

La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial¹

Marta Albelda Marco

(Universidad Politécnica de Valencia. Grupo Val.Es.Co.)

M^a José Fernández Colomer

(Universitat de València. Grupo Val.Es.Co.)

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2006

Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2006

Resumen

En este artículo se defiende la necesidad de trabajar los registros lingüísticos, y especialmente el coloquial, en la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua. En particular, se destacan las ventajas que ofrece el aprendizaje de lenguas a partir de transliteraciones o transcripciones de conversaciones orales reales. Las conversaciones reales presentan un abanico muy amplio de aspectos de la lengua hablada que no suelen recogerse en los materiales del E/LE y E/L2 creados *ad hoc*. El estudiante de la lengua extranjera, después de mucho tiempo dedicado al aprendizaje del español, puede verse fracasado en encuentros auténticos con hablantes nativos del español. Sabemos que conocer una lengua es poseer su competencia comunicativa. Cada vez más los manuales de enseñanza de idiomas se detienen en cuestiones de léxico coloquial, en la fraseología o en aquellas construcciones sintácticas más alejadas de los patrones canónicos que tradicionalmente consideramos sistemáticos. Sin embargo, siendo esto muy necesario y provechoso, no es suficiente. El dominio de la lengua implica una integración de las distintas subcompetencias comunicativas y no solo trabajarlas por separado. De ahí que se haga necesaria la enseñanza del idioma a partir de discursos reales, enfrentando a los estudiantes en el aula con la misma realidad lingüística que se encontrarán fuera de ella.

Palabras clave:

Conversación coloquial, entrevista formal, registro, transcripción, lengua hablada.

Abstract

This paper highlights the importance of linguistic registers, especially the colloquial one, in teaching Spanish as a foreign and second language. It emphasises particularly the advantages of transcribing or transliterating real pieces of dialogue when learning a language. Real conversations offer a wide variety of linguistic features, often absent in E/LE and E/L2 (SSL/ SFL) materials which were created *ad hoc*. Learners of Spanish, after a long period of time devoted to the acquisition of the language, may feel frustrated in real interchanges with native speakers of Spanish. It is acknowledged that learning languages means acquiring linguistic competence in them. Gradually, materials on language teaching pay more and more attention to colloquial vocabulary, idioms and non-canonical or systematic syntactic patterns. These techniques, however necessary

¹ El contenido de esta comunicación desarrolla uno de los aspectos del proyecto “Estudio sociolingüístico del español de Valencia”, actividad cofinanciada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y fondos FEDER, N° Ref. HUM2004-06052-C06-01 (2004-2007).

and convenient, do not suffice. Acquiring proficiency in a language implies an integration of the different communicative skills, not just an independent study of each one. Therefore, it is necessary to teach the language parting from real samples of discourse, facing learners with the same linguistic reality they will find outside the classroom.

Keywords:

Colloquial conversation, formal interview, register, transcription, spoken language.

Introducción

La conversación coloquial constituye un instrumento de enorme potencial didáctico para el aprendizaje de lenguas. Esta modalidad discursiva supone el modo de comunicación más básico y prototípico de las lenguas y, por lo tanto, recoge un enorme conjunto de rasgos comunicativos propios de una lengua y de su cultura interaccional. Su trabajo en la clase de español asegura la presencia de múltiples hechos lingüísticos, lo cual enriquece y hace eficaz y más productivo el aprendizaje.

Las posibilidades de elaborar materiales didácticos a partir de conversaciones reales son muy altas gracias a la existencia de corpus transcritos que las recogen y a las transliteraciones que los medios de comunicación escrita y las páginas electrónicas realizan. Especialmente parece oportuno contar con estos materiales en los casos en que el proceso de aprendizaje se desarrolla en países donde no se habla la lengua meta y, por tanto, resulta más improbable que los estudiantes se desenvuelvan en contextos reales de habla del español. Será labor fundamental del docente de lengua, por tanto, favorecer un aprendizaje contextualizado e integrado de las distintas subcompetencias comunicativas (Canale, 1983; Hymes, 1983).

La siguiente propuesta pretende destacar el provecho que puede suponer que el profesor de español sea consciente del papel que en la enseñanza de lenguas tiene el componente situacional y, en consecuencia, de los diversos registros lingüísticos. Enseñar un idioma es mucho más que enseñar el sistema de la lengua. Sugerimos que se promueva una mayor presencia de textos conversacionales, especialmente de registro coloquial, en la enseñanza del español como lengua extranjera. Un efectivo aprovechamiento de este material de trabajo tiene en cuenta los parámetros situacionales donde los hechos lingüísticos ocurren y, al mismo tiempo, ofrece un ejemplo realista de la modalidad discursiva más habitual.

