

DÍAZ RODRÍGUEZ, LOURDES

FACULTAD DE TRADUCCIÓN, UNIVERSIDAD POMPEU FABRA (BARCELONA)

CENTRO DE INVESTIGACIÓN CLIC-UB<sup>12</sup>

## ESCENARIOS COMUNICATIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: ¿VIAJE AL CENTRO DE LA TAREA?

### BIODATA

Lourdes Díaz es profesora de lengua española del Departamento de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra, y de Gramática pedagógica y Adquisición de Español como L2/LE en diversos cursos de posgrado: UIMP (desde 1991), Universidad de Barcelona / UB Virtual (desde 1990), Universidad de Zaragoza (desde 1998). Colabora también con la EOIBD, el Instituto Cervantes y universidades y centros extranjeros.

Investiga la adquisición de segundas lenguas en el aula en equipos de investigación financiada (que ha dirigido en seis ocasiones), en colaboración con universidades nacionales y extranjeras, que han dado origen a numerosos artículos, tesis de máster y de doctorado. Es investigadora del CLIC-UB (Centre de Llengües i Computació). Le preocupa la aplicación de los resultados a la docencia en ELE, que ejerce ininterrumpidamente desde 1988. Ha sido organizadora y directora de cursos de Extranjeros y de Formación de profesores de ELE en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander 2007-2008), directora del *Máster de Formación de Profesores de ELE* UIMP-Instituto Cervantes en Santander (2008-2012) y vicerrectora de Lenguas e internacionalización de la misma universidad (2011-2013). Actualmente es vicedecana de Relaciones internacionales y movilidad en la Facultad de Traducción de la UPF.

Entre sus publicaciones sobre ELE se encuentran: *La Destreza escrita* (2003) con M. Aymerich (Edelsa, Madrid); con Martínez y Redó: *Guía rápida de contenidos lingüísticos para el MCE* (Printulibro; Barcelona, 2007); *La adquisición del español: estudio de casos* (Barcelona, 2007); *Guía de contenidos lingüísticos para ELE* (Octaedro, Barcelona 2011) también con Martínez y Redó; *Lenguas de especialidad y su enseñanza* (Monográfico de marcoELE, 2010) y *Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos* (marcoELE 2012). Ha publicado colaboraciones en volúmenes especializados en adquisición de L2 o en metodología para la enseñanza de lenguas: en *The role of formal features in Second Language Acquisition*, editado por J. Liceras - H. Zobl y H. Goodluck, (L. Erlbaum, 2008); en Rodríguez Halffter, E. y Á. Ortega: *Desarrollo de competencias en las destrezas de mediación* (Aulas de Verano, MEPSyD, 2008); en Ruiz Fajardo, G.: *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language* (Cambridge, Cambridge Scholars, 2012). La investigación más reciente de su equipo se centra en el uso de corpus nativos y no nativos para la descripción pragmagramatical y de la competencia multilingüe.

<sup>1</sup> Esta investigación se enmarca en el proyecto DIANA (TIN-2012-38603-C02-02), financiado por el MINECO, cuyos investigadores principales son: Paolo Rosso (UPV) y M.A. Martí (UB).

<sup>2</sup> Quiero agradecer a Mónica Caballero, compañera en Clic y doctoranda, su generosidad al compartir los datos de este microcorpus.

## RESUMEN

Tras la publicación del *Marco*, los desarrollos posteriores de algunas de sus propuestas, como la del trabajo por *escenarios*, ofrecen perspectivas innovadoras para la planificación y evaluación. Emparentados con los *enfoques por tareas*, aunque no solo, los escenarios ofrecen una perspectiva para el trabajo integrado de las destrezas, la incorporación de la consulta de corpus y para una reflexión sobre la naturaleza de los inputs, la de las tareas y la dirección y objetivos de la evaluación.

**PALABRAS CLAVE / KEY WORDS:** competencia sociopragmática, escenarios, tareas, planificación y evaluación, pragmática de corpus, sociopragmatic competence, scenarios, tasks, planning, assessment, evaluation, corpus driven pragmatics

## 1. EL CONTEXTO EUROPEO DEL MARCO Y LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA LA BÚSQUEDA DE LA DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES EN CONTEXTOS REALES. DE LA TIERRA A LA LUNA

Como es bien sabido, entre finales del XX y principios del XXI, se produjo un punto clave o de inflexión en la enseñanza de lenguas extranjeras, disciplina clave en la internacionalización de estudiantes y egresados, en la movilidad de ciudadanos y la creación de espacios europeos. La creación del *Marco común europeo para la enseñanza de las lenguas*, la del *Espacio Europeo de Educación Superior*, la movilidad en el marco de los programas *Erasmus* (así como de otros marcos y proyectos en función de los colectivos a los que se dirijan), fueron fruto de investigaciones y proyectos europeos de diverso calado emprendidos desde la *Comisión del Consejo de Europa* desde los años 80-90 del siglo pasado. Como una especie de anticipación a lo que podría haber sido una *nueva Babel*, las instancias comunitarias tuvieron el indiscutible acierto de iniciar un proceso de análisis y puesta en marcha de distintas líneas de investigación en educación, lenguas y en políticas educativas y lingüísticas –entre otras– que facilitaran y mejoraran la formación, la inserción laboral y la convivencia social en un entorno cada vez más intercultural, multilingüe y globalizado.

Para abordar esas políticas y tareas, dirigidas a tan distintos tipos de destinatarios (trabajadores, estudiantes, profesores, etc.), los análisis y las vías de estudio acometidas debían ser necesariamente interdisciplinarias y flexibles. Revolucionario resultó el replanteamiento global en la *enseñanza y evaluación* de las lenguas extranjeras y la formación en ellas, orientada ya indiscutiblemente hacia la finalidad de comprender e interpretar cabalmente los *aspectos inherentes y contextuales de su uso comunicativo* en contextos plurilingües, reflejados en niveles interreconocibles. Los presupuestos pragmático-funcionales e interculturales y estratégicos (de base psicolingüística) tenían que vertebrar indiscutiblemente el núcleo constitutivo de la *competencia comunicativa* y conseguir formularla en comportamientos observables y mesurables (los “*can do*” de autodiagnóstico por habilidades y las bandas de descripción de desempeño por destrezas y niveles, imprescindibles para programar, asesorar y *evaluar*, pero también *reconocer* internacionalmente).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Las acciones que nacieron bajo el paraguas del Consejo de Europa (en particular de su “Proyecto de lenguas vivas”)<sup>3</sup> tuvieron pronto diversos frutos que constituyeron hitos muy visibles: la aparición de los llamados *niveles umbrales* en los ochenta; los distintos niveles del *Marco* (para en inglés ya desde los años 90): *Breathrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Operational proficiency, Mastery*. Y la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas extranjeras* (2000 para el inglés, versión española de 2001)<sup>3</sup>. Todo ello acompañado de un volumen importante de publicaciones de miembros de los equipos y comisiones, referenciadas en el MCER, y en las

