LOS APOYOS CONVERSACIONALES: PUNTO DE CONVERGENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA Y NEUROLINGÜÍSTICA PARA LA CLASE DE E/LE

JAVIER PÉREZ RUIZ
WENZAO URSULINE COLLEGE OF LANGUAGES (TAIWÁN)

1. INTRODUCCIÓN: PAPEL DEL OYENTE EN SEGUNDAS LENGUAS

Durante muchos años la investigación lingüística ha considerado la conversación como una elaboración producida esencialmente por la contribución del hablante (Vázquez Veiga). Hoy, los investigadores conciben la conversación como el logro compartido por el hablante y el oyente, ambos agentes se sitúan en un mismo nivel, cada uno coopera a través de sus funciones específicas en la construcción del acto comunicativo. Existe un hablante porque hay un oyente que escucha y sigue de manera activa y participativa el enunciado en marcha (Oreström, Gardner). Suprimir las intervenciones del oyente por carecer, muchas veces de contenido referencial, sería obtener insuficiente imagen de la interacción oral (Schegloff).

En este artículo nos proponemos, de manera general, revisar el significado de la contribución sociolingüística y neurolingüística del oyente a la conversación; y de manera particular, evaluar sus posibles aportaciones en la clase de E/LE.

Para el Análisis de la Conversación, hablante y oyente, tejen la interacción oral de manera espontánea gracias a una sucesión armónica de dos tipos de turnos. Por un lado los turnos de habla del hablante, y por otro lado, los denominados «turnos de apoyo» (TA) del oyente (Cestero Mancera, *Los turnos…*). En cada acto de habla, el hablante emite contenidos referenciales que son percibidos por el oyente, el cual a la vez que produce una retroalimentación del enunciado a través de una participación activa.

Las estrategias conversacionales implicadas en la producción de los TA ha sido bien definida en lengua materna, sobre todo en inglés y japonés, aunque también disponemos de una adecuada descripción de los TA en español como lengua materna (Cestero Mancera, *Los turnos…*). En las últimas dos décadas han surgido numerosos trabajo que han explorado los TA en muestras bilingües inglés-japonés (Yamada), inglés-alemán (Heinz). Recientemente surgen investigaciones que han analizado el fenómeno en muestras de E/LE (Inglés, Pérez).

2. ASPECTOS SOCIOLINGÚÍSTICOS Y NEUROLINGÚÍSTICOS DEL OYENTE EN SEGUNDAS LENGUAS

Debemos formularnos cuál es la razón de la importancia de los TA en la conversación, y sobre todo en la clase de segundas lenguas. Obviamente, la explicación no puede descansar en los aspectos lingüísticos del fenómeno, ya que los TA unas veces son apoyos no verbales y paralingüísticos (Poyatos).

Las causas de la importancia de de los TA habrá que buscarla en sus aspectos sociolingüísticos. Cestero Mancera ("Cooperación…") subrayaba el carácter intrínsecamente comunicativo de los TA, ya que indicó que, a diferencia de los TH que son transmisores de información, pero que no dependían del acto conversacional, los TA sí dependen del hecho conversacional porque indican que está aconteciendo la interacción oral. Los TA monitorizan al hablante a través de breves verbalizaciones paralingüísticas emitidas por el oyente durante el TH del hablante por medio de las cuales expresa, entre otras funciones, el acuerdo, seguimiento, comprensión del enunciado en marcha, aunque otras veces por medio de estos apoyos, el oyente ayuda a concluir el turno de habla, o realiza un resumen de lo escuchado (Cestero Mancera, *Los turnos…*).

Escuchar pone de manifiesto la dimensión social del ser humano, porque siempre se escucha a alguien, la escucha presupone la existencia de un interlocutor. El valor sociolingüístico de la escucha es notorio porque la finalidad primaria de la escucha es la comunicación. Durante una conversación, una escucha realizada de modo pasivo y sin mostrar interés denotaría ciertos problemas comunicativos, trastornos del lenguaje o cuadros depresivos (Boss).

