

Dificultades del oyente sinohablante en la conversación española

JAVIER PÉREZ RUIZ

Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

1. Introducción

El Análisis de la Conversación, entre sus destacables logros, entendió la interacción oral como la construcción conjunta de los interlocutores (Gumper, 1982), y subrayó la contribución del oyente a la conversación, el cual por medio de apoyos verbales y no verbales participa de manera esencial en el acto comunicativo ya que realiza una participación activa de monitorización del hablante (Gardner, 2001; Cestero, 2000a). Recientes investigaciones han confirmado de manera empírica el papel relevante del oyente en lengua china, como lengua materna, y en español como lengua extranjera (ELE) (Pérez, 2011a).

Una vez aceptada la contribución esencial del oyente en la conversación, debemos reflexionar sobre las dificultades que presenta el oyente en la ejecución de su papel durante la adquisición de una nueva lengua. En este artículo no expondremos los aspectos didácticos de cómo mejorar la destreza auditiva en los aprendientes. Sino que delimitaremos nuestro objetivo principal al análisis de las dificultades del oyente sinohablante durante la conversación. Desglosaremos este análisis realizando, en primer lugar, un recorrido por la importancia de la comprensión auditiva en primeras y segundas lenguas. Después exploraremos las dificultades del oyente desde el punto de vista de la neurolingüística; y en esta tarea, nos ceñiremos a los aspectos fonológicos en el aprendizaje de una segunda lengua. Por último, investigaremos las dificultades sociolingüísticas del oyente sinohablante; para el desarrollo de este cometido expondremos, de manera general, algunos datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el análisis de un corpus oral de conversaciones en lengua china y ELE.

2. Comprensión auditiva: generalidades y dificultades

El ser humano realiza su primer acercamiento al lenguaje a través de la escucha, los primeros *inputs* que su cerebro recibe son de naturaleza auditiva. Sin embargo, las personas adultas que desean aprender una nueva lengua articulan, desde el inicio, diferentes estrategias que combinan sobre todo *inputs* visuales y auditivos. El proceso de adquisición de una lengua tiene como objetivo hacer que el aprendiente adquiera la competencia comunicativa. En este devenir, el *Marco Común Europeo* reconoce la importancia de la competencia comprensiva, tanto lectora como

auditiva, a la vez que define cuáles sean los diferentes descriptores de la comprensión auditiva (CA) (Consejo de Europa, 2002: 68-70).

Los educadores de segundas lenguas deben de reconocer que la CA es un aspecto crucial del aprendizaje y deben de explorarla con detenimiento, entre otras razones porque la CA influyen de manera esencial en la adquisición de las otras destrezas, como son la expresión, lectura, escritura y traducción (Guo y Wills, 2004). A pesar de su importancia, estos autores observaron que en China la competencia auditiva en inglés como L2 necesitaba ser desarrollada, porque hasta ahora se habían fomentado en las clases de segundas lenguas (L2) una metodología basada en la realización de ejercicios gramaticales y exámenes escritos. Los autores consideraban que la CA era una destreza fundamental y si se desea desarrollar un aprendizaje efectivo deben de controlarse ciertas variables objetivas y subjetivas, intelectuales y no intelectuales, que intervienen en el oyente. Para Rubin (1994) los factores que afectan a la comprensión auditiva son cinco: (1) el input (solo auditivo o también visual), (2) el interlocutor, (3) el propósito de la escucha, (4) personales del oyente (nivel, memoria, afectividad, actitud, motivación, edad, género y sus conocimientos de base, y, por último, (5) el proceso cognitivo del oyente y de la interacción entre hablante y oyente.

A estos factores mencionados debemos añadir la distancia lingüística existente entre la lengua materna (LM) y la L2.