A esto último se llegó tras un proceso laborioso de descripciones CONSENSUADAS de los repertorios funcionales básicos en que reflejar el funcionamiento *pragmalingüístico* de las distintas lenguas (los *niveles umbral*, primero y los seis niveles del *Marco*, después, recogidos en la nota 1), para lo que se acometió la creación de *corpus*. Inicialmente pensados para sustentar empíricamente las diversas descripciones, modelos y estándares de referencia para los “nuevos” niveles establecidos, debían resultar vitales también para los currículos, las evaluaciones de la competencia de los aprendices, etc. Sin embargo, su impacto ha sido desigual. Por un lado, agencias y empresas, organismos, universidades, etc. se empeñaron en las conocidas APLICACIONES didácticas y diccionarios para el inglés (sobre todo)<sup>4</sup>. Por otro lado, aunque menos conocidos, también proliferaron los CORPUS ORALES de investigación recogidos para definir niveles acompañados de explotaciones didácticas por destrezas, por edades, etc. cuyo acceso, circulación y actualizaciones han sido más limitados<sup>5</sup>.

Que los diccionarios y obras lexicográficas (y sus explotaciones) han tenido fama y resonancia de forma casi inmediata es un hecho,

---

agencias, asociaciones, etc. surgidas al calor de esa actividad (ALTE, AEQUALS, etc.) que demuestran la actividad febril en la investigación y la discusión interdisciplinar llevada a cabo, así como la implicación de instituciones internacionales en la tarea (British Council, Goethe Institute, Instituto Cervantes, etc.).

El reflejo de todo ello en las directrices, planes (incluidos los curriculares de instituciones como el Instituto Cervantes), materiales docentes, etc. ha sido y será, inevitablemente, evidente. También en las metodologías de enseñanza adoptadas y en la actual formación de docentes.

<sup>4</sup> COBUILD y aplicaciones para Collins (Sinclair, J. 1987, 1988, etc.); Willis 1990; etc. Sobre el uso de corpora y el uso, ver, en inglés:

<http://www.youtube.com/watch?v=Qf46lOnMCfs>

<sup>5</sup> COLE, CORAL-ELE, Sacodeyl, etc. todos ellos relacionados con grupos de investigación y/o proyectos europeos.

como también lo es su uso efectivo en la elaboración de materiales y en las prácticas de aula. No obstante, los *corpus orales* (con imagen o solo audio), no han seguido el mismo camino. Quizá por su dificultad de recogida y edición, de explotación, o porque les ha costado salir de su ámbito primero, que era la investigación. O quizá porque su uso exige una mayor formación para el acceso y manejo que raramente se ha extendido a las aulas de lenguas extranjeras, más allá de las universitarias.

#### ¿CUÁL ERA EL OBJETIVO DE LOS CORPUS ORALES DE PRIMERA GENERACIÓN?

A partir inicialmente de acordar y listar necesidades y objetivos mediante funciones y situaciones (primero)<sup>6</sup>, o de tareas (macrofunciones, secuencias de tareas), contenidos gramaticales, estrategias, se establecieron después descripciones de competencia (CAN DO) como parámetros de base empírica, así como la explicitación de comportamientos observables por nivel ha conseguido gracias a los corpus una definición ya muy matizada (A1, A1+, A2, A2+; B1; B1+; etc.) para cada destreza / situación / género especificando las características del *input* (documentos, etc.) tipo de práctica adecuada, etc.<sup>7</sup> Todo ello con enorme potencial para seguir indagando. La contribución de los corpus fue fundamental en todo el proceso y ha preparado el camino para seguir ampliando las recogidas de datos, ya centradas en niveles y contextos específicos.

Además de servir a los grupos de expertos para fijar los *niveles* esperables en los exámenes y certificaciones o para determinar las equivalencias entre sistemas de niveles, que es una función más bien administrativa, los corpus orales también han servido para establecer

---

<sup>6</sup> Como en las versiones más actualizadas de algunos documentos de los niveles del *Marco*.

<sup>7</sup> Ver: De AEQUALS / British Council, 2010, los pósteres del *Core Inventory*. Descargables de:

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Core%20Inventory%20Posters.pdf>

divergencias y coincidencias en su producción oral: entre tipos de aprendices, contextos de aprendizaje, niveles, y, lo más importante, para sacar factor común a partir de todo ello y aspirar a definir “gramáticas nucleares” y léxicos básicos y de estadios sucesivos<sup>8</sup>. Nivelar o clasificar por niveles es algo más que facilitar la admisión de estudiantes y el acceso de trabajadores a puestos en otros destinos. Eso es un *fin*. Pero también lo es establecer las etapas o estadios comunes, generalizables a otros contextos, edades, etc., todo lo que constituye la foto del *proceso* de aprendizaje.

Gran parte de la investigación que dio origen al sistema de referencia que es el *Marco* se fraguó en una primera generación de corpus y sus aplicaciones. Actualmente estamos en lo que podemos considerar ya segunda y tercera generación, donde los corpus de observaciones empíricas –ya de *tareas y escenarios*– materializan la aplicación de la “figura número 5” del su capítulo primero<sup>9</sup>. A partir de ahí, la historia es previsible: diversos investigadores-docentes nos hemos propuesto adoptarlos y aplicarlos en la recogida de datos y posteriores sistematizaciones de resultados para obtener las *gramáticas* que los sustentan como piezas de un puzzle.

¿Por qué no ofreció todo eso el *MCER* directamente? Sencillamente, porque no era su cometido. Constituía –y constituye– una tarea ingente su desarrollo, que ha de ser abierto y concretarse en cada aula, cada contexto y praxis. No obstante, sí ha habido un desarrollo de varios de los ámbitos y *roles* por niveles apuntados por parte de algunas instituciones, a través de los *planes curriculares* y desarrollos similares (con diferentes grados de concreción, detalle y fortuna)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> North, B.- Ortega, A.- S. Sheehan (2010). *A Core inventory for General English*. EAQUALS- British Council

<sup>9</sup> Figura 5 “Contextos externos de uso”, Cap.1 del *MCER*.

<sup>10</sup> V. Fernández Ruiz de Arana, (Coord.) 2004. *Portfolio europeo de las lenguas (Adultos 16+)*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. V. Fernández

También los equipos del Consejo de Europa, agencias y los grupos de trabajo (como AEQUALS) han seguido proporcionando herramientas (como el *Core Inventory*). Con todo, la virtud de la propuesta del *Marco* es, precisamente, su carácter de obra abierta, de presentación de criterios. Para dar rigor a la flexibilidad que propone disponemos, nuevamente, del trabajo con corpus: para personalizar o *tunear* cada propuesta concreta, sus sílabos, documentos, las muestras en función del contexto educativo y de uso<sup>11</sup>. A ello dedicamos dos apartados (3 y 4).