Para desarrollar esta propuesta, en primer lugar, se definirá qué es la conversación formal y coloquial; en segundo lugar, se destacarán las ventajas que supone introducir dicha modalidad discursiva en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de E/LE y E/L2; en tercer lugar, se ofrecen algunos ejemplos de materiales y por último, se desarrolla una propuesta de actividades basada en los materiales presentados.

1. La conversación formal y coloquial

La conversación es un tipo de modalidad discursiva y lo formal y coloquial son registros lingüísticos. Las modalidades discursivas constituyen los distintos géneros de discurso, que pueden ser escritos u orales. Se definen en función de su estructura organizativa, de la finalidad comunicativa con la que se producen y de la situación externa que los rodea (Bernárdez, 1982). Ejemplos de modalidades discursivas escritas son cartas, correos electrónicos, leyes, testamentos, contratos, noticias, editoriales, novelas, exámenes, currículos, etc. En cuanto a modalidades discursivas orales se

encuentran, por ejemplo, debates, conferencias, entrevistas, reportajes, anuncios, juicios, etc. Dentro del grupo de los géneros del discurso orales están las conversaciones, cara a cara o telefónicas, y también las que se han desarrollado a partir de la cibertecnología, como el chat, los foros de opinión o los blogs.

La conversación, de acuerdo con Briz (1998: 42), se define por los siguientes rasgos: se realiza generalmente cara a cara, en presencia (aunque, como hemos visto, existen variantes: telefónica, chat), es inmediata y actual (se realiza en el *aquí* y en el *ahora*), la toma de turno para intervenir es libre, no está predeterminada, es dinámica, en el sentido de que en ella se suceden intercambios comunicativos de los distintos hablantes, y es cooperativa respecto a los temas que se tratan y al acuerdo tácito de intervención de los hablantes. La conversación constituye el “prototipo discursivo de lo oral (coloquial)” (Briz 1998: 32), es la forma básica de comunicación social. Aunque es el modo natural de comunicación humana y social (Givón, 1979), los patrones discursivos propios de una determinada cultura también deben ser enseñados, puesto que cada cultura posee sus propias reglas interaccionales.

Habitualmente la conversación presenta un registro informal, aunque también se puede realizar en un ámbito más formal. Los grados de mayor o menor formalidad de una lengua constituyen lo que se denomina *variedad diafásica*. Las lenguas varían en el tiempo (variedades diacrónicas), en el espacio (dialectos), en cuanto al nivel sociocultural de los interlocutores (sociolectos) y en lo que atañe a la situación comunicativa en que se desarrollan los hechos de habla (registros). Lo coloquial – informal- y lo formal son, por tanto, variedades lingüísticas determinadas por la situación de uso. En la enseñanza de una segunda lengua conviene ser consciente de que esta no solo presenta variedades dialectales, como el español de Chile, de Canarias o de Valladolid. No basta decidir, por ejemplo, que se toma como base para la enseñanza del idioma la variante peninsular estándar en cuanto al área geográfica (aunque incluso en este caso, habría que preguntarse qué se considera por el estándar, Moreno, 2000). Las variedades de uso o registros de una lengua resultan muy significativas en la enseñanza de la lengua. Para ser eficaces comunicativamente debemos adecuar los hechos lingüísticos al contexto comunicativo en el que nos encontramos. No se emplea el mismo registro en una entrevista de trabajo que en una conversación desenfadada con un amigo íntimo. Es muy útil, por tanto, que conozcamos qué rasgos determinan las variedades diafásicas o registros.

Los registros, según Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002), se definen por dos tipos de rasgos: situacionales y primarios, detallados a continuación:

- a) rasgos situacionales²:
 - tipo de relación social y funcional entre los interlocutores: igualdad/ desigualdad
 - relación vivencial: de proximidad o de distancia
 - marco de interacción en que se desarrolla la comunicación: ajeno, familiar; cotidiano/ no cotidiano
 - tipo de temática: especializada/ no especializada; cotidiana/ no cotidiana
- b) rasgos primarios:
 - finalidad de la interacción: transaccional o interpersonal
 - presencia o ausencia de una planificación del discurso
 - tono formal o informal.

² Algunos de estos rasgos se definen también en Gregory & Carroll (1978).