En el caso de la adquisición de ELE por parte de estudiantes chinos, los profesores de ELE nos encontramos, de manera general con tres grandes retos, por un lado las dificultades intrínsecas procedentes de la distancia lingüística entre las dos lenguas, principalmente, diferencias fonológicas y gramaticales. En segundo lugar, dificultades psicológicas y motivacionales, ya que es bien conocido la timidez y la escasa participación de los estudiantes chinos en las clases de ELE (Cortés, 2009). Y en tercer lugar, diferencias sociolingüísticas, el pueblo chino, como otros pueblos orientales ha desarrollado un patrón conversacional basado en el respeto y la armonía, desarrollando estrategias escasamente intrusivas, donde raramente se producen interrupciones, sino que el oyente espera ciertas marcas semánticas y discursivas para iniciar su turno (Clancy *et al.*, 1996). En este artículo, no se abordarán los aspectos motivacionales y psicológicos de los estudiantes, desarrollaremos únicamente los aspectos fonológicos y sociolingüísticos de los oyentes sinohablantes en ELE.

3. Aspectos fonológicos en la adquisición del oyente sinohablante

Pérez (2011c) halló estudiantes taiwaneses de ELE de cuarto año de la licenciatura de español habían adquirido la competencia fonológica en líneas generales, pero persistían dificultades en la discriminación de los sonidos d y t. En otro estudio del mismo autor (Pérez, 2011b), los estudiantes taiwaneses eran conscientes de la dificultad de escuchar en español. Kennedy (2006) publicó que una palabra debe ser oída al menos 80 ó 90 veces antes de ser almacenada en la memoria de largo plazo. Por último, Cortés (1998) analizó la percepción de la entonación en estudiantes sinohablantes de español. Cortés encontró que los aprendientes de ELE transferirían sus patrones entonativos del chino al español en la percepción de la entonación española. Los datos mencionados indican que la adquisición de la comprensión auditiva en general, y la discriminación fonológica en particular, siguen siendo aspectos complicados en ELE.



A continuación, analizaremos desde una perspectiva neurolingüística los problemas fonológicos en los estudiantes sinohablante de ELE y las bases neurológicas de la conversación, en concreto, sobre los aspectos fisiológicos de la dificultad del oyente durante la conversación.

Lennenber (1967), mencionaba la existencia de un periodo crítico en el aprendizaje de las lenguas. Este punto, sigue sin tener una respuesta uniforme. La tendencia general es aceptar que no existen periodos críticos e inflexibles, sino que en virtud de la plasticidad cerebral el cerebro puede moldearse a través de los *inputs* que recibe a lo largo de su vida (Blakemore y Frith, 2000). Aunque resulte más fácil el aprendizaje de una lengua en edades más tempranas de la vida, los adultos pueden aprender una nueva lengua a través de *inputs* adecuado y práctica repetitiva de manera creativa.

Sin embargo, los investigadores han indicado que la adquisición fonológica es la destreza más sensible a la existencia de un periodo crítico, de manera que una vez superado el dintel de esta fase crítica se produce una disminución de la discriminación y pronunciación de ciertos sonidos en la lengua meta.

El cerebro humano está preparado para los 52 sonidos de todas la lenguas del mundo y para su adecuada entonación, pero a la edad adulta la capacidad de discriminación fonológica se ve prácticamente reducida a los sonidos de la propia lengua (Calvin, 2001). En el primer año de vida, los recién nacidos son capaces de distinguir entre todos los sonidos, acabado este primer año se produce una pérdida en la capacidad de discriminar sonidos a los que han estado expuestos. Por ejemplo, los japoneses no pueden distinguir entre los sonidos R y L sin embargo los niños japoneses pueden detectar diferencias entre dichos sonidos hasta los 10 ó 12 meses si han sido expuestos a estos sonidos (Kuhl, 1998).

Guenther y Bohland (2002) formularon el modelo de redes neuronales en el que el aprendizaje producía una disminución de la activación de las células auditivas neuronales en la corteza auditiva. El modelo propuesto permite entender por qué los japoneses que aprendían inglés en periodos tardíos de la vida tenían dificultades en distinguir los fonemas /r/ y /l/. La explicación se debe a que ambos sonidos serían percibidos en una misma área de células auditivas. La temprana y repetida exposición a los sonidos conlleva una mayor discriminación, la tardía exposición determina que los nuevos sonidos caigan en ciertos “agujeros” de pobre discriminación.