## 2. TAREAS Y ESCENARIOS COMUNICATIVOS: VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA

Si en el *Marco* se habla de tareas y en el *Core Inventory* de escenarios, ¿dónde está la diferencia? ¿En qué difieren de las ya tradicionales tareas? ¿Cómo se traducen esas diferencias en la práctica?

---

Ruiz de Arana, M. Bini Fiocchini, J.J. Moreno Artesero y H. Rodríguez Halffter. Este *Portfolio europeo de las lenguas (Adultos 16+)* es una de las primeras adaptaciones europeas. Ver también: Díaz, L.- Martínez, R. y J.A. Redó (2007) *Guía rápida del Marco para ELE*, Barcelona: Printulibro; y Díaz, L.- Martínez, R. y J.A. Redó (2011) *Guía de contenidos lingüísticos por niveles del español. Según el Marco Común Europeo de Referencia para ELE*. Barcelona: Octaedro. La primera es resultado de una línea de investigación financiada (*BFF2003-08273* y *BFF2000-0928*) y la segunda en una revisión y rearticulación. Para vocabularios por niveles, ver: Baralo, M. et al. (2011), *Vocabulario A1-A-2; Vocabulario B1 Medio*; Baralo, M. et al. (2012). *Vocabulario B2 Avanzado*. Madrid: Anaya.

<sup>11</sup> Rappen, R. *Using corpora in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Los *escenarios* están emparentados con lo que en otros ámbitos se llaman *situaciones estructuradas y escenarios*<sup>12</sup>. Son, básicamente, el paraguas en el que incluir las tareas, exigiendo de éstas que sean significativas y basadas en situaciones reales. De hecho, dan salida a la revisión o exigencia que les ponían algunos expertos relacionados con el *Marco*, como Goulier<sup>13</sup> (p. 131-132), quien dice a propósito del valor de estas: "Here we have what undoubtedly constitutes an essential contribution by the CEFR to language teaching: it lays stress on the combination between task execution and one or more language activities; it emphasises the importance of the authenticity of situations in relation to pupils' communication needs". Seis años más tarde, los expertos de EAQUALS avanzan en la idea de integrar descripciones e implementación y dan forma a los conjuntos de tareas significativas en los *escenarios*. El *escenario* no es lineal, no está organizado de acuerdo con una planificación lingüística ni de necesidades lingüísticas. Su orden propio lo dictan las exigencias o necesidades comunicativas derivadas de la *puesta en escena* de una actividad de comunicación en el escenario seleccionado. Se organiza, por tanto, a partir de las exigencias del guion<sup>14</sup> y de las

---

<sup>12</sup> Alexander, I. 2004. "Scenarios. An introduction". En: Alexander, I –N. Maiden (Eds.) *Scenarios, Stories, Use cases through the System Development life-cycle*. NY: John Wiley. También: "Situaciones Comunicativas Estructuradas" BuenasTareas.com. 11 2011. 2011. 11 2011

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Situaciones-Comunicativas-Estructuradas/3102275.html>

y <http://www.scenarioplus.org.uk/index.htm>

<sup>13</sup> Goulier, F. (2006) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, CEC et PEL*. Paris: Didier. Hay edición inglesa (2007) *Council of Europe tools for language teaching. CEF and Portfolios*. Didier /Council of Europe.

<sup>14</sup> También entendido éste a *la Shank y Abelson* (1979), reconociéndoles el mérito de ser los primeros en modelizar la comunicación y hablar de todo ello, abriendo desarrollos interdisciplinares muy ricos. Por supuesto, Shank ha seguido explorando y ha propuesto cosas en esta línea: la acción en los humanos está relacionada con el relato. La memoria es episódica y tiene su propio relato. Ver, por ejemplo: Schank, Roger, *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*,

restricciones del nivel de competencia (los CAN DO por destreza). En este sentido, es más radical que las versiones anteriores de muchos enfoques por tareas porque es más directa, va más al grano y dispone de más instrumentos (listas de Can Do, de funciones, acceso a corpus y *profiles* o repertorios léxicos por niveles para el inglés).

Como indican los investigadores de EAQUALS<sup>15</sup>, los *escenarios* no son un concepto nuevo en la lingüística aplicada ni en la lingüística teórica<sup>16</sup>, si bien a partir de su aplicación tras el *Marco*, se seleccionan y destacan cuatro puntos de los del significado general restringiéndolos al aprendizaje y enseñanza de lenguas:

1. Firstly a scenario suggests a mental framework, a concept for how the thing in question is "done" in the relevant target language. Language users and language learners have scripts and schemata for scenarios they are familiar with.
2. Secondly, there is a strong association with real world language use rather than exercises or pedagogic tasks, a sense that a scenario provides a meaningful context for simulated yet realistic language use by the learner. In a real-world derived scenario, simulations replace mere role-plays as we move from fictional personalities in artificial situations to real people acting as themselves in real contexts.
3. Finally and fundamentally, a scenario suggests a holistic setting that encourages the integration of different aspects of competence in real(istic) language use.

---

(<http://i.f.alexander.users.btoopenworld.com/reviews/schank.htm>) Northwestern University Press, 1995 (first published by Charles Scribner's Sons, 1990).

<sup>15</sup> North, B.- Ortega, A.- S. Sheehan (2010). *A Core inventory for General English*. EAQUALS- British Council.

<sup>16</sup> En otras aproximaciones interdisciplinares es también muy sugerente. Ver, por ejemplo: A set of resources for scenario-based system development is available from <http://www.scenarioplus.org.uk>



A la luz de lo planteado, parece evidente que los escenarios proporcionan el entorno ideal para una enseñanza y aprendizaje presididos por la autenticidad de la situación, de las tareas, las actividades, los tipos de texto y lenguaje. Son *marcos* que encuadran las variables del mundo real de las interacciones lingüísticas (las recogidas en la figura número 5, cap. 1 del MCER), integradas “holísticamente”. Constituyen un concepto potente y útil tanto para la planificación docente como para la evaluación o seguimiento.

### 3. UN EJEMPLO EN PROFUNDIDAD Y REPERCUSIONES: 20.000 LEGUAS DE VIAJE SUBMARINO

¿Cómo se recoge y articula un escenario en un esquema? es sencillo: el formato de la parrilla es una doble página, con un formato fijo: una donde está el esquema general (*overview*) y otro donde se detallan las variables (*implementation*).<sup>17</sup>

SCENARIO: OUT TOGETHER

A2

DOMAIN	CONTEXT	TASKS	ACTIVITIES	TEXTS
Personal	Place: workplace, school	Planning an outing in a small group. Finding information	Reading for orientation. Spoken interaction:	Informational printed material (brochures, leaflets, etc.).