Los rasgos situacionales son externos a la lengua y determinan el tipo de variedad lingüística que se debe emplear. Por su parte, los rasgos primarios actúan a posteriori, definen dicha variedad en cuanto hecho comunicativo.

Al introducir textos en la clase de español, es conveniente especificar cada uno de los rasgos situacionales que lo caracterizan. Esta tarea acostumbra al estudiante a establecer correspondencias entre las variables externas que determinan el hecho comunicativo y los aspectos lingüísticos adecuados a esa situación. Los rasgos situacionales complementan el aprendizaje de la lengua como hecho comunicativo global y no solo como sistema lingüístico. Veamos detenidamente cada uno de los rasgos situacionales.

El tipo de relación social y funcional entre los interlocutores se refiere a la mayor o menor igualdad entre ellos en lo referente a su nivel sociocultural, a la profesión, al papel ejercido en una determinada situación, a la jerarquía o poder social. Cuanto mayor es la igualdad social y funcional entre los hablantes, más informal es la situación comunicativa. Por ejemplo, la relación entre dos estudiantes con el mismo nivel de instrucción y que se encuentran en la misma clase es una relación de igualdad social. La relación entre un jefe y un subordinado supone, en principio, una relación de desigualdad funcional.

La relación vivencial de proximidad o de distancia tiene que ver con el grado de conocimiento entre los hablantes y con el hecho de si poseen un saber y una experiencia compartidos. Cuanto mayor es el conocimiento mutuo entre ellos, mayor es el grado de informalidad situacional. Es lo que ocurre, por ejemplo, en las relaciones familiares, de amistad, de colegas de trabajo, o de un mismo equipo deportivo. En estos casos será más común que las conversaciones se desarrollen de modo más informal.

También hemos visto que el marco de interacción en el que se desarrolla una relación comunicativa afecta a su nivel de formalidad. Con marco de interacción nos referimos al espacio físico en que se encuentran los interlocutores y a la relación que estos mantienen con dicho lugar: una tienda, un tren, una casa particular, la calle, el cine, una discoteca, una tienda, un bar, etc. Cuanto más familiar y cotidiano es el marco de interacción, más informal es la situación comunicativa.

El tipo de temática es el último rasgo situacional presentado. Los temas más especializados o aquellos que son más problemáticos, porque pueden provocar desacuerdo o suponer mayor tensión, favorecen una situación más formal. Por el contrario, la temática no especializada o cotidiana propicia una situación más informal.

Según se concreten y se combinen los rasgos anteriores, el resultado será percibido como más propicio para emplear un registro formal o informal. A mayor informalidad de los rasgos, la situación resultará más informal y viceversa. No obstante, los registros no suponen categorías discretas, sino graduales, por lo que entre ambos extremos, existe una gradualidad de registros.

En cuanto a los rasgos primarios, hemos hablado, por un lado, de que la finalidad de la interacción puede ser transaccional o interpersonal. Es transaccional cuando se persigue obtener un propósito concreto, como es el caso de la conversación mantenida entre un vendedor y su cliente, entre un médico y su paciente, o entre un juez y un acusado. La finalidad es interpersonal cuando sucede lo contrario, es decir, cuando el fin de la comunicación es simplemente socializarse. En estos casos la lengua ejerce una función fática: saludar, agradecer algo, comentar los sucesos del día, contar un chiste, etc., todo ello siempre y cuando no sean modos o tácticas de una negociación concreta. En otras palabras, el fin es interpersonal cuando no se pretende obtener ningún beneficio de la interacción, solo mantener el trato social. En una situación informal suele ser más común que la finalidad de la comunicación sea interpersonal, mientras que las situaciones formales suelen deberse a actividades transaccionales.

El rasgo primario referido a la existencia o no de una planificación del discurso tiene que ver con el grado de control que se ejerce sobre la producción lingüística. En la comunicación más formal está presente la planificación discursiva, en el sentido de que, por ejemplo, puede haber un reparto previo de los papeles del hablante (como es el caso de la entrevista), puede haber un protocolo discursivo (por ejemplo, en la apertura de un acto social, de un homenaje; en documentos como un testamento, una carta de reclamación, etc.), o puede haber una mayor elaboración y cuidado en el modo de producir el mensaje. En una situación más informal es más habitual la ausencia de planificación, la espontaneidad. El discurso se produce sobre la marcha, lo cual supone que haya reinicios, repeticiones, vacilaciones, solapamientos entre varios hablantes³, etc.