Estos datos podrían, en caso de confirmarse, justificar desde el punto de vista de la neurolingüística las dificultades que muestran los sinohablantes en la discriminación auditiva de los fonemas /t/ y /b/, y por otro lado: /b/ y /p/. La falta de exposición precoz a estos sonidos en su LM determinaría diferencias en la configuración del mapa acústico cerebral de nuestros estudiantes con respecto a los nativos españoles.

En una revisión del tema, Birdsong (2006) halló que, aunque la edad es un factor influyente en la adquisición de L2, no es el único factor determinante, porque en la adquisición del lenguaje convergen no solo las bases neurológicas y procesos cognitivos, sino también aspectos motivacionales y sociológicos.

Recientes estudios han mostrado como el periodo crítico para el aprendizaje y habla de sonidos se puede extender más allá de sus límites naturales, pero sólo mediante una activa enseñanza producida por profesores nativos y no mediante material audiovisual grabado. La

presencia real del profesor nativo que con paciencia articula, repite y solicita del estudiante la repetición del nuevo sonido es el camino para extender dicho periodo crítico en el campo fonológico (Pérez, 2008).

En el año 2004, Pickering y Garrod defendieron el modelo de alineamiento interactivo, para el cual los interlocutores en la conversación producen un alineamiento de sus representaciones lingüísticas a nivel fonológico, léxico, sintáctico y semántico. Joaquín, (2009) y Van Berkum (en prensa), apoyan este alineamiento.

Una vez que hemos analizado las dificultades fonológicas de oyente. Debemos completar este apartado con nuevos hallazgos sobre la conversación en general, y las bases neurológicas de la contribución del oyente durante la interacción oral.

Recientemente, Stephens *et al.* (2010) han publicado un acoplamiento neuronal en los cerebros del hablante y del oyente durante la conversación. Este trabajo puede suponer el fundamento neurolingüístico de la conversación. Pero, en este artículo estamos abordando, de manera específica, las dificultades del oyente sinohablante en la conversación de ELE. El oyente contribuye a la interacción oral de manera activa y participativa mediante la emisión de turnos de apoyos (TA) verbales y no verbales. La aparente sencillez de estas producciones, contrasta con la complejidad de los procesos cognitivos implicados en su emisión. La mayoría de las veces los TA carecen de contenido referencial, y suelen ser elementos simples lingüísticos y paralingüísticos constituidos por pronunciaciones de monosílabos. Sin embargo, esta simplicidad demanda la activación de redes neurológicas complejas porque debe combinar, de manera simultánea, la expresión y la audición.

Hess y Johnston (1988) publicaron que la adquisición de los TA era una de las últimas adquisiciones en la lengua, ya que debe darse un cierto grado de automatismo, ausente antes de los 8 años de edad (Van Beek, 2006). Rost (1994: 18) informó sobre el proceso de decodificación y anticipación que debe realizar el oyente, subrayando de este modo, la contribución activa del oyente. El oyente decodifica el input acústico y procesa, a su vez, datos paralingüísticos acompañantes (Lattner *et al.*, 2005). El oyente debe realizar dos actividades, por un lado una discriminación de la señal acústica en términos de frecuencia o timbre. En segundo lugar, activar no solamente vías auditivas, sino otras vías visuales, motoras y espaciales que le permiten comprender el *input* que está siendo procesado. En relación a este punto, el oyente, también debe decodificar del *input* no solamente los datos lingüísticos, sino paralingüísticos, psicológicos y sociales, así el oyente discrimina el estado emocional del hablante, su edad, su sexo y el grado de empatía social con su interlocutor.