17 The significant point about CEFR-based scenarios is that they offer teachers and learners a way of keeping in mind both the macro vision of successful real communication and the micro focus on specific practice points. Scenarios are a tool for defining, teaching and/or assessing the competences needed to perform real world tasks. They are not necessarily an extended communicative activity in the classroom, which one works towards or back from as for example in the many variations of a task-based approach. The tasks listed at the top (after domain and context) are real life tasks, NOT PEDAGOGIC TASKS and SO THEY MAY NOT TAKE PLACE IN THE CLASSROOM AT ALL. It is desirable, however, that for the sake of more effective learning real LIFE TASKS AND PEDAGOGIC TASKS BE AS CLOSELY RELATED AS POSSIBLE.

People: friends or colleagues.	in where to go / what's on Presenting the plan. Reaching consensus on the final plan.	informal discussion with friends. Spoken production: sustained monologue.	Calendars programmes and descriptions (on websites). Informal discussion.
--------------------------------	---	--	--

LEVEL	A2			COMPETENCES
	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events / advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables. Can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. Can discuss everyday practical issues in a simple way: what to do, where to go and make arrangements to meet. Can make and respond to suggestions. Can agree and disagree with others.	STRATEGIC		Skim to identify relevant texts, sections of texts. Scan for specific services / information (e.g. times, prices). Ask for clarification about key words or phrases not understood using stock phrases. Use an inadequate word from repertoire and use gesture to clarify.
		PRAGMATIC	Functional	Describing places. Describing activities. Describing past experiences. Suggestions. Agreeing and disagreeing.
		Discourse	Managing interaction Simple connectors “and”, “but” and “because”	
CRITERIA*		LINGUISTIC	Grammatical	Present simple. Prepositional phrases (time, place and movement). Prepositions of time (at / on / in)
FLUENCY	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.			

				Questions. Zero and 1 <sup>st</sup> conditionals. Could (possibility). Modals (should) Past simple.
RANGE	Can communicate what he/she say in a simple and direct exchange of limited information on familiar and routine matters. Can use basic sentence patterns and communicate with memorised phrases, groups of a few words. Has sufficient vocabulary to conduct everyday discussion involving familiar situations and topics.		Lexical	Things in the town. Travel and services vocabulary.
ACCURACY	It is usually clear what he/she is trying to say.			
COHERENCE	Can link groups of words with simple connectors such "and", "but" and "because".			
INTERACTION	Can us simple techniques to start, maintain, or end a short turn in conversation.			

SEQ	COMPETENCES	STUDY CONTEXT	ACTIVITIES	MATERIALS
1	Describing past experiences. Past simple. Things in the town vocabulary. Travel and services vocabulary.	Classroom – Teacher 1	Warm-up – Teacher led Pair information gap. Writing a short text describing experiences.	Students' weekends. No specific material.
2	Prepositional phrases (time, place and movement). Prepositions of time (at / on / in)	Computer room, paired learners. Homework.	Quizzes with remedial exercise practice. Exercise.	M/C computer quizzes, easy / difficult. Gap to fill teacher-produced test.
3	Scan for specific services / information (e.g. times, prices). Things in the town	Classroom – Teacher 2	Search reading activity. Information-gap group work	Authentic leaflets, brochures, adverts, etc. for

	vocabulary. Travel and services vocabulary. Describing places. Describing activities. Managing interaction.			tourist and cultural offers.
4	Suggestions. Simple connectors "and", "but" and "because" Agreeing and disagreeing.	Classroom – Teacher 1 Homework.	Presentation + practice Completing dialogues.	Coursebook.
5	Skim to identify relevant texts, sections of texts. Describing activities.	Homework / computer room alone.	Web search.	List of suggested information sites. Google and other search engines.
6	Questions. Things in the town vocabulary. Travel and services vocabulary. Ask for clarification about key words or phrases not understood using stock phrases. Use an inadequate word from repertoire and use gesture to clarify.	Homework. Classroom. Out of town.	Preparing questions. Sharing and correcting questions. Role playing rehearsals. Collecting information from information services and venues. - Face to face - Telephone	Students think up the questions and write them down. No specific material.
7	All.	Classroom – Teacher 1	Search reading activity. Relating offers found. Small group discussion – consensus task.	Websites and info identified and collected by students.

¿Podríamos hacer lo mismo por nuestra cuenta? 1) Proponemos un escenario: "Salir de viaje (en tren)" (B1) para lo cual adaptaremos la parrilla de EAQUALS (fig.3). La rellenaremos (fig.3.2) a partir de los descriptores por niveles (Anexo del *Core Inventory*). Luego

compararemos nuestra propuesta –recogiendo las sugerencias aportadas en un TALLER de profesores<sup>18</sup>–, con datos empíricos de TRES CORPUS: uno de nativos (grabaciones secretas en situación real); uno de no nativos (simulación de compra) y otro de nativos (simulación)<sup>19</sup>. Nos centraremos, especialmente, en la detección de diferencias en el apartado de *competencias* (lo previsto inicialmente en nuestras propuestas y lo que nos descubran los datos del corpus, en bruto y tratados<sup>20</sup>). 3) Veremos la DISTANCIA entre ellos, la ubicación de los aspectos centrales que habría que trabajar con los alumnos y qué beneficios aporta esta metodología de triangulación de datos (corpus incluidos) empleada.

### 3.1. ESCENARIO: *SALIR JUNTOS* // o: vuestra propuesta: \_\_\_\_\_

DOMINIO	CONTEXTO	TAREAS	ACTIVIDADES	TEXTOS
Personal	Situar si es la oficina, clase, etc.	Planear...		

LEVEL	A2	COMPETENCIAS	
CAN DOS*		ESTRATÉGICA	
CRITERIOS		PRAGMÁTICA	Funcional Discursiva
FLUIDEZ		LINGÜÍSTICA	Gramatical Léxica
AMPLITUD / RANGO			
PRECISIÓN			
COHERENCIA			
INTERACCIÓN			

<sup>18</sup> Jornadas didácticas de IH-Difusión en Barcelona (2013).

<sup>19</sup> Procedentes de la investigación de Caballero-Taulé- Díaz (2012) ya citada.

