 A: no/ pero mi pregunta era// [¿POR QUÉ↑/=]
 21 B: [¿el Celu→?]
 22 A: = el Celu?

21:

- 34 B: sí/ porque/ siempre me encantó el colegio/ tuve→// mm/// mm un colegio normal/ regular/ estudié español↑§
 35 A: § ahh§
 36 B: § y a mí me encantaba muchoo yy↓/
 fue por eso↑ °(())°
 37 A: la lengua↑ [específicamente]
 38 B: [la lengua]

23:

- 27 A: ahh/ okey/ y que conste [quee→=]
 28 B: [quee→]
 29 A: = estudiaaste→ quee/ que tenés→

En este último ejemplo, si bien el entrevistado interrumpe con la intención de completar la frase, no logra hacerlo y es, finalmente, el entrevistador, quien concluye su propia

intervención. Por otro lado, en el caso anterior –el 21–, además, la interrupción se realiza repitiendo lo que dice la entrevistadora, con la finalidad de reafirmarlo (§3.3.5).

Como interrupciones *pertinentes* (Cestero Mancera: 2005: 36), o sea, muy breves y que refuerzan el contenido del mensaje que se está emitiendo, encontramos las que constituyen turnos de apoyo, a través de una sola palabra (*sí, bueno*) o interjección (*mj*). Recordemos que los turnos considerados de apoyo son, generalmente, breves, y tienen como finalidad manifestar la comprensión de lo enunciado o, inclusive, evidenciar el simple hecho de estar siguiendo con atención lo que el interlocutor dice. Los entrevistadores realizan esta clase de turnos todo el tiempo como intervenciones evaluativas de las reacciones de los entrevistados a lo largo de la entrevista. Sin embargo, corresponde a los entrevistados manifestar el seguimiento en el fragmento más instructivo de la presentación, esto es, en la secuencia final en que el entrevistador explica en qué va a consistir la primera parte del examen. Precisamente, los dos casos de interrupciones pertinentes se observan en este momento. Se trata de las entrevistas 7 y 19 –citada en (§ 3.1.3)–:

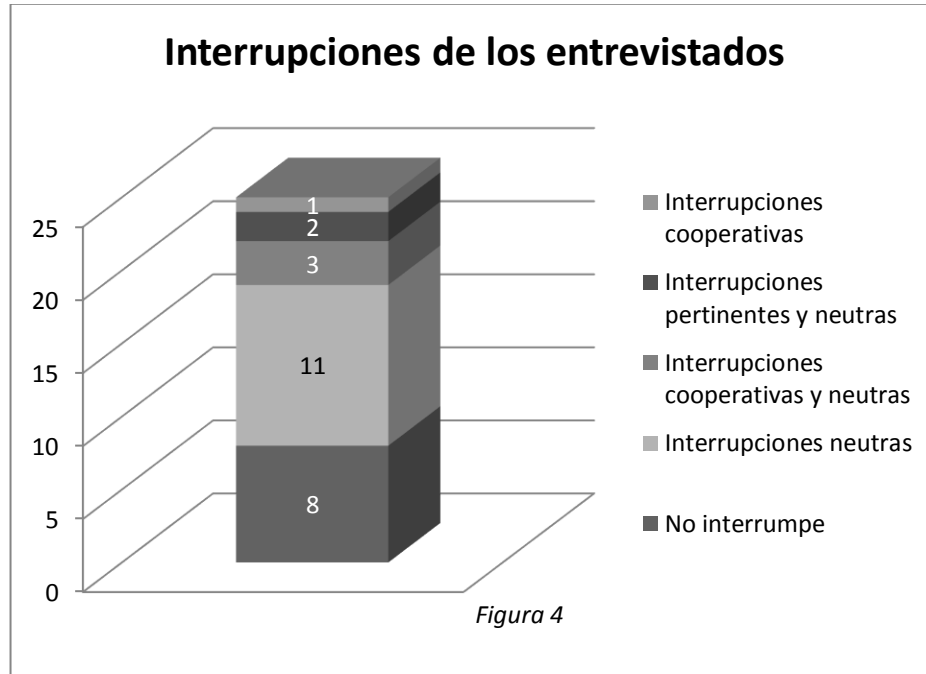
7:

- 17 A: okey/ bien/// BUO vamos a pasar a lo siguiente§
 18 § °(sí)°§
 19 A: § aquí/ yo te
 muestro→ tenés dos láminas ¿okey? ehh/ vas a elegir una// ehh/ vas a leerla
 y luego vas a hacer un comentario/ sobre esa lámina/ ¿sí?// después yo te voy
 a hacer alguna que otra pregunta→/// ¿(es)TÁ?/ (en)tonces [primero =]
 20 B: [°(bueno↓)°]
 21 A: = decidí con cuál↑ te gustaría↑ trabajar

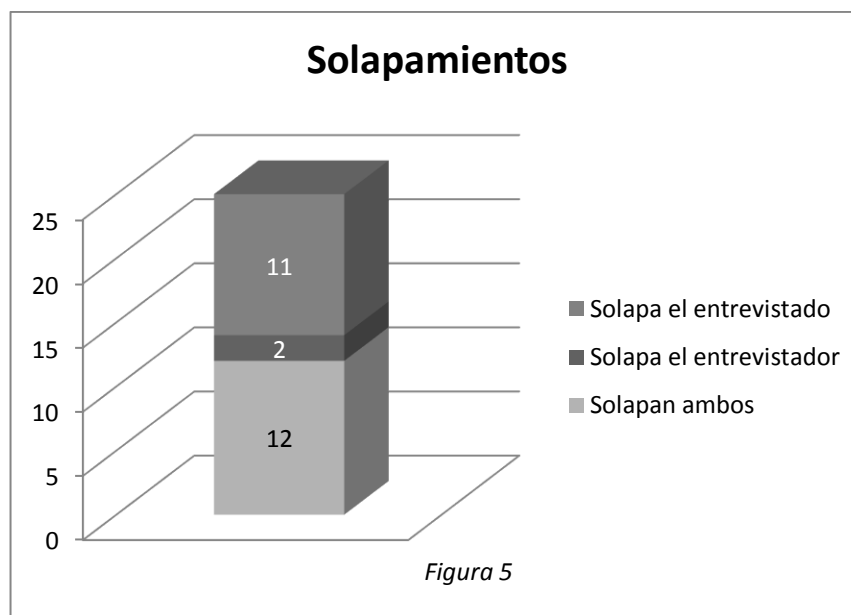
Resulta destacable en este punto que, de todas las interrupciones efectuadas por los entrevistados, ninguna se transforma, a su vez, en un robo de turno. Vale decir, ninguna constituye un *delito conversacional*. Esto puede deberse –más allá de al factor más evidente, que es el de tratarse de una entrevista en situación de examen– a una de las características que señala Marcuschi de los *signos producidos por el oyente* (1999: 71): estos se realizan durante el turno del interlocutor y, generalmente, solapados. La función de estos signos es la de “orientar o falante e monitorá-lo quanto a recepção”⁵¹ (*idem*). Precisamente, gran parte de los solapamientos observados en nuestra muestra corresponden a esta categoría de signos

⁵¹ “Orientar al hablante y monitorearlo en cuanto a recepción” (La traducción es nuestra).

conversacionales, tales como *mj* o *sí*, y *ajá* o *claro* –estos últimos más utilizados por los entrevistadores–. En la *Figura 4* se puede observar el tipo de interrupción que realiza cada entrevistado.



En cuanto al solapamiento, este se observa en todas las entrevistas transcritas. Prácticamente en la totalidad de ellas –el 92% (23/25)–, es producido por el entrevistado; mientras que en el 44% (11/25) se observan solapamientos producidos por el entrevistador (§ *Figura 5*).



Revisaremos, a continuación, algunos de los ejemplos más relevantes en relación con los solapamientos, en particular, y con la alternancia de turnos, en general:

17:

- 12 B: § me quedé con la presión/ ahh/ no estoy acostumbrado por/ por/ el esaamen// ehh ni tampoco hablar/ hablar diferente así/ que no viví→/ en- en ningún sitio→// nadie/ nadie/ de los- de mis- de mis amigos habla español↑/ nada// (en)tonces no tengo mucho a quien/ pedir **correc/to**↑
- 13 A: [pero es más=]
- 14 B: [practicar→]
- 15 A: = pero/ ¿aprendiste? ¿dónde apren[diste?]
- 16 B: [sí/] ahh/ tengo una novia/ que/ quee/ ya habla bien ya ella es cordobesa→/

Aquí el solapamiento de 17:13-14 se produce porque la entrevistadora inicia su turno antes de que el entrevistado lo haya cedido. Esto puede deberse a que la respuesta ya estaba completa y se había marcado una conclusión con el “entonces”. A esto lo comprueba el hecho de que el entrevistado solo agrega una palabra que amplía y refuerza lo dicho anteriormente. Sin embargo, ante esta superposición de voces, la entrevistada se ve obligada a detenerse y reformular su intervención.

5:

- 33 B: sigo estudiando español hace tress/ años/ tres años porquee empecé a hacer/ ehh una licenciatura paraa **ministrar** clases de portugués
- 34 A: mj
- 35 B: entonces/ opté por español como lengua extranjera
- 36 A: mj/ [y de ahí]
- 37 B: [peroo/] no me dedico aa/// **ministrar** clases
- 38 A: mj
- 39 B: solamente trabajo en venta↓

En este fragmento, el entrevistado produce un solapamiento para continuar con su explicación, debido a que, en principio, la intervención 36 del entrevistador era solo de apoyo –mediante el signo interjetivo *mj*–; solo que, luego de una breve pausa, este comienza a elaborar una intervención más compleja. El entrevistado interpreta solo el turno de apoyo, de modo tal que continúa hablando, porque entiende que su turno de habla se mantiene. Al igual que en el ejemplo anterior, el entrevistador se ve obligado a detenerse, acción esta que

Marcuschi denomina “parada prematura de un hablante” (1999: 24) y que considera un mecanismo reparador de toma de turno en casos de superposición de habla.

11:

- 34 A: pero leyendoo→/ o sea/ leyendo/ digamos/ ehh→/ lees cosas→/ o sea/ lees periódicos→/ lees- te comunicás→
 35 B: sí→/
 36 A: [(())]
 37 B: [(())] música→
 38 A: música→

En este punto, lamentablemente, hay un solapamiento entre ambas interlocutoras que hace imposible distinguir lo que han dicho. La entrevistada se explaya en su respuesta, ya que solo había afirmado, alargando la vocal final y haciendo una breve pausa. La entrevistadora, probablemente, haya querido que contestara algo más específico y, por esa razón, ambas hablan al mismo tiempo. No obstante, la entrevistada termina apropiándose del turno. Muy probablemente podría haberse evitado esta situación si la entrevistadora no hubiese titubeado tanto y directamente hubiera formulado una pregunta del tipo de “¿De qué manera aprendés sola la lengua?”; que es, en definitiva, lo que ha intentado preguntar. En numerosos de los ejemplos de nuestra muestra, las entrevistadoras, en lugar de realizar directamente una pregunta, formulan una serie de enunciados incompletos de los que el entrevistado debe inferir la posible pregunta. Si bien estos enunciados tratan de ser orientadores para guiar la respuesta del entrevistado, tienen un coste cognitivo alto para quien debe inferir de ellos lo que se está intentando preguntar.

La de 21:72 es otra situación en que la entrevistada solapa porque comprende súbitamente lo que debe responder y no espera que su interlocutora termine de hablar, haga una mínima pausa o siquiera alargue una entonación final –señales estas que determinan la cesión del turno de habla–. Si bien luego pide perdón, no lo hace por haber interrumpido sino por no haber comprendido desde un principio que lo que se le preguntaba era si había dado clases alguna vez:

21:

- 69 A: ajá/ qué lindo eso (RISAS)/ yy→/ y a ver// ¿ya tuviste alguna experiencia

- con esto↑?/ alguna experiencia→/ como profesora/ ¿intentaste alguna cosa→?
- 70 B: mm no/ ¿en colegio?/ no§
- 71 A: § no/ cualquier experiencia [una clase particular que puedas dar]
- 72 B: [AH SÍ→ en caasa→]
sí sí→ sí/
- 73 A: mj
- 74 B: perdón/ ((me fui con el→))// °(el→)°/// es cerca de mi casa↑
- 75 A: mj/ ¿estás dando clases particulares?//
- 76 B: °(sí)°

Al solapar el turno, la entrevistada quiere reforzar que sí entendió la pregunta. En la situación de examen es importante mostrar seguridad, inclusive en esta parte que no es evaluada. La reiteración del “sí” sirve para intensificar el hecho de que le queda en claro que la pregunta iba por otro lado, y por este motivo también pide perdón. De esta manera trata de proteger su imagen positiva, que se ve lesionada en la interacción al no haber entendido correctamente la pregunta del entrevistador. Seguramente, desde una perspectiva inferencial, la palabra “profesor” ha guiado a la entrevistada para interpretar que la experiencia de la que se hablaba era en una institución formal “colegio”. Frente a la aclaración de la entrevistadora, ella se ve ante la necesidad de reparar su malentendido y reacciona solapando el turno y demostrando comprensión de la situación.

Un caso que, al igual que el anterior, también puede considerarse una interrupción neutra es el de 19:18 No obstante, aquí se produce un solapamiento porque la entrevistada comienza a responder antes de que la entrevistadora finalice sus preguntas:

19:

- 17 A: bien/ bueno→ y por qué/ yy estás estudiando español hace tieempo→/
[¿cómo es↓?]
- 18 B: [yoo→/] hace algún tiempo yo terminé el curso el año pasado/// yy a mí me gusta español/ es una lengua que§
- 19 A: § ¿terminó qué curso↑?/ ¿dónde estudiaste?
- 20 B: yo estudié en Wizard⁵²/// mi profesora de ahí ha vivido mucho es España↑ Argentina→// ella era muy muy buena

⁵² Una escuela de lenguas.

La explicación que podemos dar es que la entrevistada entiende que le ceden el turno de habla, debido a la entonación suspendida final de su interlocutora, y al hecho de que esta le ha efectuado una pregunta, a pesar de que no lo haya hecho con entonación interrogativa, lo cual es inferido por la entrevistada. No espera una pausa significativa, tal como hemos venido observando, sino que se apresura para responder porque logra reconstruir el marco interpretativo necesario. Y lo logra exitosamente, ya que la pregunta “¿cómo es?” no tiene relación con “¿hace cuánto que estudiás español?”. Al mismo tiempo, en este fragmento podemos observar que la entrevistadora interrumpe a la entrevistada (19:19), probablemente debido a que esta cambió de tema rápidamente, sin explicar bien cómo fue que estudió nuestra lengua.

No constituye ese el único de estos casos. Encontramos varias ocasiones en que los entrevistadores son quienes interrumpen o solapan su intervención con la de su entrevistado. En 12:11, por ejemplo, la entrevistadora mantiene el turno de pregunta, a pesar de que la entrevistada ya había comenzado a responder:

12:

- 9 A: y qué↓/ has estudiado español→ oo→
 10 B: yo→§
 11 A: § has conocido/ a alguien↑/
 12 B: (RISAS)
 13 A: quee→ te lo ha enseñado→

Similar a este caso es el de 1:19:

1:

- 15 A: mj ¿y viviste nueve meses en Buenos Aires?
 16 B: sí
 17 A: ¿cómo te fue? te gustó→
 18 B: sí me [encanta→]
 19 A: [¿cómo fue] la experiencia?

Por otro lado, en 18:69, la entrevistadora también aporta información que permite a su interlocutora explayarse un poco más en su justificación:

18:

- 62 B: y tener→// porque tener en Brasil no hay/ es una lengua que no se habla en otros países→
- 63 A: mj
- 64 B: yo **penso** que tienes que hablar otras/ lenguas paraa→
- 65 A: ¡ah! me decís que/ el portugués no se habla [en otros lugares]
- 66 B: [no/ no se habla/] solamente en Portugal/ **mais**→
- 67 A: ahh→
- 68 B: pero es muy [[[diferente]]]
- 69 A: [o en algunos países] de África→
- 70 B: sí/ **mais** no son países que **va** conocer→/ no es un país turístico→

En 14:11, sin embargo, la interrupción parece menos justificada, ya que la entrevistadora no solo no da tiempo a que la entrevistada formule su respuesta de manera completa, sino que además realiza una nueva pregunta:

14:

- 7 A: ajá→ ¿es la primera vez que hacés un certificado internacional?
- 8 B: nno/ yo tengo uno pero de español// dee inglés
- 9 A: de inglés
- 10 B: de inglés/ perdón// pero [de español es el primero]
- 11 A: [¿el TOEFL?]
- 12 B: sí el TOEFL y también uno que se llama FCE

A continuación, un único caso en que la entrevistadora pide perdón luego de haber interrumpido. La intervención de la entrevistada es bastante entrecortada, con pausas, titubeos, alargamientos vocálicos y cambios en la entonación; razones estas todas posibles para que la entrevistadora entre en acción con alguna pregunta que guíe un poco la intervención y aporte algo de claridad a la explicación. La entrevistada queda tan desconcertada por la interrupción, debido muy probablemente al solapamiento que se produce a causa de ella, que su interlocutora se ve obligada a repetir la pregunta. El resultado, no obstante, no es muy fructífero:

24:

- 12 B: (RISA NERVIOSA) ehh// estoy en el tercer año/ de español↑// yoo→// elegí la lengua española porque me encanta↑/ ehh/ mi mamá tenía/ TIENE/

algunos amigooos paraguayos→/ argentinos/ también/ yy entonces me encantaba↑ cuando los escuchaba↑ hablando español↑/ yy→/ por eso↑/ [(ehh→)]

- 13 A: [¿desde niña] esoo↑?/ perdón
 14 B: ((ehh- ¿cuaáadoo?))
 15 A: ¿tenías ese contacto desde niña↑ oo↓?
 16 B: n- nno/ cuando→ ehh→/ des- desde los diez años→/ no séé/

Finalmente, destacamos dos casos de solapamiento en donde la entrevistada utiliza la táctica de elevar su tono de voz para cortar el turno de habla de la entrevistadora y, de esta forma, obtenerlo para sí. Ambos casos, efectuados por la entrevistada 8, resultan exitosos, ya que la entrevistadora se ve obligada a callarse. La primera de las situaciones parece ser la más grave (8:32), ya que ella interrumpe el inicio de una pregunta de la entrevistadora para continuar desarrollando su respuesta, que ya había finalizado, inclusive, con una entonación descendente. La segunda ocasión en que realiza esto puede considerarse de menor gravedad debido a que existe la posibilidad de que ella haya interpretado que la entrevistadora finalizó su turno con una pregunta, por eso se esfuerza en responderla y explicar lo que está investigando (8:40). Se trata de los siguientes fragmentos:

8:

- 29 A: estás contenta↑
 30 B: sí/ voy a estudiar→ eh soy de Geografía pero me gusta estudiar↑ la cuestión del patrimoniooo arquitectóónico→/ la/ historia de la ciudad↓
 31 A: ahh→ ¿y [allá (())?]
 32 B: [yo estudio LA] CIUDAD poor// este/// este TEMA/ que elegí// entonces voy a hacer- materias dee laa- de- en el departamento de Histooria→/ dee Antropología→
 33 A: yy→/// eh→/// ¿empezaste a estudiar español CUÁNDO?
 (...)
 37 A: claro↓ claro↓/// yy/ tendrás que hacer un trabajo allí/ ¿una monografía↑?/ no
 38 B: no/ [yo HAGO=]
 39 A: [vas a hacer materias]
 40 B: = ACÁ↑/ una iniciación científica una investigación sobre el centro de São Paulo/ yy/ allá yoo// eh/ quiero estudiar el centro de laa/ ciudad de Córdoba→//
 41 A: claro

3.2. Grados de formalidad-informalidad

Puesto que las muestras analizadas constituyen una entrevista en situación de examen, se presupone un trato formal entre los interlocutores –al menos para iniciar la interacción–, debido a su desconocimiento mutuo y desigualdad de roles y de poder. No obstante, ya desde la misma secuencia de apertura, tres examinados (el 16%) saludan informalmente al entrevistador. Uno de ellos lo hace con un “hola” con entonación final suspendida, a pesar del *buenas tardes* del entrevistador, que conlleva un carácter más formal:

24:

- 1 A: hola buenas tardes
- 2 B: holaa→

Los dos restantes responden informalmente a la pregunta sobre su estado, seleccionando fórmulas propias del registro coloquial:

1:

- 1 A: ¿cómo estás?
- 2 B: bien/ bien
- 3 A: °(¿mm?)°
- 4 B: rebien//

17:

- 1 A: hola [((...))⁵³=]
- 2 B: [todo bien]
- 3 A: = buenas tardes↑// ehh/ te pediría el documento/

También en relación con el saludo, cabe señalar una observación respecto del modo en que una de las entrevistadoras inicia la conversación. En el examen 25, es ella quien se dirige al examinado de manera informal, con un *¿todo bien?* Cabe recordar que el clima de familiaridad que establece el entrevistador es una característica de esta parte del examen oral, ya que se persigue el objetivo de disminuir los factores afectivos que podrían hacer que el examinado se pusiera demasiado nervioso o incómodo con la situación de evaluación (§ 1.7.2):

⁵³ Nombra al entrevistado. Incomprensible.

25:

- 1 A: bueno/ hola L./ ¿todo bien?
 2 B: sí/ un poco nervioso

Siguiendo con la cuestión del tratamiento formal o informal, puesto que se trata de una interacción oral con la estructura de una entrevista y, como tal, los roles de quien pregunta y quien responde son fijos y prestablecidos, en esta muestra muchas veces los entrevistados no se dirigen a su interlocutor, sino que se limitan a contestar sus preguntas o manifestar haber comprendido sus explicaciones. En los casos en que sí se observa una apelación al interlocutor, para hacerle una pregunta, esta es formulada con el tratamiento de *tú* (los exámenes 10, 15 y 20); y solo en un caso, de *usted*⁵⁴ (el 22):

10

- 9 B: ¿tú tienes dos?
 10 A: yo tengo dos/ (RISAS) por eso pregunto (RISAS) hasta que use los multifocales↓
 11 B: ahh↓ vale↓ (RISAS)

15

- 32 B: no sé si la conoces
 33 A: sí sí

20

- 35 B: okey/// que vas a- vas aa/ a darme dos minutos para quee
 36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///

22

- 46 B: (22'') ¿usted me pregunta→ o→?
 47 A: cuando estés listo↑ avisame/ y empezamos

Además, hay dos sujetos que alternan los usos de *tú* y de *usted*:

5:

- 7 B: me acuerdo de ti→

⁵⁴ Ya señalaba Haverkate (1994) que la distancia social se establece, fundamentalmente, con el uso del pronombre "usted" (Haverkate, 1994: 86).

- 8 A: sí/ ¿te acordás de mí/ no?
 (...)

40 A: mj/ bien/ ¿y cómo te salió el→/ el examen por la mañana? ¿que estuviste a
 GUUSto haciéndolo↑?
 41 B: no sé/ en→ en verdad no sé **decer**le puess// fue algo// nuevo

18:

- 15 B: ELE Baires/ no sé si conoces↓
 16 A: Buenos Aires↑
 (...)

48 B: ¿vive enn/ Buenos Aires↑? no ((es))/ de San Pablo→
 49 A: sí/ yo hace un año que estoy acá (RISAS)

Esta última examinada no solo alterna los usos formales e informales, sino que también, en el final de la transcripción, su última intervención es una pregunta respecto de lo que le está explicando la entrevistadora en la que reformula un ítem léxico. Esto constituye, además, una táctica para evidenciar su proceso de comprensión (§ 3.3.5). Lo particular es que no introduce su pregunta con algún tipo de atenuación, inclusive ni siquiera comienza con un verbo modal –del tipo de “tengo que”, “debo” o “hay que”–, que sería el comportamiento adecuado más esperado en esta situación:

18:

- 85 A: en Brasil/ ¿no?/ (RISAS) a veces no entendemos lo que dice/ a ver/ pasamos
 a la segunda parte/ del examen↑/ ¿no? yo te voy a/ mostrar/ te voy a dar estas
 dos láminas/ tenés un rato para escoger/ ahh una de ellas/ ¿no? y sobre ella
 vaa- vas a hacer un comentario→// ¿no? y luego vamos a entablar una
 conversación→ sobre esto↓
 86 B: ¿elegir una de las dos?
 87 A: sí/ elegir una de las dos

Hay que destacar que los entrevistadores, por su parte, siempre utilizan el tratamiento informal, hablándoles de *vos* a los entrevistados; a excepción de los exámenes 6, 10, 12 y 14, donde la entrevistadora utiliza el *tú* en sus formas verbales y pronominales⁵⁵.

En este punto, nos cuestionamos el porqué del tuteo por parte de los entrevistados en este tipo de interacción claramente asimétrica en cuanto a las tres variables de poder, rol y

⁵⁵ No se nos ha proporcionado información de ningún tipo respecto de los entrevistadores. No obstante, si nos guiamos por la voz, podemos aventurar que se trata de la misma persona en los cuatro casos.

distancia social. Un primer análisis nos lleva a considerarlo una falta de la adecuación a la situación comunicativa. Sin embargo, también resulta factible pensar en que los entrevistados utilicen el mismo registro informal que el entrevistador utiliza para dirigirse a ellos, ya sea porque les resulte más simple o porque se logra crear rápidamente un clima de familiaridad en el trato. Esta indecisión entre el clima presupuesto y el creado puede ser lo que lleve a la alternancia de tuteo y ustedeo de los últimos casos. No parece ser, asimismo, una cuestión relacionada con la edad de los candidatos, varias de los cuales podrían ser cercanas a las de los entrevistadores –lo que predispondría al tratamiento de *tú*– (§ *Tabla 1*).

3.3. Rasgos propios de la conversación coloquial

En este apartado analizaremos los rasgos propios de la conversación coloquial que utilizan los entrevistados –considerando algunos de los descritos por Fernández Colomer *et al.* (2008)–, con el fin de determinar en qué situaciones aparecen e interpretar qué valores podemos otorgarles. Resulta pertinente recordar, en este punto, la conclusión a la que arriba Marcuschi en su *Análise da conversação* (1999):

É aqui que a entonação, os gestos, os olhares, as caretas, o riso, os silêncios e os recursos verbais passam a funcionar integradamente, e a conversação, como algo dinâmico, foge a qualquer amarra categorial⁵⁶ (Marcuschi, 1999: 83).

En concordancia con este autor, Kerbrat-Orecchioni ya afirmaba, respecto de los marcadores de duda, que estos funcionan conjuntamente y en interrelación entre los tres niveles: verbal, no verbal y paraverbal (Kerbrat-Orecchioni: 2006: 70). De modo tal que un mismo recurso es susceptible de ser utilizado con distintos valores a lo largo de una interacción; de ahí se desprende la importancia de la interpretación que iremos describiendo en cada uno de los casos.

⁵⁶ “Es aquí cuando la entonación, los gestos, las miradas, las muecas, la risa, los silencios y los recursos verbales pasan a funcionar integradamente, y la conversación, como algo dinámico, escapa a cualquier sujeción categorial” (La traducción es nuestra).

3.3.1. Uso de diminutivos

Pragmáticamente, el uso de los diminutivos se enmarca dentro de las estrategias de atenuación del discurso, para disminuir un poco la fuerza de lo que se dice (§ 2.3.1). Más claro resulta esto cuando los diminutivos están utilizados en adverbios, como ocurre en nuestra muestra. Si bien no es el objeto de esta investigación analizar las variaciones en el habla respecto del sexo, el 78% (7/9) de quienes usan diminutivos en nuestro estudio son de sexo femenino.

Las palabras en diminutivo son utilizadas por el 36% (9/25) de los examinados y todas ellas son adverbios. El 90% (9/10) de los diminutivos que se registran en la muestra pertenecen al adverbio *poquito*; y un tercio de estos casos son “un *poquito* nerviosa” (4:4, 14:2 y 24:8). El examinado manifiesta estar nervioso como una estrategia posible para solicitar ayuda o ser perdonado en sus posibles fallos (§ 3.4.2); pero, al mismo tiempo, atenúa esa manifestación. En el primero de los casos, la atenuación se ve reforzada, además, por la risa final (§ 3.4.1):

4:

- 1 A: buo/ ¿qué tal? ¿bien?
- 2 B: bien/ sí
- 3 A: mj
- 4 B: un poquito nerviosa (RISA)

En cuatro casos se utiliza *poquito* como complemento del verbo estudiar, aprender o entrenar. Lo que también resulta significativo, ya que puede ser visto como un modo de ocultar lo que ellos saben (7, 12 y 14) o disimular lo que desconocen (23):

7:

- 11 A: = cómo es tu historia?
- 12 B: yoo→ yo aprendí un poquito con mi mamá que/ vivió en Uruguay↑

12:

- 18 B: después→ visitamos→/ mii esposo y yo/ a Chile/
- 19 A: mj
- 20 B: para entrenar un poquito más/ y cuando volvimos a Brasil/ yo empecé aa- a

dar clases→

14:

- 20 B: y estudié un poquito de español/ creo que por/ un año/ allá→/ yy mi profe/
mi profesor me dijo que habría/ habría la prueba/ entonces ahh// pensé
que→// pensé que podría hacer para sacar el certificado↓

23:

- 36 B: ahh→/ me gusta mucho
37 A: ¿sí?
38 B: la lengua/// ehh entonces/ ehh/ yo- yo→/ a mí me gustaría↑ estudiar un
poquito más/ pero no sé// qué **voy hacer**/ ahora/

La examinada 19 utiliza el diminutivo para atenuar una crítica contra la instancia escrita del examen, vale decir, su función es la de mitigar una observación amenazadora de una situación de la que la entrevistadora forma parte y que, por lo tanto, amenaza en cierta forma también la propia imagen de esta:

19:

- 23 A: mj→/ ¿y qué tal/ te salió por la mañana?// ¿cómo→/ te salió↓?
24 B: yo creo que me ha salido bien
25 A: (EXHALACIÓN NERVIOSA) ¿pero cómo te sentiste↑? es decir/ lo de
escribir cuatro teextos→/ ese tipo de coosas→
26 B: § es un§
27 A: § fue algo nueevo→
28 B: ah/ es un poquito **cansativo**↑//

En el último uso de *poquito* se advierte la función estratégica de “ponerse a la defensiva”. Es decir, la entrevistada intenta salvaguardar su propia imagen afirmando que a ella le ha costado más aprender español porque nunca ha vivido en un país hispanohablante:

21:

- 26 B: yo nuncaa/ viví→// fuera del país/ entonces ess [un poquito=]
27 A: [mj]
28 B: = más difícil

El diminutivo restante es otro adverbio: “muy *cerquita*”, utilizado en un turno narrativo. Este uso no tiene relevancia en la interacción para el objeto de nuestro análisis; simplemente refuerza la cercanía de la ciudad de Buenos Aires:

1:

- 20 B: desde la primera vez que conocí Buenos Aires hace muchos años/ ahh yo me enamoré↑ por la ciudad/ yy siempre tuve el suen- sueño dee vivir allá↑ y surgió la oportunidad y me fui// yy/ yaa ya tenía unos amigos/ unas tías que vive allá↑/ entonces un poco más tranquilo↓ yy mis padress→/ puedan visitarme↑/ mis hermanos/ entonces/ por ser muy cerquita/ entonces más tranquilo/ que vivir en otro lado que es/ además de ser lejos§

Los entrevistadores, por su parte, hacen bastante uso del diminutivo como atenuador, minimizando la situación de examen y aumentando la cercanía subjetiva de los interlocutores. Esto evidenciaría el interés de aquellos por crear un clima de confianza en que el entrevistado pueda comunicarse con la mayor naturalidad posible, lo que es, en definitiva, el principal objetivo de la *Presentación* (§ 1.7.2). El 64% (16/25) de los entrevistadores, entonces, realiza atenuaciones con diminutivos, más que nada en las secuencias donde dan instrucciones al alumno respecto del examen. Razón por la cual los más utilizados son *minutito/s* (8/18) y *poquito* (6/18).

3.3.2. Uso de apéndices interrogativos

Muchas veces, la función de expresiones interrogativas tales como “¿sí?”, “¿no?”, “¿(no es) cierto?” o “¿(no es) verdad?” al final de un enunciado o de una intervención no es tanto la de cuestionar o reforzar la veracidad de lo dicho. En una interacción oral con cierto grado de informalidad estas expresiones se utilizan con una función predominantemente fática, esto es, con la intención de mantener o reforzar el contacto con el interlocutor⁵⁷. Son las consideradas por Briz como *peticiones de retroalimentación* (Briz et al., 2000: 55). En palabras de la Nueva Gramática de la Lengua Española:

⁵⁷ Estos enunciados interrogativos no constituyen *preguntas*, en el sentido de que no son actos directivos de petición de información (cf. Escandell Vidal, 1999b).

se emplean estos apéndices para dar énfasis a la afirmación que se acaba de hacer, presentarla como evidente, lógica o natural, deshacer la incredulidad del oyente o simplemente averiguar si se está siendo comprendido (Real Academia Española *et al.*, 2009: 3163).

Inclusive, no se utilizan solo al final, sino también en el medio de un turno, por ejemplo, narrativo.

Marcuschi (1999) ubica estos apéndices interrogativos dentro de los *marcadores conversacionales verbales* en dos grupos de *signos producidos por el hablante* (1999: 71): los que corresponden a *mantenimiento del turno* y aquellos que indican *salida o entrega del turno* (1999: 73). Su función es la de conseguir el asentimiento del oyente o indicarle que va a mantener o ceder el turno.

Solo tres de los sujetos evaluados utilizan estos apéndices interrogativos –es decir, el 12% del total–. Aparecen en nueve ocasiones: el 67% (6/9) de los usos corresponde a *¿sí?*, que aparece un 50% en el interior del turno de habla y otro 50% al final. Los tres casos restantes pertenecen al *¿no?*, utilizado dos veces en el interior del turno y una al final.

El primero de quienes los utilizan finaliza con un *¿sí?* su respuesta a la razón por la que se presentó al examen. En su siguiente intervención continúa el turno desarrollando dicha respuesta y allí utiliza dos *¿no?* y otro *¿sí?* Ante cada uno de estos últimos, su interlocutor realiza sendos breves turnos de apoyo constituidos por *mj*, que el entrevistado interpreta adecuadamente como una marca de seguimiento de la conversación y continúa hablando hasta que disminuye el tono de voz para ceder la palabra (3:18). Para la respuesta a la siguiente pregunta también elabora un turno narrativo bastante extenso, en el medio del cual utiliza nuevamente el *¿sí?* (3:24).