Lattner *et al.* (2005) mostraron que desde los 8 meses de vida ya somos capaces de discriminar si la voz procede de una mujer o de un hombre. También Kroll y De Groot (2005) publicaron una respuesta cerebral diferente en niños durmiendo cuando se les narraba un cuento por su madre o por otra persona. En definitiva, en el complejo proceso de la conversación el oyente debe realizar, desde un punto de vista neurológico una activación de redes neuronales corticales, para entender el enunciado en marcha; subcorticales producidas de manera automática en el seguimiento del enunciado, y zonas del hipocampo y de la amígdala por el componente afectivo y empático de la producción de TA ya publicada en lengua japonesa y china (Maynard, 1989; Pérez, 2011b).

4. Aspectos sociolingüísticos del oyente en una lengua extranjera

En este apartado analizaremos la relevancia de la contribución del oyente en la conversación, la variabilidad sociolingüística de los oyentes sinohablantes y las diferencias sociolingüísticas en la escucha atenta realizada por oyentes taiwaneses en sus conversaciones en su lengua materna, chino, y en su L2, español. De todos estos datos, esperamos tomar conciencia de la importancia y especificidad sociolingüística del oyente en la conversación.

El Análisis de la Conversación subrayaba la interacción oral como rasgo distintivo de la conversación; hablante y oyente participan durante la conversación en un acto de interacción oral situados en un mismo nivel de participación y contribución. La interacción se construye mediante un sistema de turnos referenciales de habla y turnos de apoyo, sin contenido referencial pero de gran valor comunicativo (Cestero, 2000b; Cestero, 2005: 20). Esta nueva concepción sociológica abandona precedentes posturas que situaban al oyente en un nivel secundario durante la comunicación oral. Vázquez Veiga (2000) consideraba que posturas que no abordasen el papel del oyente o lo relegarían a un segundo plano serían visiones reduccionistas del acto comunicativo.

Las razones que se aducen para considerar a los TA como elementos esenciales del acto comunicativo son, entre otras, las siguientes: (1) el objetivo de la conversación no es la mera transmisión de la información, sino la interacción oral *per se*, es decir, la dimensión social del acto comunicativo, y aquí el oyente juega un papel fundamental (Gardner, 2001; Goodwin, 1986; Vázquez Veiga, 2000). (2) El hallazgo repetido de que los TA suelen ser producidos debido al requerimiento pragmático del contexto o del hablante, y no suelen ser la producción voluntaria del oyente (Cestero, 2000a; Pérez, 2010). (3) Actualmente, se está investigando la contribución de los TA en la fluidez verbal en L2 (Wolf, 2008). (4) Por último, la producción de TA enfatizan los aspectos socio-afectivos de los interlocutores, sobre todo en lenguas orientales. En japonés el concepto de TA, denominado, *aizuchi*, determina una convergencia social, afectiva y de empatía entre los interlocutores, no solamente a nivel del enunciado, sino de la propia persona que interactúa (Ishida, 2006; Iwasaki, 1997; Kita e Ide, 2007; Maynard, 1997). Todos estos datos muestran que la producción de los TA tiene una especificidad lingüística y cultural; se tratan, por lo tanto de estrategias comunicativas que varían a través de diferentes lenguas y culturas (Clancy, 1996; Heinz, 2003).

La investigación de los TA goza de gran tradición investigadora en lengua japonesa y en lengua inglesa. También han sido publicados trabajos en muestras bilingües, sobre todo inglés-japonés (White, 1989; Yamada, 1992), inglés-coreano (Young y Lee, 2004), inglés-alemán (Heinz, 2003). En español como L1, destacan los trabajos realizados por Cestero (2000a). Recientemente, se están investigando los mecanismos de producción de los apoyos conversacionales en ELE en estudiantes ingleses de ELE (Inglés, 2010), en estudiantes taiwaneses de ELE (Pérez, 2011b). Desgraciadamente, en lengua china, son escasos los trabajos publicados sobre el tema (Clancy, 1996; Jing, 2004; Li, 2006; Liu, 1987; Tao y Thompson, 1991). Además, algunas de estas investigaciones abordan el tema de manera no específica, o incluso se han documentado resultados contradictorios (Biq, 1998 y Chui, 1999).