<sup>20</sup> El tratamiento se hará con herramientas de libre distribución accesibles en las webs: <http://corpus.leeds.ac.uk> y [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc\\_index.html](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html)

### 3.2. IMPLEMENTACIÓN DEL ESCENARIO ELEGIDO

El contexto educativo es un curso intensivo en una región en la que se habla la lengua objeto de aprendizaje (inmersión en la L2). Las actividades se presentan en un orden o secuencia factibles para dos sesiones / días de clase con dos profesores distintos (total:4). Por supuesto, todas vuestras propuestas de secuenciación serán posibles, pero HAY QUE JUSTIFICARLAS. También los inputs y modelos.

SECUENCIA	COMPETENCIAS	CONTEXTO DE ESTUDIO	ACTIVIDADES	MATERIALES O RECURSOS
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				



### 3.3. LA PARRILLA DE LOS PROFESORES (“COLLAGE”)

- Can DOs	
- Criterios:	- los del documento de EAQUALS para A2
- Competencias	- ESTRATÉGICA: lectura de documentos ( <i>skimming, scanning, etc.</i> )
	- PRAGMÁTICA: FUNCIONES >>> Petición de información >> solicitud de bien o servicio >> describir / comparar >> expresar preferencia >> aceptar / rechazar >> negociar (precios, horarios).
	- PRAGMÁTICA: discurso >> no se prevén conectores textuales (escrito) >> causales y consecutivos ( <i>entonces</i> ) >> elementos de continuación ( <i>pues, entonces</i> ) >> fáticos >> recursos de confirmación de información >> fórmulas de cortesía.
	- LINGÜÍSTICA: GRAMATICAL >> interrogativas directas e indirectas >> definiciones ( <i>ser / estar</i> ) >> descripciones ( <i>ser / tener</i> ) + modales (comparación, preferencia) >> presente de subjuntivo (descripción condiciones: <i>que (no) sea, que tenga, que salga</i> ) >> SPreps / CN de dirección, etc.
	- LINGÜÍSTICA: LÉXICA >> vocabulario de compras, viajes y específicamente: trenes, horarios y características.

#### TAREAS:

Consultar folletos de información sobre viajes y medios de transporte (tren / destino) → incluir folletos turísticos, pero trabajar por separado los temas y estrategias para cada uno de ellos. [No es lo mismo hablar de las ventajas de un lugar (aficiones / gustos) que de las condiciones / preferencias para elegir un medio de transporte o itinerario u otro].

Negociar en parejas o en grupo el viaje (destino) y las condiciones (transporte, alojamiento) con los respectivos documentos: planear >> elegir [en grupo] >> contratar / comprar / reservar [con un proveedor, en *role-play*].

Reflexión meta-tarea: diferencias entre la interacción en la web y en el cara a cara

#### ACTIVIDADES

[-simulada]	Trabajo con inputs escritos (webs, folletos)	CL (Comprensión Lectora)
	Toma de notas	+ EE (Expresión Escrita)
	Discusiones en pareja o grupo y negociación	EO con y sin soporte escrito
[+ simulada]	Interacción con un proveedor simulado ( <i>role-play</i> )+ <i>brain storming</i> (léxico)	EO (con y sin guion)

#### TEXTOS / DOCUMENTOS:

- > secuencias de YouTube >> secuencias de película >> folletos / horarios >>
- > textos producidos por los alumnos >> diálogos de materiales didácticos >
- > webs de Renfe, aerolíneas, autobuses (léxico)
- > visionado de secuencias de películas (escena de taquilla) “Mientras dormías”

### 4. DE LA TIERRA A LA LUNA: LA UTILIDAD DEL CORPUS O EVIDENCIAS BOTTOM-UP

El trabajo de obtención y análisis de corpus basados en las grabaciones de monólogos reales espontáneos o semi-espontáneos, diálogos, interacciones en formatos de entrevistas, monólogos a propósito de descripciones de objetos, narraciones biográficas (CV), de ocio, conversaciones telefónicas (solicitud de servicios, compras, etc.), presentaciones laborales en público, etc. permite la obtención de evidencia empírica en algunos contextos reales para ilustrar cómo se acometen objetivos comunicativos y obtener modelos (*bottom-up*) de tareas emanadas de las propuestas del *Marco*.

Si tenemos presente la amplitud de lo que suelen proponer los profesores (figura 3.2), la evidencia empírica (Anexo: figura 4) puede ayudar a focalizar los aspectos realmente relevantes, con criterios de uso y necesidad real. A partir de la propuesta de los profesores de usar en el aula un *input de interacción* relativo a “compras” como modelo, la reflexión que hacemos al lector es preguntarse qué entienden por “modelo” y comparar con los que aparecen en el anexo (figura 4), procedentes de un corpus de investigación. Los no nativos, de competencia B1 y B2 (niveles del *Marco*) en simulación tienen más en común con los nativos en simulación que con los nativos en grabación secreta (situación no simulada). Los patrones de interacción oral y las estrategias, como se puede ver, difieren entre nativos y no nativos, pero también entre los nativos según si la situación es real o simulada. La artificialidad se da en la simulación, independientemente de la *natividad*. Esta constatación a partir de la evidencia empírica permite centrar diferenciadamente el trabajo de los recursos lingüísticos para la negociación y la precisión, por un lado, y seleccionar restrictivamente las estrategias eficaces propias de la situación. La reflexión sobre “el efecto simulación” supone un trabajo *meta-tarea* ausente siempre en las propuestas de los profesores, a pesar de haber hecho hincapié ellos mismos en la importancia de los *inputs* y materiales reales. De ahí que consideremos particularmente importante esta sensibilización y llamemos la atención hacia el uso de corpus y herramientas de corpus en la red.

#### ¿QUÉ ASPECTO TIENEN LOS DATOS “EMPÍRICOS”?

Para ver el aspecto que tienen los datos, ofrecemos en el *anexo* un ejemplo de *solicitud de servicios* en interacción cara a cara: *Viajar en tren* (Anexo: Figura 4 /DOCUMENTO CORPUS). Recordemos que el

propósito de dichos corpus –en los grupos de investigación<sup>21</sup>– es que constituyan bancos de datos para descripciones y comparaciones *reales* de competencia (entre nativos y no nativos o de ambos entre sí). Postulamos que la *no idealización* de los modelos de interacción, como idea, debería transferirse de la investigación a la enseñanza de lenguas actual y adoptarse en esta con la misma energía con que docentes y editores acogen otras muestras / documentos reales, aprovechando las posibilidades de las tecnologías de la comunicación y la información. No obstante, con una muestra pequeña como la que aquí se ofrece, hay que advertir que tiene limitaciones. Todo corpus es una opción. Una muestra mayor también las tendría, entonces, aunque sería mucho más ilustrativa. Porque, paradójicamente, elegir un grupo (de edad, profesión, contexto socioeconómico, etc.) si bien excluye otros, el nivel de detalle que aporta la muestra elegida compensa, pues el lado iluminado resulta enormemente revelador. ¿Quién iba a decir que factores como la cortesía, el número de turnos de comprobación de la información o la distinta focalización de los aspectos del viaje (itinerario, servicios del tren, hora de llegada y enlaces) iban a permitir diferenciar nítidamente grupos de individuos? ¿Quién iba a decir que esos datos podrían capturarse y fijarse como rasgos distintivos de “simulación”, “natividad”, “mayor competencia”, tan útiles para la didáctica como para la evaluación?<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Clic\_UB presenta en su *web* algunos. Caballero, M. et al. (2012, 2013) han publicado ya algunos trabajos donde presentan una investigación en curso más amplia de M. Caballero Benavente.