La escucha atenta y participativa además de ser un fenómeno sociolingüístico, también es un logro neurolingüístico. Escuchar de manera activa es un proceso neurológico complejo que exige una madurez cognitiva, ya que exige realizar una doble actividad neuronal que permita de modo simultáneo el habla y la escucha. Este desarrollo neurológico exigido ha determinado que la adquisición de los TA sea uno de los últimos logros en la adquisición de la lengua (Hess y Johnston). Van Beek publicó que antes de los ocho años de edad es poco frecuente la producción de TA.

Las razones aducidas para explicar este fenómeno pueden ser de índole sociocultural y cognitivas. Las primeras, porque son inherentes al proceso de socialización, el cual difiere culturalmente, ya que tiene su propia especificidad cultural. Las razones cognitivas indican que se debe logar un grado de automaticidad en el proceso de comprensión del enunciado en marcha para poder realizar una adecuada monitorización que exprese nuestra comprensión (Pérez). Estas consideraciones nos indican que en la producción de los TA convergen dos tipos de fenómenos, por un lado sociolingüísticos, y por otro lado, neurolingüísticos. En la comunicación oral el ser humano se socializa con su interlocutor no únicamente de manera externa, sino que a nivel biológico, en su cerebro, durante la conversación ocurre un también un acoplamiento neuronal entre la actividad cerebral del hablante y del oyente (Stephens *et alii*).

Stephens *et alii*, en un estudio de resonancia magnética funcional, recogieron la actividad cerebral cuando una persona hablaba y luego otras escuchaban. Observaron que en el oyente se activaban las mismas zonas cerebrales del hablante; sucedía un acoplamiento entre las dos mentes. En la explicación del fenómeno observado parecen estar implicadas las neuronas espejo (Gallease *et alii*). Este estudio pone de manifiesto que la dimensión social del ser humano tiene un sustrato neurológico. Dicho de otro modo entre la producción de habla y la comprensión existe un alineamiento entre los dos cerebros de los interlocutores a nivel fonológico, léxico, sintáctico y semántico. Estos datos, de ser corroborados, justificarían el hallazgo repetido de que los apoyos conversacionales no suelen ser una emisión voluntaria del oyente, sino que de manera más frecuente suelen ser producidos por el requerimiento pragmático del contexto o del hablante (Cestero Mancera, *Los turnos…* Pérez). Es decir, estaríamos ante una conexión neurolingüística y sociolingüística en la conversación.

Este doble acercamiento entre el oyente y el hablante nos recuerdan las palabras del filósofo Ortega y Gasset, quien dijo que en los seres humanos existe "un sentimiento de forzada solidaridad con el otro" (citado en Lucas 232). Por tanto, tal como acabamos de exponer, la producción de TA es en el fondo un cruce de caminos donde los aspectos neurolingüísticos y sociolingüísticos del ser humano convergen para favorecer la interacción oral. Esta doble confluencia hace entender que ser buen oyente en dos lenguas no sea tarea fácil, ya que los estudiantes

necesitarán desarrollar en su lengua meta habilidades cognitivas, pragmáticas y lingüísticas que les permitan combinar de manera efectiva las destrezas auditivas y orales al mismo tiempo. Además debemos recordar el hecho de la especificidad y diferencias lingüísticas y culturales que pueden tener los TA en lengua materna y en la segunda lengua. La cercanía o distancia pragmática y lingüística entre ambas puede determinar fenómenos de transferencia entre las dos lenguas (Heinz).