A continuación, para apoyar el marco teórico que acabamos de exponer y que subraya la dimensión sociolingüística de la producción de los TA, ofreceremos algunos datos empíricos,



procedentes de una muestra de estudiantes taiwaneses sinohablantes de ELE. No se presentarán de manera minuciosa los datos obtenidos, sino que sobre todo, se incidirán las dificultades mostradas por los estudiantes sinohablantes en sus conversaciones realizadas en español y algunas de las diferencias halladas en relación a las conversaciones entabladas en lengua materna, chino mandarín. De esta manera, podremos obtener una visión global, con base empírica, de la importancia sociolingüística de proseguir los estudios descriptivos y experimentales en el área de los turnos de apoyo verbales y no verbales. Ya que su desconocimiento puede ser motivo de fallos en la interacción oral, o problemas de malos entendidos durante la comunicación oral (Ishida, 2006; White, 1989).

4.1. Dificultades sociolingüísticas del oyente en la conversación

Las razones que explican la dificultad de ser un buen oyente en dos lenguas, LM y L2, son de diversa índole, por un lado, los mencionados conflictos de discriminación fonológica entre ambas lenguas; por otro lado, los problemas asociados a la edad del aprendizaje; en tercer lugar, los factores psicológicos de personalidad, inteligencia y motivación que inciden en la adquisición de una lengua. Por último, los factores sociolingüísticos propios de la interacción oral.

Durante la interacción oral, el oyente debe monitorizar de manera activa y participativa el enunciado en marcha y el contexto social en el que se establece la comunicación, además de establecer un vínculo afectivo con el hablante. Obtener un acoplamiento natural psicológico, lingüístico, afectivo, motivacional y sociológico exige la participación en numerosas conversaciones en la misma lengua para poder compartir de manera automática un mismo bagaje lingüístico y cultural (Heinz, 2003; Joung y Lee, 2004).

En los últimos años, hemos realizado varias investigaciones con corpus orales que nos han permitido analizar de manera empírica la producción oral del hablante y del oyente en estudiantes sinohablantes de ELE (Pérez, 2011a). Estos estudios descriptivos nos han permitido conocer dos importantes aspectos del oyente sinohablante. Primero, hemos descrito el efecto del nivel lingüístico en la lengua meta sobre la producción de TA del oyente de la lengua meta. Y en segundo lugar, hemos analizado el impacto de la lengua materna en la escucha en lengua meta.

Comencemos por el primero de estos temas, a saber, la influencia del nivel lingüístico en español sobre la actividad del oyente. En este estudio hemos analizado de manera cuantitativa y cualitativa dos corpus orales elaborados en Taiwán, el denominado COET (Corpus oral del español en Taiwán) y el COBEC (Corpus oral bilingüe español chino¹). Los datos cuantitativos han mostrado que los estudiantes de mayor nivel lingüístico en ELE durante sus conversaciones en español mostraron una escucha más activa y participativa, como se demostró por el mayor número de apoyos conversacionales obtenidos. Además, los estudiantes de mayor nivel mostraron un mayor interés por la comunicación en sí, mientras que los estudiantes de menor nivel desarrollaron sobre todo estrategias de comprensión del enunciado en marcha, a través de la emisión de apoyos de entendimiento y de reafirmación.

¹ Proyecto financiado por el Nacional Science Council de Taiwán durante el año 2009.

Entre los datos cualitativos, destacamos que en las conversaciones de menor nivel en la lengua meta, los oyentes produjeron mayor número de pausas, silencios, titubeos y dudas en la construcción del turno. Los estudiantes de mayor nivel desarrollaron estrategias más complejas desde el punto de vista cualitativo para monitorizar al hablante, por ejemplo: *sí, estoy de acuerdo contigo, por supuesto*. Además elaboraron mayor número de finales colaborativos y un notable seguimiento enfático durante la escucha atenta. Estos dos datos cualitativos muestran un mayor grado de automaticidad en la escucha, con menor control cognitivo del lóbulo frontal, que permite una mayor naturalidad y espontaneidad en la escucha participativa.