3:

- 11 A: okey↓/ traelo después/ no hay problema/ bueno↑/ ehh P.↑/ emm/// ¿por qué estás acá haciendo el Celu?
- 12 B: para/// ver mi nivel/ de una manera más profesional ¿sí?
- 13 A: mj
- 14 B: porque siempre que hablo con// hispanohablantes ellos dicen que yo hablo bien pero.../ a veces tomo como broma a veces tomo en serio/ sí a veces/ *no no P. ya hablas bien hace tiem/* y siempre es bueno tener una/ una prueba ¿no? una cosa así que muestre ¿no? uno más uno es dos y punto/ y también paraa→ enriquecer un poco más mi hoja de vida→/ para tener una cosa así → principalmente por español creo↑ que es necesario/ porque sabes que a

- nosotros brasileños↑ todos hablamos español/ entonces/ es necesario que **probes**/ ¿sí?§
- 15 A: § °(mj)°§
- 16 B: § no/ yo hablo español/ español **mismo**
- 17 A: mj
- 18 B: entonces creo que es por eso↓
- 19 A: ¿y dónde estudiaste vos/ ehh?
- 20 B: yoo
- 21 A: ¿cómo- cómo- cómo llegaste a ella? ¿cómo aprendiste español?
- 22 B: ehh siempre me gustó español/ desde los doce/ trece años/ creo quee↓ eso/ por ahí por las músicas/ Maná/ Alejandro→ siempre me/ gustó el sonido// yy↑ nunca me gustó el inglés/ nunca/ no sé hablar nii *buenos días* en inglés yo sé hablar casi/ y↑/ desde el octavo grado aquí en Brasil/ yo tenía laa→/ el sueño de ser maestro/ de portugués/ porque tenía una profesora de portugués/ que era mii↓/ mi musa/ no sé/ mi ídola/ que me encantaba ver sus clases/ ver cómo ella daaba sus clases→§
- 23 A: § °(mj)°§
- 24 B: § y aquel día con trece catorce años dije/ *voy a ser igual a ella*/ y ahí en la facultad/ cuando tuve que elegir/ aquí en Brasil cuando hacemos el curso de letras/ ¿sí? tienes que hacer como una lenguaa/ otra lengua// inglés español↑/ no dudé↑/ claro/ elegí español/ y ahí continué

La siguiente entrevistada utiliza el *¿sí?* en medio del turno de respuesta a la pregunta acerca de su profesión. Aclara que es historiadora y luego detalla a qué se está dedicando (15:20). Más adelante, continúa hablando de su tema de investigación (la última dictadura militar en Argentina) y utiliza otro *¿sí?* en medio de un turno narrativo (15:38). Por último, finaliza su respuesta, luego de varias intervenciones, con un *¿no?* con entonación descendente, seguido de una interjección *eemm* y una risa (15:46). Con estas tres marcas queda bastante claro que cede su turno a la entrevistadora.

15:

- 19 A: en un único día/ no/ eso es verdad/ eso es verdad// contame↑/ D./ ¿qué hacés? ¿a qué te dedicas?
- 20 B: ehh→/ bueno/ yo soy/ historiadora↑// ¿sí? yy- y yo trabajo con historia del tiempo presente/ yo estudioo→ la historia argentina↑/ la historia de la última dictadura militar en Argentinaa y la dictadura militar de Brasil→
- (...)
- 36 B: [quee]/ ella siempre me orienta/ me dice *vai acá/ allá*→/ *busca aquí/ busca allá*→/ ehh/ las fontes/ los papeles↑/ los documentos↓ entonces/ yy yo trabajo con esa que- ehh con la sección de la memoria→
- 37 A: mm
- 38 B: la construcción de la memooria→/ el cambio↑ en el sentimien/ en el

sentimientoo→/ ehh/ colectivo↑/ ¿sí?/ porque es muy distinto la forma cómo ocurre en la Argentinaa y cómo ocurre en Brasil/ porque en Argentina hay una construcción↑/ de- de la memoria colectiva// y en Brasil hay una política dee/ olvidar↑ (RISAS)

(...)

45 A: [es diferente]

46 B: sí/ es muy diferente yy/ paraa/ porque no es solo- no soy solo yo quien trabajo con eso pero↓ ahh para nosotros que trabajamos con el tema→/ es muy incómodo quee→ se **produza**/ el olvido↑ y de una manera→/ tann→/ caradura ¿no?↓ eemm (RISAS)

Finalmente, en la intervención 23:22 se observa un ¿sí? en medio de un turno narrativo de respuesta al motivo por el que el sujeto está rindiendo el CELU.

23:

17 A: [ah/ qué bien]/ ¿y por qué→/ y por quéé estás haciendo el Celu?///

18 B: porque// la verdad/ ehh/ yo/ yoo trabajo↑/ en un banco/

19 A: ajá

20 B: la Caja↑/ Económica↑// yy la Caja tiene unn// unos programas↑/// dee incentivos/// de lenguass **um**↓/// universidad también↓ y yo/// **hizo** el curso/ ehh/ de español↑/ por/ dos años

21 A: ajá

22 B: coon estee incentivo/ [¿sí?=
[mj]]

23 A: [mj]

24 B: = entonces// para que gaano mi// no sé/ cómo se dice↓ ¿no le CObre?

Los entrevistadores, por su parte, utilizan estos apéndices interrogativos mayormente en la secuencia de cierre de la entrevista, cuando dan las instrucciones del trabajo con las láminas. Su repertorio es más variado, ya que utilizan también interjecciones, como *okey* o *dale*.

3.3.3. Uso de interjecciones

Las interjecciones, en la amplia clasificación que realizan Cueto Vallverdú y López Bobo (2003) (§ 2.3.2), desde las más gramaticalizadas (*ahh*) a las más léxicas (*mira*), suelen funcionar como un signo puramente fático, expresar reacciones ante lo dicho por el

interlocutor como indicadores de afirmación, aceptación, acuerdo, comprensión, sorpresa; o, simplemente, pueden utilizarse durante una pausa, mientras se piensa qué decir⁵⁸. Estas pueden aparecer en cualquier momento de la intervención, tanto al inicio, como en el medio y al final e, inclusive, pueden funcionar como única emisión del turno. En estos últimos casos, constituyen turnos de apoyo con distintos valores que hemos identificado en cada caso.

En nuestras muestras, la totalidad de los examinados hace uso de estos signos, aunque solo sean los del primer grupo (*ah, eh...*), que tienen, sin lugar a dudas, una mayor frecuencia de aparición. En su mayoría, las interjecciones son usadas como reacción ante lo dicho por el interlocutor, motivo por el cual gran parte de ellas se observan al inicio de un turno de apoyo o de respuesta.

Dentro del grupo 1 (§ 2.3.2), de las que presentan combinación con una consonante –la *m* en todos los casos–, la más frecuente es *mm*, utilizada por el 36% (9/25) de los entrevistados en 14 ocasiones, en posición inicial del turno, al medio o como única emisión. Constituye la única emisión de un turno de apoyo el 21% (3/14) de las veces. En la intervención 22:12 indica que el examinado está pensando la respuesta, motivo por el que la entrevistadora lo guía con una pregunta más específica, aunque la convierte en una de tipo cerrada:

22:

- 11 A: ¿pero qué te pareció la prueba?
 12 B: mm↓
 13 A: ¿era lo que estabas esperando→? no→
 14 B: no

Por otra parte, los dos usos de *mm* del examinado 24 son turnos de apoyo que indican comprensión de lo que la entrevistadora le está explicando. Se realizan en un tono de voz bajo y sin mediar pausas entre los distintos turnos, señales de que la hablante está concentrada y prestando atención a lo que se le dice:

⁵⁸ Cabe recordar que Marcuschi (1999: 61-74) considera las interjecciones como *marcadores* o *signos conversacionales* de carácter verbal. Su clasificación, no obstante, resulta demasiado amplia para nuestro análisis.

24:

- 43 A: muy bien↑/ pasamos a la segunda parte del examen↑// (())⁵⁹ estee/ te voy a presentar estas dos láminas↑/ y te vas a tomar un rato para escoger sobre cuál de ellas/ te gustaría hablar↑§
- 44 B: § °(mm↓)°§
- 45 A: § también pensar qué comentario harías con respecto a ese asunto/ de esta lámina/ ¿sí?§
- 46 B: § °(mm↓)°§
- 47 A: § porque vas a hacer ese comentario primero↑ y después voy a hacerte una pregunta y charlamos un poco del asunto// ¿dale?

En un caso al inicio de un turno de apoyo afirmativo, también indica comprensión:

14:

- 47 A: sí sí dale [unn vistazo=]
- 48 B: [mm sí]
- 49 A: = y luego leés la que más te interese

Por su parte, cuando se utiliza en turnos de respuesta, tanto al inicio de estos –el 43% (6/14)–, o en el medio –el 29% (4/14)–, no tiene valor más que como marca de que se está pensando. Veamos un par de ejemplos:

2:

- 17 A: ¿cuando tenés tiempo libre/ qué hacés↑?
- 18 B: mm me gustaa/ ir a restaurantes/ al cine/ al centro comercial→
- 19 A: °(mm)°
- 20 B: mm visitaar→ mis abueelos→/ mis familiaares→/ todo eso↓

15:

- 27 A: mj
- 28 B: (en)tonces por eso yo estuve en Buenos Aires→ mm/ cuatro meses↓ mm sí↓

El signo que sigue en frecuencia de aparición es el *mj*, utilizado por el 28% (7/25) de los entrevistados, mayormente como única emisión de un turno de apoyo: en el 78% (7/9) de las

⁵⁹ La entrevistadora disminuye mucho la voz, como hablando para sí.

apariciones. En la mayoría de estos turnos de apoyo, indica comprensión (4/7) y aparece en la etapa final de la transcripción, cuando el entrevistador explica en qué va a consistir la primera etapa de la evaluación; tal como se observa en 19:38 y 19:40:

19:

- 37 A: = te voy a dar un rato/ unos dos minutos/ primero para que elijas↑ sobre cuál de ellas querés hablar→
 38 B: [mj]
 39 A: [y también] para que/// pienses/ ahí↑/ qué comentarios podrías hacer sobre ese asunto↓/ lo que puedas primero hablar/ sola↑/ [hacer]
 40 B: [mj]

En dos de los casos se utiliza para reafirmar lo dicho. En el primero de ellos, la entrevistada ha terminado un turno de habla narrativo y reacciona a la aceptación del entrevistador (2:22). En el segundo, la entrevistadora se sorprende ante una respuesta, que es reafirmada mediante el *mj* (5:43):

2:

- 20 B: mm visitaar→ mis abueelos→/ mis familiaares→/ todo eso↓
 21 A: ookey
 22 B: °((mj))°

5:

- 40 A: mj/ bien/ ¿y cómo te salió el→/ el examen por la mañana? ¿que estuviste a GUUSto haciéndolo↑?
 41 B: no sé/ en→ en verdad no sé **decerle** puess// fue algo// nuevo
 42 A: ¿NUEVO?
 43 B: mj
 44 A: bien

El último de los usos indica aceptación. Al inicio de la presentación, le entregan la constancia del examen, y el sujeto la recibe:

20:

- 6 A: (11") yo se lo paso a G.→/ te entrego la constancia del examen
 7 B: °(mj)°

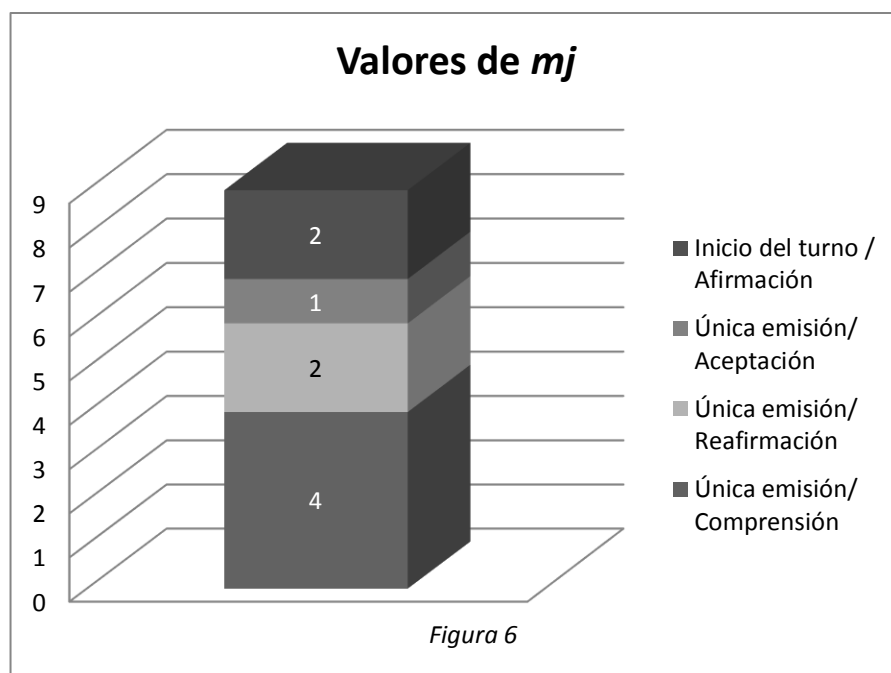
El 22% (2/9) restante aparece en posición inicial e indica afirmación. En 24:18 le sucede una risa, como marca de complicidad (§ 3.4.1):

24:

17 A: sí/ bastante chica

18 B: mj (RISA)

A continuación, se sintetizan los diferentes valores de *mj* en la *Figura 6*.



El 16% (4/25) de los examinados utiliza el *eemm*. Siempre indica una pausa para pensar lo que se va a decir pero que no es silenciosa; en lugar de callarse para pensar antes de hablar, utilizan esta interjección para mantenerse diciendo algo. Es lo que Kerbrat-Orecchioni considera un *marcador de duda* (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 38). En 5/6 apariciones se encuentra en el medio del turno; en el caso restante (15:46) se encuentra al final, antes de una risa.

15:

26 B: yo/ yoo en- en este momento/ hagoo→ emm un proyecto de **mestrado**/ en la USP/ en FRULAM/ que es un programa de **posgraduación**/ ¿cómo así?

¿perdón? (RISAS) (()) (RISAS)⁶⁰ entonces ehh→/ yo hago en este momento porque este **ano** yoo→/ voy a tener el examen→/ ahh/ ingresá(r)↑// en el programa/ yy// desarrollá(r)↑/ ehh/ el proyecto

(...)

46 B: sí/ es muy diferente yy/ paraa/ porque no es solo- no soy solo yo quien trabajo con eso pero↓ ahh para nosotros que trabajamos con el tema→/ es muy incómodo quee→ se **produza**/ el olvido↑ y de una manera→/ tann→/ caradura ¿no?↓ eemm (RISAS)

Tres examinados hacen uso de *aamm*: los sujetos 14, 16 y 20. De manera similar a lo visto con *eemm*, también funcionan como marcadores de duda al inicio de un turno de respuesta; a excepción del 20:23, que aparece en el medio de un turno narrativo:

20:

22 A: ahh/ muy bien ¿y dónde aprendiste español→? ¿cómo fue el contacto con el español→?

23 B: mm/ sí→/// desde niño↑/ yo teníaa español enn/ en la escuela/ pero era ehh/ esto era muy báásico↑/ yy/ me gustaa→/ música latina yy→/ aamm→/// yy// hace un año yo fui aa Argentina↑/ poor quince díass→/ yyy→/ y conocí personas allá y↓/ he practicado e-/ el español/ allá también/

Por su parte, la entrevistada 16 es la única que también hace uso de *yymm*, también en posición inicial del turno (16:10) y con el mismo valor de *aamm*. Puede considerarse este caso como un alargamiento vocálico de la conjunción copulativa “y” transformado en una interjección, ya que lo utiliza al inicio de un turno narrativo que continúa al anterior. Por su frecuencia de aparición en un reducido número de intervenciones, es posible inferir que tanto esta interjección como la anterior denotan nerviosismo, al igual que la risa que aparece en el medio de 16:8:

16:

5 A: °(¿sí?)°/// ¿ee qué te dedicás? ¿qué hacés?

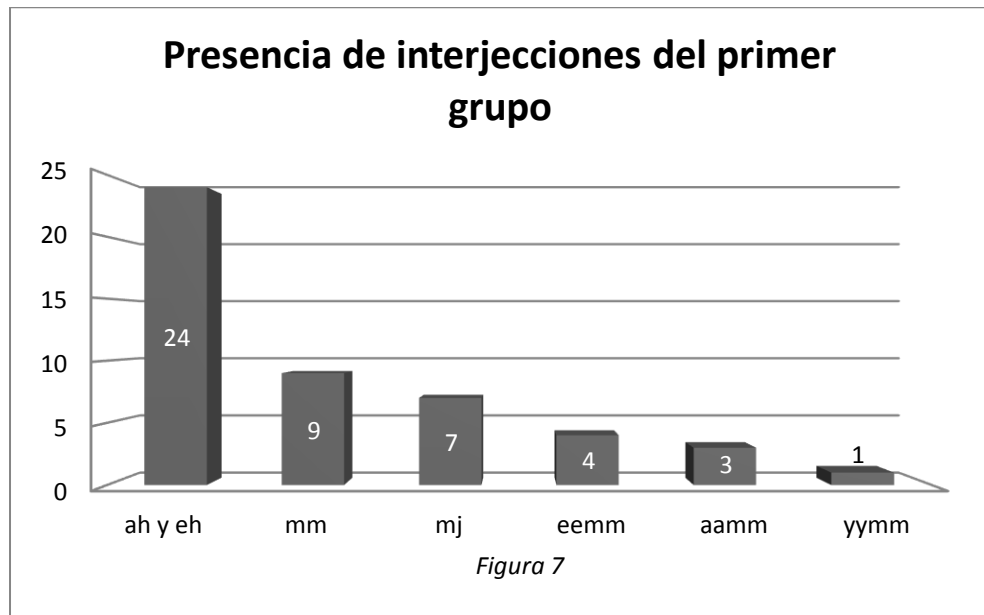
6 B: aamm/ buenoo/ soy notaria

7 A: mj

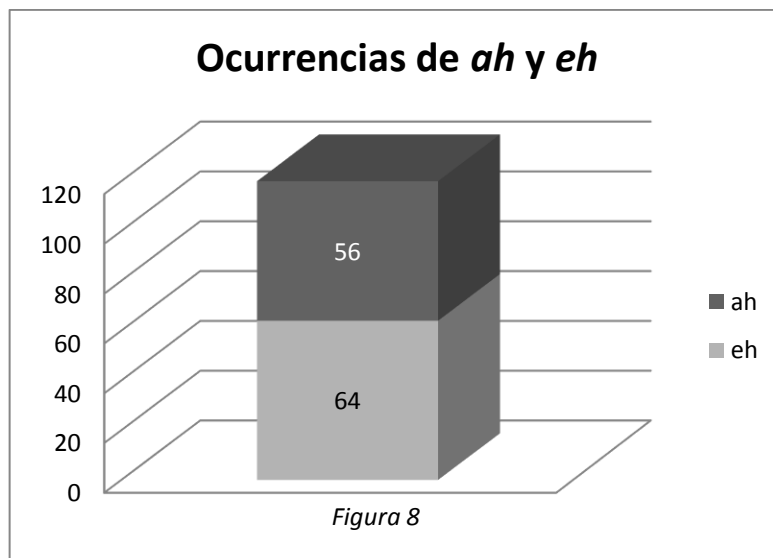
8 B: aamm/// pero// mi formación ess// como/ analista de informática/// yy trabajoo→/ en Caixa Econômica Federal (RISA NERVIOSA) desde hacee//

⁶⁰ La evaluadora interviene. Lo que ocurre es incomprendible.

- dos mil// ¿seis?
- 9 A: ajá
- 10 B: yymm→/// ((noo/ creo quee→))§
(...)
- 15 A: ahh/ muy bien/ ¿cuánto hace que estudiás español?
- 16 B: aamm/// desdee→ dos mil ocho↑



Las interjecciones más gramaticalizadas que son puramente vocálicas constituyen un caso aparte, debido a su alta frecuencia de uso. Como se observa en la *Figura 7*, todos los entrevistados utilizan al menos un tipo de estas interjecciones, a excepción del 22 –quien, no obstante, utiliza *eemm*, tal como vimos más arriba–. En total, los sujetos examinados utilizaron las interjecciones *ah* y *eh*, junto con sus variantes alargadas *ahh* y *ehh*, en 120 ocasiones. Un dato curioso es que, de las 120 apariciones, los porcentajes se encuentran repartidos de manera bastante equilibrada para cada vocal: un 47% pertenece a *ah* (56/120), frente a un 53% (64/120) de *eh* (§ *Figura 8*). A continuación, ejemplificaremos cada una de las funciones identificadas, sin incluir la totalidad de las ocurrencias, por una cuestión de síntesis.



Analizando los *ah/ahh*, el mayor porcentaje corresponde a los que se utilizan en el medio de un turno, mientras se piensa qué decir, como un marcador de duda: el 30% (17/56):

14:

- 30 B: sí/ yo soy profesora de inglés↑/ yo doy clases/ahh en la ciudad que vivo/ vivo en OSASCO→ doy clases/ ahh para CHICOS→// y también adolescentes→
- 31 A: ahh qué bien
- 32 B: yy estudio letras
- 33 A: ahh↑
- 34 B: (en)tonces por esoo que a mí me gusta→/ ahh las lenguas (RISAS)

Los que aparecen en posición inicial de un turno de respuesta, también como marcadores de duda, constituyen un 20% (11/56). Nótese los usos conjuntos con otras interjecciones en 11:17 y 25:10:

11:

- 16 A: yy/ ¿y por qué estás haciendo el examen?
- 17 B: ahh/ ehh→/ yo tengo laa/ intención dee estudiar/ ehh/ hacer un intercambio a la Universidad Nacional de Córdoba/ en Argentina→
- (...)
- 32 A: ¡guau! ¿y cómo- cómo lo has adquirido entonces?
- 33 B: ahh→// yo tengo algunos contactos en Argentina↑/ ehh/ algunos en México→/ Nicaragua→// por ahí voy intentando aprender sola (RISAS)

25:

- 9 A: ah→/ muy bien/ ¿y por qué estás haciendo el examen?
 10 B: ah/ buenoo→ ahh→/// pienso que hay dos razones/ ehh primeramente
 porquee→ yoo→ yo soy alumno dee→ del/ del posgrado en Derecho/ en/
 aquí en la Universidad de San Pablo

Les siguen los que indican comprensión, con un 16% (9/56) de apariciones, siempre en posición inicial –o única emisión– del turno. Un ejemplo de este uso aparece en 6:27, reforzado por una interjección del segundo grupo: *(es)tá*.

6:

- 26 A: y nosotros vamos a conversar sobre una de ellas/ la que tú elijas
 27 B: ahh→ ta

Por su parte, también hay interjecciones *ah* que expresan sorpresa respecto de lo dicho por el interlocutor. Estas comprenden también un 16% (9/56) del total. Es interesante como la entrevistada 18 la utiliza en reiteradas oportunidades, lo que lleva a pensar que más que una reacción espontánea estaría señalando una costumbre al iniciar un turno de respuesta, ya que de quince turnos de este tipo, cuatro los inicia con una de estas interjecciones:

18:

- 12 A: ajá/ bien↓ ¿y qué tal te salió?
 13 B: ¡ah!/ ¡bien!
 (...)
 25 A: en Buenos Aires/ sí (RISAS) ¿y cómo- cómo era estee→ estee→?/// esta inversión⁶¹/ ¿**de** qué consistía eso?
 26 B: ah que me/ mu- muchas clases solamente hablas en español→/ [todos los profesores=]
 (...)
 39 A: ¿qué hiciste ahí en Buenos Aires además de la claase?
 40 B: ¡ahh! yo estuve en Buenos Aires unas cinco veces
 (...)
 51 A: bueno/ y bien/ a ver/ no sé/ ¿me contestaste por qué estás/ dando el/ el Celu?
 52 B: ¡ah!
 53 A: ¿el Celu? el examen→

⁶¹ La entrevistadora confunde *inmersión* con *inversión*.

Les siguen en uso aquellas que indican aceptación o acuerdo, que constituyen el 9% (5/56):

4:

- 15 A: muy bien↑ (SONRISA)/ e/ te hago una preguntita↓ ¿no querés/ ponerte más cómoda y ponerlo en el pisoo→? [porquee]
 16 B: [¡ah/ sí!]

23:

- 35 A: está bien↓ ¿y te gustó→ haber estudiado↑ la lengua→?
 36 B: ahh→/ me gusta mucho

Las que se utilizan cuando al sujeto se le ocurre algo para decir, representan un 7% (4/56). Es interesante el caso de 18:42, donde la entrevistada titubea, deja incompleta la respuesta y responde a la pregunta anterior:

18:

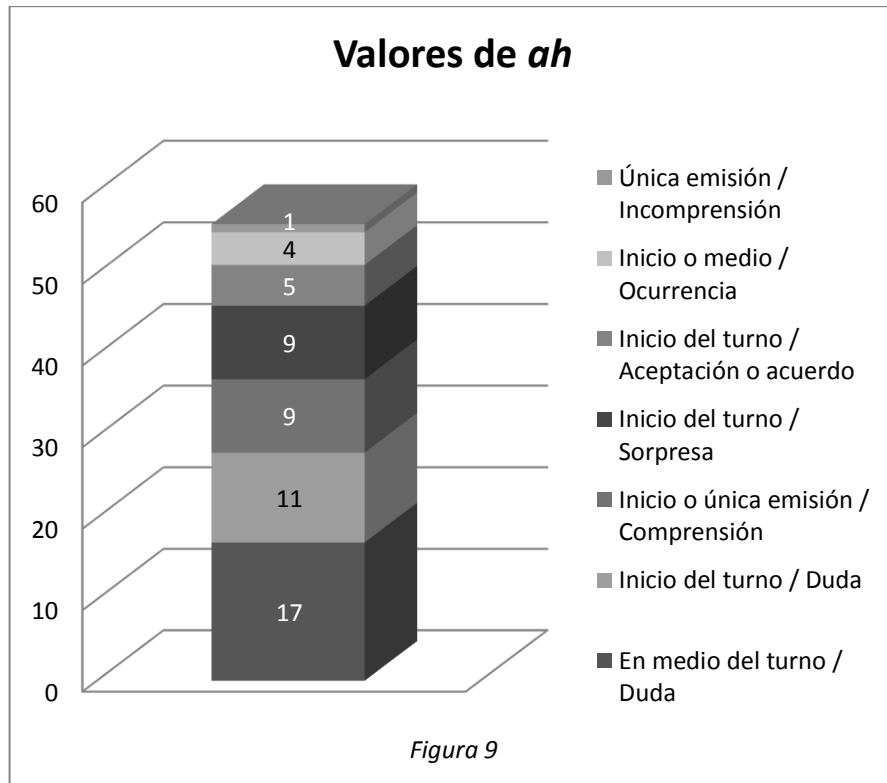
- 39 A: ¿qué hiciste ahí en Buenos Aires además de la clase?
 40 B: ¡ahh! yo estuve/ en Buenos Aires unas cinco veces
 41 A: ¡¿unas cinco veces ya?! (RISAS)
 42 B: mi maridoo→/ **gusta mucho dee/** de la/ entonces ¡ah! ((vamos en restorantes→ conocer a cosas→//)) esa vez/ yoo fui en la Casa Rosada→

Finalmente, se registra un uso (el 2%) con entonación descendente como única emisión de un turno de respuesta, como clara señal de que el sujeto no sabe qué responder. Al advertir esto, el entrevistador reformula la pregunta. Nótese que el *ah* de 25:28 funciona como marca de comprensión:

25:

- 25 A: ah/ muy bien/ muy bien↓/ ¿tuviste en la secundaria→?/ ¿o en la primaria y la secundaria→?//
 26 B: ahh↓//
 27 A: ¿el español lo tuviste en la secundaria solamente↑? ¿o en la primaria también?
 28 B: ah/ solamente en la secundaria↓

Ilustramos los diferentes valores de *ah* en relación con la posición en que aparece en el turno en la siguiente *Figura 9*.



A continuación, nos referiremos a la misma clase de interjecciones pero con la vocal *e*. Con amplia mayoría, la interjección *eh* es utilizada como marcador de duda en medio de un turno de habla, es decir, mientras se piensa qué responder. Estos usos representan un amplio 77% del total (49/64). Los entrevistados que más la utilizan son los de las muestras 23 y 24, con nueve y ocho ocurrencias cada uno, respectivamente. Al mismo tiempo, la entrevistada 24 utiliza esta interjección, con el mismo valor, también al inicio del turno en tres oportunidades; frente a una sola ocasión en que la utiliza el 23. Se trata, en efecto, de todas las muestras analizadas, de la entrevistada que más titubea y vacila en sus intervenciones⁶²:

⁶² Al mismo tiempo, la muestra 24 fue la más difícil de transcribir, debido en parte a los solapamientos de la entrevistadora; pero, por sobre todo, al bajo volumen de voz de la entrevistada.

24:

- 8 B: ah sí/ bueno/// yo hago Letras// ehh// en el ((AU))// ehh ess unaa universidad↑/ deel Estado de (())/↑/ estoy un poquito nerviosa↓⁶³
- 9 A: noo/ no [hay por qué→ (RISAS)/]
- 10 B: [(RISAS)]
- 11 A: tranquila→
- 12 B: (RISA NERVIOSA) ehh// estoy en el tercer año/ de español↑// yoo→// elegí la lengua española porquee me encanta↑/ ehh/ mi mamá teníaa/ TIENE/ algunos amigooos paraguayos→/ argentinos/ también/ yy entonces me encantaba↑ cuandoo los escuchaba↑ hablando español↑/ yy→/ por eso↑/ [((ehh→))]
- 13 A: [¿desde niña] esoo↑?/ perdón
- 14 B: ((ehh- ¿cuaándo?))
- 15 A: ¿tenías ese contacto desde niña↑ oo↓?
- 16 B: n- nno/ cuando→ ehh→/ des- desde los diez años→/ no séé/
(...)
- 28 B: hago especializaciones ehh en literatura↑ ehh con/ poema del Mio Cid↑§
(...)
- 32 B: § también comparo con la película→/ El Cid/
ehh→ entonces→/ peroo me encanta estudiar Lingüística también→
(...)
- 41 A: = ah/ bueno/ ¿y sos de ahí?
- 42 B: no/ no/ yo soy de (())/ que es una ciudad↑ ehh °((del Estado de São Paulo))°

El uso que le sigue en frecuencia es el de marcador de duda al inicio de un turno, con un 16% (10/64) de apariciones. En dos casos es utilizado conjuntamente con otros marcadores: con *ah* (11:17, ya citado) y con *bueno* (4:12):

4:

- 11 A: ajá buenoo ¿y por qué el español? digamos→/ mm/ ¿por qué el español↑ y por qué el Celu↑? a ver
- 12 B: bueno ehh/ creo que/ el español es una lengua que está en expansión↑

Es utilizado al final de un turno de respuesta con entonación suspendida, como marca de pensamiento, en tres casos (el 5% del total): 13:6, 19:6 y 24:12. En todos ellos, el entrevistador interviene formulando una nueva pregunta:

⁶³ Entre risas.

13:

- 5 A: bueno/ contame un poquito ¿a qué te dedicás↑?/ ¿qué hacés↑?
 6 B: bueno/ tengo diecinueve años// mm vivo en Florianópolis y hago ingeniería eléctrica/// ehh→
 7 A: ¿y viniste de Florianópolis para hacer el Celu?

Las dos últimas apariciones, que representan un 2% cada una, son un *ehh* en el medio del turno para indicar una ocurrencia repentina y otro *eh* inicial con valor afirmativo:

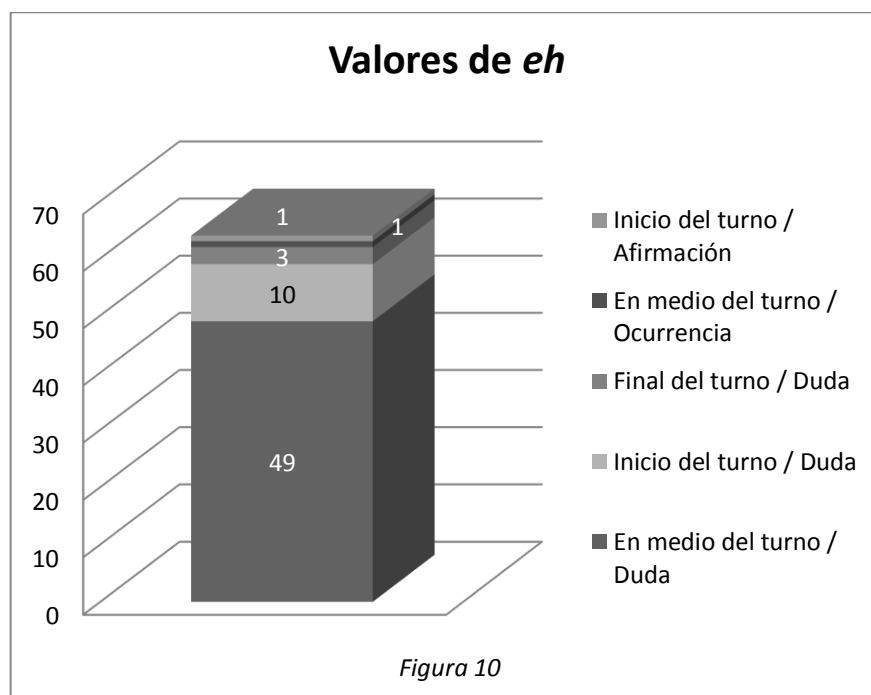
17:

- 32 B: ((ya- ya fui/// de viaje))// ehh→/ ¡ehh!// por- **por cuenta de** los estudios↑ **mismo**/ para- para/ hacer mi facultad↑//

19:

- 21 A: °(mj)°// yy→ entonces ¿y estás dando este examen hoy por alguna razón específica→?
 22 B: ¡eh!/ porque yo creo que **eres** un/ unn certificado bueno para tener→/ para el currículó→ **eres** una cosa buena y a mí me gusta↑

Los valores que presenta *eh* en relación con su posición en el turno se encuentran ilustrados en la *Figura 10*.



Sintetizando lo referente a las interjecciones del primer grupo, podemos comprobar que son las de mayor variedad y presencia en nuestras muestras. Las que se combinan con la consonante *m*, en su amplia mayoría, poseen el mismo valor de marcador de duda o pensamiento en cualquier momento de la intervención. De ellas, *mj* es la que presenta mayor variedad funcional, ya que puede indicar comprensión, (re)afirmación o aceptación. Por otra parte, las interjecciones puramente vocálicas presentan mayor variedad de usos en comparación con las anteriores, especialmente *ah*, con seis valores diferentes; frente a tres de *eh*. No obstante ello, y en similitud con las interjecciones consonánticas, las mayores apariciones indican también duda⁶⁴.