<sup>22</sup> En cuanto a cuáles de los diálogos de la muestra ofrecida corresponden a nativos y no nativos, esta es la procedencia: UBF son todos alumnos extranjeros en *role play*. UBG son nativos hispanohablantes en *role play* también. Ferrocarrilsa son grabaciones secretas de nativos en situación real. Todos los datos proceden del corpus FerrovíELE – Clic (Caballero 2012, 2013).

## 5. CONCLUSIÓN

¿Qué lección se deriva de ello? Que el *descenso a mayor profundidad* nos descubre claves del funcionamiento de la comunicación que difícilmente habríamos intuido, muy relevantes en la *enseñabilidad*. Y que con esas claves como bagaje, ganamos perspectiva para la comprensión de los siguientes objetos de análisis. También ganamos criterios para la elección de muestras (inputs) en los materiales que aportamos, así como en el enfoque de las tareas. Desde que se multiplican los trabajos con corpus, se generalizan herramientas y se difunden análisis, la caracterización de los *productos* y *procesos* lingüísticos (evaluación, mejora, estándares, etc.) está dando un salto cualitativo importante en las clases, en los exámenes, en las descripciones lingüísticas, en poco más de una década. *De la tierra a la luna*.

¿Cuál será el paso siguiente? Quizá frecuentar el *viaje al centro de la tarea* que proponíamos en el título. El redescubrimiento metódico y empírico de ésta a partir del trabajo por *escenarios* como el aquí descrito –basado en la sesión del Encuentro de profesores IH-Difusión–, así como su posterior articulado en *gramáticas nucleares* como innovación didáctica, descriptiva y de evaluación<sup>23</sup>. Las aplicaciones del *Marco*, a diferencia de los escenarios de Verne, no son ciencia ficción, sino un mundo por explorar. Un mundo al que le hemos dado una vuelta en algo más de 80 minutos.

### UBF1A



OPERADOR



CLIENTE

<sup>23</sup> Para una propuesta de Gramática nuclear (“Core grammar”), véase Díaz, L., también en *marcoELE* (en preparación).

O5: Hola,  
O5: buenas tardes.  
C5: Buenas tardes,  
C5: Eh, podría informarme eh del tren Barcelona-Sevilla.  
O5: Sí,  
O5: eh ¿quieres viajar por la mañana o por la tarde?  
C5: Por la mañana,  
C5: ¿qué hora es el primer tren?  
O5: Hum, hay dos: eh Alares y Ave, los dos son a las ocho y media de la mañana pero el Alares es más barato pero eh es más largo.  
C5: Sí, quiero hum el tren de Ave y  
C5: eh tiene un restaurante y servicios del mi portátil y wifi.  
O5: Hum, sí, hum  
O5: en el Ave hay servicios para para comer hay servicios de cafetería y también si querías eh desayuno hay servicios para esto. Hum también si necesitas servicios para tu portátil y wifi hay estos servicios también.  
O5: Hum, ¿necesitas esta eh billete para hum solo ida o para ida y vuelta?  
C5: ida y vuelta para mi, por favor.  
O5: Hum, bueno,  
O5: hum para esta billete cuesta, oh este billete es hum eh... cinco cientos dos euros.  
C5: Vale...  
C5: y hum sería para el eh para el eh jueves también, para el jueves, por favor.  
O5: Sí, bueno, vale.  
C5: Gracias.  
O5: Hasta luego.

### UBF2



OPERADOR



CLIENTE

O3: Hola.  
C3: Hola,  
C3: ¿qué tal?  
O3: Bien, ¿y tú?  
C3: Bien, más o menos.  
O3: Eh.  
C3: Eh, quiero comprar,  
C3: no, no, no. No quiero comprar.  
O3: ¿Por qué no?  
C3: Puah, porque no tengo tanto dinero.

O3: Ah sí.  
 C3: Solo quiero, eh, que me informas sobre los billetes desde Barcelona a Granada.  
 O3: Ah, bueno bueno. Hay hay dos opciones, hay un...  
 C3: ¿Y cuál y qué es y qué son cuáles son?  
 O3: #1 Hay un por la mañana. #  
 C3: #2 Hum, no, no. #  
 O3: Con base, con directo por la por la noche.  
 C3: Hum sí,  
 C3: quiero viajar por la noche.  
 O3: Y ¿qué qué quieres, los precios?  
 C3: #1 Sí, pero solo ida. #  
 O3: #2 Solo ida, sí, sí. #  
 C3: No voy a volver a Barcelona porque es una ciudad horrible.  
 O3: Sí, sí  
 O3: hay prec, eh, son sesenta y cuatro dola euros para ir sentado.  
 C3: Y en euros, porque no tengo dol dólares porque soy persona normal aquí en España.  
 O3: Sí, sí, sí claro,  
 O3: y, y hay un opción de cama también de...  
 C3: No,  
 C3: solo quiero ir sentado.  
 O3: #1 Ah sí, sentado y... #  
 C3: #2 Porque ...no tengo. #  
 O3: No tengo bastante dinero.  
 C3: Sí, sí claro.  
 O3: Sí, sí, en este incluye también eh cena y desayuna  
 C3: #1 Hum, vale, vale. #  
 O3: #2 en coche. #  
 C3: Y ¿cuántas cuánto cuesta?  
 O3: Eh, sesenta y cuatro.  
 C3: Vale vale,  
 C3: pues, voy a volver y comprar después  
 C3: pero gracias por la información.  
 O3: De nada,  
 O3: hasta luego.  
 C3: Hasta luego.