Las consideraciones teóricas precedentes justifican la inclusión de la actividad del oyente en el currículo de la clase de conversación de L2. Además de los presupuestos teóricos mencionados, justificamos la incorporación de una enseñanza explicita en la clase de L2, en base a dos nuevos criterios. El primero, ha sido recientemente apuntado por Cutrone: que ignorar la especificidad cultural de los TA puede ser objeto de malentendidos en conversaciones interculturales. El segundo criterio, de base empírica, es el trabajo de Pérez, que ha mostrado que los estudiantes taiwaneses de E/LE mostraban un patrón diferente de producción de TA en su lengua materna y en su lengua meta, también diferentes estrategias comunicativas se mostraban en relación al nivel lingüístico en la lengua objeto, pero sin alcanzar los patrones de producción que exhiben los nativos españoles. Estos datos, aportan nueva evidencia sobre la importancia de los apoyos conversacionales en segundas lenguas.

Si realmente queremos educar en la adquisición de la competencia comunicativa, tal como recomienda el *Marco europeo de referencia* (Consejo de Europa) entonces debemos fomentar el aprendizaje de los TA, así como el conocimiento de su variabilidad cultural y especificidad lingüística en la lengua materna y en la lengua meta. En el siguiente apartado expondremos, de manera general algunas sugerencias prácticas sobre el modo de llevar a cabo esta tarea en la clase de E/LE. Sobre todo nos centraremos en la toma de conciencia, por parte de profesores y de alumnos del valor social, educativo y cultural de la escucha atenta, y su repercusión en el logro de una comunicación oral efectiva en la segunda lengua.

3. APRENDER A ESCUCHAR ACTIVAMENTE EN SEGUNDAS LENGUAS

La primera consideración en la que debemos detenernos es la toma de conciencia de la importancia del hecho de ser escuchados. Los profesores de lenguas extranjeras cada día en clase percibimos este fenómeno en clase, advertimos cuando nos sentimos escuchados o cuando nuestra explicación impregna únicamente las paredes de la clase porque los estudiantes están pendientes de la hora. Cada día los profesores captamos, de manera consciente o inconsciente, las seña-

les acústicas y corporales que nuestros estudiantes nos envían, estas señales sin duda influyen en el desarrollo de cada clase y en la preparación de la siguiente. Estas observaciones nos confirman que los apoyos conversaciones forman parte de nuestra actividad docente diaria. Por lo tanto, los profesores somos los primeros que debemos a percibir si somos escuchados, a la vez que debemos aprender a escuchar de manera atenta a nuestros estudiantes.

Realizada esta primera fase de toma de conciencia, ahora debemos formularnos el siguiente interrogante: ¿cómo aprender a escuchar en segundas lenguas? La respuesta exige que establezcamos una diferencia en el concepto de escucha. Si por escucha entendemos una actividad auditiva receptiva y pasiva, tan solo deberíamos proporcionar nuevos, repetidos y variados inputs auditivos o audiovisuales que permitieran al estudiante de segundas lenguas la discriminación de sonidos (Kennedy). Pero, aquí no pretendemos ofrecer una metodología para la clase de audición en L2, sino que buscamos que el alumno adquiera la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa exige el aprendizaje de una serie de logros lingüísticos y socioculturales como hablante; pero también la adquisición de una escucha activa y participativa, que además sea percibida como comunicativa por el interlocutor. Esta tarea no puede ser desarrollada a través de un Enfoque Indirecto en la clase de conversación, sino que exige un Enfoque Directo (Richards) que tenga en cuenta la interacción oral y su especificidad en cada lengua. De manera resumida, sugerimos que una escucha atenta, activa y participativa modula y enriquece el devenir de cada interacción oral favoreciendo actos de habla más naturales y espontáneos. En definitiva ser un buen oyente –dinámico y colaborativo– favorece la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes en segundas lenguas.

Vamos a continuación, a ofrecer algunas pinceladas de cómo conseguir buenos oyentes en la clase de E/LE. En primer lugar, debemos catalogar de manera precisa qué entendemos por buen oyente en lengua meta, para lo cual nos ayudan las pautas dadas por Ramírez Martínez (59). Para este autor el buen oyente es aquel que durante la interacción oral favorece la cortesía y el principio de cooperación, para lo cual el oyente debe de estar atento a todo el input verbal y no verbal que está captando y que debe decodificar de manera adecuada. Este input incluye la participación de otros sentidos y descifrar las intenciones comunicativas, así como los elementos emocionales acompañantes. Además, es fundamental mantener una actitud activa en la que muestre interés y seguimiento por el enunciado en marcha.