Pasando al segundo grupo de interjecciones, que resultan menos flexibles al contexto y, por lo tanto, a la interpretación, encontramos *ajá* (4:22), *¡Dios santo!* (3:2) y *a ver* (5:27). La primera constituye la única emisión de un turno de apoyo de seguimiento. En el caso de la segunda, su valor es el de manifestar sorpresa ante un imprevisto: cuando le solicitan el documento al inicio de la interacción, el entrevistado se da cuenta de que no lo tiene consigo y, quizás, lo ha olvidado en su mochila. Finalmente, *a ver* es utilizado al inicio de una intervención que continúa un turno narrativo de enumeración, como una marca de pensamiento para continuar dicha enumeración, lo cual es reforzado por el *ehh* en el mismo turno:

4:

- 21 A: (es)tá/ bueno→/ ¡bueno! ¡muy bien!/ ehh/ vamos a esta parte de la prueba/
aquí tenés dos láminass→/ ¿sí?
22 B: ajá

3:

- 1 A: ¿tenés tu documento/ P./ por favor?
2 B: sí/ lo tengo (4'') creo que lo tengo/// ¡Dios santo!/ ¿dónde está mi↓?/// ¿me
espera dos minutos?

5:

- 23 B: yo trabajo conn/ ventas
24 A: ¿con ventas?
25 B: de eventos/ conferencias paraa/ Latinoamérica/ con Bogotá↑
26 A: mj→

⁶⁴ Bierbrauer (2014) denomina a esta función *usar rellenos temporales* y la incluye dentro de las *estrategias de compensación* de la comprensión oral (Bierbrauer, 2014: 53).

27 B: a ver// Lima↑// ehh// Santiago de Chile

Lo interesante de destacar con *ajá* proviene del hecho de que este es de utilización frecuente por parte de los entrevistadores, con un registro de aparición de 34 veces en todas las muestras, en la mayoría de los casos con esta misma función de seguimiento de la conversación⁶⁵. Bastante usado también por los entrevistadores es *mj*, registrado en 82 ocasiones, con la misma función de seguimiento o afirmación, aunque este último ha sido más utilizado por los entrevistados que *ajá*. La razón del mayor uso de esta clase de interjecciones con ese valor puede encontrarse, casi con seguridad, en lo que Kerbrat-Orecchioni denomina “intervenciones evaluadoras” ([1996] 2006: 72). Es decir, el entrevistador es, en estos diálogos, no solo esencialmente *iniciativo* –ya que es quien realiza las preguntas–, sino también *evaluador* –monitoriza, realiza un seguimiento de las respuestas–. Además de *ajá*, *mj* o *mm*, los entrevistadores también utilizan *claro*, con esta función de seguimiento, en 15 ocasiones a lo largo de todas las muestras; algunas veces, inclusive, reduplicado.

Del tercer grupo de interjecciones según Cueto Vallverdú *et al.* (2003: 85-86) no hallamos registros en nuestras muestras. Estas corresponden a las que se gramaticalizaron mediante un proceso metafórico o metonímico, tales como: *ojo*, *cuidado*, *fuera* o *despacio*.

Por su parte, del cuarto y último grupo, donde se incluyen aquellas que conservan cierta variabilidad morfológica, encontramos un *mira* como introductor de información, lo que Fernández Colomer y Albelda Marco llamarían un *imperativo gramaticalizado* (Fernández Colomer *et al.*, 2008: 71) y que tanto Briz como Portolés consideraron un *marcador de control del contacto* (Briz, [1998] 2001: 224-225) (Portolés, 1998: 144-145):

14:

17 A: ¿y por qué el Celu?

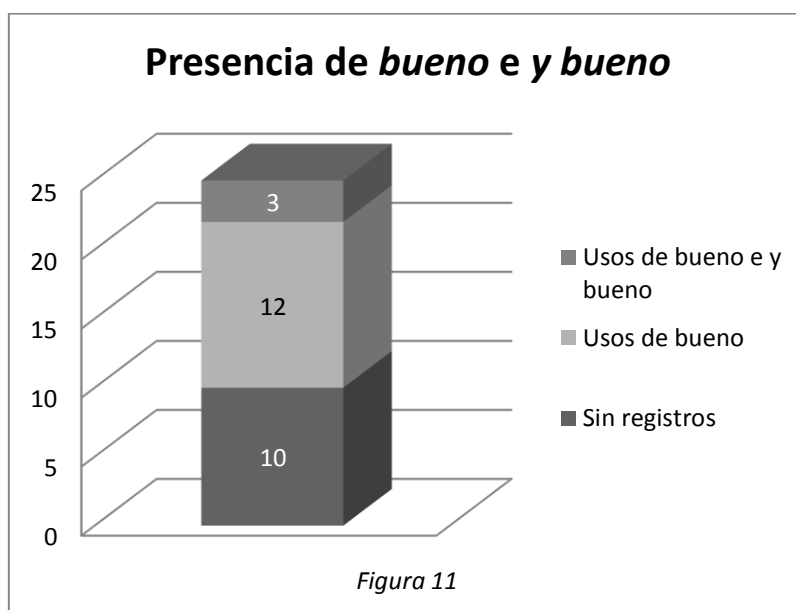
18 B: porquee→ mira/ yoo estudié en la Universidad de San Paulo y te- **hay el** centro de lenguas allá

⁶⁵ “*Ajá* o *ahá* denota en apariencia conformidad con lo que alguien acaba de decir, pero en muchos contextos tan solo constituye una marca o indicio cuyo objetivo es darle a entender que se comprende lo que está diciendo” (Real Academia Española *et al.*, 2009: 2483).

De modo tal que, tal como hemos podido comprobar, la amplia mayoría de interjecciones utilizadas por los entrevistados corresponde a las del primer grupo –las más gramaticalizadas– y, de entre ellas, indudablemente, *ah* y *eh*. De las que corresponden al segundo grupo, estas han sido de mayor utilización por parte de los entrevistadores, en turnos de apoyo, como marca de seguimiento de la interacción; puesto que solo registran mínimas ocurrencias entre los entrevistados.

En el apartado siguiente analizaremos la presencia de marcadores discursivos, cuyos usos se muestran en gran parte coincidentes con los de las interjecciones aquí descritas y con muchas de las ocurrencias de *sí*, algunas de ellas destacadas al final de § 3.3.2.

3.3.4. Uso de marcadores discursivos



En el grupo de los marcadores discursivos, se prestó especial atención a los marcadores *bueno* y su variante *y bueno*⁶⁶. Estos aparecen en el 52% (13/25) de las entrevistas: 26 veces

⁶⁶ Cueto Vallverdú *et al.* (2003) consideran a *bueno* como una interjección impropia que puede presentar “un contenido pragmático próximo al de los marcadores discursivos (...) en situaciones contextuales concretas y ocupando determinadas posiciones sintagmáticas” (Cueto Vallverdú *et al.*, 2003: 81). Según estas autoras, entonces, *bueno* es una interjección del primer grupo, lo que puede comprobarse por la coincidencia en la mayoría de los usos encontrados en las muestras, al inicio de un turno de respuesta. No obstante ello, para una mayor claridad descriptiva, lo incluimos en un apartado diferente.

bueno y 9 veces y *bueno* (§ *Figura 11*). Para su descripción, los clasificamos según su función y su aparición al inicio, en medio o al final de la intervención.

De este modo, en el caso de *bueno*, encontramos seis valores diferentes: iniciador de un turno de respuesta, indicador de comprensión y aceptación o acuerdo, continuación de un turno narrativo, reformulación o redirección del tópico e introductor de la conclusión del turno⁶⁷ (§ *Figura 12*).

Al inicio de un turno de respuesta, observamos la mayor parte de las apariciones, el 42% (11/26). En algunas de ellas, el *bueno* se utiliza luego de alguna interjección propia, coocurrencia esta que no anula la función de ninguno de los dos elementos, sino que ambos funcionan conjuntamente⁶⁸. Para ilustrarlo, podemos citar el siguiente caso:

4:

5 A: ¿sí? no→/ ehh contame/ C./ quéé ¿a qué te dedicás? ¿qué hacés?

6 B: bueno/ yo estudio ehh facultad ehh// estudio portugués español
(EXHALACIÓN)

(...)

11 A: ajá buenoo ¿y por qué el español? digamos→/ mm/ ¿por qué el español↑ y
por qué el Celu↑? a ver

12 B: bueno ehh/ creo que/ el español es una lengua que está en expansión↑

Como acuerdo o aceptación, se utiliza en el 15% (4/26) de los casos registrados, como reacción a la explicación de la descripción de las láminas, tal como en 1:25:

1:

25 A: (RISAS) bueeeno/ muy bien/ bueno↑/ ¿vamos a empezar con el examen↑? ((
) ahora↑ yo te voy a dar estas dos láminas/ con temas/ diferentes/ TENÉS
dos minutos para preparar tu comentario sobre UNA de esas láminas/ la que

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* recoge esta discusión al afirmar que puede considerarse a la interjección como parte de los marcadores discursivos (Real Academia Española *et al.*, 2009: 2481).

⁶⁷ Briz incluye a *bueno* dentro del grupo de los *reformuladores*, que funcionan para “cambiar, rectificar, recuperar, precisar, explicar a modo de paráfrasis, reorientar ya sea un tema, un acto o actos argumentativos, incluso una actitud” (Briz, [1998] 2001: 213).

⁶⁸ Recordemos las palabras de Marcuschi: “*O mais comum é coocorrerem varios tipos de recursos (geralmente, um marcador verbal, uma pausa e mudança de tom)*” [“Lo más común es la coocurrencia de varios tipos de recursos (generalmente, un marcador verbal, una pausa un cambio de tono)” (La traducción es nuestra)] (Marcuschi, 1999: 70).

- 26 B: vos elijas/ ¿okey?
 °(bueno// permiso)°

Como indicador de comprensión, se utilizó solo dos veces –el 8% (2/26)–, y de manera similar al caso anterior, ya que aparece siempre luego de la explicación de la primera parte evaluativa del examen. Se trata de 13:22 y 17:40:

13:

- 21 A: ah muy bien/ okey/ buo/ BUEno/ vamos a lo siguiente/// aquí tenés dos láminas/ ¿sí?/ ehh/ quiero que elijás una/ que la comentés↑/ que la describas/ de qué se trataa→/ que hagás un comentario sobre la lámina→/ y después te voy a formular algunas preguntas/ ¿okey?
 22 B: bueno/// ¿puedo leer?
 23 A: sí sí sí

Al inicio de una intervención que continúa un turno narrativo, es utilizado 3 veces –el 12%– y siempre luego de una conjunción y alargada. En todos los casos se trata de los examinados 6 y 7, que utilizan con mucha frecuencia estos marcadores discursivos –seis y siete veces, respectivamente–, teniendo en cuenta que son interacciones breves –de 29 y 26 intervenciones cada una–.

6:

- 4 A: ¿en qué área?
 5 B: yo estudio GEOGRAFÍA/// yy estoy por terminar la carrera de grado→ y bueno↑§
 6 A: § ¿en dónde?
 7 B: yo estudio/ acá en la USP
 8 A: ahh ta↑
 9 B: yy buenoo fue por eso yy también porque tengo alguno(s) amigos/ hispanohablantes también/ de A(r)gentinaa y Uruguaayy→/ y bueno

En el medio de un turno, para indicar una reformulación –7:8 y 10:33– o redireccionar el tópico –7:16– aparece en cuatro casos:

7:

- 8 B: yy→/ buenoo yy→ a mí me interesa→ trabajar con español/ °(con español)/ hacer algo/ bueno/ ehh/// dar clases de esp- de literatura hispanoamericana→// y para eso tengo que habla(r) español↓ buenoo conocer algo de ehpañol
- (...)
- 16 B: en las clases yy (en)tonces yo tengo profesores argentinas// yy// mi orientadora es chilena/ bueno/ pero/ en las clases (es) que se habla más español/// (en)tonces he aprendido algo ahí↓

10:

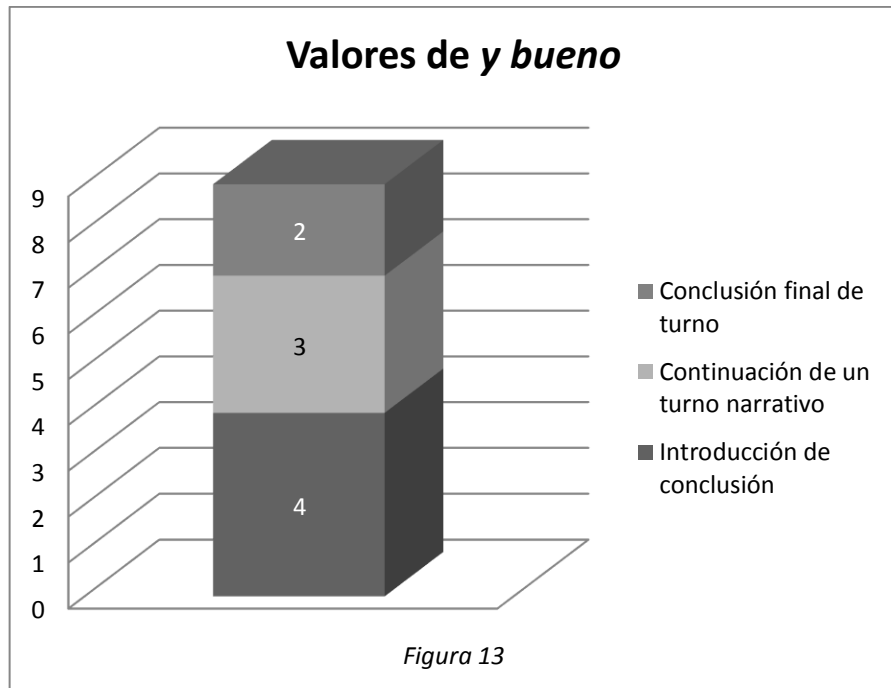
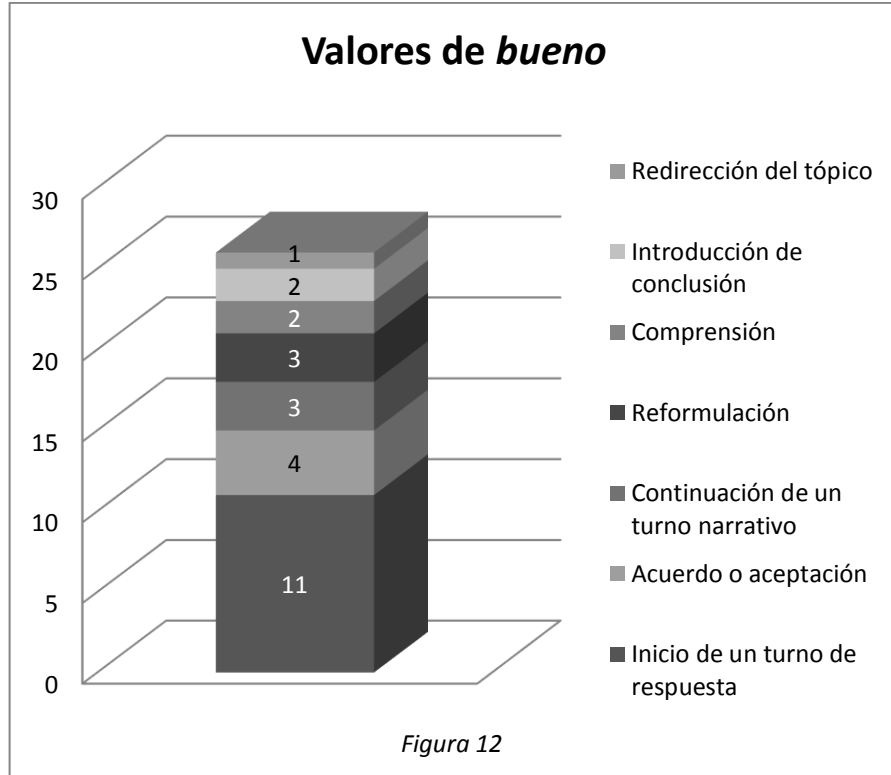
- 31 B: bueno yo estudio el español ya hacee algunos años/ °(no sé si uno o dos o tres↓)° (RISA NERVIOSA)
- 32 A: ¿y tú-?/ tranquila→
- 33 B: yy→/// y buenoo→/// he intentado una otra vez un otroo// certificado→/// y hace algún- bastante tiempo en realidad/ fue↓// en dos mil seis↓/ creo/// yy/// yy/// yy y no fue- no fue bien aquella época// después empecé a estudiar el español en la universidad/ aquí en Mackenzie↓⁶⁹/// yy// y bueno// después de mucho tiempo yo- yo inicié/ terminé la carrera en dos mill→ nueve/// yy/// yo estuve trabajando con muchas cosaas→/// sin tiempo→/// yy ahora que me- bueno// voy a paraar y aa→/ y aa→/ a centrarme en esto yy→// buscar el diploma el certificado yy→// yy→ yo he recibido muchas referencias buenas del Celú/ de mis profesores de Mackenzie/// o sea quee→// bueno/ voy a intentar/// yy/ a ver qué pasa (RISA)

Finalmente, en la última intervención citada (10:33), la función del último *bueno* es la de introducir la conclusión de un turno narrativo. De toda la muestra, dicha función se observa solo en este caso y en 11:13 –antecedido por un *pero*–, lo que constituye un 8% del total de apariciones de este marcador.

Por otro lado, en el uso de *y bueno*⁷⁰ se registraron las siguientes funciones: introducir una conclusión al inicio y en el medio de una intervención, continuar la narración, al inicio y al medio de la intervención; y, al final del turno, como su conclusión misma, con una entonación descendente y luego de una entonación suspendida (§ *Figura 13*). Solo tres examinados utilizan este marcador: se trata de 6, 10 y 13.

⁶⁹ Una universidad presbiteriana de esa ciudad.

⁷⁰ Se distinguieron los casos en que la conjunción y se separa de *bueno* por una pausa en la emisión. Estos fueron considerados anteriormente como usos del marcador *bueno*.



El primero de ellos es quien más utiliza este marcador. Al final de dos turnos, después de una entonación suspendida, señalando, indudablemente, la conclusión (6:5 y 6:9). También lo utiliza al inicio de una intervención para marcar el final del turno narrativo (6:23) y en el medio de dos de ellas para indicar la continuación en un caso (6:3) y la conclusión en otro (6:17):

6:

- 4 A: ¿en qué área?
 5 B: yo estudio GEOGRAFÍA// yy estoy por terminar la carrera de grado→ y bueno↑§
 6 A: § ¿en dónde?
 7 B: yo estudio/ acá en la USP
 8 A: ahh ta↑
 9 B: yy buenoo fue por eso yy también porque tengo alguno(s) amigos/ hispanohablantes también/ de A(r)gentinaa y Uruguaayy→/ y bueno
 10 A: ¿y te parece que la Geografía vale la pena hacer un posgrado en el exterior↑?/ ¿en países latinoame[ricanos↑?/]
 11 B: [sí→] sí→
 12 A: ¿sí?
 13 B: sí/ por ejemplo/ en Argentiina/ se puede estudiar/ por ejemplo/ la geomorfología
 14 A: mj
 15 B: del norte de la Argentina que es muy distinta de acá de Brasil
 16 A: ajá→
 17 B: y/ cuando yo conocí/ porque fui allá en **unas provincia**/ de Jujuy/ Salta→/ y bueno/ me encantó↑ así→ me quedé apasionada por- por el lugar→
 18 A: son muy bellas→
 19 B: yy/ bueno/ me encanta también la historia// de la construcción de las sociedades latinoamericanas↓
 20 A: mj
 21 B: la lucha// la política→ el país→
 22 A: ajá
 23 B: y bueno/ es posible↑ que intente↑ en futuro un posgrado↓/// no sé↓

La entrevistada 10, había manifestado estar un poco nerviosa (§ 3.4.2), lo que se evidencia, a su vez, tanto por su risa como por un turno narrativo con pausas largas, repeticiones, alargamientos vocálicos y entonaciones suspendidas. En este marco, utiliza el *bueno* al inicio de la intervención y en el medio de ella, como continuación del turno narrativo (10:33).

Por último, el entrevistado 13 utiliza este marcador para introducir una conclusión en medio de un turno (13:8) y al inicio de una intervención (13:14):

13:

- 7 A: ¿y viniste de Florianópolis para hacer el Celu?
 8 B: en realidad yo viví/ viví en Campinas/ mi familia vive allá// yy bueno/ vi el Celu en internet/ recibí el mail y lo quise hacer↑

- 9 A: por qué loo/ ¿cuál ess// tu objetivo?
 10 B: yy tener un certificado que hablo→// que sé hablar y escribir en español
 11 A: m¡/ ¿y hace mucho tiempo estás estudiando?/ ¿estudiaste↑? ¿cómo→
 [cómo→?]
 12 B: [en realidad/] mi papá es argentino
 13 A: ajá
 14 B: yy bueno/ siempre nos habló en portugués/ a mí y a mi hermano
 15 A: ¿en español?
 16 B: en español

A diferencia de los que se observa con los entrevistados, algunas veces los entrevistadores también utilizan *bien* como un marcador discursivo en lugar de *bueno*. Inclusive se registra el uso de un *y bien* al inicio de un turno para introducir un cambio de tema (18:51).

Similarmente, el uso del anglicismo *okey* como un sinónimo de *bueno* se registra en numerosas oportunidades, pero siempre por parte de los entrevistadores. Encontramos una excepción en la entrevista 20, donde el examinado utiliza este marcador en tres oportunidades: dos veces al inicio del turno, indicando acuerdo (20:5 y 20:35); y una vez al final, indicando comprensión (20:39):

20:

- 4 A: te pido el documento/ ¿puede ser?
 5 B: okey sí
 (...)

 34 A: que quiero que leas↑/ que examines↑/ yy quee elijas una/ te voy a dar unos dos minutitos para quee las leas yy elijas una/ y vamos a trabajar con la que elijas//
 35 B: okey/// que vas a- vas aa/ a darme dos minutos para quee
 36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///
 37 B: ¿elijas una?
 38 A: elijas/ UNA/ [para no dejar]
 39 B: [AHH elijas una/ okey]
 40 A: ESO

Finalmente, se observan también dos *vale* y dos *claro*. De entre los primeros, uno de ellos indica comprensión/ acuerdo (3:28), mientras que el otro indica comprensión/ aceptación (10:11):

3:

- 27 A: vamos/ compitiendo con el inglés ahí↓/ bueno↑/mirá/ vamos a pasar a esta parte del examen/ P./ acá↑/ tenés/ dos láminas/ ehh tenés/ dos minutos para elegir una de ellas→/ ehh/ y/ vas a comentarla/ después↑ vamos a dialogar un poquito sobre/ las láminas en sí/ [¿okey?]
- 28 B: [vale]

10:

- 9 B: ¿tú tienes dos?
- 10 A: yo tengo dos/ (RISAS) por eso pregunto (RISAS) hasta que use los multifocales↓
- 11 B: ahh↓ vale↓ (RISAS)

Con el mismo valor de comprensión/ acuerdo, y en coocurrencia con la interjección *ah* se observa un uso de *(es)ta*, que puede considerarse una interferencia de la L1, aunque su uso también se registre en los entrevistadores. Sin ir más lejos, dos intervenciones antes, el entrevistador había iniciado su turno con las mismas palabras (*ahh ta*), y había realizado un turno de apoyo al inicio de la entrevista también igual (6:8, citado más arriba), por lo que también puede considerarse que el sujeto lo haya imitado. Asimismo, como reacción, el entrevistador produce una interrogación ecoica (*¿ta?*), que es respondida con un *bueno*; lo cual marca, indudablemente, la equivalencia de estos dos marcadores:

6:

- 24 A: ahh ta qué bien// bueno/ me aleagro→/ que haya/ ese vínculo// eem/ yo te voy a dar dos láminas↑
- 25 B: sí
- 26 A: y nosotros vamos a conversar sobre una de ellas/ la que tú elijas
- 27 B: ahh→ ta
- 28 A: ¿ta?
- 29 B: bueno

En cuanto a *claro*, el primero de ellos equivale a *por supuesto* –como un refuerzo de lo que se está diciendo– y es utilizado en medio de un turno narrativo (3:24). El otro indica acuerdo, inmediatamente después de la sorpresa, manifestada en la interjección *ahh* (5:31):

3:

- 24 B: § y aquel día con trece catorce años dije/
voy a ser igual a ella/ y ahí en la facultad/ cuando tuve que elegir/ aquí en
 Brasil cuando hacemos el curso de letras/ ¿sí? tienes que hacer como una
 lenguaa/ otra lengua// inglés español↑/ no dudé↑/ claro/ elegí español/ y ahí
 continué

5:

- 30 A: mj→/ qué bien↓/// yy/⁷¹ ahh [sí/ yo siempre me salteo esta parte]
 31 B: [¡ahh/ sí/ claro! perdón]

Como hemos señalado con anterioridad, el *claro* al inicio o como única emisión de una intervención evaluadora, es usado por los entrevistadores en 15 oportunidades, con el mismo valor de interjecciones como *ajá* o *mj*.

Por su parte, también hemos podido observar en este apartado que algunos usos de *bueno* e *y bueno* se muestran coincidentes. Nos referimos particularmente a los que se utilizan al inicio de una intervención que continúa un turno narrativo, al medio de esta o como introductor de una conclusión también en medio de una intervención. Esto muestra el grado de gramaticalización de este marcador, el hecho de que ambos puedan considerarse variantes del mismo ítem y la posibilidad de asimilarlo sin mayores problemas al resto de las partículas interjectivas.

3.3.5. Uso de repeticiones

Al momento de reflexionar sobre lo que se va a decir, además de las interjecciones ya descritas (§ 3.3.3), los examinados utilizan otras dos estrategias para evitar el silencio. En el 100% de los casos analizados, los sujetos alargan el final de la palabra al momento de pensar cómo continuar una frase. Estos alargamientos son en su gran mayoría vocálicos, aunque también pueden observarse algunos alargamientos consonánticos. Numerosos ejemplos de alargamientos de ambas clases encontramos en la entrevista 8 –ya citada– y en el siguiente fragmento de 23:

⁷¹ En este punto, la otra entrevistadora le susurra “el documento”. Por eso la reacción de ambas y la espera.

23:

- 12 B: ehh/ yoo/ ehh/ entré en el sitio
 13 A: mj§
 14 B: § dell Celu// ehh/// ehh/// verifiqué/ loss textoss yy creo quee→// que **fui**//
 más o menos (RISAS)
 15 A: ¿sí?
 16 B: [sí→]
 17 A: [ah/ qué bien]/ ¿y por qué→/ y por quéé estás haciendo el Celu?///
 18 B: porque// la verdad/ ehh/ yo/ yoo trabajo↑/ en un banco/
 19 A: ajá
 20 B: la Caja↑/ Económica↑// yy la Caja tiene unn// unos programas↑/// dee
 incentivos/// de languass **um**↓/// universidad también↓ y yo/// **hizo** el curso/
 ehh/ de español↑/ por/ dos años

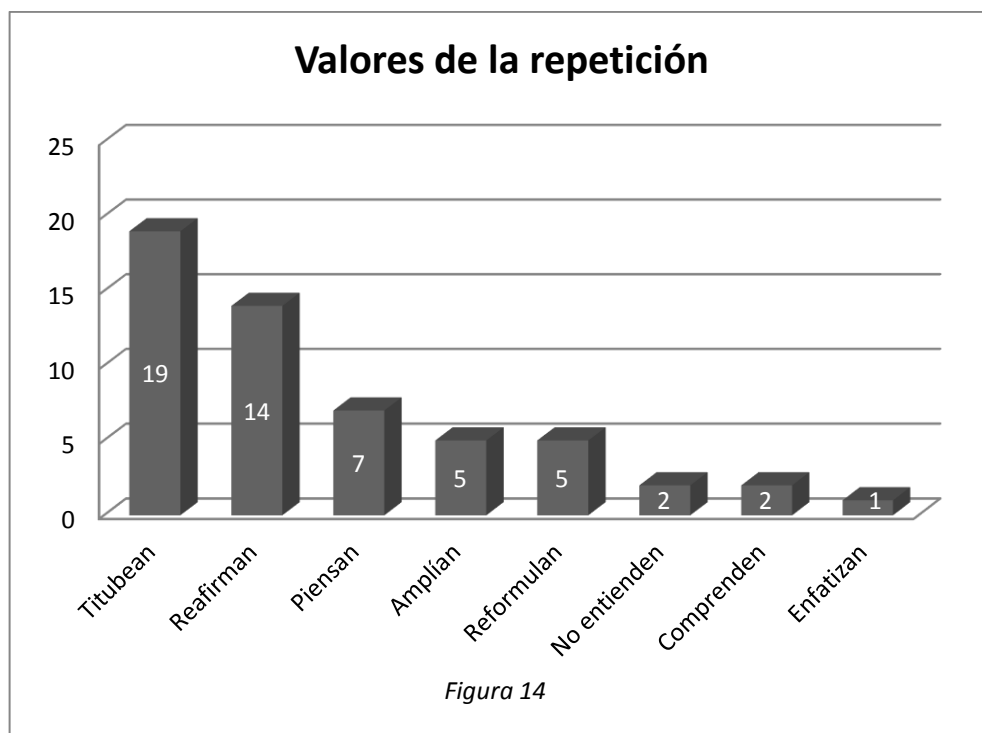
Para que no se produzcan silencios, también se observa la estrategia de repetir una o más palabras⁷², lo que se registra en el 28% (7/25) de los casos. Inclusive, una de las entrevistadas repite la pregunta que tiene que responder (8:2):

8:

- 1 A: dale el documento a B.↑/// ¿qué te trae por aquí↑?
 2 B: ¿qué me trae↑?/ estoy estudiando español paraa→/ hacer un intercambio en la Universidad Nacional de Córdoba

Si nos detenemos un poco más en la repetición, encontramos que esta obedece a múltiples fines además de evitar el silencio cuando se piensa. A saber, es utilizada como reafirmación de lo dicho, para autocorregirse y reformular o ampliar alguna palabra o frase, para enfatizar, como marca de duda o titubeo sobre lo que se va a decir, como pedido de ayuda cuando no se sabe qué responder o no entienden lo que les han dicho; e, inclusive, para indicar lo contrario: algunas veces los entrevistados repiten como señal de que han comprendido. Los valores que adquiere la repetición en cada uno de los entrevistados que la utiliza se sintetizan en la *Figura 14*. Ilustraremos cada una de estas funciones con algunas de todas las ocurrencias.

⁷² Tanto los silencios, como las repeticiones y las pausas son considerados por Kerbrat-Orecchioni ([1996] 2006) y por Marcuschi (1999) como “fenómenos de duda” (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 64) (Marcuschi, 1999, 64). Ambos coinciden en que funcionan para planear lo que se va a decir, para organizar el texto mentalmente antes de hablar.



Prácticamente la totalidad de los examinados produce algún tipo de repetición en sus intervenciones: el 96% (24/25). Solo la examinada 4 no repite ninguna palabra; su entrevista, además, es bastante breve: solo realiza doce intervenciones, dos de las cuales son risas nerviosas. Del resto de los entrevistados, el 56% (14/25) la utiliza para reafirmar lo que dice, generalmente repitiendo *sí* o *no*, tal como la entrevistada 15:

15:

5 A: con un poquito de frío ¿no?

6 B: ah sí/ no// no

(...)

29 A: ¿en la UBA?

30 B: no/ no/ en la UBA no→// hay una profesora de UBA↑ ((...))

(...)

39 A: de borramiento↑

40 B: sí/ sí/ de borramiento/ de borramiento/ sí⁷³

41 A: o de borrado↓ okey

42 B: sí sí/ es muy difícil↓

También para reafirmar –en este caso, su identidad– observamos una muestra en que la entrevistada repite las palabras de su entrevistadora en forma de enunciado ecoico:

⁷³ Entre risas.

21:

- 3 A: ¿cuál es tu nombre?
 4 B: A.
 5 A: ¿A.?! ¡ah!/// perdón// es que lo estaba/ estaba viendo mal acá (RISAS) me imaginaba que no eras- que no eras Clara (RISAS) pienso *pero no es Clara esta/* perdón/ no es Clara
 6 B: *no es Clara*→

El 20% (5/25) de los examinados utiliza la repetición cuando va a ampliar o reformular lo dicho⁷⁴. Quienes reformulan son los siguientes:

12:

- 33 A: mj/ mj/ ¿has es- has- estás dando clases dónde↑?
 34 B: ehh/ privado/ clases privadas
 35 A: particular
 36 B: sí↓

13:

- 9 A: por qué loo/ ¿cuál ess// tu objetivo?
 10 B: yy tener un certificado que hablo→// que sé hablar y escribir en español

14:

- 5 A: ¿sí? ¿por qué estás haciendo el examen?
 6 B: aamm bueno/ no tengo un objetivo así→ muy **cierto**/ muy específico// porquee de hecho soy profe de inglés pero estudio lenguas entonces pienso que para mí/ para mi estudio va a ser bueno

(...)

- 20 B: y estudié un poquito de español/ creo que por/ un año/ allá→/ yy mi profe/ mi profesor me dijo que habría/ **habría** la prueba/ entonces ahh// pensé que→// pensé que podría hacer para sacar el certificado↓

24:

- 12 B: (RISA NERVIOSA) ehh// estoy en el tercer año/ de español↑// yoo→// elegí la lengua española porquee me encanta↑/ ehh/ mi mamá teníaa/ TIENE/ algunos amigos paraguayos→/ argentinos/ también/ yy entonces me encantaba↑ cuandoo los escuchaba↑ hablando español↑/ yy→/ por eso↑/ [(ehh→)]

⁷⁴ La repetición con la función de reformulación se relaciona estrechamente con la autocorrección (§ 3.4.5).