## UBF3



OPERADOR



CLIENTE

O5: Hola,  
 O5: buenas tardes.  
 C5: Buenas tardes,  
 C5: ¿Podría informarme del tren de Barcelona a Granada?  
 O5: Sí, hum  
 O5: ¿Prefiere sólo ida y o ida y vuelta?  
 C5: Solo ida.  
 O5: solo ida hum eh no hay descuentos.  
 O5: Hum eh ¿preferieres directos o no?  
 C5: Sí, directos.  
 O5: Hum, hay un tren hotel  
 O5: hum que salida a las 9 de y media de la noche y llegada a las ocho y cinco de la mañana.  
 C5: Está bien.  
 O5: O otra opción es un tren con enla enlan enlace. Hum el primer tren eh directo eh Barcelona a Linares y el segundo tren directo Linares a Granada y  
 O5: hum hay un descuento del diez hum per ciento  
 C5: #1 Hum... #  
 O5: #2 Por ciento. #  
 C5: Yo quiero tren directo.  
 O5: Está bien.  
 O5: Hum ¿en qué día?  
 C5: En sábado.  
 O5: Okey y  
 O5: hum eh ¿quieres un billete eh de turista o con un cama individual o cama preferente individual o un billete preferente?  
 C5: Eh prefiero billete más barato.  
 O5: #1 Eh... #  
 C5: #2 ¿Es turista? #  
 O5: Eh si es turista  
 O5: y es hum ci ci cin... eh cincuenta y cuatro euros.  
 C5: Está bien.  
 O5: Y este tren eh tiene climatación y tiene un cafetería, restaurante, eh bebida de bienvenida y incluida cena y desayuno en coche restaurante.  
 C5: Muy bien.  
 C5: Gracias.  
 O5: Gracias, hasta luego



OPERADOR



CLIENTE

04: Ring, ring.  
 04: Renfe, ¿dígame?  
 C4: Buenos días,  
 C4: necesito hacer una reserva de un billete de tren Barcelona-Sevilla para mañana.  
 04: ¿qué tipo de tren prefiere, Alaris o AVE?  
 C4: Hum, ¿qué diferencia hay entre ambos?  
 04: Varía el precio y la duración del viaje.  
 C4: No me importa el precio, pero necesito que sea rápido.  
 C4: ¿Cuál sería la duración del viaje en cada uno de ellos?  
 04: La duración del viaje en el Alaris es de diez horas y cincuenta minutos, mientras que en el AVE es de cinco horas veintisiete minutos, o de cinco horas veinticinco minutos aproximadamente, dependiendo del horario que usted escoja.  
 C4: Hum bien, entonces elegiré el AVE.  
 C4: ¿Podría decirme los horarios, por favor?  
 04: Sí, sí, uno sale a las ocho y media y el otro a las quince y cincuenta.  
 04: ¿Cuál desearía?  
 C4: Eh pues, el de las ocho y media, por favor.  
 04: ¿En clase business o turista?  
 C4: Por supuesto en business, necesito zona preferente y servicio de restaurante, así como servicio de wifi.  
 C4: ¿Pueden ofrecerme todo esto,  
 C4: no?  
 04: Por supuesto que sí, señora.  
 04: una cosa más, ¿desea billete de ida y vuelta o solo de ida?  
 C4: Solo de ida, por favor.  
 04: ¿Cómo desea pagar, con tarjeta de empresa, tarjeta personal o en metálico?  
 C4: Con tarjeta personal, por favor.  
 04: Muy bien, no se retire. A continuación le pasaremos una locución para tomar sus datos y recibirá un mail de confirmación con los datos de su compra. Le deseamos buen viaje, muchas gracias por su confianza en nosotros.  
 C4: Gracias, hasta luego.



OPERADOR



CLIENTE

C4: Hola,  
 C4: buenos días.  
 04: Hola,  
 04: buenos días.  
 C4: Mire, quería hacer una reserva, eh para... un... tren de Barcelona a Sevilla.  
 04: Muy bien,  
 04: en qué hora quería salir?  
 C4: Pues, querría salir por la mañana pero no demasiado temprano.  
 04: Tenemos un tren a las ocho treinta que llega ahí a las nueve, a las siete y veinte minutos, perdón.  
 C4: ¿De la tarde? Uff, ¡cuánto, cuánta, cuánto tarda!  
 04: Sí,  
 04: porque es un tren Alaris.  
 C4: Es un Alaris.  
 04: Sí, tarda diez horas,  
 04: pero luego también a las ocho treinta tenemos un tren que llega a las trece cincuenta y siete minutos, es decir, casi a las dos de la tarde.  
 C4: Ah, muy bien.  
 04: Porque solo tarda cinco horas y veintisiete minutos; éste es un tren AVE.  
 C4: Éste me interesa mucho más.  
 04: Perfecto, eh.  
 04: ¿quiere usted solo ida o ida y vuelta?  
 C4: Quiero ida y vuelta y... hum en zona preferente.  
 04: En zona preferente, perfecto.  
 C4: Vale.  
 04: Tenemos en business, cuesta doscientos cincuenta y seis euros.  
 C4: El precio no es problema;  
 C4: business es la zona preferente, ¿no hay nada por encima de ello?  
 04: Eh, no, no, no.  
 C4: Vale,  
 C4: ¿restaurante tiene el tren?  
 04: El restaurante... tiene, sí, tiene servicio de cafetería.  
 C4: De acuerdo;  
 04: eh, ¿se puede usar el portátil, supongo que tiene enchufes, hay wifi, y...?  
 04: #1 Pues... sí, sí que tiene, sí. #  
 C4: #2 Vale, esto lo entiendo. #  
 04: El tren tiene servicio de internet,

04: sí sí por supuesto.  
 C4: De acuerdo;  
 C4: pues me da un billete ida y vuelta.  
 04: Perfecto.  
 04: Eh, ¿quiere pagar con tarjeta de empresa, con tarjeta personal?  
 C4: Sí, con la tarjeta de la empresa, aquí tiene.  
 04: Perfecto, eh vale.  
 04: entonces, eh ida y vuelta tiene un descuento del veinte por ciento en el Ave.  
 C4: Muy bien.  
 04: Así que aquí tiene el billete,  
 04: muy bien.  
 C4: Muy bien,  
 C4: muchas gracias.  
 04: A usted.  
 C4: Adiós, buenos días.  
 04: Adiós, buenos días.

## UBFA-222



OPERADOR



CLIENTE

08: Hola, ¿puedo ayudarte?  
 C8: Sí, es que estoy un poco confundido sobre los tipos de billetes que puedo comprar. Me gustaría viajar a Granada, ¿qué es la manera más fácil?  
 08: Vale, hay tres trenes hoy a Granada. ¿Prefieres un tren directo?  
 C8: Eh, sí por favor.  
 08: Ah hay un tren directo esta noche, a las nueve y media.  
 C8: ¡Ah, pues, sí gracias! ¿Pero hay distintos tipos de billetes, no?  
 08: Sí, eh ¿quieres un billete turista, preferente o en cama?  
 C8: ¡Ah, vale entiendo! Entonces, un billete turista, por favor.  
 08: Eh, bueno eh cuesta sesenta y cuatro euros.  
 C8: ¡Uf! ¿No hay descuentos para estudiantes?  
 08: Eh, no hay descuentos en los billetes de ida, pero te puedo ofrecer un descuento de diez por ciento si compras un billete de ida y vuelta.  
 C8: ¡Ah, vale! Por eso dame una ida y vuelta, por favor. ¿Puedo pagar en efectivo?  
 08: Eh, no. Tienes que pagar con la tarjeta de crédito.  
 C8: ¡Agh! Pues, solo tengo mi tarjeta británica. Eh ¿esta funciona?  
 08: Ah sí, eh simplemente ingresas su código pin.  
 C8: ¡Ah vale!, gracias.  
 08: Exacto, adiós.