Sin embargo, cuando estos grupos de estudiantes taiwaneses sinohablantes de ELE fueron comparados con los nativos españoles, se observó que los primeros presentaron muchas dificultades para seguir un patrón cercano al español. Los estudiantes taiwaneses siguieron un patrón escasamente intrusivo, más cercano a su LM que al español (Cestero, 2000; Clancy, 1996). Las funciones de los TA fueron similares, aunque se observaron notables diferencias en la estrategia de reafirmación de los estudiantes chinos; y un carácter más enfático de la conversación de los sinohablantes, más cercana a las lenguas orientales (Maynard, 1989; Ishida, 2006).

A continuación, abordaremos las dificultades de los oyentes desde el conocimiento que nos proporcionará un estudio descriptivo empírico realizado en un corpus oral bilingüe chino y español de 30 conversaciones, 15 de las cuales fueron en chino y 15 en español, mantenidas por estudiantes del Departamento de Español de Wenzao, con un nivel B2 en ELE; cada conversación duró 5 minutos. En este trabajo se analizaba el impacto de la lengua materna sobre la lengua meta en la escucha atenta y participativa de los mismos estudiantes sinohablantes de ELE. Los resultados indicaron que los estudiantes se acercaron a estrategias procedentes de la LM para realizar su escucha participativa, evidenciándose un fenómeno de transferencia lingüística o de elementos paralingüísticos, pero sobre una transferencia pragmática.

Se realizó un estudio cuantitativo de estadística descriptiva e inferencial (T de Student y la correlación de Pearson). También un estudio cualitativo con ejemplos representativos de cada grupo.

De manera resumida, los resultados al comparar las conversaciones chinas y españolas realizadas por los mismos estudiantes sinohablantes mostraron que:

(1) Los estudiantes cuando hablaban en español seguían un mismo patrón en la producción de TA verbales, ya que se obtuvo una correlación positiva de Pearson, considerando la significancia estadística al 1% ($p < 0.01$).

(2) También se obtuvo una correlación positiva de Pearson ($p < 0.01$), en la predilección de utilizar los lugares de transición pertinente, sobre todo, las marcas de conclusiones gramaticales. El mismo fenómeno se observó en la mayor intervención del oyente evitando la superposición de habla.

(3) Los TA verbales en lengua materna y L2, utilizaron sobre todo las estrategias de acuerdo, seguimiento y entendimiento, de mayor a menor frecuencia respectivamente. En estos casos también se obtuvo una correlación positiva de Pearson. Estos datos indican que se han utilizado los mismos patrones de escucha en la L2 que los que se utilizaron en la L1.



(4) En la estructura lingüística de los apoyos verbales también se siguieron los mecanismos de producción de apoyos conversacionales procedentes de la L1.

(5) En relación a la producción de apoyos verbales según la influencia del contexto, se obtuvo una correlación positiva en los requerimientos pragmáticos del hablante. Este dato muestra que al ser mayor el número de apoyos requeridos que voluntarios, los TA deben ser considerados no como la emisión voluntaria del oyente, sino como un elemento esencial al acto comunicativo ya que viene determinada su producción por la propia interacción oral (Cestero, 2000; Pérez, 2011).

Reflexionando sobre los resultados obtenidos observamos que los estudiantes sinohablantes de ELE han seguido mayoritariamente un patrón procedente de su lengua materna, es decir, ha estado presente en todas las conversaciones un fenómeno de transferencia, sobre todo, por la naturaleza de los TA, pragmática.

Visto lo anterior, observamos que los sinohablantes presentan dificultades para adquirir la competencia comunicativa del oyente español nativo. Estudiantes que llevan 7 años estudiando español, siguen articulando de manera inconsciente, las estrategias procedentes de su lengua materna. La pregunta que debemos formularnos es si estas estrategias son convenientes o no para la adquisición de la competencia comunicativa. La respuesta, si atendemos a conversaciones entre sinohablantes, podría ser que sí, ya que se ha observado como son mecanismos utilizados en su propia lengua y que le sirven para una nueva lengua, como es el español.