En la intervención 18:86, la entrevistada repite el pedido de la entrevistadora sustituyendo el verbo *escoger* por su sinónimo *elegir*; ambos de comprensión “transparente” para un hablante de portugués, aunque este último –del mismo modo que en nuestra lengua– es de uso más frecuente. Al hacer uso de esta estrategia, ella evidencia su proceso de comprensión con el fin de garantizar el éxito comunicativo:

18:

- 85 A: en Brasil/ ¿no?/ (RISAS) a veces no entendemos lo que dice/ a ver/ pasamos a la segunda parte/ del examen↑/ ¿no? yo te voy a/ mostrar/ te voy a dar estas dos láminas/ tenés un rato para escoger/ ahh una de ellas/ ¿no? y sobre ellas vas- vaa- vas a hacer un comentario→// ¿no? y luego vamos a entablar una conversación→ sobre esto↓
- 86 B: ¿elegir una de las dos?
- 87 A: sí/ elegir una de las dos

Dentro de los examinados que repiten para ampliar lo dicho también se encuentran 8:36, 13:8, 14:30, 15:20 y 18:20. Sin embargo, la mayor parte de los sujetos examinados repite porque titubea o duda⁷⁵: un 76% (19/25). Los más prolíficos son los examinados 17 y 20. El primero manifestó también estar nervioso, por lo que la abultada presencia de repeticiones en su interacción puede ser fácilmente una consecuencia de esto. Esta conjetura puede reafirmarse al evidenciar que ocurre algo similar con los entrevistados 14, 24 y 25, que también admiten estar nerviosos. Citamos a continuación algunos fragmentos de aquellos entrevistados:

17:

- 9 A: ¿cómo te fue en la mañana?
- 10 B: ¡ah!/ nerviooso→ (RISAS)
- 11 A: TA§
- 12 B: § me quedé con la presión/ ahh/ no estoy acostumbrado por/ por/ el esaamen// ehh ni tampoco hablar/ hablar diferente así/ que no viví→/ en- en ningún sitio→// nadiee/ nadie/ de los- de mis- de mis amigos habla español↑/

⁷⁵ Recordemos las palabras de Marcuschi respecto de las dudas o titubeos: “*servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar (...) geralmente são reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como ‘ah ah ah’*” [“sirven como momentos de organización y planificación interna del turno y dan tiempo al hablante para prepararse (...) generalmente son reduplicaciones de artículos, de conjunciones o incluso de sonidos no lexicalizados, como ‘ah ah ah’” (La traducción es nuestra)] (Marcuschi, 1999: 27).

Para Kerbrat-Orecchioni, por su parte, las dudas o titubeos son funcionales desde el punto de vista interactivo y, por lo tanto, no deben ser vistos como “fallas” (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 38).

- nada// (en)tonces no tengo mucho a quien/ pedir correc/to↑
- 13 A: [pero es más=]
- 14 B: [practicar→]
- (...)
- 27 A: = ¿y por qué estás haciendo el Celu↑?
- 28 B: ahh→/ **por cuenta dee**/ por parte dee Antonella/ que es mi novia// ahh voy a- voy a intentar/ ehh/ estudiar en Córdoba→/
- 29 A: mj→
- 30 B: fisioterapia// ya hago aquí hace **um** año// pero/ quiero- quiero- quiero vivir ya- vivir allá// **por cuenta de** eella↑/ que/ me gusta **quedar** con ella→/ me gusta la ciudad→//
- 31 A: mj
- 32 B: ((ya- ya fui// de viaje))// ehh→/ ¡ehh!// por- **por cuenta de** los estudios↑ **mismo**/ para- para/ hacer mi facultad↑//

20:

- 9 B: ah→/ creo que fuee bien/ ahh/ no tengo mue- mucha habilidad en escribir en español/ pero→/ pero creo quee→/ creo que he comprend- comprendido bien/ audio→/ yy→/
- 10 A: las actividaades→§
- 11 B: § bien/ sí sí/ creo quee↓ °(que fuee bien↓)°
- 12 A: ¿y por qué estás haciendo el Celu↑?//
- 13 B: ah/ porque quieroo estudiar/ en Córdobaa/ en el próximo año/ pero para esto necesito→/ necesito hacer examen↑/ para el certificado de↓/ de español↓
- (...)
- 19 B: [sí/] yo estoy estudiando Sociología
- 20 A: ah
- 21 B: estoy en el primer año// pero→/ yo no sé cómo→ cómo tengo que hacer→/ la universidad→/ si me voy aa- a empezar→// de// del inicio↑ pero creo que sí porque Antropología es diferente de Sociología// yy→// quie-/ quiero estudiar a- allá↓
- 22 A: ahh/ muy bien ¿y dónde aprendiste español→? ¿cómo fue el contacto con el español→?
- 23 B: mm/ sí→// desde niño↑/ yo teníaa español enn/ en la escuela/ pero era ehh/ esto era muy báásico↑/ yy/ me gustaa→/ música latina yy→/ aamm→// yy// hace un año yo fui aa Argentina↑/ poor quince díass→/ yyy→/ y conocí personas allá y↓/ he practicado e/ el español/ allá también/

La repetición en el marco de un pedido de auxilio explícito (*no sé cómo explicar*) e implícito (repetición del *pero*, frase incompleta y entonación descendente) como estrategia comunicativa es efectiva en sus resultados, ya que logra la ayuda del interlocutor, como en el siguiente caso:

24:

- 19 A: ¿y te- te está gustando la facultad?
 20 B: sí sí/ me gusta muchoo/ me- me encanta↑/ el español/ creo que es una
 lenguaa→ (TOS)/ así→ no sé cómo explicar↑
 21 A: ¿difícil↑?
 22 B: (RISA) laa- la veo muy difícil→ pero→ pero↓
 23 A: ¿el aprendizaje que te cuesta un poco? ¿es eso↑?
 24 B: no/ ma- más o menos/ más o menos→/ pero→// pero es una- una lengua→
 muy ((importante))

Solo el 8% (2/25) utiliza la repetición como una táctica cuando no entiende lo que el entrevistador ha dicho, aunque en ambos casos esto se desarrolla en varias intervenciones. Se trata de 10:27 y 20:37. La primera no entiende la palabra CELU –posiblemente porque lo nombra como *Celú-*, entonces lo que hace es contestar otra cosa, continúa justificando su manifestación de nerviosismo (§ 3.4.2), primero generalizándolo: *a uno, siempre trae*; luego asumiéndolo como propio: *por lo menos a mí*. Como la entrevistadora insiste, repite la palabra que no comprendió. Luego, aparenta haber comprendido –lo refuerza con el uso de la interjección *ahh-* y pide disculpas por su equivocación; pero parece solo una comprensión fingida, porque repite entonces la pregunta completa, aunque cambiando la acentuación de la palabra que no comprende. La candidata repite la pregunta porque en realidad no la ha comprendido. No asume su incompreensión sino que repite con la intención de que su interlocutora advierta la verdadera fuerza ilocutiva de este acto indirecto y le ofrezca más explicaciones⁷⁶. La entrevistadora entonces reformula parcialmente *el certificado*; sin embargo, la entrevistada sigue sin comprender y cae en una contradicción cuando afirma y niega al mismo tiempo: *sí no no sí sí*. Es recién en este punto cuando, finalmente, la entrevistadora realiza la ayuda más completa nombrando las palabras que componen la sigla:

10:

- 18 A: claro/// claro/// yy→// ¿por QUÉ↑ el Celu↑?
 19 B: es que presentarse// a uno// yo creo que si-/ siempre trae→/// un cierto
 nerviosismo↓/// no sé→/// ah/ por- por lo menos a mí
 20 A: no/ pero mi pregunta era// [¿POR QUÉ↑/=]
 21 B: [¿el Celu→?]
 22 A: = el Celu?

⁷⁶ En este fragmento, se observan dos clases diferentes de enunciados interrogativos: los de la entrevistada son *explicativos*, en el sentido de que tienen la función de solicitar una explicación; mientras que los de la entrevistadora son *de copia*, pues repite sus propias palabras (Escandell Vidal, 1999b: 63-64).

- 23 B: ahh el Celú/// disculpa
 24 A: no [/ claro]
 25 B: [entendí/] el nerviosismo↓
 26 A: claro
 27 B: *por qué el Celú*
 28 A: el certificado/ ¿no?/ ¿por qué- [/ por qué-]
 29 B: [sí no] no sí sí
 30 A: ¿por qué buscas el certificado?/ ¿por qué quieres el Certificado de Español Lengua y Uso?
 31 B: bueno yo estudio el español ya hacee algunos años/ °(no sé si uno o dos o tres↓)° (RISA NERVIOSA)

La primera táctica del segundo entrevistado es la de repetir lo que sí había entendido y dejar incompleto el final para que su interlocutora lo complete. Logra un éxito parcial, porque esto es lo que sucede; sin embargo, la entrevistadora utiliza las mismas palabras: *las leas y elijas una*. Es ahí, entonces, cuando repite lo que no entiende. Finalmente, cuando advierte lo que significa, lo repite nuevamente, pero esta vez para indicar su comprensión:

20:

- 34 A: que quiero que leas↑/ que examines↑/ yy quee elijas una/ te voy a dar unos dos minutitos para quee las leas yy elijas una/ y vamos a trabajar con la que elijas//
 35 B: okey/// que vas a- vas aa/ a darme dos minutos para quee
 36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///
 37 B: ¿*elijas una?*
 38 A: elijas/ UNA/ [para no dejar]
 39 B: [AHH *elijas una/ okey*]
 40 A: ESO

Son estos dos mismos examinados los que repiten para indicar la comprensión. Uno de los casos es 20:39, recién citado. Por otro lado, en la entrevista 10 habíamos visto que la repetición de 10:23 tiene todas las marcas de ser una repetición que indica comprensión, aunque en realidad advertimos que no lo es por sus intervenciones siguientes. Sin embargo, en el momento en que la entrevistada le explica la primera parte del examen, sí realiza una repetición en voz baja que parece señalar su comprensión:

10:

- 36 A: ahh→ qué bien↓/// BUEEnoo/ entonces/ te vamos a dar dos láminas

- 37 B: °(dos láminas)°
 38 A: tú vas a elegir la que prefieras→/ porque vamos a/// charlar sobre ellas→
 39 B: (3'') ¿tengo que leer? ¿todo?
 40 A: sí/ tienes que leer/ por lo menos darle una mirada→ pa[ra]
 41 B: [ahh→]
 42 A: sí sí

Por último, solo una de las entrevistadas utiliza la repetición para enfatizar lo que dice. Lo hace a través de la reduplicación del adverbio *muy*:

19:

- 19 A: § ¿terminó qué curso↑?/ ¿dónde estudiaste?
 20 B: yo estudié en Wizard⁷⁷/// mi profesora de ahí haa vivido mucho es España↑ Argentina↑// ella era muy muy buena

Para sintetizar, hemos podido comprobar que la repetición es ampliamente utilizada por casi la totalidad de los entrevistados como una táctica que obedece a distintas estrategias comunicativas, de las más inconscientes a las más elaboradas. Predomina su uso en las funciones más básicas, como las de marca de duda, titubeo o pensamiento, mientras se elabora el discurso; así como también el valor, quizás, más intrínseco de la repetición, como es el de reafirmación. No obstante, un par de sujetos analizados utiliza también la repetición como parte de estrategias más elaboradas para pedir ayuda o poner en evidencia su proceso interpretativo.

3.4. Otras tácticas y estrategias pragmáticas

Nos ocuparemos en este apartado del uso de algunas estrategias pragmáticas de menor frecuencia de aparición o que no han sido descritas en relación con los tópicos anteriores. Consideraremos, entre otros elementos, qué otras tácticas ponen en juego los entrevistados cuando están pensando acerca de lo que van a decir, de qué manera piden ayuda indirectamente, y por qué razones manifestarían nerviosismo o desconocimiento.

⁷⁷ Una escuela de lenguas.

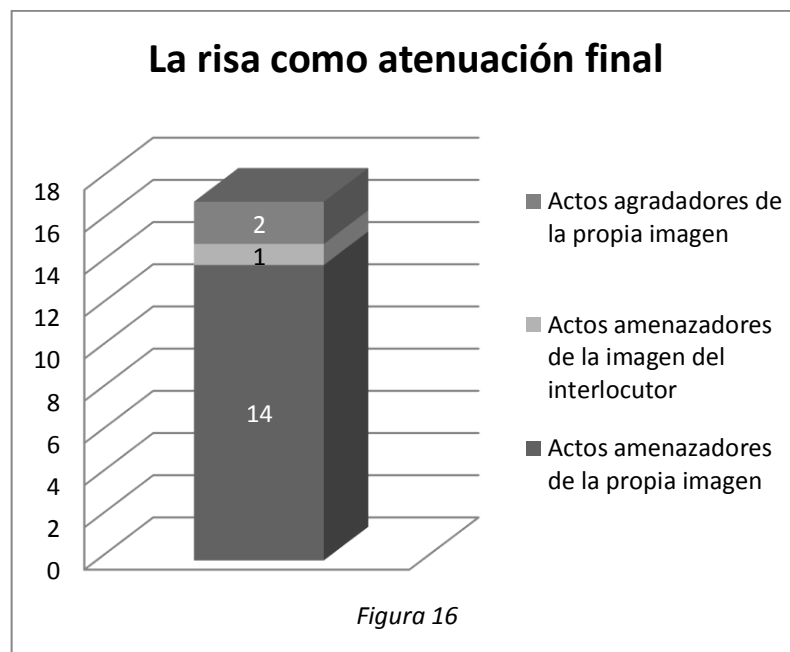
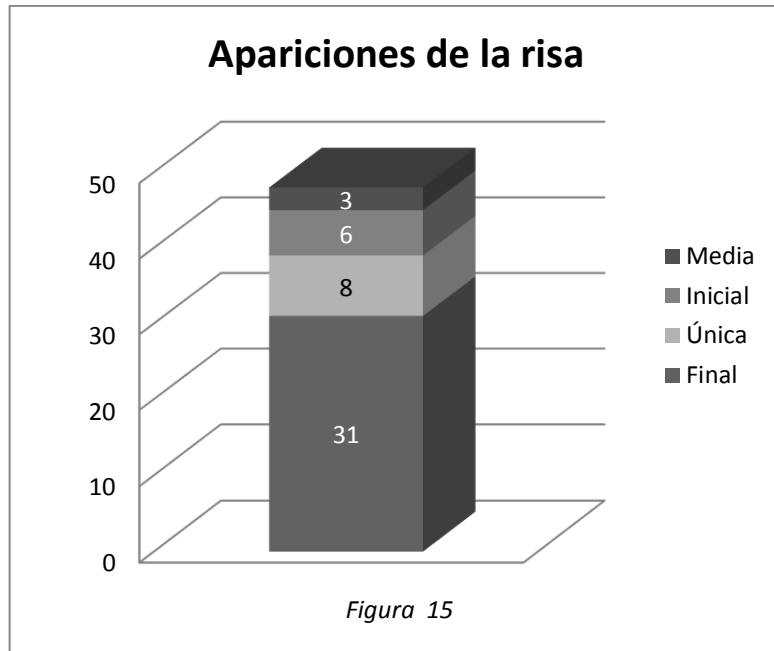
3.4.1. La risa

La risa también puede interpretarse pragmáticamente, ya que no necesariamente es provocada por algo que cause gracia; sino que la mayoría de las veces funciona como señal que minimiza el acto de habla al que acompaña, manifiesta nerviosismo, desconocimiento o acuerdo y cercanía con el interlocutor. En palabras de Briz, “las risas pueden ser el sustituto a veces de una respuesta o expresión valorativa, pero en la mayoría de casos no son más que manifestaciones verbales colaborativas de carácter fático” (Briz, 2000: 63), inclusive solapadas con la intervención y turno de otro hablante. Por su parte, Albelda Marco también considera que las risas pueden servir como atenuación del acto de habla (Albelda Marco, 2004: 128). Y es precisamente esta función la que registra el mayor número de apariciones en nuestra muestra.

En las entrevistas analizadas, el 60% (15/25) de los examinados se ríe en algún momento de la interacción. Del total de ellas, el 8% (4/48) se produce de manera simultánea a la risa del entrevistador o como respuesta a ella. En cuanto a la posición en el turno, el 17% (8/48) aparece como única emisión del turno. De las restantes, la amplia mayoría se produce al final, un 65% (31/48); mientras que observamos un 12% (6/48) al inicio y un escaso 6% (3/48) en medio del turno (§ *Figura 15*).

La mayoría de ellas aparece al inicio de la secuencia de desarrollo de la entrevista, generalmente luego de los saludos y cuando comentan respecto del estado en que se encuentra o cómo piensan que les fue en el examen escrito. Asimismo, los entrevistados ríen en tres de las cinco ocasiones donde se producen las interacciones más espontáneas y alejadas de la estructura de la entrevista en todas las muestras⁷⁸. Esto evidenciaría la función empática de la risa, que busca crear confianza entre los interlocutores desconocidos, lo que serviría para aliviar tensiones. De este modo, ayudan a cumplir con el principal objetivo de la *Presentación*.

⁷⁸ Nos referimos, precisamente, a 4:20, 10:11 y 15:10-14 (§ 3.1.2).



A continuación, analizaremos los valores recurrentes en cada una de las posiciones. Tal como adelantábamos, la mayoría de las veces el entrevistado se ríe con la intención de que esa risa minimice de alguna forma el acto de habla que acaba de emitir o que acaba de recibir. Generalmente, se trata de la primera opción, siempre al final de una intervención. Vemos en la *Figura 16* la clase de actos que atenúan las risas finales. Es decir, pueden tanto minimizar un acto de habla amenazador de su propia imagen, tales como confesiones (11:31, 12:24, 15:22, 17:10 y 23:14), manifestaciones de nerviosismo (4:4, 11:9, 11:13 y 24:8), ignorancia (22:8) o cansancio (16:4) y enunciados incompletos (19:14 y 24:26); como también actos

amenazadores de la imagen del interlocutor, como la manifestación de una opinión (15:46). Esto se produce en 17/48 (35%) de las apariciones. Vemos, a continuación, algunos ejemplos de cada una de estas funciones.

Las dos primeras risas de la entrevistada 11, al igual que la de 16, funcionan para liberar tensiones, buscan complicidad y minimizan el nerviosismo –o cansancio, en el caso de 16–. La última, por otro lado, intenta quitar fuerza a una afirmación tan poderosa como la de confesar en un examen de español que nunca se ha estudiado dicha lengua. Quizás, hasta haya una intención de que parezca algo gracioso por lo curioso de la aseveración, característica esta que provoca la sorpresa de la entrevistadora, manifestada en la interjección *¡guau!*:

11:

- 6 A: ¿cómo te fue en la mañana?
 7 B: bien/ bien
 8 A: te fue bien
 9 B: medio nerviosa pero/ bien→ (RISAS)
 (...)

 12 A: § AH/// así que estabas informada
 13 B: sí/ pero bueno// nerviosa lo mismo (RISAS)
 (...)

 30 A: ahh/ muy bien/ muy bien/// BUEno→/// yy eh dóndee- ¿dónde estudiás el- el español? ¿en la **propia**⁷⁹ universidad↑?
 31 B: noo→/ la verdad que yo nunca he estudiado/ el español→ (RISAS)
 32 A: ¡guau! ¿y cómo- cómo lo has adquirido entonces?

16:

- 1 A: ¿cómo estás/ J.?
 2 B: muy bien→ (RISAS)
 3 A: °(bue)°
 4 B: un poco cansada pero↓ [(RISAS)]

Aquí la risa funciona como atenuadora de una opinión bastante fuerte, como es la crítica a una actitud de la sociedad en su conjunto:

15:

- 45 A: [es diferente]

⁷⁹ Al parecer, la entrevistadora tiene interferencias de la L2.

- 46 B: sí/ es muy diferente yy/ paraa/ porque no es solo- no soy solo yo quien trabajo con eso pero↓ ahh para nosotros que trabajamos con el tema→/ es muy incómodo quee→ se **produza**/ el olvido↑ y de una manera→/ tann→/ caradura ¿no?↓ eemm (RISAS)

En este caso, el enunciado queda incompleto y la risa funciona también para atenuar la contradicción en los gustos de la entrevistada⁸⁰. La entrevistadora entiende esto y completa la frase. Luego ríe, en señal de complicidad:

19:

- 12 B: me gustaría hacer medicina↑/
 13 A: °(mj)°
 14 B: pero también me gusta administración↑/ son dos áreas que no→ (RISAS)
 15 A: ¡muy distintas! [(RISAS)]

En la respuesta de 22:8, por su parte, las risas atenúan el desconocimiento o la duda respecto de cómo le ha ido en el examen escrito:

22:

- 7 A: ¿cómo te fue a la mañana?
 8 B: nno sé (RISAS)

A continuación, destacamos algunos ejemplos más de atenuación. En 15:22, la risa atenúa un acto que atenta contra la propia imagen del entrevistado. Ella explica que estudia un tema bastante específico, pero minimiza el interés de ese estudio manifestando que es *un tema pesado*. Valoramos muy adecuada la reacción del entrevistador, ya que él, a su vez, minimiza ese autoatentado a la imagen que acaba de realizar su interlocutora añadiendo que es un tema *muy interesante*. Ambos acuerdan y se retoma el equilibrio de imágenes:

⁸⁰ Bierbrauer (2014) incluye tanto a la risa como a los enunciados incompletos dentro de su propia clasificación de estrategias de comunicación correspondientes a las *estrategias de evasión* que implican el *abandono de la comunicación* (Bierbrauer, 2014: 52). No constituye esta, sin embargo, una función recurrente en nuestra muestra.

15:

- 20 B: ehh→/ bueno/ yo soy/ historiadora↑// ¿sí? yy- y yo trabajo con historia del tiempo presente/ yo estudio→ la historia argentina↑/ la historia de la última dictadura militar en Argentina y la dictadura militar de Brasil→
- 21 A: ajá
- 22 B: es un tema pesado (RISAS)
- 23 A: muy interesante [por otro lado↓]
- 24 B: [sí/ es muy interesante↓]

Inclusive, la risa sirve en dos ocasiones como mecanismo atenuador de un acto de habla que realza la propia imagen del entrevistado. Se trata de 11:33 y 18:78. En el primer caso, la entrevistada confiesa haber aprendido español de manera autónoma, a pesar de que lo habla con bastante corrección. En el segundo caso, la entrevistada piensa que le ha ido bien en la instancia escrita del examen, lo cual atenúa con dos mecanismos: el verbo modal *creo que* y la risa final.

11:

- 32 A: ¡guau! ¿y cómo- cómo lo has adquirido entonces?
- 33 B: ahh→// yo tengo algunos contactos en Argentina↑/ ehh/ algunos en México→/ Nicaragua→// por ahí voy intentando aprender sola (RISAS)
- 34 A: pero leyendo→/ o sea/ leyendo/ digamos/ ehh→/ lees cosas→/ o sea/ lees periódicos→/ lees- te comunicás→

18:

- 77 A: (RISAS) qué bien/ bueno↓/ ¿y qué tal te fue por la mañana? ¿cómo te fue?
- 78 B: ahh→/ creo que bien (RISAS)
- 79 A: ¿cómo te sentiste?

Dentro de las risas que aparecen en posición inicial de la intervención, dos de ellas se producen como consecuencia de una ayuda del entrevistador. Por lo tanto, funcionan como señal de acuerdo pero también es posible considerarlas –especialmente en el segundo caso– con la función de minimizar la propia imprecisión del vocabulario:

1:

- 22 B: § más
caro↓/ y toda mi familia/ le encanta Argentina Buenos Aires entonces es un

- placer// viajar hasta allá y noo/ *ah bueno tengo que visitarles y ah bueno*
 yoo/ tengo una excusa para visit- para- para→[ir]
 23 A: [para ir]
 24 B: (RISAS) exactamente
- 24:**
- 19 A: ¿y te- **te está gustando la facultad?**
 20 B: sí sí/ me gusta mucho/ me- me encanta↑/ el español/ creo que es una
 lenguaa→ (TOS)/ así→ no sé cómo explicar↑
 21 A: ¿difícil↑?
 22 B: (RISA) laa- la veo muy difícil→ pero→ pero↓
 23 A: ¿el aprendizaje que te cuesta un poco? ¿es eso↑?
 24 B: no/ ma- más o menos/ más o menos→/ pero→// pero es una- una lengua→
 muy ((importante))

De las tres risas que aparecen en posición media, destacamos la de 15:26, que se produce cuando la entrevistada es interrumpida en medio de su turno narrativo por la intervención de la evaluadora. El fragmento ha resultado imposible de ser transcrito exitosamente debido a multiplicidad de factores, dentro de los cuales podemos destacar el bajo volumen de voz de la evaluadora –debido, indudablemente, a su lejanía del micrófono– y la superposición de las tres voces: entrevistada, entrevistadora y evaluadora. Lo que sí es claramente observable es que la entrevistada pregunta qué sucede (con la fórmula *¿cómo así?*, más común en portugués que en nuestra variedad de español rioplatense), luego pregunta *¿perdón?* dentro del mismo acto de habla, pues no comprende el motivo de la interrupción. Finalmente, cuando comprende lo que ocurre, se ríe, en una clara señal de que minimiza el grave atentado a su imagen: la interrupción de un tercero en medio de la interacción⁸¹.

15:

- 25 A: ¿dónde estudiás? ¿qué?
 26 B: yo/ yoo en- en este momento/ hago→ emm un proyecto de **mestrado**/ en la
 USP/ en FRULAM/ que es un programa de **posgraduación**/ ¿cómo así?
 ¿perdón? (RISAS) (()) (RISAS) entonces eh→/ yo hago en este momento
 porque este **ano** yoo→/ voy a tener el examen→/ ahh/ ingresá(r)↑// en el
 programa/ yy// desarrollá(r)↑/ eh/ el proyecto

⁸¹ Precisamente, este es uno de los casos considerados por Kerbrat-Orecchioni como “intrusión” ([1996] 2006: 50-51), ya que no está previsto que la evaluadora forme parte de la interacción (§ 1.7.2).

Finalmente, de las risas como única emisión de una intervención se destacan las que se producen en simultaneidad con la risa del entrevistador, como un modo de acercarse a este. Algunas de ellas sí son reacciones a algo gracioso o pícaro, que busca establecer cierto grado de complicidad. Inclusive, la misma entrevistada 15 analizada anteriormente hace un chiste al inicio de la interacción:

12:

- 9 A: y qué↓/ has estudiado español→ oo→
 10 B: yo→§
 11 A: § has conocido/ a alguien↑/
 12 B: (RISAS)
 13 A: quee→ te lo ha enseñado→
 (...)

 25 A: [(RISAS)] aquí tenemos enn- una- otra chilena aquí§
 26 B: § ¿es mismo?§
 27 A: § en
 el equipo [(RISAS)]
 28 B: [(RISAS)]

15:

- 5 A: con un poquito de frío ¿no?
 6 B: ah sí/ no// no
 7 A: ¿no?
 8 B: argentinos no tienen calor
 9 A: ahh sí [(RISAS)]
 10 B: [(RISAS)]

19:

- 1 A: hoola→/ adelante/ pasá↑/ sentate (())⁸²/// buenoo/ ¿qué tal/ Y. ?/ te voy a decir Y./ porque sé que Y.⁸³ queda MUY feo ¿no? [(RISAS)]
 2 B: [(RISAS)]

En el caso de 24:10, la risa de la entrevistada se superpone al habla de su interlocutora. Se escucha claramente como una risa nerviosa, que funciona como liberadora de tensiones – tal como 11:9, ya citado, o las otras que atenúan la manifestación de nerviosismo–. Ella ha expresado estar nerviosa y la entrevistadora intenta calmarla y ríe también, en señal de

⁸² Ininteligible. Aparentemente, es la voz de la evaluadora.

⁸³ Aclara que no va a pronunciar su nombre, que comienza con “y”, como se pronuncia en Buenos Aires, con el fonema prepalatal fricativo sordo /ʃ/ (como la “sh” del inglés en *shop*, por ejemplo); sino de manera sonora: /ž/, general en el español rioplatense.

complicidad. Finalmente, la entrevistada logra armar una respuesta más o menos fluida, aunque continúa con accesos de risa durante toda la entrevista:

24:

- 8 B: ah sí/ bueno/// yo hago Letras// ehh// en el ((AU))// ehh ess unaa
universidad↑/ deel Estado de (())/↑/ estoy un poquito nerviosa↓⁸⁴
- 9 A: noo/ no [hay por qué→ (RISAS)/]
- 10 B: [(RISAS)]
- 11 A: tranquila→
- 12 B: (RISA NERVIOSA) ehh// estoy en el tercer año/ de español↑// yoo→// elegí
la lengua española porquee me encanta↑/ ehh/ mi mamá teníaa/ TIENE/
algunos amigos paraguayos→/ argentinos/ también/ yy entonces me
encantaba↑ cuandoo los escuchaba↑ hablando español↑/ yy→/ por eso↑/
[((ehh→))]

En conclusión, hemos podido observar que la risa cumple indudablemente una función pragmática en la interacción. Muy pocas de sus apariciones se registran como consecuencia de algo gracioso, que es como comúnmente se la interpretaría; sino que más bien funciona frecuentemente como mecanismo de atenuación de los actos de habla más diversos, con la intención de salvaguardar la propia imagen o la del otro. Al mismo tiempo, también sirve como estrategia de acercamiento o afiliación al interlocutor; muchas veces se manifiesta estar de acuerdo con el otro a través de la risa. Más aún, puede pensársela como un mecanismo para aliviar tensiones, especialmente cuando esta es producida por el entrevistador, que es quien guía la interacción. En relación con este último aspecto, pensemos en el rol mismo que cumplen las sonrisas; si bien no pueden identificarse con certeza en una grabación de audio, sí que pueden percibirse muchas veces por la curva prosódica de ciertos enunciados.

3.4.2. Manifestaciones de nerviosismo y cansancio

Se han reconocido en nuestro análisis procedimientos de atenuación cortés como estrategia de acercamiento, con el objetivo de lograr cierta empatía. Es bastante significativo que un tercio de los examinados, el 36% (9/25), le manifieste al entrevistador estar nervioso,

⁸⁴ Entre risas.

lo que puede interpretarse como una estrategia para que se le perdonen ciertos fallos o imprecisiones de su producción⁸⁵.

Observemos las reacciones de los entrevistadores: en la mayoría de los casos, intentan tranquilizarlos, aunque solo sea a través de la risa (22:17 y 25:3), con un “no” suspendido (4:5) o haciendo una generalización (11:14):

4:

- 1 A: buo/ ¿qué tal? ¿bien?
 2 B: bien/ sí
 3 A: mj
 4 B: un poquito nerviosa (RISA)
 5 A: ¿sí? no→/ ehh contame/ C./ quéé ¿a qué te dedicás? ¿qué hacés?

11:

- 12 A: § AH/// así que estabas informada
 13 B: sí/ pero bueno// nerviosa lo mismo (RISAS)
 14 A: como todo examen→

22:

- 16 B: [esperaba un poco] más fácil→/// no sé/ no sé decir/// estoyy→ un poco nervioso→
 17 A: okey (RISAS)

25:

- 1 A: bueno/ hola L./ ¿todo bien?
 2 B: sí/ un poco nervioso
 3 A: un poco nervioso (RISAS) bueno/ eh↑ te pido el documento de identidad primero↑/ antes de empezar (14”) esto nada más// esto no es necesario/ gracias/// ¿cómo te fue hoy a la mañana/ L.?

La entrevistadora de 10, por su parte, no reacciona inmediatamente tranquilizando sino intentando disminuir esta afirmación con un *claro*, dando a entender que no son necesarias más explicaciones. Más adelante, tranquiliza explícitamente, inclusive autointerrompiéndose, luego de la risa nerviosa de su interlocutora (10:32). La entrevistada explica su nerviosismo

⁸⁵ Cabe aclarar que dentro de ese porcentaje se cuentan también los entrevistados 11 y 17, quienes manifiestan haber estado nerviosos por la mañana, durante el examen escrito. Nada indica, por cierto, que no permanezcan nerviosos también durante la instancia oral, razón que nos lleva a considerar estratégicamente esa manifestación.

generalizándolo (*que los demás, que también*), indudablemente para atenuar doblemente esa aseveración –la había introducido con el cuantificador *un poco*–;

10:

- 12 A: ¿qué tal?
 13 B: bien→
 14 A: ah/ bueno→
 15 B: un poco nerviosa→ como
 16 A: claro
 17 B: que los demás/ que también↓
 18 A: claro/// claro/// yy→// ¿por QUÉ↑ el Celu↑?
 (...)

 31 B: bueno yo estudio el español ya hacee algunos años/ °(no sé si uno o dos o tres↓)° (RISA NERVIOSA)
 32 A: ¿y tú-?/ tranquila→

En el otro extremo, dos de las entrevistadoras utilizan una sumatoria de recursos, tranquilizando explícitamente y riendo: 21:15 y 24:9. La primera de estas, a nuestro modo de ver, utiliza una expresión demasiado informal, aunque efectiva, que hasta provoca la risa de su interlocutora:

21:

- 9 A: bueno// ahh/ queremos saber más sobre vos/ es decir/ que nos/ que nos cuentes un poco qué es lo que hacés→/ qué estudiás→/ por qué estudiás español→
 10 B: ah↓/ en primer lugar/ estoy **en nervios**→
 11 A: ¿en nervios↑? ¿por qué→?
 12 B: siempre me pongo así→ ((...))
 13 A: sí// bien/
 14 B: sí↓
 15 A: pero quedate tranquila/ ¿sí?/ nadie te va a matar [(RISAS)]
 16 B: [(RISAS)] soy estudiante de Letras

24:

- 7 A: (RISAS) bueno/ ya me conocés/ estuviste conmigo por la mañana y yo también↑/ soy L.↑/ ella es B./ somos profesoras de español↑/ vamos a ser las examinadoras de la parte oral/ ¿no?/ y lo primero que queremos saber es un poco sobre vos↑/ ¿qué hacés↑?// ¿de qué estudiás↑?/ ¿si estudiás↑?// ¿por qué estudiás español↑?//
 8 B: ah sí/ bueno/// yo hago Letras// ehh// en el ((AU))// ehh ess unaa

- universidad↑/ deel Estado de (())/↑/ estoy un poquito nerviosa↓⁸⁶
- 9 A: noo/ no [hay por qué→ (RISAS)/]
- 10 B: [(RISAS)]

Por otro lado, dos de los entrevistadores no intentan tranquilizar de ningún modo (14:3 y 17:11). Posiblemente esto se deba a que, en el primer caso, la entrevistada atenúa su afirmación con un “pero bien”; y, en el segundo caso, el entrevistado habla bastante a pesar de todo, continúa con su turno inmediatamente después de la reacción de su interlocutor.

14:

- 1 A: ¿qué tal/ N./ cómo estás↑?
- 2 B: estoy bien→ un poquito nerviosa§
- 3 A: § [¿sí?]
- 4 B: [pero] bien
- 5 A: ¿sí? ¿por qué estás haciendo el examen?