Gil-Toresano hablaba de una cuádruple estrategia en la escucha del buen oyente: orientación receptiva, constructiva, colaborativa y transformativa. El oyente realiza una recepción no solo del contenido sino de las creencias, emociones y actitudes del hablante. Constructiva, porque escuchar implicar compren-

der, representar e imaginar el significado. Colaborativa, porque el oyente con la escucha atenta se coordina con el hablante y se produce una negociación de significados, que incluye intervenciones por parte del oyente. Al final, el oyente por medio de una actividad transformativa, que conlleva una empatía e implicación emocional con el hablante, alcanzará la comunicación.

Con todas estas premisas establecidas, Hartl formuló seis principios para realizar una escucha atenta y efectiva: (1) el oyente debe proveer una adecuada retroalimentación al hablante mediante elementos verbales y no verbales, (2) a veces el oyente participa activamente emitiendo breves preguntas de clarificación, (3) parafrasear enunciados del hablante, (4) evitar las interrupciones, (5) respetar los límites temporales de la conversación, y sexto, no expresar acuerdo ni desacuerdo, sino simplemente comprensión y seguimiento de lo que se está diciendo, ya que mostrar acuerdo o desacuerdo puede condicionar la evolución de la conversación.

Nosotros consideramos insuficientes y, en algunos puntos controvertidos estos seis principios. Pensamos que para la clase de español es importante la promoción de las señales verbales y no verbales como mecanismos de feedback inherentes al hecho comunicativo. También, las preguntas de clarificación y la técnica de parafrasear son relevantes en L2; en este sentido McCarthy ya indicó el valor didáctico del «*shadowing*», que subraya el valor pedagógico de la repetición de un enunciado. Sin embargo, no compartimos el principio de evitar la interrupción porque está es una estrategia conversacional importante en español ("Cooperación…") y presenta grandes dificultades en los estudiantes taiwaneses de ELE (Rubio Lastra). Tampoco defendemos evitar el acuerdo explícito porque es una de las estrategias principales de la emisión de apoyos verbales en español como lengua materna (Cestero Mancera, *Los turnos…*) y lengua segunda (Pérez). Por último, nuestra última objeción se basa en que deberíamos incluir un séptimo elemento en la escucha atenta, a saber, el componente emotivo y emocional, el cual permite el desarrollo de la empatía entre los dos interlocutores (Cutrone, Gil-Toresano, Joaquín, Morosin).

Por tanto, defendemos una propuesta que se base en una clasificación adecuada y validada de los TA, que además tenga en cuenta el estudio sobre la especificidad de producción de TA en cada lengua, así como el vínculo emocional y afectivo que conlleva para favorecer el desarrollo de la conversación. Hasta el momento, en espera de nuevas formulaciones, en las clases de E/LE una propuesta con la que podríamos comenzar es la formulada por Cestero Mancera ("La conversación…"), quien promueve una introducción progresiva, basada en su propia clasificación de los TA.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo, desde el marco teórico del Análisis de la Conversación, se ha tomado conciencia de la contribución de los apoyos conversacionales a la interacción oral. Se han conocido las bases teóricas sociolingüísticas y neurolingüísticas sobre las que se asienta el hecho de que los TA sean parte esencial del acto comunicativo. Los mencionados factores teóricos, a su vez han sido avalados por criterios prácticos y por la evidencia empírica de trabajos recientes en E/LE realizados en estudiantes taiwaneses.

BIBLIOGRAFÍA

Bos, E.H., Geerts, E. y Bouhuys, A.L. "Nonverbal interaction involvement as an indicator of prognosis in remitted depressed subjects". *Psychiatry Research.* 113 (2002): 269-77.

Cestero Mancera, A. M. *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2000.