Sin embargo, la respuesta, debe ser negativa, y afirmar que no es conveniente porque a la hora de entablar conversaciones con los hablantes nativos, si no son competentes comunicativamente en la lengua meta, en el sentido que siguen utilizando sus propias estrategias pragmáticas de la lengua materna, podemos postular que probablemente estos estudiantes sinohablantes presentarán en la comunicación oral con hispanohablantes numerosos problemas de índole pragmático.

El patrón latino de conversación más interruptivo, colaborativo, puede ser un obstáculo comunicativo en la interacción del patrón menos intrusivo, respetuoso y de mayor empatía afectiva y social que presentan las lenguas orientales.

Estamos, pues, exponiendo las bases para un futuro trabajo investigador que analice en un nuevo corpus de conversaciones en español entabladas entre sinohablantes e hispanohablantes para poder observar los problemas conversacionales en la escucha y la existencia o ausencia de la convergencia sociolingüística (Heinz, 2003).

5. Conclusiones

Hemos presentado un artículo, que ha intentado realizar un acercamiento al mundo sinohablante para subrayar dos de las dificultades que los profesores de ELE observamos en nuestras clases. Por un lado, problemas de índole fonológica, derivados, sobre todo de la diferente discriminación fonológica establecida en los primeros años de vida. Y por otro lado, hemos expuesto las dificultades sociolingüísticas de las conversaciones en LM y L2 entabladas por estudiantes sinohablantes, percibiendo fenómenos de transferencia pragmática que nos permiten

plantear para futuros trabajos la necesidad de investigaciones basadas en corpus orales interculturales, donde nativos sinohablantes dialoguen con hispanohablantes en lengua española. Este tipo de estudio, permitirá describir y descubrir las dificultades del oyente, y por lo tanto, tomar conciencia para elaborar nuevas propuestas didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biq, Y.O. (1998): «Overlap in Mandarin conversation», Paper presented at the Ninth North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL 9). California: University of Southern California.
- Birdsong, D. (2006): «Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview», *Language Learning*, 56, pp. 9-49.
- Blakemore, S.J., y U. Frith (2000): «The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning» [en línea], ESRC Teaching and Learning Research Programme. Disponible en: <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/ressources/accesfichier/11> [fecha de acceso: 24 de octubre de 2011].
- Calvin, W. (2001): *Cómo piensan los cerebros*, Madrid, Debate.
- Cestero Mancera, A.M. (2000a): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- — (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- — (2005): *La conversación y la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.
- Chui, K. (1999): «Overlapping speech in Chinese conversation», *Journal of Chinese Language and Computing*, 14 (2), pp. 139-156.
- Clancy, P.M., S.A. Thompson, R. Suzuki y H. Tao (1996): «The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin», *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), pp. 355-387.
- Consejo de Europa (2002): *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.
- Cortés Moreno, M. (1998): «Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino», *Estudios de Fonética Experimental*, IX, pp. 67-134
- — (2009): «Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China», *Suplementos marcoELE*, 8, pp.1-17.
- Gardner, R. (2001): *When listeners talk*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Guenther, F.H. y J.W. Bohland (2002): «Learning Sound Categories: A Neural Model and Supporting Experiments», *Acoustical Science and Technology*, 23(4), pp. 213-221
- Guo, N. y R. Wills (2004): «An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement» [en línea], disponible en: <http://www.aare.edu.au/05pap/guoo05088.pdf> [fecha de acceso: 21 de octubre de 2011].