17:

- 9 A: ¿cómo te fue en la mañana?
- 10 B: ¡ah!/ nerviooso→ (RISAS)
- 11 A: TA§
- 12 B: § me quedé con la presión/ ahh/ no estoy acostumbrado por/ por/ el esaamen// ehh ni tampoco hablar/ hablar diferente así/ que no viví→/ en- en ningún sitio→// nadie/ nadie/ de los- de mis- de mis amigos habla español↑/ nada// (en)tonces no tengo mucho a quien/ pedir correc/to↑⁸⁷

En esta misma línea, otra de las examinadas manifiesta estar “un poco cansada”, intervención que completa con dos atenuadores más: una conjunción adversativa con entonación descendente y la risa. El entrevistador, por su parte, no intenta animarla de ningún modo, aunque minimiza en cierta forma esa afirmación con un ¿sí?:

16:

- 1 A: ¿cómo estás/ J.?
- 2 B: muy bien→ (RISAS)
- 3 A: °(bue)°
- 4 B: un poco cansada pero↓ [(RISAS)]

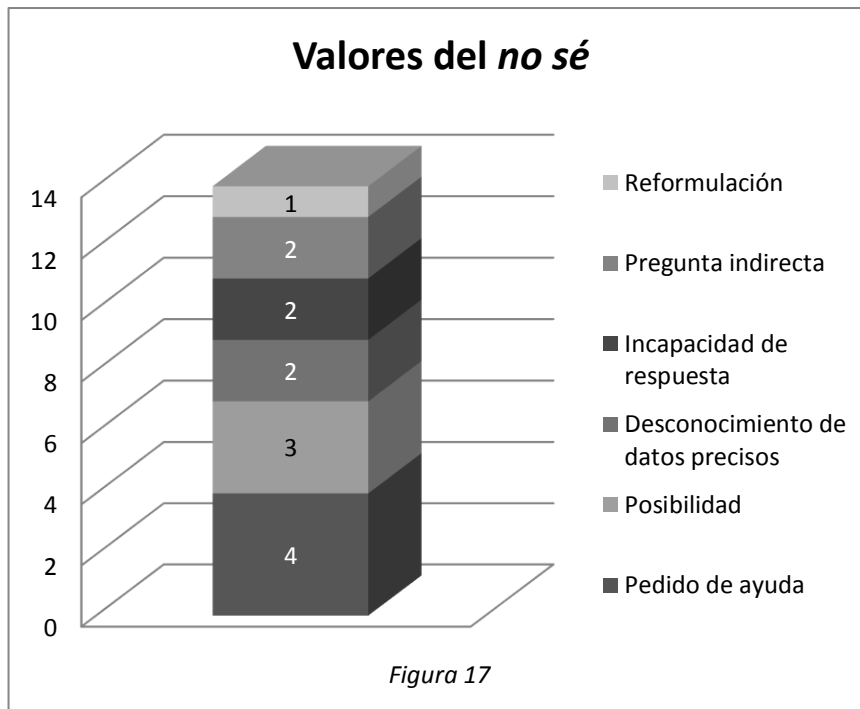
⁸⁶ Entre risas.

⁸⁷ Más adelante se contradice, afirmando que tiene una novia cordobesa y unos amigos por internet, con quienes practica español.

- 5 A: [°(¿sí?)°//] ¿eeea qué te dedicás? ¿qué hacés?
 6 B: aamm/ buenoo/ soy notaria↑

3.4.3. Manifestaciones de desconocimiento

En una situación de examen como la que estamos describiendo, parecería que manifestar desconocimiento no es una actitud preferida o, al menos, esperada. No obstante ello, más de un tercio de los examinados (el 40%, 10/25) utiliza la frase “no sé” con algún tipo de función⁸⁸. Además de los dos casos anteriores, se observan otras doce apariciones (§ *Figura 17*). A continuación, describimos cada una de ellas.



Cuatro de ellos forman parte de una estrategia de comunicación para pedir ayuda al interlocutor: respecto de algún ítem léxico que no recuerdan (23:24 y 24:20), cuando no saben qué responder (22:16-18) o cuando no entienden la pregunta (23:10):

22:

- 11 A: ¿pero qué te pareció la prueba?
 12 B: mm↓

⁸⁸ Es importante recordar en este punto que A. Briz considera al “no sé” como una de las marcas verbales de atenuación (Briz, 2005a: 79).

- 13 A: ¿era lo que estabas esperando→? no→
 14 B: no
 15 A: [¿por qué?]
 16 B: [esperaba un poco] más fácil→/// no sé/ no sé decir/// estoy→ un poco nervioso→
 17 A: okey (RISAS)
 18 B: no sé decir↓
 19 A: ¿y por qué estás haciendo el Celu?///
 20 B: porque→ me parece ser una referencia en la lengua española para certificación/// °(yy→)°/// tiene más credibilidad/ creo/ no sé

23:

- 9 A: y te doy/ la constancia del examen↑/ para que lo tengas↑// yy→// bueno/ ¿y cómo te fue en la mañana/ F.?
 10 B: ¿por la mañana?/ °(no sé↓)°/ [¿qué? ¿qué?]
 11 A: [¿era lo que esperabas?]/
 (...)
 24 B: = entonces// para que gaano mi// no sé/ cómo se dice↓ ¿no le CObre?
 25 A: no te cobre→/ no te descueente→

24:

- 19 A: ¿y te- te está gustando la facultad?
 20 B: sí sí/ me gusta muchoo/ me- me encanta↑/ el español/ creo que es una lenguaa→ (TOS)/ así→ no sé cómo explicar↑
 21 A: ¿difícil↑?
 22 B: (RISA) laa- la veo muy difícil→ pero→ pero↓
 23 A: ¿el aprendizaje que te cuesta un poco? ¿es eso↑?
 24 B: no/ ma- más o menos/ más o menos→/ pero→// pero es una- una lengua→ muy ((importante))

Para reforzar la posibilidad a través de la expresión de incertidumbre es utilizado en tres casos –incluyendo 22:20, ya citado– en enumeraciones, tanto al medio de estas (4:14), como al final (6:23):

4:

- 12 B: bueno ehh/ creo que/ el español es una lengua que está en expansión↑
 13 A: °(mj)°§
 14 B: § por el mundo↑/ ehh/ yoo/ a mí me gusta→// tal vez yoo/ dé clases/ algún día/ no sé// y además de eso↑// eemm// ah creo que/ es importante hoy// tener un certificaado→ así// para las em/ presas↓

6:

- 19 B: yy/ bueno/ me encanta también la historia// de la construcción de las sociedades latinoamericanas↓
 20 A: mj
 21 B: la lucha// la política→ el país→
 22 A: ajá
 23 B: y bueno/ es posible↑ que intente↑ en futuro un posgrado↓/// no sé↓

Sin indicar incapacidad de responder, es utilizado en dos oportunidades para señalar el desconocimiento de un dato preciso o poco relevante⁸⁹:

10:

- 30 A: ¿por qué buscas el certificado?/ ¿por qué quieres el Certificado de Español Lengua y Uso?
 31 B: bueno yo estudio el español ya hacee algunos años/ °(no sé si uno o dos o tres↓)° (RISA NERVIOSA)

24:

- 15 A: ¿tenías ese contacto desde niña↑ oo↓?
 16 B: n- nno/ cuando→ ehh→/ des- desde los diez años→/ no séé/
 17 A: sí/ bastante chica

También es utilizado como reformulación, para introducir un sinónimo en medio de un turno narrativo:

3:

- 21 A: ¿cómo- cómo- cómo llegaste a ella? ¿cómo aprendiste español?
 22 B: ehh siempre me gustó español/ desde los doce/ trece años/ creo quee↓ eso/ por ahí por las músicas/ Maná→ Alejandro→ siempre me/ gustó el sonido// yy↑ nunca me gustó el inglés/ nunca/ no sé **hablar** nii *buenos días* en inglés yo sé **hablar** casi/ y↑/ desde el octavo grado aquí en Brasil/ yo tenía laa→/ el sueño de ser maestro/ de portugués/ porque tenía una profesora de portugués/ que era mii↓/ mi musa/ no sé/ mi ídola/ que me encantaba ver sus clases/ ver cómo ella daaba sus clases→§

⁸⁹ Con esta misma intención, y de manera exitosa, la entrevistada 16 pronuncia con entonación interrogativa el año al que se refiere (§ Anexo 2, 16:8).

Finalmente, ya sí señalando la incapacidad de elaborar una respuesta adecuada, es utilizado en dos oportunidades. En primer lugar, por la examinada 5, quien intenta responder; pero, ante su imposibilidad de dar una respuesta más desarrollada⁹⁰, continúa hablando sobre un tema anterior, que introduce con la conjunción adversativa *pero*. La entrevistadora decide no indagar más en el tema y da por concluida la presentación:

5:

- 40 A: mj/ bien/ ¿y cómo te salió el→/ el examen por la mañana? ¿que estuviste a GUUSTo haciéndolo↑?
- 41 B: no sé/ en→ en verdad no sé **decerle** pues// fue algo// nuevo
- 42 A: ¿NUEVO?
- 43 B: mj
- 44 A: bien
- 45 B: pero↑ eh/ sigo escribiendo correos→ todos los días pero no sé si de la manera correcta así→
- 46 A: mj
- 47 B: formaal↑ o no→
- 48 A: mj/ mj/ bien↓/ bueno↑ ahora ya nos conocemos↑// (en)tonces empezamos laa/ la segunda parte del→/ del examen↑/ te presento esas doos láminas↑/ ¿sí?/ vos vas a echarles una mirada y/ escoger una de ellas sobre la cual/ vas a hacer un comentario después↓

Luego, el examinado 22 utiliza esta frase como única emisión de un turno. En un principio lo atenúa con risas, pero luego lo repite con una entonación descendente. Ante la insistencia y guía de la entrevistadora, responde un poco más; pero definitivamente vuelve a reiterar su incapacidad más adelante:

22:

- 7 A: ¿cómo te fue a la mañana?
- 8 B: nno sé (RISAS)
- 9 A: *no sé* (RISAS)
- 10 B: no sé↓
- 11 A: ¿pero qué te pareció la prueba?
- 12 B: mm↓
- 13 A: ¿era lo que estabas esperando→? no→
- 14 B: no
- 15 A: [¿por qué?]

⁹⁰ La pregunta nos resulta un poco extraña. No solo favorece una respuesta cerrada sino que, al mismo tiempo, no tiene mucho sentido preguntarle a alguien si le gusta pasar por una situación de examen. Si la respuesta no es positiva, parece que induce a una crítica; y a la entrevistada no le conviene dañar la imagen de su interlocutora/examinadora.

- 16 B: [esperaba un poco] más fácil→/// no sé/ no sé decir/// estoy→ un poco nervioso→
 17 A: okey (RISAS)
 18 B: no sé decir↓

Este entrevistado 22 es, precisamente, el que más utiliza el *no sé*. Tal como hemos visto, lo hace en cinco intervenciones: como única emisión de turno, para pedir ayuda, cuando no sabe qué responder y para reforzar el carácter probable de su respuesta. No es un dato menor, teniendo en cuenta que se trata del 10% de sus intervenciones y si, además, consideramos que otro 18% de ellas están constituidas por “sí” como única emisión. Quizás se muestre poco colaborativo debido a que había manifestado también estar nervioso. Al final, esta economía en sus intervenciones es lo que provoca que sea el único entrevistado que no se entiende con la entrevistadora en la secuencia de cierre de la transcripción luego de que esta le hubo explicado las instrucciones de la primera parte del examen.

3.4.4. Enunciados incompletos

Si nos detenemos un poco más en las situaciones en que los entrevistados piden ayuda a su interlocutor, observamos el uso de la táctica de alargar el final de la última palabra del turno, muchas veces seguida de una entonación suspendida, dejando el enunciado incompleto, como un modo de pedir ayuda al interlocutor⁹¹. Este entiende y colabora infiriendo lo que falta. En un caso, 20:35, lo hace de manera explícita, ya que lo dicho por el examinado le sirve como inicio de su respuesta⁹². Esto se observa con mayor frecuencia luego de la explicación de la dinámica de las láminas:

20:

- 32 A: = ayudó bastante↓// bueno/ la/ ehh vamos a pasar a la/ a la/ a la dinámica de la taarde→/ que es lo que vamos a hacer→/ ehh→/ ehh la- ell- esta primera parte te voy a presentar dos láminas↑/
 33 B: °(mj)°
 34 A: que quiero que leas↑/ que examines↑/ yy quee elijas una/ te voy a dar unos

⁹¹ Ya habíamos visto que, en dos ocasiones, los sujetos ríen para finalizar una intervención incompleta. Se trata de 19:14 y 24:24 (§ 3.4.1).

⁹² Algo similar ocurre en 10:6 (§ Anexo 2).

dos minutitos para quee las leas yy elijas una/ y vamos a trabajar con la que elijas//

- 35 B: okey/// que vas a- vas aa/ a darme dos minutos para quee
36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///

22:

- 43 A: = deajo otro minutito más para que la leas con más calma porquee/ te voy a pedir que/ que me hagas un comentario
44 B: sí
45 A: ¿sí?
46 B: (22'') ¿usted me pregunta→ o→?
47 A: cuando estés listo↑ avisame/ y empezamos

14:

- 45 A: claaaro (RISAS) bueenoo/ muy bien/ yo tengo- te vamos a dar aquí do- dos láminas/ tú eliges la que te parezca que tiene el tema que más te interesa→
46 B: °(está bien)° (4'') ¿puedo leer todas↑ o soloo→?
47 A: sí sí dale [unn vistazo=]
48 B: [mm sí]
49 A: = y luego leés la que más te interese

En relación con las intervenciones incompletas, muchas veces encontramos, a lo largo de nuestra muestra, que los entrevistadores intervienen con éxito tomando el turno para solucionar situaciones en las que los entrevistados parecen estar a punto de quedarse sin saber qué decir⁹³. De este modo, no dan lugar a que se produzcan largas pausas luego de entonaciones suspendidas o descendentes, que suelen indicar pedidos de ayuda o completamiento. Un buen ejemplo de estas intervenciones exitosas es el siguiente:

11:

- 10 A: ¿era lo que esperaba(s)↑/ el examen↑?/ estabas/ ¿sabías cómo iba a seer↑?
11 B: sí→/ sí→// yo→ había visto en el/ ciclo de/ tercero↑/ ahh/ algunos ejemplos→ dee/ ehh/ de las→ actividades→/ y→§
12 A: § AH/// así que estabas informada
13 B: sí/ pero bueno// nerviosa lo mismo (RISAS)

⁹³ Resultan acertadas al respecto las palabras de Marcuschi: “Uma hesitação, por exemplo, pode ser um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante numa espécie de co-autoria (...) Às vezes funcionam para o ouvinte como um pedido de socorro” [“Una duda, por ejemplo, puede ser una invitación a tomar el turno y, a veces, el oyente llega incluso a concluir el turno del hablante en una especie de coautoría (...) A veces funcionan para el oyente como un pedido de socorro” (La traducción es nuestra)] (Marcuschi, 1999: 27).

Por otro lado, la entrevistada 18 produce dos intervenciones que merecen nuestra atención en este punto. En la primera de ellas, la 18:42, deja incompleto un enunciado, que parece no saber cómo concluir, para redireccionar el tópico y responder a una pregunta anterior⁹⁴. Más adelante, en 18:54 la entrevistada parece ignorar nuevamente una pregunta que le formulan. Sin embargo, al continuar con la conversación, advertimos que esta fue escuchada, pero no correctamente interpretada, ya que la responde adecuadamente más adelante, en la intervención 18:60.

18:

- 39 A: ¿qué hiciste ahí en Buenos Aires además de la claase?
 40 B: ¡ahh! yo estuve/ een Buenos Aires unas cinco veces
 41 A: ¡¿unas cinco veces ya?! (RISAS)
 42 B: mi maridoo→/ **gusta mucho dee**/ de la/ entonces ¡ah! ((vamos en
 restoraantes→ conocer a coosas→/)) esa vez/ yoo fui en la Casa Rosada→
 (...)
 51 A: bueno/ y bien/ a ver/ no sé/ ¿me contestaste por qué estás/ dando el/ el Celu?
 52 B: ¡ah!
 53 A: ¿el Celu? el examen→
 54 B: no/ no/ mi trabajoo→ no utiliza→
 55 A: ¿con qué trabajás?
 56 B: yo soy farmacéutica/ trabajo con logística
 57 A: mj→
 58 B: no es necesario↓
 59 A: mj
 60 B: naa/ yoo→/ solamente porque me gusta→/ yo quiero conocer otros países→

Probablemente, la entrevistada haya efectuado un proceso inferencial bastante amplio, puesto que lo que parece querer decir es que en su trabajo no necesita hablar español, por lo tanto no requiere el CELU como certificación, sino que su interés solo es el de aprender nuestra lengua porque le gusta y como lengua de comunicación al viajar a otros países. La entrevistadora, por su parte, continúa la conversación normalmente, sin repetir su intervención ni interrumpiendo la fluidez del discurso del entrevistado; cumpliendo, en última instancia, con el objetivo de este momento del examen (§ 1.7.2).

⁹⁴ Una situación muy similar a esta es la de 24:30 (§ Anexo 2).

3.4.5. Autocorrecciones

Muchos de los entrevistados realizan autocorrecciones⁹⁵ inmediatas en sus intervenciones, en concreto, un 64% (16/25). Algunas de ellas, inclusive son autointerrupciones, lo que evidencia una estrategia de monitoreo sobre su discurso⁹⁶. Asimismo, encontramos dos casos donde la autocorrección se realiza por el mismo motivo: se trata de 23:38 y 25:18; ambas relacionadas con la regencia del verbo *gustar*. A continuación, citamos algunos de los fragmentos donde se observa esta táctica. En 14:18, la entrevistada titubea porque casi utiliza el verbo *tener* en lugar de *haber*, lo cual resulta frecuente en portugués. Por su parte, el entrevistado 20 se corrige de la pronunciación proparoxítona del portugués *vídeo* a la paroxítona del español americano:

14:

- 17 A: ¿y por qué el Celu?
 18 B: porquee→ mira/ yoo estudié en la Universidad de San Paulo y te- **hay el** centro de lenguas allá

20:

- 26 A: la escueela↑/ y después solamente de contacto conn→§
 27 B: § sí→ sí→ ehh→/ en internet también/ me ha ayudado mucho aa→// a comprender el español→/ por víd-/ videos→/§

25:

- 14 B: yy yo necesito→ eemm→/ unaa/ demostración de laa→/ del nivel dee→
 15 A: mj
 16 B: de español
 17 A: mj
 18 B: y también porquee yo/ porque me gustaría↑/ ahh/ trabajar/ en laa Secretaría/ deel Mercosur/ en Montevideo/ yy ellos también me exigen→ ahh→
 19 A: claro
 20 B: la comprobación de↓// del nivel de castellano↓

⁹⁵ La autocorrección es considerada por Bierbrauer (2014) como una *estrategia de compensación* de la expresión oral (Bierbrauer, 2014: 53).

⁹⁶ La interrupción, para Kerbrat-Orecchioni, funciona como “*uma espécie de estratégia inconsciente do falante (...) tais fenômenos constituem manifestações de sua capacidade de construir enunciados **interativamente eficazes***” [“*una especie de estrategia inconsciente del hablante (...) tales fenómenos constituyen manifestaciones de su capacidad de construir enunciados **interactivamente eficaces***” (La traducción es nuestra)] (Kerbrat-Orecchioni, [1996] 2006: 39) (Subrayado en el original).

En la intervención 23:30, el entrevistado se autocorrige: no solo necesita el nivel básico, sino cualquier nivel⁹⁷. Parece como si aclarara esto para que el examinador no lo califique simplemente con un “básico” –lo que, como ya sabemos, no sucedió–:

23:

- 27 A: ahh/ okey/ y que conste [quee→=]
 28 B: [quee→]
 29 A: = estudiaaste→ quee/ que tenés→
 30 B: sí→// ehh/ báásico→/// cualq- cualquiera→/ pero tengo que presentar esto
 31 A: mm→§
 32 B: § para que no me/ descuente→

3.4.6. Manifestaciones de cortesía positiva

Además de otros actos de habla expresivos, como los saludos y agradecimientos en relación con estos, analizados en la secuencia de apertura de la entrevista (§ 3.1.1), encontramos otras manifestaciones lingüísticas de cortesía positiva, como ser: los pedidos de *permiso*, *perdón* y *disculpas*. En una sola de las muestras analizadas la entrevistada pide *permiso* al momento de detenerse a observar las láminas que va a describir en la primera parte del examen. Se trata de 1:

1:

- 25 A: (RISAS) bueeeno/ muy bien/ bueno↑/ ¿vamos a empezar con el examen↑? ((
)) ahora↑ yo te voy a dar estas dos láminas/ con temas/ diferentes/ TENÉS
 dos minutos para preparar tu comentario sobre UNA de esas láminas/ la que
 vos elijas/ ¿okey?
 26 B: °(bueno// permiso)°

Por otra parte, se observan cuatro ocasiones en que los entrevistados piden *perdón* por algún motivo. El ya citado 15:26 (§ 3.4.1) no es propiamente un intento de retractarse por algo que haya hecho mal sino que se utiliza con entonación interrogativa para preguntar por algo que no se ha comprendido: en este caso, la interrupción de la evaluadora. También en 5:31 se produce la interrupción de esta, solo que aquí sí la entrevistada pide perdón por no haber

⁹⁷ Este sujeto también se autocorrige en otras tres ocasiones: 23:20-26-38.

entregado su documento de identidad, aunque no ha sido una falta de ella sino de la entrevistadora, quien olvidó pedírselo; de ahí la pertinencia de la intrusión de la evaluadora.

5:

- 30 A: mj→/ qué bien↓/// yy/⁹⁸ ahh [sí/ yo siempre me salteo esta parte=]
 31 B: [¡ahh/ sí/ claro! perdón]
 32 A: = (RISAS) (6'') gracias/// ahh/ ¿y hace tiempo que estudiás el español?

En 14:10, la entrevistada pide perdón por haber confundido inglés con español, ante la corrección de la entrevistadora.

14:

- 7 A: ajá→ ¿es la primera vez que hacés un certificado internacional?
 8 B: nno/ yo tengo uno pero de español// dee inglés
 9 A: de inglés
 10 B: de inglés/ perdón// pero [de español es el primero]

Con una función similar, la entrevistada 10 pide disculpas en un intercambio en el que no entiende la pregunta *¿por qué el Celu?* (§ 3.3.5). La entrevistadora responde explícitamente a este pedido de disculpas con un *no, claro* (10:23-24).

Finalmente, la entrevistada 21 pide perdón, aunque resulta un poco más difícil determinar la causa de este, ya que surgen dos posibilidades: lo ha dicho retractándose por haber entendido mal la pregunta anterior y haber negado que haya dado clases alguna vez; o pide perdón por haber interrumpido y solapado la intervención de la entrevistadora. No obstante ello, esta examinada no parece muy bien entender la situación, debido al carácter incompleto y entrecortado de su respuesta en 21:74.

21:

- 69 A: ajá/ qué lindo eso (RISAS)/ yy→/ y a ver// ¿ya tuviste alguna experiencia con esto↑?/ alguna experiencia→/ como profesora/ ¿intentaste alguna cosa→?
 70 B: mm no/ ¿en colegio?/ no§

⁹⁸ En este punto, la otra entrevistadora le susurra “el documento”. Por eso la reacción de ambas y la espera.

- 71 A: § no/ cualquier experiencia [una clase particular
que puedas dar]
- 72 B: [AH SÍ→ en caasa→]
sí sí→ sí/
- 73 A: mj
- 74 B: perdón/ ((me fui con el→))// °(el→)°// es cerca de mi casa↑
- 75 A: mj/ ¿estás dando clases particulares?//
- 76 B: °(sí)°

4. Conclusiones

La muestra objeto de estudio de nuestra investigación está constituida por veinticinco grabaciones de la instancia de la *Presentación* del examen oral del CELU. A partir del análisis de las transcripciones de estas grabaciones, hemos logrado determinar y describir el comportamiento de los participantes de la interacción, a saber, el entrevistador y el candidato –y, eventualmente, aunque no debería, también el evaluador–.

En un nivel general, hemos podido comprobar que, a pesar de lo que indiquen los instructivos del examen, todas las presentaciones se ajustan a las características de una entrevista, tanto en su estructura como en el rol que asumen sus participantes en cada secuencia de la interacción, principalmente en lo relacionado con la cesión y toma de turnos. Por este motivo, nuestra contemplación del objeto de estudio ha fluctuado constantemente entre dos estilos de interacción: una conversación supuesta y una entrevista asumida.

Los objetivos previstos para la *Presentación* tienen, asimismo, una consecución dispar. En muchos casos el candidato que está rindiendo logra ingresar a un clima de comodidad y confianza que construye junto con su interlocutor. En algunos casos, uno de los participantes falla: o el entrevistador no logra transmitir seguridad y tranquilidad, o el entrevistado se mantiene dubitativo y poco comunicativo.

Las conclusiones obtenidas respecto de la identificación de las tácticas y estrategias pragmáticas utilizadas, así como de los valores recurrentes otorgados a recursos propios de la conversación se sintetizarán en un apartado para cada participante: nos referiremos primero a la actuación del entrevistado; luego, a la del entrevistador, resaltando los posibles aciertos o desaciertos en su actuación.

4.1. Respetto del entrevistado

En relación con los entrevistados, hemos podido establecer ciertos fenómenos recurrentes en las interacciones orales de los candidatos al CELU que obtuvieron la calificación del nivel Intermedio o intermedio alto. Estas recurrencias destacan algunos

aspectos del uso de la lengua que resulta necesario profundizar en la clase de ELSE, tanto en el nivel de la identificación como en el de la práctica.

Para la descripción de los datos, partimos del análisis de las tres secuencias que componen la *Presentación*. Respecto de la primera de ellas, donde encontramos el saludo, observamos que prácticamente la totalidad de los entrevistados devuelve el saludo adecuadamente, así como también la pregunta sobre su estado de salud. No obstante, esta última no es devuelta en ninguno de los casos y solo es agradecida el 19% de las veces. Esto puede atribuirse fácilmente a la situación de examen en particular, y a toda situación de comunicación con finalidad transaccional en general. La pregunta es adecuadamente interpretada como parte de un saludo ritualizado; razón por la que no constituye una pregunta en sí misma en el sentido de petición de información. Al mismo tiempo, dada la situación más de entrevista que de conversación y simetría de roles, los entrevistados en ninguno de los casos enuncian el saludo con la pregunta sobre el estado de salud de su interlocutor.

Respecto de la secuencia de desarrollo de la entrevista, hemos comprobado que los candidatos se atienen a su rol reactivo, respondiendo a las preguntas de los entrevistadores, y solo en unos pocos casos introducen temas nuevos en los que realizan preguntas o pedidos a su interlocutor. Las temas más frecuentes sobre los que son interrogados se refieren a las causas por las que están rindiendo el examen o que los llevaron a estudiar español. En este punto, el desafío que tienen que superar es el de interpretar correctamente las preguntas formuladas de modo desordenado o incompleto. En general, lo superan con éxito; no obstante, cuando no logran comprender la pregunta ponen en práctica estrategias bastante diversas: repetir parcial o completamente las palabras del entrevistador, continuar hablando de otro tema o dejar su intervención incompleta alargando las palabras finales, como un modo de solicitar ayuda.

También en la secuencia de desarrollo, han llamado nuestra atención aquellos entrevistados que producen gran cantidad de intervenciones breves, compuestas por una o más palabras. Esto no resultaría inadecuado si se tratase de turnos de apoyo o evaluadores; pero sí cuando constituyen turnos reactivos o de respuesta. Los turnos de apoyo, que marcan un seguimiento de la interacción, se registraron principalmente en la secuencia de cierre de la entrevista, que posee un carácter instructivo. En este punto, el entrevistado no es interrogado sino que recibe las pautas de trabajo de la segunda parte del examen oral, razón por la que

solo debe manifestar su comprensión y acuerdo. Por este motivo, es también en este momento cuando efectúan pedidos de autorización a los entrevistadores.

Como parte del análisis de la estructura de la entrevista, se tuvo en cuenta lo relativo a la alternancia de turnos. Los entrevistados interrumpen y solapan sus intervenciones con las de los entrevistadores generalmente en aquellos momentos en que ya comprenden lo que deben responder, principalmente debido a que los entrevistadores se extienden en sus intervenciones. Es de destacar que ninguna de estas interrupciones se convierte en un robo de turno.

En cuanto al grado de formalidad con el que los entrevistados se dirigen a sus interlocutores, este en general es informal. Se observa en el tratamiento pronominal: solo tres de los candidatos utiliza el *usted*, y dos de ellos lo hacen en alternancia con el *tú*. Probablemente, el clima de familiaridad que intentan crear los entrevistadores influya en la forma en que los entrevistados se dirigen a ellos.

Hemos descrito, además, la presencia y las funciones de algunos rasgos propios de la conversación coloquial; en concreto: diminutivos, apéndices interrogativos, interjecciones y marcadores discursivos. En cuanto a los primeros, los entrevistados han utilizado los diminutivos con una clara función atenuadora, tanto de su estado de nerviosismo o cansancio, como del tiempo o la forma en que han estudiado nuestra lengua. Respecto de los apéndices interrogativos, estos son utilizados adecuadamente solo por tres de los entrevistados en la forma de *¿sí?* o *¿no?*

Por otro lado, las interjecciones y marcadores discursivos se encuentran presentes en todas las entrevistas, tanto por parte de los entrevistados como de los entrevistadores, quienes utilizan una mayor variedad. En general, funcionan como una reacción ante lo dicho por el interlocutor, razón por la que suelen aparecer al inicio de un turno o como única emisión de una intervención. La mayoría son las interjecciones vocálicas tradicionalmente denominadas propias, que funcionan como marcadores de duda o titubeo, es decir, mientras el sujeto está pensando cómo organizar su discurso. Sin embargo, también se les puede atribuir diferentes valores: como expresión de comprensión, sorpresa, acuerdo; o indicadores de reformulación, redirección o conclusión, especialmente con las interjecciones impropias o marcadores discursivos.

Finalmente, se describieron otras estrategias o usos estratégicos de determinados recursos lingüísticos y paralingüísticos, entre ellos, las repeticiones y las risas. Ambas adquieren múltiples valores de acuerdo con el contexto de aparición. En el caso de las repeticiones, la mayoría de los entrevistados las producen como señal de duda o titubeo, seguidos por la función de reafirmación de lo dicho. También son utilizadas para ampliar, reformular y mientras se piensa qué decir, como una táctica para evitar el silencio. Solo un par de candidatos repite para pedir ayuda al entrevistador y para señalar su comprensión.

Las risas, por su parte, funcionan como reacciones ante las intervenciones del entrevistador, ya sea porque este ha dicho algo gracioso o ha reído también, entonces se responde como marca de afiliación o complicidad. Asimismo, pueden indicar sorpresa o comprensión. Se observa un uso bastante frecuente de la risa como atenuación de algún acto de habla propio o ajeno. Muchas veces aparecen al final de una intervención en coocurrencia con otras marcas que indican la cesión del turno de habla. También surge la risa en momentos de tensión o nerviosismo, y generalmente ayuda a la relajación. En definitiva, la risa adquiere un valor en la dinámica de la interacción que no es menor al de otros recursos y signos lingüísticos y no lingüísticos.

En una situación de examen como la descrita en esta investigación parecería contraproducente o, al menos, extraño, manifestar nerviosismo, cansancio o desconocimiento. No obstante, varios de los entrevistados expresan esto como parte de una estrategia para pedir ayuda a su interlocutor. En esta misma línea, inclusive, observamos que dejan enunciados incompletos, ante los cuales interviene exitosamente el entrevistador.

A partir de la observación de la actuación de los candidatos que rinden el CELU, resulta posible obtener contribuciones para la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua relacionadas con las situaciones de interacción oral. Como ejemplos podemos mencionar los siguientes: qué puede hacer un hablante de español como L2 cuando le realizan preguntas desordenadas, poco explícitas, que no llega a comprender; qué recursos puede utilizar para pedir ayuda, para monitorear su propia comprensión, reafirmarla o evidenciarla. Ante una pregunta cerrada en un examen, cómo puede utilizarla de punto de partida para elaborar una respuesta amplia, que dé cuenta de sus conocimientos. Mientras organiza mentalmente una respuesta, qué interjecciones o marcadores puede utilizar para no quedarse mucho tiempo en silencio. Si quiere mantener o ceder su turno de habla, de qué formas puede dar a entenderlo. Cómo

utilizar las estrategias afectivas que funcionan para lograr un acercamiento con su interlocutor, tal como la risa. En definitiva, la descripción del comportamiento de los entrevistados nos ofrece, como mínimo, algunas actitudes que podemos tener en cuenta y destacar en nuestras clases de ELSE.

4.2. Respeto del entrevistador

Si bien el objetivo principal de nuestra investigación ha sido la descripción, desde una óptica pragmática, de las acciones, reacciones, estrategias y tácticas puestas en juego por los sujetos entrevistados; no podemos ignorar cuestiones relacionadas con el desempeño también de los entrevistados, debido a que estas se ponen en evidencia al momento de revisar las interacciones entre ambos participantes, que conforman un todo dinámico. De ahí surge la importancia del desempeño de aquellos, ya que la adecuación de sus intervenciones y el determinado uso de algunas estrategias de las que disponen influye directamente en la actuación de su interlocutor. Aunque esta etapa que analizamos no sea evaluada, constituye el momento para lograr una buena predisposición afectiva del candidato.

A continuación, resumiremos, entonces, algunas de las observaciones relacionadas con el rol del entrevistador en el momento de presentación de la instancia oral del examen CELU, estableciendo relaciones también con los objetivos de esta etapa.

En relación con el inicio de la entrevista, hemos observado que algunos entrevistadores –concretamente, algunas de las entrevistadoras–, inician la interacción presentándose a sí mismas y a la evaluadora, lo cual vemos como un punto positivo para lograr crear un clima de confianza con el examinado, ya que, al menos de nombre, no estaría más en presencia de desconocidos.

La secuencia central de esta entrevista se compone, según lo previsto, de preguntas que guíen las intervenciones del candidato, relativas a su ámbito personal y área de conocimiento. Resulta constante la pregunta por la causa que los ha llevado a rendir el CELU. Uno de los objetivos principales de estos cuestionamientos es lograr que el sujeto evaluado se desinhiba y hable en español con cierta fluidez. No obstante ello, hemos observado muchas veces que las

preguntas de los entrevistadores favorecen respuestas cerradas, muy evidentes o con pocas posibilidades de desarrollo. Esto conlleva a que el diálogo se extienda más de lo necesario y dé la sensación de estar constantemente trabado por las preguntas del entrevistador. Por el contrario, cuando los entrevistadores logran ir encadenando turnos relacionados con un solo tema mediante preguntas precisas efectuadas en momentos oportunos, contribuyen a una interacción fluida, aunque no llegue esta a desvincularse de la estructura general de cualquier entrevista.

En cuanto a la duración, puesto que esta depende siempre de la decisión del entrevistador, encontramos casos en los que es breve, pero suficiente, puesto que el entrevistado ha logrado expresarse con fluidez. Sin embargo, también observamos algunas que se extienden en numerosas intervenciones porque el entrevistador no ha sabido darle un cierre en el momento adecuado. Esto último sucede por un exceso de preguntas, por titubeos e inexactitudes al momento de formularlas o, inclusive, por una reiteración de preguntas sobre el mismo tema.

Las repeticiones son utilizadas fundamentalmente cuando el entrevistado no ha entendido la pregunta o alguna parte de ella. Algunas veces, sin embargo, evidencian desorden en la estructuración de la intervención, lo cual dificulta la comprensión del entrevistado y posibilita la confusión, ya que este debe realizar un esfuerzo extra para reconstruir el contexto que el entrevistador deja implícito con enunciados interrogativos desordenados o incompletos.