C8: Adiós, gracias por la ayuda.  
 08: Espero que tengas un buen viaje.  
 C8: Gracias

## FERROCARRILSA-1



OPERADOR





CLIENTE

01: Información de Ferrocarrilsa,  
 01: buenos días.  
 C1: Hola,  
 C1: buenos días.  
 01: Hola.  
 C1: #1 Quisiera preguntarle, un tren que sale para dirección Murcia. #  
 01: #2 Sí. #  
 C1: El sábado o el viernes por la noche.  
 01: Viernes por la noche,  
 01: hay uno a las veintidós treinta.  
 C1: #1 Y más tarde, ¿hay alguno? #  
 01: #2 No, no. #  
 01: Y si no, luego por la mañana, hay uno a las doce treinta de la mañana.  
 C1: Y por la noche, ¿no hay ninguno?  
 01: No, tampoco.  
 C1: ¿Y alguna combinación para llegar antes de las doce a Murcia?  
 01: ¿Antes de las doce?  
 C1: #1 Sí, o sea sí, que no. #  
 01: #2 ¿Salir antes de las doce, te refieres? #  
 C1: Sí, que no sea el de la vía, que sea haciendo algún transbordo en algún sitio.  
 01: A ver, que te miro.  
 01: ¿De sábado?, entonces..  
 C1: Sí eso.  
 01: #1 A ver, vamos a ver; hay un tren que sale de Barcelona-Alicante por la mañana, un Evromed a las siete de la mañana. #  
 C1: #2 Sí #  
 01: que llega a Alicante a las once cuarenta y cinco y allí enlaza con otro a la una y cinco minutos, para llegar a Murcia a las catorce y veinticinco.  
 C1: Ah muy bien, a las catorce.  
 01: Veinticinco.  
 C1: Veinticinco  
 C1: y sale de Alicante a las trece.



O: Trece cero cinco.  
 C1: Cero cinco,  
 C1: ¿me dará tiempo, no?  
 O: #1 Hombre sí, desde las once cuarenta y cinco que llegas. #  
 C1: #2 ¡Ah, claro! #  
 O: Sí, claro.  
 C1: Y sale a las siete de la mañana.  
 O: Y sale a las siete en punto.  
 C1: ¿Y cuánto me costará?  
 O: Pues en principio, Barcelona-Alicante son ciento cuarenta, no perdón cuatrocientos diez y luego Alicante-Murcia no lo tengo. Son cercanías, no lo tengo tasado. Pero bueno, más o menos puede quedar, a ver, pienso que puedes estar entre los, unos cincuenta euros, puede valer ese recorrido, ¿eh?, el Alicante-Murcia.  
 C1: #1 Vale. #  
 O: #2 Más o menos #  
 C1: Vale, lo cojo a la una y llego a las dos y pico.  
 C1: Vale,  
 C1: ¿para sacar el billete, qué tengo que ir, a la estación, no?  
 O: Puedes hacerlo. Nada más podrás sacar el primer tramo, ¿eh?, porque el otro lo tienes que comprar allí. Entonces, en la estación de Sants, Paseo de Gracia o la Estación de Francia.  
 C1: Vale,  
 C1: y para, bueno, luego, hay uno que sale a Murcia el viernes por la noche, de la próxima semana, a las diez, ¿no?, también.  
 O: ¿De la noche?  
 C1: Sí, a las diez y veintidós, creo.  
 O: Te lo compruebo.  
 O: De Murcia sale a las veintidós quince.  
 C1: Veintidós quince.  
 O: Sí.  
 C1: ¿Y qué precio tiene éste, por favor?  
 O: ¿En asiento?  
 C1: Hum.  
 O: ¿En asiento o con litera?  
 C1: Hum, con litera.  
 O: Litera, doscientos noventa euros queda en litera y ciento diez en, en asiento.  
 C1: Vale, muchísimas gracias, ¿eh?  
 O: Muy bien, a ti, hasta ahora.

## FERROCARRILSA2

 OPERADOR  CLIENTE

O: Información internacional,  
 O: buenas tardes.  
 C1: Buenas tardes.  
 O: Hola.  
 C1: ¿Me podía decir el costo del pasaje a Montpellier?  
 O: Montpellier,  
 O: ¿qué va a ser ida o ida y vuelta?  
 C1: Ida y vuelta.  
 O: ida y vuelta,  
 O: #1 ¿cómo va a viajar, en turista o? #  
 C1: #2 Turista. #  
 O: ¿avé irá por la mañana o por la noche?  
 C1: Por la mañana.  
 O: Por la mañana,  
 O: enlazando con el talgo, ¿no?  
 O: Hay un Talgo que, que va a Montpellier.  
 C1: Aja.  
 O: ¿avé? ¿va en éste?  
 C1: Sí, sí... puede ser...  
 O: Puede ser. venga, vamos a ver,  
 O: mire éste le vale, en turista, unos ciento veinte euros.  
 C1: ciento veinte euros,  
 C1: ¿ida y vuelta?  
 O: ida y vuelta,  
 O: el doble.  
 C1: Vale.  
 C1: ¿No hay un descuento, al ser ida ida y vuelta?  
 O: No, en ida y vuelta no,  
 O: porque en Montpellier no tiene los mil kilómetros, en ida y vuelta que se exige Francia.  
 C1: Bueno,  
 C1: perfecto.  
 O: Adéu.  
 C1: Gracias.  
 O: Adiós.

De: Caballero, M.- Taulé, M. y L. Díaz (2012). "Cómo prever y organizar los contenidos lingüísticos y sociopragmáticos de un escenario comunicativo en clase de E/LE a partir del uso de corpus", En: Díaz, L. (Coord.) *Estudios sobre*

*aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos*, Monográfico marcoELE, 12, pp.: 6-26. En el marco del proyecto de investigación: *DIANA: DISCOURSE ANALYSIS FOR KNOWLEDGE UNDERSTANDING* (TIN2012-38603-C02-02) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

FECHA DE ENVÍO: 16 DE DICIEMBRE DE 2013