— "Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres". *Linred. Lingüística en la red*. 5 (2007): 1-17.

— "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras". *Frecuencia L.* 33 (2007): 3-8.

Clancy, P. *et alii*. "The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin". *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies 3*. 26 (1996), 355-87.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MECD– Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A. 2002.

Cutrone, P. "The Backchannel Norms of Native English Speakers: A Target for Japanese L2 English Learners". *Language Studies Working Papers*. 2 (2010): 28-37.

Gallese V. *et alii*. "Action Recognition in the Premotor Cortex". *Brain*. 119 (1996): 593-609.

Gardner, R. *When listeners talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 2001.

Gaulmyn, M. M. "Les régulateurs verbaux: le controle des récepteurs". *Décrire la conversation*. Ed. C. Kerbrat-Orecchioni. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1987. 203-22.

Genesee, F. "Brain Research: Implications for Second Language Learning". *Center for Research on Education Diversity and Excellence Santa Cruz CA., ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.* (2002). [En línea]. Disponible en: http://www.cal.org/resources/digest/0012brain. html. [Fecha de consulta: 10 de abril de 2010].

Gil-Toresano Berges, M. "El buen oyente en la interacción oral". *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE.* (2002) [En línea]. Disponible en: http://www.encuentropractico.com/pdf/gil. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2011].

Hartl, D. "Six elements for active listening". *General Learning Climates*. (2004). [En línea]. Disponible en: http:// www.davidhartl.com/papers/show/Coaching Six/ElementsforActive listening.pdf. [Fecha de consulta: 28 de enero de 2010].

Heinz, B. "Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations". *Journal of Pragmatics 7*. 35 (2003): 1113-142.

Hess, L. J. y Johnston, J. R. "Acquisition of Back Channel Listener Responses to Adequate Messages". *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal* 3. 11 (1988): 319-35.

Inglés Candelas, B. *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE.* Trabajo de investigación tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2010.

Joaquin, A. D. "Exploring a Neurobiological Basis for the teaching of segmentals in the ESL/EFL Classroom". *The Asian EFL Journal Quarterly*. 39 (2009): 13-22.

Kennedy, T. J. "Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction". *Foreign language annals 3*. 39 (2006): 471-87.

Lucas Lucas, R. *L'uomo spirito incarnato. Compendio di filosofia dell'uomo.* Milano, Italia: Edizioni Paoline, 1993.

McCarthy, M. "Talking Back: "Small" Interactional Response Tokens in Everyday Conversation". *Research on Language and Social Interaction 1*. 36 (2003): 33-63.

Morosin, M. S. "Mirror neurons, meaning and imitation: facts and speculations on language acquisition". *Studi di Glottodidattica*. 4 (2007): pp. 90-112.

Oreström, B. *Turn-talking in English conversation.* Lund: LiberFörlang Lund, 1983.

Pérez Ruiz, J. "Estrategias esenciales de producción de los turnos de apoyo verbales en estudiantes ELE. Resultados preliminares". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 4*. 8 (2010): 126-59.

— *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija, 2011.

Poyatos, F. *La comunicación no verbal.* Madrid: Ediciones Istmo, 1994.

Ramírez Martínez, J. "La expresión oral". *Contextos educativos*. 5 (2002): 57-72.

Richards, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge Univerity Press, 1990.

Rubio Lastra, M. *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2008.

Schegloff, E. (1982). "Discourse as an interactional achievement: somes uses of "uh, huh" and other things that comes between sentences". *Analizing Discourse Text and Talk*. Ed. D. Tannen. Washington, DC: Georgetown University Press, 1982, 71-93.

Stephens, G. J. *et alii*. "Speaker-listener neural coupling underlies successful communication". *Proceedings of the National Academy of Sciences 32*. 107 (2010): 14425-30.

Vázquez Veiga, N. "Respuestas mínimas reguladoras: Los límites de la marginalidad". *Oralia: Análisis del Discurso Oral* 3 (2000): 221-42.