Por su parte, los solapamientos e interrupciones producidos por los entrevistadores resultan, en la mayoría de los casos, pertinentes y orientados a ayudar al entrevistado a que pueda expresarse mejor. Muchas veces, intervienen adecuadamente ante enunciados incompletos, para guiar en su elaboración o cambiar el tópico. No obstante, algunos de ellos provocan el efecto contrario, truncando una intervención bien desarrollada o reduciendo las opciones de respuesta, lo que añade una nueva dificultad al entrevistado.

En cuanto al grado de formalidad de la interacción, los entrevistadores adoptan siempre un tono familiar, cercano, tal como es sugerido en los *Instructivos y procedimientos* (Consortio CELU: 2011) El tratamiento pronominal y verbal se mantiene siempre en la segunda persona informal, de vos o de tú.

Como mecanismos de atenuación, hemos puesto especial énfasis en aquellos destinados al filtro afectivo, que tienen la intención de minimizar la situación de evaluación y lograr que el candidato se sienta más cómodo. El uso de los diminutivos es uno de ellos, frecuente al momento de explicar en qué va a consistir la primera parte del examen, y que funciona además como un recurso de atenuación de los pedidos y actos de habla directivos en general. Asimismo, las risas, en la mayoría de los casos, también son utilizadas como un mecanismo de atenuación tanto de lo dicho por el mismo entrevistador como también en reacción a alguna manifestación del entrevistado que resulte amenazadora de su propia imagen o de la imagen de su interlocutor. Prácticamente la totalidad de las veces, provocan el efecto de que este ría también, lo que favorece el clima de confianza y relajación que se espera que cree este primer momento del examen oral.

Los apéndices interrogativos y las interjecciones son de gran utilización por parte de los entrevistadores. Los primeros para marcar un seguimiento, especialmente cuando dan las instrucciones del trabajo con las láminas. Las interjecciones, así como también los marcadores discursivos, son frecuentes en los turnos de apoyo y evaluadores. Funcionan como una guía para que el entrevistado continúe hablando o entienda los cambios de tema.

Finalmente, retomando la cuestión de la variedad de español utilizada, no podemos evitar llamar la atención sobre los fallos y errores que los entrevistadores cometen en varios niveles de la lengua: tanto fonéticos, como sintácticos y léxicos⁹⁹. Al mismo tiempo todos ellos pueden ser fácilmente atribuibles a una interferencia del portugués.

De esta investigación se refuerza, entonces, la importancia de entrenamiento de los entrevistadores del CELU y la propia reflexión sobre su actuación, respecto de la estructura y los objetivos de la entrevista inicial del examen oral. Fundamentalmente, en relación con el modo de iniciar y cerrar cada secuencia, la manera de elaborar las preguntas y los momentos en que resultan necesarios las interrupciones o solapamientos. En muy pocos fragmentos logra ser esta una interacción espontánea, con las características de una conversación, tal como plantean los objetivos de esta etapa. Es decir, los entrevistadores no *orientan* con sus preguntas, sino que *dirigen* lo que termina siendo una entrevista, regida por las reglas de esta.

⁹⁹ § Anexo 2, los errores marcados en negrita, tanto de los entrevistadores como de los entrevistados.

Podemos reflexionar, finalmente, respecto de algunas sugerencias para los entrevistadores, ya que el registro de las tomas del examen oral puede servir también para revisar la actuación de los examinadores. Resulta importante aprovechar esos tres minutos previstos para la presentación entre el entrevistador y el candidato, aquel debe tener presente la función de este momento y no dilatarlo innecesariamente. Para lograr que el entrevistado hable, puede formular preguntas abiertas y ofrecer opciones de conversación. Si el candidato está trabado en alguna respuesta, ya sea porque no ha comprendido completamente o no sabe qué responder, puede reformular o reorientar el tema. Este momento no es evaluativo, entonces la interacción debe ser fluida y no demorarse innecesariamente cuando es posible ayudar al entrevistado, razón por la que se puede reforzar el entrenamiento acerca de cómo proceder en situaciones en que el candidato transmite alguna señal de pedido de ayuda, como titubeos, risas o entonaciones finales suspendidas y descendentes. Si observa mucho nerviosismo, puede tranquilizar explícitamente o reír. Por otro lado, si el entrevistado está hablando con fluidez, no interrumpirlo sin un buen motivo. En la formulación de las preguntas, puede optar por una opción clara, transmitiendo seguridad y ofreciendo la información necesaria para que la respuesta sea adecuada y completa. No se trata de recrear una situación de comunicación artificial, sino de evitar complicar al interlocutor, para que este logre sentirse seguro en su interacción. Finalmente, en la transición a la parte evaluativa del examen, esta debe ser clara y directa, pero intentando que no se produzca un cambio de tema muy abrupto.

4.3. Consideraciones finales

Mediante esta investigación, se pretendió realizar un primer acercamiento a la interacción entre entrevistador y candidato en el primer momento del examen oral del CELU, denominado *Presentación*, puesto que sus objetivos son que los interlocutores se conozcan y el entrevistado predisponga su estado de ánimo y ejercite la L2 antes de iniciar las dos etapas evaluativas restantes.

Aprender a utilizar eficazmente los distintos recursos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos en una interacción en otra lengua constituye un desafío permanente para cualquier hablante no nativo. Este estudio, nos permite, entonces, aumentar el conocimiento

en cuanto al uso de las estrategias pragmáticas más frecuentes utilizadas por aprendientes lusoparlantes de ELSE, así como de las inadecuaciones en las que incurren al momento de comunicarse en español, con el objetivo de trabajar desde las situaciones de aprendizaje también con aquellas estrategias que regulan las situaciones de interacción.

A través de nuestras observaciones, hemos podido corroborar la importancia del buen uso de las diferentes herramientas comunicativas de que disponemos para lograr una actuación que permita, en una situación de interacción, inferir la intención comunicativa del interlocutor y construir cooperativamente el discurso. Por consiguiente, es nuestra intención que esta aproximación al análisis pragmático de la interacción oral en el CELU redunde en un beneficio tanto para nuestros estudiantes como para nosotros los docentes en el aula de español y para los examinadores del CELU en sus talleres de formación. Como fin último, para la planificación de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en general.

Nuestra investigación representa, asimismo, la base de investigaciones futuras de mayor alcance, que tengan en cuenta la influencia de ciertas variables que hemos dejado de lado en esta oportunidad o que analicen a sujetos con una lengua materna diferente.

Bibliografía

- ACOSTA, Hernán Alfredo y Silvina Rita de Dios (2008) “Variaciones en el continuo de la (des)cortesía. Reflexiones acerca de su impacto en la enseñanza de ELSE”, *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera y I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*. Facultad de Lenguas de la UNC. Actas en CD: ISBN: 978-950-33-0644-4.
- ALBELDA MARCO, Marta (2004) “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, en D. Bravo y A. Briz (Eds.) (2004), pp. 109-134.
- ALBELDA MARCO, Marta y Antonio Briz Gómez (2010) “Capítulo 5. Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coords.) (2010), pp. 237-260.
- ALEZA IZQUIERDO, Milagros y José María Enguita Utrilla (Coords.) (2010) *La lengua española en América: normas y usos actuales* [en línea] [ref. de 16 de abril de 2013] Disponible en Web: <http://www.uv.es/aleza/>.
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2004) “La subcompetencia discursiva”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 553-571.
- BAIXAULI FORTEA, Inmaculada (2000) “Las secuencias de historia”, en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), pp. 81-107.
- BIERBRAUER, Fanny del Valle (2014) *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen: Caso Certificado de Español Lengua y Uso* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1639/TESIS%20Estudio%20de%20estrategias%20en%20los%20juegos%20de%20rol%20en%20situaci%C3%B3n%20de%20examen_caso%20CELU_%20Bierbrauer_fanny_201~0.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- BIERBRAUER, Fanny del Valle, Verónica Seguí y Verónica Valles (2008) *Instrumentos para la autoevaluación de la producción oral en ELSE* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/bierbrauer_segui_valles.pdf.
- BLUM-KULKA, Shoshana (2000) “Pragmática del discurso”, en T. Van Dijk (Coord.) *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa. [en línea] [ref. de 7 de febrero de 2013] Disponible en Web: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10702>.
- BLUM-KULKA, Shoshana, Juliane House y Gabriele Kasper (1989) *Cross-cultural Pragmatics: Request and Apologies*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

BORETTI, Susana (2001) “Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de la Argentina”, en *ORALIA*, N.º 4. Madrid: Arco libros S.A., pp. 75-102.

BRANDIMONTE, Giovanni (2005) “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos”, en *ASELE Actas XVI* [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf.

BRAVO, Diana (1999) “¿Imagen ‘positiva’ vs. imagen ‘negativa’?: Pragmática sociocultural y componentes de *face*”, en *ORALIA*, N.º 2. Madrid: Arco libros S.A., pp. 155-184.

_____ (Ed.) (2003) *ACTAS del Primer Coloquio del Programa EDICE* [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: http://edice.org/?dl_name=1coloquioEDICE.pdf.zip.

_____ (2005) “Hacia una redefinición de la “cortesía comunicativa”, en D. Bravo (Ed.) (2005), pp. 21-52.

_____ (Ed.) (2005) *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y sus aplicaciones a corpus orales y escritos*. Estocolmo - Buenos Aires: Dunken.

BRAVO, Diana y Antonio Briz (Eds.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

BRIZ, Antonio (2000a) “El análisis de un texto oral coloquial”, en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), pp. 29-48

_____ (2000b) “Las unidades de la conversación”, en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), pp. 51-80.

_____ ([1998] 2001) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

_____ (2003) “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, en D. Bravo (Ed.) (2003), pp. 17-46.

_____ (2004a) “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, en D. Bravo y A. Briz (Eds.) (2004), pp. 67-93.

_____ (2004b) “Aportaciones de la didáctica del discurso oral”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp 219-242.

_____ (2005a) “Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la

estrategia atenuadora en la conversación coloquial española”, en D. Bravo (Ed.) (2005), pp. 53-91.

_____ (2005b) “Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE”, en *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (2006) [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2005-2006/02_briz.pdf.

_____ (Dir.) (2011) Grupo Val.Es.Co. [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: <http://www.valesco.es/web/index.html>.

_____ (2012) “La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?”, en J. E. Morales y G. H. Vega (Eds.) (2012), pp. 33-75.

BRIZ, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel-Practicum.

BRIZ, Antonio, Marta Albelda, Josefa Contreras, Nieves Hernández Flores y Antonio Hidalgo (Eds.) (2008) *III Coloquio internacional del programa EDICE* [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: http://edice.org/?dl_id=3

BRIZ, Antonio, Salvador Pons Bordería y José Portolés (Coords.) (2008) *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: www.dpde.es.

BRIZ, Antonio y Marta Albelda Marco (2013) “Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES. POR. ATENUACIÓN)” en *Onomazein*, Vol. 28, pp. 288-319 [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/33973/094621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BROWN, Penelope y Stephen C. Levinson ([1978] 1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

CANDÓN SÁNCHEZ, María Teresa (1999) “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, pp. 149-156 [en línea] [ref. de 7 de febrero de 2013] Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf.

CARRANZA, Raquel Marina (2012) *Enunciación en segundas lenguas, espacio de encuentro de memorias discursivas - Un análisis pragmático-discursivo de actos directivos en producciones escritas de estudiantes de ELE lusófonos* (tesis de maestría). Facultad de Lenguas de la UNC.

CESTERO MANCERA, Ana María (2005) *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros S.A.

CLARK, Herbert Herb ([1996] 2000) “O uso da linguagem”, en *Cadernos de Tradução*, N.º 9, pp. 49-71. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Original: *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-25).

CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea] [ref. de 24 de septiembre de 2006] Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Versión española del Instituto Cervantes.

(2013) *MAREP: Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas - Competencias y recursos* [en línea] [ref. de 14 de septiembre de 2015] Disponible en Web: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.

CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO PARA LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTO Y USO DEL ESPAÑOL (2011) “B1-Administración del examen oral (edición octubre 2011)” en *Instructivos y procedimientos*.

(2013) *Certificado de Español Lengua y Uso* [en línea] [ref. de 07 de febrero de 2013] Disponible en Web: <http://www.celu.edu.ar>.

CUETO VALLVERDÚ, Natalia y María Jesús López Bobo (2003) *La interjección: semántica y pragmática*. Madrid: Arco Libros.

CUEVAS, Laura, Anisia Moreno, Liliana Martinenghi y Nancy Tentori (2007) *Algunas reflexiones sobre la producción oral en los exámenes finales de ELE* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/3_coloquio/ct_p_finales%20orales%20Moreno%20Martinenghi%20Cuevas%20Tentori.pdf.

DA SILVA, Luiz Antônio (2008) “Cortesía y discurso académico”, en A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras y N. Hernández Flores (Eds.) (2008), pp. 670-684.

ESCANDELL VIDAL, María Victoria (1995) “Cortesía, formulas convencionales y estrategias indirectas”, en *Revista Española de Lingüística*, Vol. 25, N.º 1, pp. 31-66 [en línea] [ref. de 14 de septiembre de 2015] Disponible en <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Cortesia%20formulas%20convencionales%20y%20estrategias%20indirectas.pdf>.

(1996) “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua 3*. Madrid,

pp. 95-109.

(1999a) *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.

(1999b) “Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos” [en línea] [ref. de 14 de septiembre de 2015] Disponible en Web: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/04/DOCENTE/MARIA_VICTORIA_ESCANDELL_VIDAL/PUBLICACIONES/61-GDLE.PDF.

(2004) “Aportaciones de la Pragmática”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 179-198.

FERNÁNDEZ COLOMER, María José y María Albelda Marco (2008) *La enseñanza de la conversación coloquial*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros S.A.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004a) “Las subcompetencia estratégica”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 573-592.

(2004b) “Los contenidos estratégicos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 853-876.

FERRER, María Cristina y Carmen Sánchez Lanza (2002) *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario: UNR Editora.

FURLAN, Gina (2013) *El examen CELU: Estudio sobre la validez y la fiabilidad* (tesis de maestría). Facultad de Lenguas de la UNC.

GALLARDO, Isabella Moraes (2013) *As manifestações de cortesia encontradas em e-mails empresariais. Português do Brasil e Espanhol peninsular: semelhanças e contrastes* (tesis de maestría). Universidade de São Paulo [en línea] [ref. de 2 de junio de 2015] Disponible en Web: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-01102014-180529/en.php>.

GARGIULO, Hebe Ester, Gabriela da Silva Bulla y Margarete Schlatter (2009) “CEPI: Tareas Herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea”, en *Actas de las II Jornadas de Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas*. Facultad de Lenguas de la UNC. [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: https://www.academia.edu/383602/CEPI_Tareas_herramientas_y_el_enfoque_accional_en_el_aprendizaje_en_l%C3%ADnea_2009

GOFFMAN, Erving (1967) “On face-work”, en *Interaction ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour* [en línea] [ref. de 7 de febrero de 2015] Disponible en Web:

<http://hplinguistics.pbworks.com/w/file/fetch/38289359/Goffman,%20Erving%20%27On%20Face-work%27.pdf>

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000) “Consecuencias del contacto de lenguas”, en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), pp. 287-313.

GONZÁLEZ, Cristóbal (2007) “De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural”, en Instituto Cervantes, *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera* [en línea] [ref. de 27 de marzo de 2011] Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2006-2007/07_gonzalez.pdf, pp. 429-446.

GRICE, Herbert Paul (1975) “Logic and conversation”, en P. Cole y J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics III: Speech acts*. New York: Academic Press, pp. 41-58 [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: https://edge.edx.org/asset-v1:Brown+CSCI2951-K+2015_T2+type@asset+block/grice75.pdf.

GRUPO VAL.ES.CO. (1995) *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Valencia: Universitat de València.

HAVERKATE, Henk (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.

_____ (2003) “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización *pragmlingüística* de la cultura española”, en D. Bravo (Ed.) (2003) pp. 60-70

_____ (2004) “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización *pragmlingüística* de la cultura española”, en D. Bravo y A. Briz (Eds.) (2004), pp. 55-65.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.

_____ (2003) *Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa* [en línea] [ref. de 01 de diciembre de 2010] Disponible en Web: <http://www.crit.uji.es/biblio/carlosclaves.pdf>.

HYMES, Dell Hathaway (1971) *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

INSTITUTO CERVANTES (2009) *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] [ref. de 09 de diciembre de 2009] Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/.

KAUL DE MARLANGEON, Silvia ([1992] 2003) *La fuerza de cortesía – descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del '20* [en línea] [ref. de 12 de

noviembre de 2007] Disponible en Web: http://edice.org/?dl_id=5.

-
- (2012) “Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español”, en J. E. Morales y G. H. Vega (Eds.) (2012), pp. 76-106.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2004) “¿Es universal la cortesía?”, en D. Bravo y A. Briz (Eds.) (2004), pp. 39-54.
-
- ([1996] 2006) *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola. Traducción de Carlos Piovezani Filho (Original: *La conversation*. Paris: Memó. Seuil).
- LIZABE, Gladys (2013) *Mirar el mundo y decirlo en ELE: El caso de las láminas en el examen oral del CELU* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/7_coloquio/VIIcoloquio-lizabe-uncuyo.pdf.
- LOPES, Elisa Cristina Moraes Rodrigues y Adriana Marcelle de Andrade (2012) “La cortesía verbal en los encuentros orales con fines de estudio: las estrategias lingüístico-discursivas de atenuación en portugués y español”, en J. E. Morales y G. H. Vega (Eds.) (2012), pp. 369-391.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1999) *Análise da conversação*. São Paulo: Ed. Ática.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2008) *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros S.A.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004) “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 511-531.
- MORALES, Julio Escamilla y Grandfield Henry Vega (Eds.) (2012) *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* [en línea] [ref. de 16 de abril de 2013] Disponible en Web: <http://edice.org/blog/2012/11/12/miradas/>.
- MORIONDO KULIKOWSKI, María Zulma (2012) “Los estudios sobre la cortesía verbal en español en el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de São Paulo (Brasil)”, en J. E. Morales y G. H. Vega (Eds.) (2012), pp. 325-343.
- MORIONDO KULIKOWSKI, María Zulma y Neide T. M. González (1999) “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”, en *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, N° 9. Ministerio de Educación, pp. 11-20.

- MORRIS, Charles (1985) *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona, Paidós.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2004) “Las estrategias de comunicación”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.) (2004), pp. 435-446.
- PORTOLÉS, José Lázaro (1998) *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- PONS BORDERÍA, Salvador (1998) “Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua”, en *Cuadernos de Filología*, Anejo N.º XXVII. Universidad de Valencia. [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: http://www.researchgate.net/profile/Salvador_Borderia/publication/257311389_Conexion_y_conectores/links/0c960524e823ca7b52000000.pdf.
- PRATI, Silvia (2007) *La evaluación en Español Lengua Extranjera*. Bs. As.: Libros de la Araucaria S.A.
- PUREN, Christian (2004) “Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional”, en *Porta Linguarum*, N.º 1. Universidad de Granada, pp. 31-36. [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf.
- RE, Antonio (2012) *Conversación y marcadores en el aula de E/LE: Los casos de bueno, pues y hombre* [en línea] [ref. de 07 de febrero de 2013] Disponible en Web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012BV_13_48Antonio%20Re.pdf?documentId=0901e72b813c9037.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros S.A.
- SAKAMORI, Lieko (2006) *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409487&opt=4>.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel Santos Gargallo (Dir.) (2004) *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL
- SEARLE, John Rogers (1979) *Expression and Meaning*. Nueva York: Cambridge University Press. [en línea] [ref. de 21 de mayo de 2015] Disponible en Web: <http://www.iiit.ac.in/~bipin/files/Dawkins/New1/John%20R%20Searle%20-%20Expression%20And%20Meaning.pdf>.

- SERRANI-INFANTE, Silvana (1994) “Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade lingüístico-cultural”, en *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 24. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, pp. 79-90.
- THOMAS, Jenny (1983) “Cross-cultural pragmatic failure, en *Applied Linguistic*, N.º 4, pp. 91-112.
- UNGER, Lidia y Lucía Zuppa (2009) *Dificultades en la producción de algunos sonidos del español por parte de estudiantes brasileños* [en línea] [ref. de 29 de enero de 2015] Disponible en Web: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Dificultades_en_la_produccion_de_algunos_sonidos_del_espanol_Unger_Zuppa.pdf.

Anexo 1

Signos del sistema de transcripción Val.Es.Co.

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en “palabras-marca” de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
(...)	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos especialmente marcados de fonética sintáctica entre palabras.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de “s” implosiva.
(RISAS, TOSES, GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo “¿no?, ¿eh?, ¿sabes?”
i !	Exclamaciones.

<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.

- Las incorrecciones gramaticales aparecerán aquí marcadas en negrita.
- Los antropónimos de los participantes de la interacción aparecerán indicados con la inicial en mayúscula.

Anexo 2

Transcripciones de las muestras

A: Entrevistador.

B: Entrevistado.

X: Evaluador.

1: 2'50''

- 1 A: ¿cómo estás?
- 2 B: bien/ bien
- 3 A: °(¿mm?)°
- 4 B: rebien//
- 5 A: ehh bueno/ ¿a qué te dedicás→/ ehh M.↑?
- 6 B: yoo soy maestra jardinera↑// yy→ este año yoo→ estaba de licencia de mi trabajo para estudiar español// yoo→ viví nueve meses en Buenos Aires// o sea estaba estudiando allá↑// yy↓// por/ mi trabajo yo/ tuve que volver↑/ paraa planear/ la enseñanza de español en la escuela que yo trabajo para el año que viene
- 7 A: ahh↓/ ehh/ o sea// tu objetivoo de estudiar↓ o sea ¿por qué estás-? ¿por qué estudiás español→?§
- 8 B: § yy§
- 9 A: § sí§
- 10 B: § yo quiero ser profesora de español/ aparte estoy haciendoo facultad de letras portugués y español/ a distancia en la facultad/ acá en São Paulo
- 11 A: ajá
- 12 B: yyy/ entonces yo pensé/ viviendo en Brasil no voy a aprender español jamás/ porque estoy todo el tiempo hablando portugués y son dos o tres horas por día que// no va a hacer con que yo aprenda y entienda→ todo y→ maneje el idiomaa na- naturalmente
- 13 A: mj→
- 14 B: o por lo menos/ más naturalmente posible (RISA NERVIOSA)
- 15 A: mj ¿y viviste nueve meses en Buenos Aires?
- 16 B: sí
- 17 A: ¿cómo te fue? te gustó→
- 18 B: sí me [encanta→]
- 19 A: [¿cómo fue] la experiencia?
- 20 B: desde la primera vez que conocí Buenos Aires hace muchos años/ ahh yo me enamoré↑ por la ciudad/ yy siempre tuve el sue- sueño deee vivir allá↑ y surgió la oportunidad y me fui// yy/ yaa ya tenía unos amigos/ unas tías que vive allá↑/ entonces un poco más tranquilo↓ yy mis padress→/ puedan visitarme↑/ mis hermanos/ entonces/ por ser muy cerquita/ entonces más tranquilo/ que vivir en otro lado que es/ además de ser lejos§
- 21 A: § claro§
- 22 B: § más caro↓/ y toda mi familia/ le encantaa Argentina Buenos Aires entonces es un placer// viajar hasta allá y noo/ *ah bueno tengo que visitarles y ah bueno*

- yoo/ tengo una excusa para visit- para- para→[ir]
 23 A: [para ir]
 24 B: (RISAS) exactamente
 25 A: (RISAS) bueeeno/ muy bien/ bueno↑/ ¿vamos a empezar con el examen↑? ((
)) ahora↑ yo te voy a dar estas dos láminas/ con temas/ diferentes/ TENÉS
 dos minutos para preparar tu comentario sobre UNA de esas láminas/ la que
 vos elijas/ ¿okey?
 26 B: °(bueno// permiso)°

2: 2'10''

- 1 A: BUENO/ ¿cómo estás/ C.?
 2 B: bien/ muy bien (SONRISA)
 3 A: eemm bueno↑ emm→ ¿por quéé estás acáá haciendo el Celu↑? ¿qué es lo
 que te lleva a hacer esta prueba?
 4 B: mm yo quiero hacer el Celu porquee→/// yo yaa→ hace algunos años que yo
 hice DELE↑/ entonces yoo conocí este yy/ quisee probar/ ((intentar))
 5 A: ¿cómo fue que te enteraste de este examen?
 6 B: ahh¹⁰⁰ yo recibí algunos **imeios**¹⁰¹ de unos amigos/ y también dee↓//
 APEESP¹⁰²///
 7 A: °(mj)°
 8 B: °(así que lo conseguí)°
 9 A: ¿y a qué te dedicás?
 10 B: yo soy profesora de español↑ yy/ ahora estoy dando clases de inglés también/
 para los pequeños (RISAS) No hablo muy bien el inglés/ pero→
 11 A: ajá
 12 B: ya está empezando
 13 A: ¿yy a/ aparte de trabajar→/ estudiás↑? ¿estás estudiando algo oo→ o no↓/
 solo estás trabajando→?
 14 B: no/ ahora solo estoy- solo estoy trabajando pero a veces estudio in- inglés
por cuenta//
 15 A: [°(mj)°]
 16 B: [no consigo] ir a las claases **por cuenta** de los horaarios↓ que son difíciles/
 para mí/ pero/ estoy estudiando inglés en casa
 17 A: ¿cuando tenés tiempo libre/ qué hacés↑?
 18 B: mm me gustaa/ ir a restaurantes/ al cine/ al centro comercial→
 19 A: °(mm)°
 20 B: mm visitaar→ mis abueelos→/ mis familiaares→/ todo eso↓
 21 A: ookey
 22 B: °((mj))°
 23 A: mj↓/ bueno↑/ entonces vamos a pasar a esta parte de la prueba/ acá tenés//
 dos láminas↑/ ehh/ tenés dos minutos paraa mirarlas/ observarlas/ armar un
 comentario↑ de una de ellas/ es decir/ elige una↑/ y/ describila→/ armá un
 comentario de esaa/ de esa lámina

¹⁰⁰ Entre risas

¹⁰¹ “e-mails”

¹⁰² “Asociación de profesores de español del estado de San Pablo”

3: 2'11''

- 1 A: ¿tenés tu documento/ P./ por favor?
- 2 B: sí/ lo tengo (4'') creo que lo tengo/// ¡Dios santo!/ ¿dónde está mi ↓?/// ¿me espera dos minutos?
- 3 A: sí→
- 4 B: creo que está en mi mochila aquí afuera
- 5 X: podemos esperar o si te parece que después ↓
- 6 A: ¿lo trae después?
- 7 X: sí sí sí sí
- 8 A: traelo después
- 9 X: [sí sí sí sí]
- 10 B: [creo que en **la** aula que estaba haciendo] dejé mi carpeta
- 11 A: okey ↓/ traelo después/ no hay problema/ bueno ↑/ ehh P. ↑/ emm/// ¿por qué estás acá haciendo el Celu?
- 12 B: para/// ver mi nivel/ de una manera más profesional ¿sí?
- 13 A: mj
- 14 B: porque siempre que hablo con// hispanohablantes ellos dicen que yo hablo bien pero... a veces tomo como broma a veces tomo en serio/ sí a veces/ *no no P. ya hablas bien hace tiem/* y siempre es bueno tener una/ una prueba ¿no? una cosa así que muestre ¿no? uno más uno es dos y punto/ y también para → enriquecer un poco más mi hoja de vida →/ para tener una cosa así → principalmente por español creo ↑ que es necesario/ porque sabes que a nosotros brasileños ↑ todos hablamos español/ entonces/ es necesario que **probes/ ¿sí?§**
- 15 A: § °(mj)°§
- 16 B: § no/ yo hablo español/ español **mismo**
- 17 A: mj
- 18 B: entonces creo que es por eso ↓
- 19 A: ¿y dónde estudiaste vos/ ehh?
- 20 B: yoo
- 21 A: ¿cómo- cómo- cómo llegaste a ella? ¿cómo aprendiste español?
- 22 B: ehh siempre me gustó español/ desde los doce/ trece años/ creo que ↓ eso/ por ahí por las músicas/ Maná → Alejandro → siempre me/ gustó el sonido// yy ↑ nunca me gustó el inglés/ nunca/ no sé **hablar** ni *buenos días* en inglés yo sé **hablar** casi/ y ↑/ desde el octavo grado aquí en Brasil/ yo tenía la →/ el sueño de ser maestro/ de portugués/ porque tenía una profesora de portugués/ que era mii ↓/ mi musa/ no sé/ mi ídola/ que me encantaba ver sus clases/ ver cómo ella daba sus clases → §
- 23 A: § °(mj)°§
- 24 B: § y aquel día con trece catorce años dije/ *voy a ser igual a ella/* y ahí en la facultad/ cuando tuve que elegir/ aquí en Brasil cuando hacemos el curso de letras/ ¿sí? tienes que hacer como una lengua/ otra lengua// inglés español ↑/ no dudé ↑/ claro/ elegí español/ y ahí continúe
- 25 A: bueno/ muy bien/ bien/ bien/ muy bien/// bravo por el español →/
- 26 B: °(gracias)°
- 27 A: vamos/ compitiendo con el inglés ahí ↓/ bueno ↑/ mirá/ vamos a pasar a esta parte del examen/ P./ acá ↑/ tenés/ dos láminas/ ehh tenés/ dos minutos ↑ para elegir una de ellas →/ ehh/ y/ vas a comentarla/ después ↑ vamos a dialogar un

- poquito sobre/ las láminas en sí/ [¿okey?]
 28 B: [vale]
 29 A: a ver cuál querés elegir
 30 B: ¿puedo leer las dos?
 31 A: sí sí

4: 1'52''

- 1 A: buo/ ¿qué tal? ¿bien?
 2 B: bien/ sí
 3 A: mj
 4 B: un poquito nerviosa (RISA)
 5 A: ¿sí? no→/ ehh contame/ C./ quéé ¿a qué te dedicás? ¿qué hacés?
 6 B: bueno/ yo estudio ehh facultad ehh// estudio portugués español
 (EXHALACIÓN)
 7 A: mj
 8 B: lengua e literatura/
 9 A: mj
 10 B: yy además↑/ ehh/ yo soy practicante en una editora/// pero trabajo con libros
 de medicina
 11 A: ajá buenoo ¿y por qué el español? digamos→/ mm/ ¿por qué el español↑ y
 por qué el Celu↑? a ver
 12 B: bueno ehh/ creo que/ el español es una lengua que está en expansión↑
 13 A: °(mj)°§
 14 B: § por el mundo↑/ ehh/ yoo/ a mí me gusta→// tal vez yoo/ dé clases/
 algún día/ no sé// y además de eso↑// eemm// ah creo que/ es importante hoy//
 tener un certificado→ así// para las em/ presas↓
 15 A: ajá↓ bueno↓
 16 B: (RISA NERVIOSA)
 17 A: muy bien↑ (SONRISA)/ eh/ te hago una preguntita↓ ¿no querés/ ponerte más
 cómoda y ponerlo en el piso→? [porque=]
 18 B: [¡ah/ sí!]
 19 A: = no hay problema/ ¿eh?
 20 B: (RISA NERVIOSA)
 21 A: (es)tá/ bueno→/ ¡bueno! ¡muy bien!/ ehh/ vamos a esta parte de la prueba/
 aquí tenés dos láminass→/ ¿sí?
 22 B: ajá
 23 A: eemm/// vas a elegir una de estas láminas/ tenés dos minutos/ bueno vas a
 elegir una de ellas para hacer un comentario de// la lámina↑/ para después
 hacer una conversación entre vos y yo ¿okey?
 24 B: sí
 25 A: (en)tonces tomate dos minutitos como para elegir y ver/// mirarlas leerlas/
 para después/ hablar sobre ellas

5: 2'24''

- 1 B: ¡gracias!/ ¡buenas tardes!
 2 A: buenas tardes/ ¿qué tal?

- 3 B: bien→
4 A: ((...))¹⁰³/ °(bien)°/ ¿qué tal?
5 B: [bien→]
6 A: [(())]¹⁰⁴ ¿no? bien
7 B: me acuerdo de ti→
8 A: sí/ ¿te acordás de mí/ no?
9 B: del año pasado→
10 A: ¿del año pasado↑?/
11 B: ¿o no?/ yo rendí el Celu el año pasado
12 A: ¿sí→?
13 B: pero→ enn→
14 A: en Memorial
15 B: en Ciudad Universitaria
16 A: ¿en Ciudad Universitaria↑?
17 B: sí
18 A: ¿el Celu?
19 B: sí
20 A: nnoo↑
21 B: sí
22 A: bue (RISAS) a ver/ ahh ¿vo(s) a qué te- te dedicás?
23 B: yo trabajo conn/ ventas
24 A: ¿con ventas?
25 B: de eventos/ conferencias paraa/ Latinoamérica/ con Bogotá↑
26 A: mj→
27 B: a ver// Lima↑// ehh// Santiago de Chile
28 A: o sea que estás manejando el español ee/ todo el tiem(po) (TOS)
29 B: por teléfono y correo electrónico
30 A: mj→/ qué bien↓/// yy/¹⁰⁵ ahh [sí/ yo siempre me salteo esta parte=]
31 B: [¡ahh/ sí/ claro! perdón]
32 A: = (RISAS) (6'') gracias/// ahh/ ¿y hace tiempo que estudiás el español?
33 B: sigo estudiando español hace tress/ años/ tres años porquee empecé a hacer/
ehh una licenciatura paraa **ministrar** clases de portugués
34 A: mj
35 B: entonces/ opté por español como lengua extranjera
36 A: mj/ [y de ahí]
37 B: [peroo/] no me dedico aa/// **ministrar** clases
38 A: mj
39 B: solamente trabajo en venta↓
40 A: mj/ bien/ ¿y cómo te salió el→/ el examen por la mañana? ¿que estuviste a
GUUSto haciéndolo↑?
41 B: no sé/ en→ en verdad no sé **decerle** puess// fue algo// nuevo
42 A: ¿NUEVO?
43 B: mj
44 A: bien
45 B: pero↑ eh/ sigo escribiendo correos→ todos los días pero no sé si de la
manera correcta así→

¹⁰³ La entrevistadora menciona el número de la examinada antes de comenzar.

¹⁰⁴ Aparentemente, aquí nombra a la entrevistada. Resulta incomprensible porque las intervenciones se superponen.

¹⁰⁵ En este punto, la otra entrevistadora le susurra “el documento”. Por eso la reacción de ambas y la espera.