- Heinz, B. (2003): «Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations», *Journal of Pragmatics*, 35 (7), pp. 1113-1142.
- Hess, L.J. y J.R. Johnston (1988): «Acquisition of Back Channel Listener Responses to Adequate Messages», *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 11 (3), pp. 319-335.
- Ishida, H. (2006): «Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun», *Journal of Pragmatics*, 38 (11), pp.1943-1981.
- Iwasaki, S. (1997): «The Northridge earthquake conversations: The floor structure and the "loop" sequence in Japanese conversation», *Journal of Pragmatics*, 28 (6), pp. 661-693.
- Jing, Y. (2004): «An examination on the function of nods in Chinese conversation» [en línea], disponible en: http://www1.tcue.ac.jp/home1/k-gakkai/ronsyuu/ronsyukeisai/47_1/you.pdf [fecha de acceso: 23 de julio de 2008].
- Joaquin, A.D. (2009): «Exploring a Neurobiological Basis for the teaching of segmentals in the ESL/EFL Classroom», *The Asian EFL Journal Quarterly*, 39, pp. 13-22.
- Kennedy, T.J. (2006): «Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction», *Foreign language annals*, 39(3), pp. 471-487.
- Kita, S., y S. Ide (2007): «Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships», *Journal of Pragmatics*, 39 (7), pp. 1242-1254.
- Kroll, J.F. y A.M.B. De Groot (2005): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, New York, Oxford University Press.
- Kuhl, P.K. (1998): «The development of speech and language», en T.J. Carew, R.Menzel y C.J. Shatz (eds.), *Mechanistic relationship between development and learning*, New York, Wiley, pp. 53-73.
- Lattner, S., M.E. Meyer y A.D. Friderici, (2005): «Voice Perception: Sex, Pitch, and the Right Hemisphere», *Human Brain Mapping* 24, pp. 11-20.
- Lennenberg, E. (1967): *Biological foundations of language*, New York, John Wiley and Sons.
- Li, H.Z. (2006): «Backchannel responses as misleading feedback in intercultural discourse», *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), pp. 99-116.
- Liu, J. (1987): «Denwa de no aizuchi hindo no chuunichi hikaku (Chinese-Japanese comparison of the frequency of backchannels over the phone)», *Gengo (Language)*, 16 (12), pp. 93-97.
- Maynard, S.K. (1989): *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*, Norwood, NJ, Ablex.
- — (1997): «Analyzing interactional management in native/non-native English conversation: A case of listener response», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 35 (1), pp. 37-60.
- Pérez Ruiz, J. (2008): «Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia», en *Proceedings of the 5th Cross-Strait Conference on Foreign Language Instruction*. Kaohsiung, Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages.
- — (2011a): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.



- — (2011b): «Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE», en *Proceedings of the 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning*, Taipei, Universidad Fugen, pp. 197-216.
- — (2011c): «Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10, pp. 1-21.
- Pickering M.J. y S. Garrod (2004): «Toward a mechanistic psychology of dialogue», *Behav Brain Sci*, 27, pp. 169-190.
- Rost, M. (1994): *Introducing Listening*, London, Penguin.
- Rubin, J. (1994): «A review of Second Language Listening Comprehension research», *The Modern Language Journal*, 78, pp. 199-221.
- Stephens, G.J., J. Lauren, L.J. Silbert y U. Hasson (2010): «Speaker-listener neural coupling underlies successful communication», en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), pp. 14425-14430.
- Tao, H. y S.A. Thompson (1991): «English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstratum pragmatic 'interference'», *Journal of Pragmatics*, 16 (3), pp. 209-223.
- Van Beek, Y. (2006): «Gender-specific development of nonverbal behaviours and mild depression in adolescence», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), pp. 1272-1283.
- Van Berkum, J.A. (en prensa): «The electrophysiology of discourse and conversation» [en línea], en M. Spivey, K. McRae y M. Joannisse (eds.), *The Cambridge handbook of psycholinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en: <http://www.cogsci.ucsd.edu/~coulson/cogs179/vanberkum.pdf> [fecha de acceso: 18 de mayo de 2011].
- White, S. (1989): «Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese», *Language in Society*, 18 (1), pp. 59-76.
- Wolf, J.P. (2008): «The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production», *System*, 36 (2), pp. 279-294.
- Yamada, H. (1992): *American and Japanese business discourse: A comparison of international styles*, Norwood, NJ, Ablex.
- Young, R.F. y J. Lee (2004): «Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations», *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), pp. 380-407.