- 46 A: mj
 47 B: formaal↑ o no→
 48 A: mj/ mj/ bien↓/ bueno↑ ahora ya nos conocemos↑// (en)tonces empezamos laa/
 la segunda parte del→/ del examen↑/ te presento esas doos láminas↑/ ¿sí?/
 vos vas a echarles una mirada y/ escoger una de ellas sobre la cual/ vas a
 hacer un comentario después↓

6: 2'24''

- 1 B: ahh↓ tengo una historia/ larga/ con español↑
 2 A: ajá
 3 B: hace tiempo que estudié pero después seguí prati(c)ando con lecturas→///
 conn aprendizajes/// autodidatas y tal↓/ yy **dos mil nueve**↑ yo viví en
 Argentina/ un par de meses/ como ocho meses/ pero antes ya/ había viajado/
 por algunos países de/ América del Sur/ porque me encanta↑/ Latinoamérica/
 y buEno/ yy ahora/ yo quiero hacer// el esamen↑ porquee tengo miedo de
 olvidar todo o que aprendí y/ pienso en futuro también/ intentar un posgrado
 en algún un país de/// habla española→
 4 A: ¿en qué área?
 5 B: yo estudio GEOGRAFÍA/// yy estoy por terminar/ la carrera de grado→ y
 bueno↑§
 6 A: § ¿en dónde?
 7 B: yo estudio/ acá en la USP
 8 A: ahh ta↑
 9 B: yy buenoo fue por eso yy/ también porque tengo alguno(s) amigos/
 hispanohablantes también/ de A(r)gentinaa y Uruguaayy→/
 y bueno
 10 A: ¿y te parece que la Geografía vale la pena hacer un posgrado en el exterior↑?/
 ¿en países latinoame[ricanos↑?/]
 11 B: [sí→] sí→
 12 A: ¿sí?
 13 B: sí/ por ejemplo/ en Argentiina/ se puede estudiar/ por ejemplo/ la
 geomorfología
 14 A: mj
 15 B: del norte de Argentina↑/ que es/ muy distinta de acá de Brasil
 16 A: ajá→
 17 B: y/ cuando yo conocí/ porque fui allá **en** unas provincia(s)/ de Jujuy/ Salta→/
 y bueno/ me encantó↑ así→ me quedé apasionada por- por el lugar→
 18 A: son muy bellas→
 19 B: yy/ bueno/ me encanta también la historia// de la construcción de las
 sociedades latinoamericanas↓
 20 A: mj
 21 B: la lucha// la política→ el país→
 22 A: ajá
 23 B: y bueno/ es posible↑ que intente↑ en futuro un posgrado↓/// no sé↓
 24 A: ahh ta qué bien// bueno/ me aleagro→/ que haya/ ese vínculo// eem/ yo te
 voy a dar dos láminas↑
 25 B: sí
 26 A: y nosotros vamos a conversar sobre una de ellas/ la que tú elijas

- 27 B: ahh→ ta
 28 A: ¿ta?
 29 B: bueno

7: 2'30"

- 1 A: ¿qué tal J.? ¿cómo estás?
 2 B: bien/ [bien/=]
 3 A: [¿bien?]
 4 B: = gracias
 5 A: bueno↓/// bueno/ J./ contame un poquito↑ eemm/// estudiás español ehh ¿por qué estudiás español→? ¿por qué estás haciendo el Celu→?
 6 B: bueno// yo noo- no estudié español ehh no hice clases/ pero→ yo hice letras solo portugués/ mi educación/// yy/// hace un poco me fui a hacer maestría en español/ porque me gusta la literatura de hispanoamérica/// (en)tonces es que→ **vua** tene(r) maestría/pero no tengo graduación///
 7 A: °(ajá)°
 8 B: yy→/ buenoo yy→ a mí me interesa→ trabajar con español/ °(con español)°/ hacer algo/ bueno/ ehh/// dar clases de espa- de literatura hispanoamericana→// y para eso tengo que habla(r) español↓ buenoo conocer algo de español
 9 A: ¿cómo es que/ lo hablás↑? oo ¿dónde lo aprendiste↑? [¿cómo=]
 10 B: [buenoo]
 11 A: = cómo es tu historia?
 12 B: yoo→ yo aprendí un poquito con mi mamá que/ vivió en Uruguay↑
 13 A: ajá§
 14 B: § por algunos años// pero vivió hace mucho/ yy/// después ehh hice algunos viajes/ a Argentina/ a Cuba↑// yy→ y ahora en la maestría porque los profesores solo hablan español///
 15 A: mj
 16 B: en las clases yy (en)tonces yo tengo profesores argentinas// yy// mi orientadora es chilena/ bueno/ pero/ en las clases (es) que se habla más español/// (en)tonces he aprendido algo ahí↓
 17 A: okey/ bien/// BUO vamos a pasar a lo siguiente§
 18 B: § °(sí)°§
 19 A: § aquí/ yo te muestro→ tenés dos láminas ¿okey? ehh/ vas a elegir una// ehh/ vas a leerla y luego vas a hacer un comentario/ sobre esa lámina/ ¿sí?// después yo te voy a hacer alguna que otra pregunta→/// ¿(es)TÁ?/ (en)tonces [primero=]
 20 B: [°(bueno↓)°]
 21 A: = decidí con cuál↑ te gustaría↑ trabajar
 22 B: mm→ bueno/ me parece que ehta
 23 A: mj okey/ muy bien// entonces mirala un segundito↑
 24 B: ¿leo en voz alta o para mí?
 25 A: para vos para vos§
 26 B: § sí

8: 3'05''

- 1 A: dale el documento a B.↑/// ¿qué te trae por aquí↑?
- 2 B: ¿qué me trae↑?/ estoy estudiando español paraa→/ hacer un intercambio en la Universidad Nacional de Córdoba
- 3 A: ¿jahh/ no me digas↑!?
- 4 B: sí↓
- 5 A: por la CCIT →/ poor§
- 6 B: § sí§
- 7 A: § laa AUGM- la AU§
- 8 B: § AUGM [AUGM]
- 9 A: [AUGM]
- 10 B: sí
- 11 A: por el Grupo Montevideo↑
- 12 B: sí
- 13 A: ahh↑ ¿y en qué área?
- 14 B: en realidad/ por la CCIT ((sí→// aunque ayuda **misma**)) pero ahora voy por el Grupo Montevideo
- 15 A: sí
- 16 B: pero ahora voy con la/ ayuda de la/ Asociación de Universidades↓
- 17 A: ¡qué bien→!/// ¿en qué área?
- 18 B: Geografía
- 19 A: Geografía→
- 20 B: sí
- 21 A: ¿yy/// has pasado por esta última selección?/// que han hecho ahora en maayo→
- 22 B: sí
- 23 A: y te dijeron que hace falta el Celu
- 24 B: no// me dijeron// ehh/ antes// quee yo necesitaba↑// hacer el Celu/ pero tendría que ser o antes o después dee/// de hacer el curso allá/// pero/// yo preferí hacer antes/ porque/ si noo→ no voy- si no voy también ehh puedo estudiar más/ allá↓ y hacer unaa↓ °(())°
- 25 A: yy vas aa→ ya- ya elegiste las materias↑/ hiciste [tu plan=]
- 26 B: [sí→]
- 27 A: = de estu[dios→ todo↑]
- 28 B: [sí→ sí→]
- 29 A: estás contenta↑
- 30 B: sí/ voy a estudiar→ ehh soy de Geografía pero me gusta estudiar↑ la cuestión del patrimonio arquitectónico→/ la/ historia de la ciudad↓
- 31 A: ahh→ ¿y [allá (())?]
- 32 B: [yo estudio LA] CIUDAD poor// estee/// este TEMA/ que elegí// entonces voy a hacer- materias dee laa- de- en el departamento de Historia→/ dee Antropología→
- 33 A: yy→/// ehh→/// ¿empezaste a estudiar español CUÁNDO?
- 34 B: este año
- 35 A: jahh→!
- 36 B: porquee/ el año pasado/ yo fui al- a Argentina y no conseguí hablar nada/ no conseguí→/// interagente- interac- cionar nada/ con las personas/// yy// me gustó mucho la relación que los argentinos tienen con la memoria/// y me gustaría estudiar eso allá↑/ yy→/ tendré que estudiar español↓

- 37 A: claro↓ claro↓/// yy/ tendrás que hacer un trabajo allí/ ¿una monografía↑?/ no
 38 B: no/ [yo HAGO=]
 39 A: [vas a hacer materias]
 40 B: = ACÁ↑/ una iniciación científica una investigación sobre el centro de São Paulo/ yy/ allá yoo// ehh/ quiero estudiar el centro de la/ ciudad de Córdoba→//
 41 A: claro
 42 B: [Buenos Aires→=]
 43 A: [especial para eso→]
 44 B: = sí
 45 A: ajá
 46 B: °(muy especial↓)°
 47 A: ah/ ¡qué bueno↓! bueno/ mirá qué lindos proyectos// yo te voy a dar dos láminas
 48 B: mj
 49 A: y vos vas [a]
 50 B: [sí (())]
 51 A: ajá (6'') vas a/ elegir la que más te guste porque sobre/ ella/ deberás conversar/ HABLAR/ conversar un poquito/ conmigo

9: 2'12''

- 1 A: É./ ¿me podés prestar tu documento/ por favor?
 2 B: °(sí)°
 3 A: °(un segundito)°/// °(okey)°/// buenoo/ É./ eemm/ ¿a qué te dediCÁS? ehh
 4 B: ¿en mi vida profesional?
 5 A: sí sí/ o/ sí/ [LABORAL↑]
 6 B: [yo soy maestro/]
 7 A: ajá
 8 B: de historia/ yy hicee la graduación en la Universidad del Estado/ en una ciudad muy- muy lejana de São Paulo
 9 A: ajá ¿dónde lo hiciste?
 10 B: Franca
 11 A: ¡ah/ Franca!
 12 B: sí
 13 A: okey/ yy/ mm ¿cuál es el motivo por el que estás haciendo el Celu?
 14 B: ahh buenoo es una buena pregunta/ porque yo quiero seguir con mis estudios// en la carrera académica// yo quiero hacer una maestría/ una **posgraduación**/ en Historia/ haciendo maestría y doctorado/// y esto es muy bueno para mí/ principalmente porque yo **pesquiso** con las fuentes en español/ mi- mi objeto de **estudio** son las manifestaciones folclóricas del siglo diecinueve con influencia(s) de España
 15 A: ahh/// okey/ o sea que trabajás/// ehh/ medio entre la Historia y la Antropología↑
 16 B: exa(c)to// mii- mi enfoque es decir porque lo que se hace hoy es algo estético/// porque ((hacer)) esa trasposición temporal solamente con la estética// intentando buscar el pasado/ un vínculo/ pero es// algo// que sostiene una imagen/// no es real/// no hay vivencia/ no hay conta(c)to/ no hay nada/ es una i(n)stalación→

- 17 A: mm→§
 18 B: § pienso yo/// pero es ((**pasivo**)) de estudio
 19 A: okey/// BUO/// entonces vamos/ a dar↓/// vamos a dar procedimiento↓ mirá↑/
 acá↑/ tenés dos láminass↑/ ¿sí?/ ehh// vas a elegir una y vas a hacer un
 comentario sobre esa lámina ¿okey? después te voy a hacer algunas
 preguntas/ primero tú vas a leer/ vas a hacer un breve comentario/ y ahí yo
 después te formulo algunas preguntas// ¿okey?
 20 B: elijo esta
 21 A: ¿ya? ¿así? muy bien

10: 2'35''

- 1 X: ((...)) El documento→
 2 A: si quieres dejar [tu cartera allí↓=]
 3 X: [únicamente el documento]
 4 A: = paraa↓ para poder estar más cómoda/// no sé si usas anteoojos→/// además
 de esos no necesitas otros ¿no? (RISAS)/// yo necesito dos/ por eso¹⁰⁶/// ya
 tienes bastante→ (RISAS)///
 5 B: °(entonces→)°
 6 A: entonces siéntate más tranquila ahí/ sin tantas cosas↓
 7 B: °(la guardo)°
 8 A: °(sí)°
 9 B: ¿tú tienes dos?
 10 A: yo tengo dos/ (RISAS) por eso pregunto (RISAS) hasta que use los
 multifocales↓
 11 B: ahh↓ vale↓ (RISAS)
 12 A: ¿qué tal?
 13 B: bien→
 14 A: ah/ bueno→
 15 B: un poco nerviosa→ como
 16 A: claro
 17 B: que los demás/ que también↓
 18 A: claro/// claro/// yy→// ¿por QUÉ↑ el Celu↑?
 19 B: es que presentarse// a uno// yo creo que si-/ siempre trae→/// un cierto
 nerviosismo↓/// no sé→/// ah/ por- por lo menos a mí
 20 A: no/ pero mi pregunta era// [¿POR QUÉ↑/=]
 21 B: [¿el Celu→?]
 22 A: = el Celu?
 23 B: ahh el Celú/// disculpa
 24 A: no [/ claro]
 25 B: [entendí/] el nerviosismo↓
 26 A: claro
 27 B: *por qué el Celú*
 28 A: el certificado/ ¿no?/ ¿por qué- [/ por qué-]
 29 B: [sí no] no sí sí
 30 A: ¿por qué buscas el certificado?/ ¿por qué quieres el Certificado de Español
 Lengua y Uso?

¹⁰⁶ Entre risas.

- 31 B: bueno yo estudio el español ya hacee algunos años/ °(no sé si uno o dos o tres↓)° (RISA NERVIOSA)
- 32 A: ¿y tú-?/ tranquila→
- 33 B: yy→/// y buenoo→/// he intentado una otra vez un otroo// certificado→/// y hace algún- bastante tiempo en realidad/ fue↓// en dos mil seis↓/ creo/// yy/// yy/// yy y no fue- no fue bien aquella época// después empecé a estudiar el español en la universidad/ aquí en Mackenzie↓¹⁰⁷/// yy// y bueno// después de mucho tiempo yo- yo inicié/ terminé la carrera en dos mill→ nueve/// yy/// yo estuve trabajando con muchas cosaas→/// sin tiempo→/// yy ahora que me- bueno// voy a paraar y aa→/ y aa→/ a centrarme en esto yy→// buscar el diploma el certificado yy→// yy→ yo he recibido muchas referencias buenas del Celú/ de mis profesores de Mackenzie/// o sea quee→// bueno/ voy a intentar/// yy/ a ver qué pasa (RISA)
- 34 A: ahh/ qué bien↓
- 35 B: por eso↓
- 36 A: ahh→ qué bien↓/// BUEEnoo/ entonces/ te vamos a dar dos láminas
- 37 B: °(dos láminas)°
- 38 A: tú vas a elegir la que prefieeras→/ porque vamos a/// charlar sobre ellas→
- 39 B: (3'') ¿tengo que leer? ¿todo?
- 40 A: sí/ tienes que leer/ por lo menos darle una mirada→ pa[ra]
- 41 B: [ahh→]
- 42 A: sí sí

11: 2'44''

- 1 X: necesitamos solo tu documento de identidad (4'')
- 2 A: hola/ L.
- 3 B: hola
- 4 A: ehh→// eh/ yo soy L.↑/ ella es L.↑/ que te recibió↑/ las dos somos profesoras de español↑ ehh/ vamos a estar acá con vos en esta actividad ahora a la tarde/// ¿sí?
- 5 B: sí
- 6 A: ¿cómo te fue en la mañana?
- 7 B: bien/ bien
- 8 A: te fue bien
- 9 B: medio nerviosa pero/ bien→ (RISAS)
- 10 A: ¿era lo que esperaba(s)↑/ el examen↑?/ estabas/ ¿sabías cómo iba a seer↑?
- 11 B: sí→/ sí→// yo→ había visto en el/ ciclo de/ tercero↑/ ahh/ algunos ejemplos→ dee/ ehh/ de las→ actividades→/ y→§
- 12 A: § AH/// así que estabas informada
- 13 B: sí/ pero bueno// nerviosa lo mismo (RISAS)
- 14 A: como todo examen→
- 15 B: sí
- 16 A: yy/ ¿y por qué estás haciendo el examen?
- 17 B: ahh/ ehh→/ yo tengo laa/ intención dee estudiar/ ehh/ hacer un intercambio a

¹⁰⁷ Una universidad presbiteriana de esa ciudad.

- la Universidad Nacional de Córdoba/ en Argentina→
- 18 A: mm§
- 19 B: § yy→ por eso necesito participar→
- 20 A: ahh/ muy bien/ yy/ ehh/ y qué/ cuá- cuá- ¿cuál es tu área?
- 21 B: Administración
- 22 A: ¿Administración?/// ahh qué bien↓/ qué bien↓/ ¿y sería el posgrado→?/
hacés unn un§
- 23 B: § no/ no/ el grado
- 24 A: ahh→/ ¡el grado!/ ahh/ qué interesante entonces estás- y ¿dónde estás
cursando el/ el/ el/ el/ el/ curso de graduación?
- 25 B: yoo→/ yo vivo en São José dos Campos↓
- 26 A: ahh
- 27 B: (RISAS) solo estoy acá por el- el- el/ examen↓
- 28 A: por el examen/ yy→/ entonces sería/ digamos/ un intercambio entre una
universidad de tu ciudad con→
- 29 B: sí/ sí→
- 30 A: ahh/ muy bien/ muy bien/// BUENO→/// yy eh dónde- ¿dónde estudiás el- el
español? ¿en la **propia**¹⁰⁸ universidad↑?
- 31 B: noo→/ la verdad que yo nunca he estudiado/ el español→ (RISAS)
- 32 A: ¡guau! ¿y cómo- cómo lo has adquirido entonces?
- 33 B: ahh→// yo tengo algunos contactos en Argentina↑/ ehh/ algunos en
México→/ Nicaragua→// por ahí voy intentando aprender sola (RISAS)
- 34 A: pero leyendoo→/ o sea/ leyendo/ digamos/ ehh→/ lees cosas→/ o sea/ lees
periódicos→/ lees- te comunicás→
- 35 B: sí→/
- 36 A: [(())]¹⁰⁹
- 37 B: [(())] música→
- 38 A: música→
- 39 B: sí
- 40 A: muy bien/// BUENO/ te voy a presentar// la primera parte del examen/ dos
láminas/// ehh/ te voy a dar unos min- dos minutitos para que las vay- las
leas↑ y elijas una de la que/ quieras hablar

12: 1'35''

- 1 A: ¿qué tal↑?
- 2 B: bien
- 3 A: [¿bien?]
- 4 B: [bien/] gracias (RISA NERVIOSA)
- 5 A: ¿eres/ de aquí de San Pabloo?
- 6 B: sí
- 7 A: ajá
- 8 B: soy de aquí↑
- 9 A: y qué↓/ has estudiado español→ oo→
- 10 B: yo→§
- 11 A: § has conocido/ a alguien↑/
- 12 B: (RISAS)

¹⁰⁸ Al parecer, la entrevistadora tiene interferencias de la L2.

¹⁰⁹ Fragmento indescifrable porque la entrevistadora superpone su habla con la de la entrevistada.

- 13 A: quee→ te lo ha enseñado→
 14 B: no/ no// yoo↓/ yo estudié español
 15 A: mj↑
 16 B: ehh→/ hace algunos años↑
 17 A: mj↑
 18 B: despuées→ visitamos→/ mii esposo y yo/ a Chile/
 19 A: mj↑
 20 B: para entrenar un poquito más↑/ y cuando volvimos a Brasil/ yo empecé aa- a dar clases→
 21 A: [ajá→]
 22 B: [dee→] de→/ español
 23 A: ajá/ claro y tienes un acento marcadamente chileno↑
 24 B: ahh/ sí [(RISAS)]
 25 A: [(RISAS)] aquí tenemos enn- una- otra chilena aquí§
 26 B: § ¿es mismo?§
 27 A: § en
 el equipo [(RISAS)]
 28 B: [(RISAS)]
 29 A: eemm/// ¿yy// y por qué el certificado?/ es un desafío para ti→
 30 B: [sí]
 31 A: [es al]go quee→/ para ti misma
 32 B: es verdad/ porque/ ehh→ como no soy hispanohablante↑/ ehh/ yo creo quee→// es necesario siempre/ hay que estudiar siempre↑/ yy→ el certificado es una manera de evaluar cómo estoy↓
 33 A: mj/ mj/ ¿has es- has- estás dando clases dónde↑?
 34 B: ehh/ privado/ clases privadas
 35 A: particular
 36 B: sí↓
 37 A: ajá/ bueno↓/ muy bien/ bueno/ mira/ yo te voy a dar/// dos láminas↑/ y tú vas a ver la que prefieres para charlar sobre ella/// la que te guste más→/ con la que te identifiques mejor↑

13: 1'31''

- 1 A: ¿cómo te va R.?
 2 B: muy bien
 3 A: bien
 4 B: bien
 5 A: bueno/ contame un poquito ¿a qué te dedicás↑?/ ¿qué hacés↑?
 6 B: bueno/ tengo diecinueve años// mm vivo en Florianópolis y hago ingeniería eléctrica/// ehh→
 7 A: ¿y viniste de Florianópolis para hacer el Celu?
 8 B: en realidad yo vivo- viví en Campinas/ mi familia vive allá// yy bueno/ vi el Celu en internet/ recibí el mail y lo quise hacer↑
 9 A: por qué loo/ ¿cuál ess// tu objetivo?
 10 B: yy tener un certificado que hablo→// que sé hablar y escribir en español
 11 A: mj/ ¿y hace mucho tiempo estás estudiando?/ ¿estudiaste↑? ¿cómo→ [cómo→?]
 12 B: [en realidad/] mi papá es argentino

- 13 A: ajá
 14 B: yy bueno/ siempre nos habló en portugués/ a mí y a mi hermano
 15 A: ¿en español?
 16 B: en español
 17 A: ah/ okey↑/ ta↑
 18 B: entonces más o menos aprendí ahí con él/ y después tuve en el colegio
 19 A: en el colegio secundario→
 20 B: sí/ dos años
 21 A: ah muy bien/ okey/ buo/ BUENO/ vamos a lo siguiente/// acá tenés dos láminas/ ¿sí?/ ehh/ quiero que elijás una/ ehh que la comentés↑/ que la describas/ de qué se trata→/ que hagás un comentario sobre la lámina→/ y↑ después te voy a formular algunas preguntas/ ¿okey?
 22 B: bueno/// ¿puedo leer?
 23 A: sí sí sí

14: 2'24''

- 1 A: ¿qué tal/ N./ cómo estás↑?
 2 B: estoy bien→ un poquito nerviosa§
 3 A: § [¿sí?]
 4 B: [pero] bien
 5 A: ¿sí? ¿por qué estás haciendo el examen?
 6 B: aamm bueno/ no tengo un objetivo así→ muy **cierto**/ muy específico// porque de hecho soy profe de inglés pero estudio lenguas entonces pienso que para mí/ para mi estudio va a ser bueno
 7 A: ajá→ ¿es la primera vez que hacés un certificado internacional?
 8 B: nno/ yo tengo uno pero de español// de inglés
 9 A: de inglés
 10 B: de inglés/ perdón// pero [de español es el primero]
 11 A: [¿el TOEFL?]
 12 B: sí el TOEFL y también uno que se llama FCE
 13 A: ajá
 14 B: que es de Cambridge/ pero de español es la primera vez que estoy haciendo (RISAS)
 15 A: ajá/ ajá↓
 16 B: °(sí)°
 17 A: ¿y por qué el Celu?
 18 B: porque→ mira/ yoo estudié en la Universidad de San Paulo y te- **hay el** centro de lenguas allá
 19 A: mj
 20 B: y estudié un poquito de español/ creo que por/ un año/ allá→/ yy mi profe/ mi profesor me dijo que habría/ **habría** la prueba/ entonces ahh// pensé que→// pensé que podría hacer para sacar el certificado↓
 21 A: ahh→ estuviste en el curso de lenguas ehh haciendo el curso de ehh→
 22 B: de español↑
 23 A: ¿español lectura o→?
 24 B: no/ español→/ el curso regular
 25 A: regular
 26 B: sí→

- 27 A: ajá
 28 B: hice hasta ell→/ avanzado// después↑ **había el** superior pero no tuve tiempo más para hacer/ tuve que parar
 29 A: mj bueno/ porque eres profesora de inglés↑
 30 B: sí/ yo soy profesora de inglés↑/ yo doy clases/ahh en la ciudad que vivo/ vivo en OSASCO→ doy clases/ ahh para CHICOS→// y también adolescentes→
 31 A: ahh qué bien
 32 B: yy estudio letras
 33 A: ahh↑
 34 B: (en)tonces por esoo que a mí me gusta→/ ahh las lenguas (RISAS)
 35 A: ¿y estudias letras DÓNDE?
 36 B: en la Universidad de San Pablo
 37 A: ajá
 38 B: estoy terminando la facultad ahora
 39 A: en inglés↑
 40 B: en inglés y en portugués
 41 A: ajá
 42 B: sí/ entonces **voy poder** dar
 43 A: (en)tonces estudiás con ((...))¹¹⁰
 44 B: ahh↑ sí/ con todas esas (RISAS) yo las conozco
 45 A: claaroo (RISAS) bueenoo/ muy bien/ yo tengo- te vamos a dar aquí do- dos láminas/ tú eliges la que te parezca que tiene el tema que más te interesa→
 46 B: °(está bien)° (4'') ¿puedo leer todas↑ o soloo→?
 47 A: sí sí dale [unn vistazo=]
 48 B: [mm sí]
 49 A: = y luego lees la que más te interese

15: 3'27''

- 1 A: ¿cómo te va?
 2 B: bien/ [gracias]
 3 A: [°(¿bien?)°] bueno/ [muy bien/ muy bien//]
 4 B: [(RISA NERVIOSA)]
 5 A: con un poquito de frío ¿no?
 6 B: ah sí/ no// no
 7 A: ¿no?
 8 B: argentinos no tienen calor
 9 A: ahh sí [(RISAS)]
 10 B: [(RISAS)]
 11 A: yo vi- a mí me engañaron
 12 B: ¡ah!
 13 A: me dijeron que era un país tropical/ [pero mirá]
 14 B: [sí (RISAS)]
 15 A: mirá lo que pasó→
 16 B: pero en San Pablo tenemos las cuatro estaciones§
 17 A: § ajá§
 18 B: § en un único día

¹¹⁰ En este fragmento nombra profesoras que trabajan allí.

- 19 A: en un único día/ no/ eso es verdad/ eso es verdad// contame↑/ D./ ¿qué hacés?
¿a qué te dedicas?
- 20 B: ehh→/ bueno/ yo soy/ historiadora↑// ¿sí? yy- y yo trabajo con historia del tiempo presente/ yo estudio→ la historia argentina↑/ la historia de la última dictadura militar en Argentina y la dictadura militar de Brasil→
- 21 A: ajá
- 22 B: es un tema pesado (RISAS)
- 23 A: muuy interesante [por otro lado↓]
- 24 B: [sí/ es muy interesante↓]
- 25 A: ¿dónde estudiás? ¿qué?
- 26 B: yo/ yoo en- en este momento/ hagoo→ emm un proyecto de **mestrado**/ en la USP/ en FRULAM/ que es un programa de **posgraduación**/ ¿cómo así?
¿perdón? (RISAS) (()) (RISAS)¹¹¹ entonces ehh→/ yo hago en este momento porque este **ano** yoo→/ voy a tener el examen→/ ahh/ ingresá(r)↑// en el programa/ yy// desarrollá(r)↑/ ehh/ el proyecto
- 27 A: mj
- 28 B: (en)tonces por eso yo estuve en Buenos Aires→ mm/ cuatro meses↓ mm sí↓
- 29 A: ¿en la UBA?
- 30 B: no/ no/ en la UBA no→// hay una profesora de UBA↑ ((...))¹¹²
- 31 A: mj
- 32 B: no sé si la conoces
- 33 A: sí sí
- 34 B: ¿sí↑?
- 35 A: [por qué no/ claro que sí]
- 36 B: [quee]/ ella siempre me orienta/ me dice **vai acá/ allá**→/ *busca aquí/ busca allá*→/ ehh/ las **fontes**/ los papeles↑/ los documentos↓ entonces/ yy yo trabajo con esa que- ehh con la sección de la memoria→
- 37 A: mm
- 38 B: la construcción de la memooria→/ el cambio↑ en el sentimien-/ en el sentimiento→/ ehh/ colectivo↑/ ¿sí?/ porque es muy distinto la forma como ocurre en la Argentina y como ocurre en Brasil/ porque en Argentina hay una construcción↑/ de- de la memoria colectiva// y en Brasil hay una política dee/ olvidar↑ (RISAS)
- 39 A: de borramiento↑
- 40 B: sí/ sí/ de borramiento/ de borramiento/ sí¹¹³
- 41 A: o de borrado↓ okey
- 42 B: sí sí/ es muy difícil↓
- 43 A: ajá
- 44 B: [yy→ yy→]
- 45 A: [es diferente]
- 46 B: sí/ es muy diferente yy/ paraa/ porque no es solo- no soy solo yo quien trabajo con eso pero↓ ahh para nosotros que trabajamos con el tema→/ es muy incómodo quee→ se **produza**/ el olvido↑ y de una manera→/ tann→/ caradura ¿no?↓ eemm (RISAS)
- 47 A: okey→// BUENO/ vamos a seguir entonces por acá/ ehh D./ ehh yo aquí- aquí tienes- tenés dos láminas ¿verdad?
- 48 B: sí

¹¹¹ La evaluadora interviene. Lo que ocurre es incomprendible.

¹¹² Aquí nombra a la profesora.

¹¹³ Entre risas.

- 49 A: eemm→ quiero que elijas una// quee→/ bueno/ la leas y después vas a hacer un comentario→/ una descripción→/ un comentario→/ con tu opinión↑ sobre/ lo que ves aquí en las láminas/ y ahí después yo te voy a hacer unas preguntas ¿okey?
- 50 B: sí

16: 1'35''

- 1 A: ¿cómo estás/ J.?
- 2 B: muy bien→ (RISAS)
- 3 A: °(bue)°
- 4 B: un poco cansada pero↓ [(RISAS)]
- 5 A: [°(¿sí?)°///] ¿eeea qué te dedicás? ¿qué hacés?
- 6 B: aamm/ buenoo/ soy notaria↑
- 7 A: mj
- 8 B: aamm/// pero// mi formación ess// como// analista de informática/// yy trabajoo→/ en Caixa Econômica Federal (RISA NERVIOSA) desde hacee// dos mil// ¿seis?
- 9 A: ajá
- 10 B: yymm→/// °(noo/ creo quee→)°§
- 11 A: § ¿y por qué el español→? ¿por qué el Celu→?
- 12 B: ¡ah! sí→ yoo gané una- una beca/ de trabajo↑/ ehh para estudiar↑/ el idioma
- 13 A: mj
- 14 B: y después→ tendría quee/ que hacer laa→/ certificación// por eso estoy acá↓ (RISAS)
- 15 A: ahh/ muy bien→/ ¿cuánto hace que estudiás español?
- 16 B: aamm/// desdee→ dos mil ocho↑
- 17 A: desde dos mil ocho↓
- 18 B: abril/ mayo↓
- 19 A: °(okey/ muy bien/)° okey↓// BUENO/ vamos a seguir un poquito conversando→
- 20 B: °(sí)°
- 21 A: /// mirá/ acá↑/ te muestro dos láminas/ ¿sí?
- 22 B: °(sí)°
- 23 A: ehh/ quiero que elijas una/// que/ la leas/ y después que/ describas→// que comentes↑/ y que des tu opinión/ sobre la lámina/ ¿okey?/ y ahí yo te voy a hacer después unas preguntitas

17: 2'47''

- 1 A: hola [((...))¹¹⁴=]
- 2 B: [todo bien]
- 3 A: = buenas tardes↑// ehh/ te pediría el documento/
- 4 B: sí
- 5 A: el documento/ por favor (7'') esta es la constancia del examen// (()) te lo

¹¹⁴ Nombra al entrevistado. Incomprensible.

- dejo↓ (3'') bueno/ me presento↑/ soy L.↑/// ella es G./ nosotras somos las dos profesoras que vamos a estar co-/ con vos en este momento dell/ del trabajo/ ¿sí?
- 6 B: sí
- 7 A: de las actividades de la tarde→
- 8 B: ((sí))
- 9 A: ¿cómo te fue en la mañana?
- 10 B: ¡ah!/ nerviooso→ (RISAS)
- 11 A: TA§
- 12 B: § me quedé con la presión/ ahh/ no estoy acostumbrado por/ por/ el esaamen// ehh ni tampoco hablar/ hablar diferente así/ que no viví→/ en- en ningún sitio→// nadie/ nadie/ de los- de mis- de mis amigos habla español↑/ nada// (en)tonces no tengo mucho a quien/ pedir **correc/to**↑
- 13 A: [pero es más=]
- 14 B: [practicar→]
- 15 A: = pero/ ¿aprendiste? ¿dónde apren[diste?]
- 16 B: [sí/] ahh/ tengo una novia/ que/ quee/ ya habla bien ya ella es cordobesa→/
- 17 A: mj
- 18 B: vive en/ Argentina↑
- 19 A: mj
- 20 B: tengoo→/ sí/ ahh→/ algunos amigos enn por la internet↑
- 21 A: mj
- 22 B: ahh/ estudié enn/ ((CCAA))
- 23 A: mj
- 24 B: **solo** que tengo para/ para practicar/ para hablar→///
- 25 A: [(es)tá muy bien↓/=]
- 26 B: [solo eso]
- 27 A: = ¿y por qué estás haciendo el Celu↑?
- 28 B: ahh→/ **por cuenta dee**/ por parte dee Antonella/ que es mi novia// ahh voy a voy a intentar/ ehh/ estudiar en Córdoba→/
- 29 A: mj→
- 30 B: fisioterapia// ya hago aquí hace **um** año// pero/ quiero- quiero- quiero vivir ya- vivir allá// **por cuenta de** eella↑/ que/ me gusta **quedar** con ella→/ me gusta la ciudad→//
- 31 A: mj
- 32 B: ((ya- ya fui/// de viaje))// ehh→/ ¡ehh!// por- **por cuenta de** los estudios↑ **mismo**/ para- para/ hacer mi facultad↑//
- 33 A: facultad allá↓// BUENO/ MUY BIEN/ vamos a pasar↑/
- 34 B: sí
- 35 A: a la primera parte dee/ de esta actividad↑/ de la tarde/ y para eso yo te voy a presentar dos láminas↑//
- 36 B: °(())°
- 37 A: yy→ ee→ para que las leas→/ las observes→// y/ eem/ te doy unos dos minutiitos para que elijas una// ee/ paraa/ yy- y de la- de la que elijas me presentás un comentario→/ me- me podés hacer una lectura ((o sea)) qué es lo que
- 38 B: sí
- 39 A: ehh te parece la láaminaa→/
- 40 B: bueno

- 41 A: °(así)° que te dejo unos/ dos minutitos [para que→]
 42 B: [¿puedo?]
 43 A: sí [sí sí sí=]
 44 B: [¿no puedo?]
 45 A: = claro

18: 3'44''

- 1 B: ¡holaa!
 2 A: hola/ qué tal/ buenas tardes/ ¿qué tal/ A.?
 3 B: bien
 4 A: bueno/ yo↑/ soy L./ ya me conocés/
 5 B: [sí↓]
 6 A: [por la] mañana/ ella es B.↑ somos las/ examinadoras/ ahora de/ la parte oral/
 de este examen↑/// eestee/ a ver/ ¿qué nos contás↑/ sobre vos? ¿qué es lo que
 hacés→?/ ¿por qué estudiás español→? ¿por qué estás acá→?
 7 B: (RISAS) ahh/ me gusta muchoo laa lengua/ española↑/
 8 A: ajá
 9 B: entonces yo estoy estudiando a ((dossi)) años/ yy→
 10 A: dos/ dos
 11 B: dos años↓/ y en julio yo estuve en/ Buenos Aires para hacer una inmersión↓
 12 A: ajá/ bien↓ ¿y qué tal te salió?
 13 B: ¡ah!/ ¡bien!
 14 A: ¿dónde estuviste?
 15 B: ELE Baires/ no sé si conoces↓
 16 A: Buenos Aires↑
 17 X: sí sí
 18 B: no/ laa→/ el nombre de la **escola** es
 19 A: ¡ah!
 20 B: ELE Baires
 21 A: ELE Baires
 22 B: sí
 23 A: (es)TÁ
 24 B: en Buenos Aires
 25 A: en Buenos Aires/ sí (RISAS) ¿y cómo- cómo era estee→ estee→?/// esta
 inversión¹¹⁵/ ¿**de** qué consistía eso?
 26 B: ah que me/ mu- muchas clases solamente hablas en español→/ [todos los
 profesores=]
 27 A: [mj]
 28 B: = hablan en español→// yy→ enseñan gramática también↑/ ehh comoo/
 como yo estudiaba ahí/ estudiaba acáá→ es/ más para conversación/
 29 A: daale→§
 30 B: § porquee es más/ difícil para nosotros hablar en español
 31 A: (RISAS)
 32 B: las palabras↑ son muy parecidas→
 33 A: ¿y estuviste toodo un mes ahí en Buenos Aires?↑ ¿o quince días↑?
 34 B: sí

¹¹⁵ La entrevistadora confunde *inmersión* con *inversión*.

- 35 A: ¿te gustó la ciudad?
- 36 B: sí/
- 37 A: ¿sí?
- 38 B: me gusta mucho↓
- 39 A: ¿qué hiciste ahí en Buenos Aires además de la clase?
- 40 B: ¡ahh! yo estuve/ en Buenos Aires unas cinco veces
- 41 A: ¿unas cinco veces ya?! (RISAS)
- 42 B: mi maridoo→/ **gusta mucho dee**/ de la/ entonces ¡ah! ((vamos en restaurantes→ conocer a cosas→//)) esa vez/ yoo fui en la Casa Rosada→
- 43 A: en la Casa Rosada
- 44 B: yoo/ estuve adentro en la Casa Rosada/ muy buena↓
- 45 A: ¿es bonita? [yo nunca=]
- 46 B: [muy]
- 47 A: = he ido↓ (RISAS)
- 48 B: ¿vive en/ Buenos Aires↑? no ((es))/ de San Pablo→
- 49 A: sí/ yo hace un año que estoy acá (RISAS)
- 50 B: ah→
- 51 A: bueno/ y bien/ a ver/ no sé/ ¿me contestaste por qué estás/ dando el/ el Celu?
- 52 B: ¡ah!
- 53 A: ¿el Celu? el examen→
- 54 B: no/ no/ mi trabajoo→ no utiliza→
- 55 A: ¿con qué trabajás?
- 56 B: yo soy farmacéutica/ trabajo con logística
- 57 A: mj→
- 58 B: no es necesario↓
- 59 A: mj
- 60 B: naa/ yoo→/ solamente porque me gusta→/ yo quiero conocer otros países→
- 61 A: mj
- 62 B: y tener→// porque tener→ en Brasil no hay/ es una lengua que no se habla en otros países→
- 63 A: mj
- 64 B: yo **penso** que tienes que hablar otras/ lenguas paraa→
- 65 A: ¡ah! me decís que/ el portugués no se habla [en otros lugares]
- 66 B: [no/ no se habla/] solamente en Portugal/ **mais**→
- 67 A: ahh→
- 68 B: pero es muy [[[diferente]]]
- 69 A: [o en algunos países] de África→
- 70 B: sí/ **mais** no son países que **va** conocer→/ no es un país turístico→
- 71 A: mj// así es que/ entraste/ en lo del español/ más que nada por eso→
- 72 B: sí→ no/ porque me gusta→
- 73 A: mj
- 74 B: me gusta mucho/ escuchar↑ las personas hablando↓
- 75 A: mj
- 76 B: ((tiene un sonido muy lindo↓))
- 77 A: (RISAS) qué bien/ bueno↓/ ¿y qué tal te fue por la mañana? ¿cómo te fue?
- 78 B: ahh→/ creo que bien (RISAS)
- 79 A: ¿cómo te sentiste?
- 80 B: ¡bien! estudié bastante para eso/ mas yo→ hora de escuchar muy difícil/ porque los sonidos no estaba(n) muy bueno→

- 81 A: es una grabación auténtica
 82 B: ahh
 83 A: de la radio/ a veces pasa/ nos pasa (RISAS)
 84 B: sí
 85 A: en Brasil/ ¿no?/ (RISAS) a veces no entendemos lo que dice/ a ver/ pasamos a la segunda parte/ del examen↑/ ¿no? yo te voy a/ mostrar/ te voy a dar estas dos láminas/ tenés un rato para escoger/ ahh una de ellas/ ¿no? y sobre ella vas- vaa- vas a hacer un comentario→// ¿no? y luego vamos a entablar una conversación→ sobre esto↓
 86 B: ¿elegir una de las dos?
 87 A: sí/ elegir una de las dos

19: 2'27''

- 1 A: hoola→/ adelante/ pasá↑/ sentate (())¹¹⁶// buenoo/ ¿qué tal/ Y.?!/ te voy a decir Y./ porque sé que Y.¹¹⁷ queda MUY feo ¿no? [(RISAS)]
 2 B: [(RISAS)]
 3 A: bueno/ ya me conocés↑/ soy L.↑ ¿no? y trabajo en la mañana↑
 4 B: ¡sí!
 5 A: ella es B.↑/ vamos a ser tus examinadoras→ ahora por la tarde// y antes que nada↑ queremos saber más sobre vos↑/ ¿qué hacés→?
 6 B: yo soy/ estudiante↑// ehh→/
 7 A: ¿qué estudiás?
 8 B: yo estoy ahora/ como decimos acá en Brasil/ *haciendo cursinho* [/ paraa=]
 9 A: [aa→]
 10 B: = que yo pueda **adentrar** en una facultad pública/
 11 A: °(sí)°
 12 B: me gustaría hacer medicina↑/
 13 A: °(mj)°
 14 B: pero también me gusta administración↑/ son dos áreas que no→ (RISAS)
 15 A: ¡muy distintas! [(RISAS)]
 16 B: [son muy distintas/] pero me gustan las dos// las dos/ entonces→// la quee ella que fue para que yo **adentre**/ yo voy **adentrar**//
 17 A: bien→/ bueno→ y por qué/ yy estás estudiando español hace tiempo→/ [¿cómo es↓?]
 18 B: [yoo→/] hacee hace algún tiempo yo terminé el curso el año pasado↑// yy a mí me gusta español/ es una lengua que§
 19 A: § ¿terminó qué curso↑?/ ¿dónde estudiaste?
 20 B: yo estudié en Wizard¹¹⁸// mi profesora de ahí haa vivido mucho es España↑ Argentina↑// ella era muy muy buena
 21 A: °(mj)°// yy→ entonces ¿y estás dando este examen hoy por alguna razón específica→?
 22 B: ¡eh!/ porque yo creo que **eres** un/ unn certificado bueno para tener→/ para el

¹¹⁶ Ininteligible. Aparentemente, es la voz de la evaluadora.

¹¹⁷ Aclara que no va a pronunciar su nombre, que comienza con “y”, como se pronuncia en Buenos Aires, con el fonema prepalatal fricativo sordo /ʃ/ (como la “sh” del inglés en *shop*, por ejemplo); sino de manera sonora: /ž/, general en el español rioplatense.

¹¹⁸ Una escuela de lenguas.

- currículo→ eres una cosa buena y a mí me gusta↑
- 23 A: mj→/ ¿y qué tal/ te salió por la mañana?// ¿cómo→/ te salió↓?
- 24 B: yo creo que me ha salido bien
- 25 A: (EXHALACIÓN NERVIOSA) ¿pero cómo te sentiste↑? es decir/ lo de escribir cuatro teextos→/ ese tipo de coosas→§
- 26 B: § es un§
- 27 A: § fue algo nueevo→
- 28 B: ah/ es un poquito **cansativo**↑//
- 29 A: °(mj)°
- 30 B: peero/ a mí me gusta hacer ee las relaciones↓
- 31 A: mj
- 32 B: °(a mí me guhta)°
- 33 A: bueno→/ bien// pasamos a- a la otra parte dell→/ del examen→
- 34 B: sí//
- 35 A: yo te voy a presentar estas dos→ ahh/ láminas↑/ [¿no?]=]
- 36 B: [sí]
- 37 A: = te voy a dar un rato/ unos dos minutos/ primero para que elijas↑ sobre cuál de ellas querés hablar→
- 38 B: [mj]
- 39 A: [y también] para que/// pienses/ ahí↑/ qué comentarios→ podrías hacer sobre ese asunto↓/ (en)tonces vas↑ primero/ a hablar/ sola↑/ [hacer=]
- 40 B: [mj]
- 41 A: = este comentario y después↑/ pueda hacer una pregunta→/ y charlamos sobre esto/§
- 42 B: § °(sí)°
- 43 A: ¿sí?
- 44 B: sí/
- 45 A: unos dos minutos para que↓
- 46 B: °(sí)°

20: 3'36''

- 1 B: hola
- 2 A: hola/ F.
- 3 B: °(hola)°
- 4 A: te pido el documento/ ¿puede ser?§
- 5 B: § okey sí
- 6 A: (11'') yo se lo paso a G.¹¹⁹→/ te entrego la constancia del examen
- 7 B: °(mj)°
- 8 A: bueno ahora/ a la tarde/ vuelvos- vas a/ vamos a trabajar acá con G./ que es profesora de español↑ yy→ y también conmigo↑ vas a trabajar→/ que soy L.↑/ también profesora de español→/ yy→/ mm/ vinist- hiciste una prueba a la mañana→ ¿cómo te fue?
- 9 B: ahh→/ creo que fue bien/ ahh/ no tengo mue- mucha habilidad en escribir en español/ pero→/ pero creo quee→/ creo que he comprend- comprendido bien/ audioo→/ yy→/
- 10 A: las actividaades→§

¹¹⁹ La evaluadora.

- 11 B: § bien/ sí sí/ creo quee↓ °(que fuee bien↓)°
- 12 A: ¿y por qué estás haciendo el Celu↑?//
- 13 B: ah/ porque quieroo estudiar/ en Córdobaa/ en el próximo año/ pero para esto necesito→/ necesito hacer examen↑/ para el certificado de↓/ de español↓
- 14 A: sí/ ¿y qué querés estudiar en Córdoba↑?//
- 15 B: quiero estudiar Antropología§
- 16 A: § ¿Antropología↑?§
- 17 B: § sí§
- 18 A: § ¿ya estás cursando
acá↑?/ [¿o no↓?]
- 19 B: [sí/] yo estoy estudiando Sociología
- 20 A: ah
- 21 B: estoy en el primer año// pero→/ yo no sé cómo→ cómo tengo que hacer→/ la universidad→/ si me voy aa- a empezar→// de// del inicio↑ pero creo que sí porque Antropología es diferente de Sociología// yy→// quie-/ quiero estudiar a- allá↓
- 22 A: ahh/ muy bien ¿y dónde aprendiste español→? ¿cómo fue el contacto con el español→?
- 23 B: mm/ sí→/// desde niño↑/ yo teníaa español enn/ en la escuela/ pero era ehh/ esto era muy báásico↑/ yy/ me gustaa→/ música latina yy→/ aamm→/// yy// hace un año yo fui aa Argentina↑/ poor quince díass→/ yyy→/ y conocí personas allá y↓/ he practicado e-/ el español/ allá también/
- 24 A: o sea que la parte formaal↑ solamente dee la infancia o sea cuando erass niño§
- 25 B: § sí
- 26 A: la escueela↑/ y después solamente de contacto conn→§
- 27 B: § sí→ sí→ ehh→/ en internet también/ me ha ayudado mucho aa→// a comprender el español→/ por víd-/ videos→/§
- 28 A: § mj§
- 29 B: § películas→// las radios online también
- 30 A: ah/ sí/ claro/ todo eso facilita mucho [¿no?]=]
- 31 B: [sí]
- 32 A: = ayudó bastante↓// bueno/ la/ ehh vamos a pasar a la/ a la/ a la dinámica de la taarde→/ que es lo que vamos a hacer→/ ehh→/ ehh la- ell- esta primera parte te voy a presentar dos láminas↑/
- 33 B: °(mj)°
- 34 A: que quiero que leas↑/ que examines↑/ yy quee elijas una/ te voy a dar unos dos minutitos para quee las leas yy elijas una/ y vamos a trabajar con la que elijas//
- 35 B: okey/// que vas a- vas aa/ a darme dos minutos para quee
- 36 A: las leas a las doos↑ y elijas una///
- 37 B: ¿elijas una?
- 38 A: elijas/ UNA/ [para no dejar]
- 39 B: [AHH elijas una/ okey]
- 40 A: ESO

21: 4'46''

- 1 A: ((...))¹²⁰ ¿cómo fue?
 2 B: (())¹²¹
 3 A: ¿cuál es tu nombre?
 4 B: A.
 5 A: ¿A.?! ¡ah!/// perdón// es que lo estaba/ estaba viendo mal acá (RISAS) me imaginaba que no eras- que no eras Clara (RISAS) pienso *pero no es Clara esta/* perdón/ no es Clara
 6 B: *no es Clara*→
 7 A: (RISAS) ah/ bueno/ ya me conocés porque estaba por la mañana/ ¿no?/ pero esta no/ esta es B.→/ profesora de español también/ vamos a ser las examinadoras de tu parte oral/ ¿sí?
 8 B: sí
 9 A: bueno// ahh/ queremos saber más sobre vos/ es decir/ que nos/ que nos cuentes un poco qué es lo que hacés→/ qué estudiás→/ por qué estudiás español→
 10 B: ah↓/ en primer lugar/ estoy **en nervios**→
 11 A: ¿en nervios↑? ¿por qué→?
 12 B: siempre me pongo así→ ((...))
 13 A: sí// bien/
 14 B: sí↓
 15 A: pero quedate tranquila/ ¿sí?/ nadie te va a matar¹²² [(RISAS)]
 16 B: [(RISAS)] soy estudiante de Letras
 17 A: mj
 18 B: enn la USP
 19 A: mj
 20 B: tengo veinte años→/ vivo en Guarulhos→/ yy a mí me toca hacer ((cosas de)) acá/ [así quee→=]
 21 A: [°(mj→)°]
 22 B: = por algo dee/ dos o tres años más↓// °(())¹²³
 23 A: ¿y qué es lo que estás estudiando enn la Facultad de Letras?/ ahh/ ¿español↑?
 24 B: portugués español
 25 A: ahh→/ bueno↓/ mj→
 26 B: yo nuncaa/ viví→// fuera del país/ entonces ess [un poquito=]
 27 A: [mj]
 28 B: = más difícil
 29 A: y empezaste a estudiar español ah- recién ahora quee entraste enn [la facultad↑]
 30 B: [sí/ sí→]
 31 A: mj
 32 B: cuando ingresé a la [°(facultad)°]
 33 A: [¿y qué-] qué fue lo que animó estaa/ esta elección↓?/// ¿sabés decirmee↑/ cuál es la razón paraa haber escogido eso?

¹²⁰ Se escucha que la entrevistada ingresa, le piden que tome asiento y que entregue su documento. No obstante, es prácticamente inaudible; razón por la que decidimos comenzar la transcripción unos segundos más adelante.

¹²¹ Inaudible.

¹²² Esta expresión resulta, a nuestro parecer, fuera de lugar para el contexto formal de que se trata.

¹²³ Disminuye demasiado la voz. Además, la calidad del audio es bastante mala, hay bastante ruido de fondo.

- 34 B: sí/ porquee/ siempre me encantó el colegio/ tuve→// mm/// mm un colegio normal/ regular/ estudié español↑§
- 35 A: § ahh§
- 36 B: § y a mí me encantaba muchoo yy↓
fue por eso↑ °(())°
- 37 A: la lengua↑ [específicamente]
- 38 B: [la lengua]
- 39 A: mj// ¿y qué tal te **está saliendo** la facultad? ¿te **está gustando**→?
- 40 B: sí/ sí↓
- 41 A: contame un poco sobre la facultad↑/// es decir qué es lo que más te interesa→
- 42 B: me interesa mucho/ literatura/ y a mí me encanta↑ literatura portuguesa también
- 43 A: mj§
- 44 B: § además de español↑/ literatura portuguesa→/ [me gusta mucho→]
- 45 A: [mj]
- 46 B: tengo/ creo que/// profesores que ((**ensinan**)) bien→
- 47 A: ¿es por eso que (())?
- 48 B: sí/ quee incentiivan→
- 49 A: ¡ahh! bueno/ sí↓///mj
- 50 B: estudiar más↑ y °(())°
- 51 A: ajá/// bien/ y me dijiste que pensás ahh→/ entrar en eso/ ¿no?/ ser profesor
- 52 B: sí/ sí→
- 53 A: bien/ ¿y por qué?
- 54 B: mi madre es/ profesora/ mi padre/ también
- 55 A: es una profesión familiar ya
- 56 B: sí/ sí/ todo/ mi abuela→/ [abuelo→]
- 57 A: [ahh→]/ ¿profesores de qué?
- 58 B: de varias cosas// mi madre↑ es/ pedagoga//
- 59 A: aa/ mj
- 60 B: y mi padre/ de biología
- 61 A: ¿de biología↓?
- 62 B: mj/ son áreas distintas pero/// sonn/
- 63 A: similares↑
- 64 B: profesores→
- 65 A: mj/ ¿y desdee niñaa→/ eh- intentabas eso oo→?
- 66 B: desde niña/ de niña/ (())
- 67 A: es el juego de las↓/ de las chicas/ ¿no?/ a jugar aa-/ de las niñas más que nada a jugar a los profesores/ teniendo a los profesores en casa/ ¿no? como→/ como ejemplo→ (RISAS)
- 68 B: es verdad↓/ la abuela también→// (())
- 69 A: ajá/ qué lindo eso (RISAS)/ yy→/ y a ver// ¿ya tuviste alguna experiencia con esto↑?/ alguna experiencia→/ como profesora/ ¿intentaste alguna cosa→?
- 70 B: mm no/ ¿en colegioo?/ no§
- 71 A: § no/ cualquier experiencia [una clase particular que puedas dar]
- 72 B: [AH SÍ→ en caasa→]
sí sí→ sí/
- 73 A: mj
- 74 B: perdón/ ((me fui con el→))// °(el→)°/// es cerca de mi casa↑

- 75 A: mj/ ¿estás dando clases particulares?//
 76 B: °(sí)°
 77 A: mj
 78 B: ahora no más/ pero/ algunas veces→
 79 A: °(mj→)°/ y te gustó↑ dar castellano
 80 B: sí/ me encanta//
 81 A: muy bien↑// a ver/ pasamos a la segunda parte↑// del examen/ yo te voy a presentar/ estas dos láminas/ ¿no↑?// y vos te vas a tomar un rato para pensar/ sobre cuál/ te gustaría/ hablar/ ¿sí?// yy/ tomarte ahí unos/ minutos para pensar también qué comentarios↑/ harías/ sobre este asunto/ sobre esta lámina/ porque vas a empezar hablando/ o no/ ahí sola sobre esto/ un tiempo/ vas a comentar↑ el asunto/ después↑ te voy a hacer unas preguntas↑ y conversamos un poco/
 82 B: °(está bien)°

22: 3'50''

- 1 A: ya eso/ te pido tu documento→
 2 B: sí
 3 A: ¿sí?
 4 B: es verdad (RISAS)
 5 A: antes de empezar→/// y acá está la constancia del examen→/// ehh en esta parte de la actividad ahora a la tarde↑/ ehh vamos a estar/ ehh/ la profesora M.↑ y yo/ L./ ehh trabajando con vos/ ¿sí?
 6 B: sí
 7 A: ¿cómo te fue a la mañana?
 8 B: nno sé (RISAS)
 9 A: no sé (RISAS)
 10 B: no sé↓
 11 A: ¿pero qué te pareció la prueba?
 12 B: mm↓
 13 A: ¿era lo que estabas esperando→? no→
 14 B: no
 15 A: [¿por qué?]
 16 B: [esperaba un poco] más fácil→/// no sé/ no sé decir/// estoy→ un poco nervioso→
 17 A: okey (RISAS)
 18 B: no sé decir↓
 19 A: ¿y por qué estás haciendo el Celu?///
 20 B: porque→ me parece ser una referencia en la lengua española para certificación/// °(yy→)°/// tiene más credibilidad/ creo/ no sé
 21 A: y la- la vas a usar a esta certificación/ la vas a usar/ pretendés usarla→ oo/ inmediatamente o no
 22 B: inmediatamente no// eem// estoy haciendo paraa saber cómo→// estoy en la lengua↓
 23 A: okey/ y↑ el contacto con el español↑ de dónde viene→ estudio→ o noo→
 24 B: estudio/ individual// poco/ a dos años/ estoy haciendo español// eemm// yy↓/// poco↑/ leo/ **tengo leído**→ literatura española
 25 A: mj//

- 26 B: más no **tengoo hablado** mucho con las personas// tengo título→// poco contacto
- 27 A: mj/ y entonces es un contacto/ como eh/ te preguntaba/ es algo autodidacta que estás haciendo
- 28 B: sí/ °(es verdad)°/
- 29 A: ¿y por qué el interés con el- específicamente con el español↑?//
- 30 B: siempre→ tuve→ intereses por la lengua española/ por/ la literatura→//
- 31 A: mj→
- 32 B: es por eso/ un interés en particular→
- 33 A: okey→// bueno/ vamos a pasar a la dinámica dee/ de la tarde→
- 34 B: sí
- 35 A: yy para eso te voy a presentar↑ dos láminas
- 36 B: sí/
- 37 A: ¿mm?/// ehh→// miraalas→/ fijate cuál- con cuál querés trabajar→/ vas a tener dos minutos paraa↓/ para leer las dos→/ para elegir una→ y vamos a eh- a trabajar con la lámina que elijas↑/ ¿sí?
- 38 B: (5'') creo que esta
- 39 A: ¿ya lo decidiste?
- 40 B: sí
- 41 A: (RISAS) ¿(es)tás seguro? bueno/ [te doy- te=]
- 42 B: [sí]
- 43 A: = deajo otro minutito más para que la leas con más calma porque/ te voy a pedir que/ que me hagas un comentario
- 44 B: sí
- 45 A: ¿sí?
- 46 B: (22'') ¿usted me pregunta→ o→?
- 47 A: cuando estés listo↑ avisame/ y empezamos
- 48 B: sí
- 49 A: ¿listo?
- 50 B: sí
- 51 A: bueno/ podés si querés empezar hablando↑ lo podés hacer¹²⁴

23: 3'26''

- 1 A: F.
- 2 B: sí
- 3 A: qué tal/ buenas tardes
- 4 B: estoy bien/ buenas tardes→
- 5 A: te pido el documento antes de empezar↑/ tu documento/
- 6 B: sí
- 7 A: de identidad
- 8 B: sí/// °(acá)°///
- 9 A: y te doy/ la constancia del examen↑/ para que lo tengas↑// yy→// bueno/ ¿y cómo te fue en la mañana/ F.?
- 10 B: ¿por la mañana?/ °(no sé↓)°/ [¿qué? ¿qué?]
- 11 A: [¿era lo que esperabas?]/
- 12 B: ehh/ yoo/ ehh/ entré en el sitio

¹²⁴ La transcripción se extendió en este caso debido a que hay un malentendido entre los hablantes. El entrevistado está listo pero no lo manifiesta con la claridad suficiente.

- 13 A: mj§
 14 B: § dell Celu// ehh// ehh// verifiqué↑/ loss textoss yy creo quee→// que **fui**// más o menos (RISAS)
 15 A: ¿sí?
 16 B: [sí→]
 17 A: [ah/ qué bien]/ ¿y por qué→/ y por quéé estás haciendo el Celu?///
 18 B: porque// la verdad/ ehh/ yo/ yoo trabajo↑/ en un banco/
 19 A: ajá
 20 B: la Caja↑/ Económica↑// yy la Caja tiene unn// unos programas↑/// dee incentivos/// de lenguass **um**↓/// universidad también↓ y yo/// **hizo** el curso/ ehh/ de español↑/ por/ dos años
 21 A: ajá
 22 B: coon estee incentivo/ [¿sí?=
 23 A: [mj]
 24 B: = entonces// para que gaano mi// no sé/ cómo se dice↓ ¿no le CObre?
 25 A: no te cobre→/ no te descueente→
 26 B: no des/ cuente// ehh/ tengo que/ **apresentar**/ tengo que presentar↑ unn certificado/ internacional
 27 A: ahh/ okey/ y que conste [quee→=
 28 B: [quee→]
 29 A: = estudiaaste→ quee/ que tenés→
 30 B: sí→// ehh/ báásico→/// cualq- cualquiera→/ pero tengo que presentar esto
 31 A: mm→§
 32 B: § para que no me/ descuenta→
 33 A: okey/
 34 B: sí↓
 35 A: está bien↓ ¿y te gustóó→ haber estudiaado↑ la lengua→?
 36 B: ahh→/ me gusta mucho
 37 A: ¿sí?
 38 B: la lengua/// ehh entonces/ ehh/ yo- yo→/ a mí me gustaría↑ estudiar un poquito más/ pero no sé// qué **voy hacer**/ ahora/
 39 A: mm→/ ellos- ehh/ el banco te paga esos dos años↑
 40 B: s- s solo dos años/ [sí↓/ sí↓/]
 41 A: [está bien↓]/// muy bien/ BUEno/ vamos a- aa→/ a empezar entonces la dinámica de/ de de las actividades de la tarde→
 42 B: sí
 43 A: y para eso te voy a presentar dos láminas// [¿sí?=
 44 B: [sí]
 45 A: =// dos láminas/// para quee→ ehh leas↑ uy mirá R. se olvidó la constancia¹²⁵
 46 X: ahh→
 47 A: // ehh→/// para que leas↑
 48 B: sí
 49 A: yy ehh/ dos minutitos más o menos/ y elijas una/ vamos a trabajar con la lámina que elijas/// ¿sí?
 50 B: sí
 51 A: (en)tonces miralas↑/ leelas↑/ y cuando te decidas→/ me avisás
 24: 4'13''

¹²⁵ Aquí se dirige a la evaluadora.

- 1 A: hola buenas tardes
 2 B: holaa→
 3 A: (6'') el documento/ necesitamos tu documento de identidad
 4 B: ah/ sí
 5 A: (14'') bueno/// V./ ¿verdad?
 6 B: sí (RISAS)
 7 A: (RISAS) bueno/ ya me conocés/ estuviste conmigo por la mañana y yo también↑/ soy L.↑/ ella es B./ somos profesoras de español↑/ vamos a ser las examinadoras de la parte oral/ ¿no?/ y lo primero que queremos saber es un poco sobre vos↑/ ¿qué hacés↑?// ¿de qué estudiás↑?/ ¿si estudiás↑?// ¿por qué estudiás español↑?//
 8 B: ah sí/ bueno/// yo hago Letras// ehh// en el ((AU))// ehh ess unaa universidad↑/ deel Estado de (())↑/ estoy un poquito nerviosa↓¹²⁶
 9 A: noo/ no [hay por qué→ (RISAS)/]
 10 B: [(RISAS)]
 11 A: tranquila→
 12 B: (RISA NERVIOSA) ehh// estoy en el tercer año/ de español↑// yoo→// elegí la lengua española porquee me encanta↑/ ehh/ mi mamá teníaa/ TIENE/ algunos amigooos paraguayos→/ argentinos/ también/ yy entonces me encantaba↑ cuandoo los escuchaba↑ hablando español↑/ yy→/ por eso↑/ [((ehh→))]
 13 A: [¿desde niña] esoo↑?/ perdón
 14 B: ((ehh- ¿cuaándo?))
 15 A: ¿tenías ese contacto desde niña↑ oo↓?
 16 B: n- nno/ cuando→ ehh→/ des- desde los diez años→/ no séé/
 17 A: sí/ bastante chica
 18 B: mj (RISA)
 19 A: ¿y te- **te está gustando la facultad?**
 20 B: sí sí/ me gusta muchoo/ me- me encanta↑/ el español/ creo que es una lenguaa→ (TOS)/ así→ no sé cómo explicar↑
 21 A: ¿difícil↑?
 22 B: (RISA) laa- la veo muy difícil→ pero→ pero↓
 23 A: ¿el aprendizaje que te cuesta un poco? ¿es eso↑?
 24 B: no/ ma- más o menos/ más o menos→/ pero→// pero es una- una lengua→ muy ((importante))
 25 A: ¿y en la facultad por qué→ qué es lo que te interesa más?/ en la facultad↓/ es decir↓/ ¿tenés algunaa preferencia con respecto aa→?/ generalmente en- en las Letras tenemos la preferencia o por Literatura o por Lengua (RISAS) todos tenemos esa división→/ más o menos↓/ ¿la sentís también? ¿o no↓?
 26 B: ehh conmigo→ es que pasa unaa una cosa **media** rara porquee no consigo decidir lo que quiero/ entonces↓ (RISAS)
 27 A: (RISAS) no es tan rara (RISAS)
 28 B: hago especializaciones ehh en literatura↑ ehh con/ poema del Mio Cid↑§
 29 A: §
 guau→§
 30 B: § entonces§
 31 A: § mirá→§
 32 B: § también comparo con la película→/ El Cid/

¹²⁶ Entre risas.

- ehh→ entonces→/ pero me encanta estudiar Lingüística también→
- 33 A: ((¿en serio?))
- 34 B: (()) (RISAS)
- 35 A: [(())]
- 36 B: [(())] no puedo decidir/ todavía/ lo que quiero↓
- 37 A: ¿y- y vivís dónde? me dijiste quee estás haciendo la facultad en Alfenas↑
- 38 B: sí
- 39 A: ¿eso es en Minas Gerais↑ ¿verdad? ¿me estoy [equivocando?=
40 B: [sí/ sí→]
- 41 A: = ah/ bueno/ ¿y sos de ahí?
- 42 B: no/ no/ yo soy de (())/ que es una ciudad↑ ehh °((del Estado de São Paulo))¹²⁷
- 43 A: muy bien↑/ pasamos a la segunda parte del examen↑// (())¹²⁸ estee/ te voy a presentar estas dos láminas↑/ y te vas a tomar un rato para escoger sobre cuál de ellas/ te gustaría hablar↑§
- 44 B: § °(mm↓)°§
- 45 A: § también pensar qué comentario harías con respecto a ese asunto/ de esta lámina/ ¿sí?§
- 46 B: § °(mm↓)°§
- 47 A: § porque vas a hacer ese comentario primero↑ y después↑ voy a hacerte una pregunta y charlamos un poco del asunto// ¿dale?
- 48 B: °(sí↓)°

25: 2'57''

- 1 A: bueno/ hola L./ ¿todo bien?
- 2 B: sí/ un poco nervioso
- 3 A: un poco nervioso (RISAS) bueno/ eh↑ te pido el documento de identidad primero↑/ antes de empezar (14'') esto nada más// esto no es necesario/ gracias/// ¿cómo te fue hoy a la mañana/ L.?
- 4 B: mm/ pienso quee/ hee hecho bien/ yoo→/ yoo→ eh/ tuve problemas con el tiempo/ [ehh=]
- 5 A: [ahh]
- 6 B: = yo no he logrado terminar una de las actividades
- 7 A: ahh
- 8 B: yo no sé/ cuánto eso puede/ perjudicar/ pero en general pienso quee→/ hee ido bien↓
- 9 A: ah→/ muy bien/ ¿y por qué estás haciendo el examen?
- 10 B: ah/ bueno→ ahh→/// pienso que hay dos razones/ ehh primeramente porquee→ yoo→ yo soy alumno dee→ del/ del posgrado en Derecho/ en/ aquí en la Universidad de San Pablo
- 11 A: ajá
- 12 B: yy→ yo tengo acceso y tengo quee manejar/ textos en español
- 13 A: mj
- 14 B: yy yo necesito→ eemm→/ unaa/ demostración de laa→/ del nivel dee→
- 15 A: mj

¹²⁷ Disminuye mucho la voz.

¹²⁸ La entrevistadora disminuye la voz a un punto inaudible, como hablando para sí.

- 16 B: de español
- 17 A: mj
- 18 B: y también porque yo/ porque me gustaría↑/ ahh/ trabajar/ en la Secretaría/
de Mercosur/ en Montevideo/ y ellos también me exigen→ ahh→
- 19 A: claro
- 20 B: la comprobación de↓// del nivel de castellano↓
- 21 A: claro/ claro/ y/ y cuál fue- ¿cómo tuviste contacto con el español→?/ ehh
¿estudias→?/ ¿dónde→?
- 22 B: ehh/ yo he estudiado en la escuela/ solamente en la escuela/ yo no he↓
- 23 A: ¿en la escuela regular↑ o→?
- 24 B: en la escuela regular
- 25 A: ah/ muy bien/ muy bien↓/ ¿tuviste en la secundaria→?/ ¿o en la primaria y la
secundaria→?//
- 26 B: ahh↓//
- 27 A: ¿el español lo tuviste en la secundaria solamente↑? ¿o en la primaria
también?
- 28 B: ah/ solamente en la secundaria↓
- 29 A: solamente en la secundaria↓
- 30 B: °(sí↓)°
- 31 A: bueno pero te debe haber gustado// lo aprovechaste→/ bastante// (SONRISA)
bueno// para empezar a hacer la actividad↑/ ehh/ te voy a/ ehh/ mostrar↑ dos
láminas→
- 32 B: sí//
- 33 A: que están acá↓/ te voy a dar dos minutitos más o menos para que las leas↑ y
elijas UNA
- 34 B: sí
- 35 A: vamos a trabajar con la que elijas/ [solamente=]
- 36 B: [°(sí)°]
- 37 A: = con una/ ¿sí?