Por último, el rasgo primario del tono es el resultado final de todos los rasgos anteriores. Hace referencia explícitamente al tipo de registro, y por tanto, a su grado de formalidad o informalidad.

Una vez vistos cada uno de los rasgos que determinan y definen las variedades lingüísticas diafásicas, podemos caracterizar los dos tipos de registros fundamentales, el formal y el informal. El registro formal presentará mayoritariamente los siguientes rasgos: relación social y/o funcional de desigualdad entre los interlocutores, relación vivencial de distancia, marco de interacción no familiar o no cotidiano, temática especializada, finalidad transaccional, planificación discursiva y tono formal. Por su parte, el registro informal se caracterizará prototípicamente por los rasgos contrarios: relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco de interacción familiar o cotidiano, temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal.

Se ha hablado de que los rasgos anteriores caracterizan prototípicamente un registro u otro porque puede suceder que alguno de ellos no esté presente y, sin embargo, la situación siga reconociéndose como formal o informal. En ocasiones, en las diversas situaciones comunicativas concurre algún factor que aisladamente no sería propio de un registro coloquial o formal, pero donde el resto de rasgos situacionales informales o formales compensan al que no lo es (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002: 19). Son casos habituales que se explican por procesos de nivelación o compensación. Como se ha señalado, ello permite hablar de gradación en los registros: a mayor presencia de factores situacionales informales, mayor coloquialidad; y del mismo modo, cuantos más factores situacionales formales, mayor formalidad.

2. ¿Por qué es productivo trabajar con conversaciones coloquiales en la enseñanza de lenguas?

Resulta muy productivo para la labor del profesor de idiomas ser consciente de que la lengua que enseñamos presenta variedades diafásicas, es decir, dependientes de la situación de uso. Por un lado, sería conveniente que el profesor se habituara a indicar a los estudiantes el tipo de registro (formal o informal) al que se adscriben las formas y estructuras que trabaja. Por otro lado, cuando solicitemos a nuestros alumnos producir discursos deberíamos señalarles los parámetros situacionales en los que se enmarcan. Así pues, no será lo mismo elaborar un discurso dirigido a un interlocutor desconocido/ conocido, con un tema especializado/ no especializado, etc. Un modo concreto y eficaz de introducir los parámetros situacionales en nuestras clases de lengua es trabajando a partir de conversaciones coloquiales.

³ Para los lectores que no estén familiarizados con estos términos interaccionales, puede verse una muestra de tales procedimientos y de otros mecanismos discursivos al final del apartado 3 de este mismo trabajo.

Los rasgos que definen el registro coloquial encajan perfectamente en la modalidad discursiva de la conversación, de manera que habitualmente la conversación adopta el registro coloquial. La conversación coloquial es la modalidad discursiva más frecuente y general en la comunicación social, y también lo es, por tanto, para los hablantes de español como lengua extranjera o segunda lengua. Parece lógico, por tanto, que uno de los objetivos prioritarios en el aprendizaje sea comprender el funcionamiento concreto en nuestra cultura de este género interaccional y saber desenvolverse en él. Nuestra propuesta pretende subrayar los beneficios, no solo de la enseñanza de las constantes lingüísticas del registro coloquial del español, sino también del trabajo en el aula a partir de textos conversacionales; es decir, el empleo de la conversación coloquial como herramienta de aprendizaje.

La enseñanza de la conversación coloquial facilita el trabajo de las cuatro destrezas en el aula y aminora y contrarresta la fuerte propensión a concentrarse en el componente gramatical y en la práctica de lo escrito, puesto que la gramaticalidad de los enunciados no asegura su adecuación comunicativa (Briz, 2004). El aprendizaje de la lengua mediante textos conversacionales activa el enfoque comunicativo, el cual insiste en contextualizar los hechos comunicativos y tener en cuenta los rasgos que definen cada situación de habla.

Trabajar con una conversación es trabajar en un contexto. La conversación se realiza en un marco físico y temporal particular en el que se reconocen las características de los interlocutores (edad, sexo, profesión,...), los factores que rodean la situación comunicativa y las intenciones de los actos de habla emitidos. Ello, unido a la constante retroalimentación y a la tensión dialógica conversacional, facilita la interpretación adecuada de los propósitos que los hablantes persiguen, puesto que expresar o interpretar un discurso no es solo codificar o decodificar enunciados. Enseñar mediante conversaciones implica múltiples ventajas derivadas de su contextualización: se aprenden no solo las estructuras sino también sus funciones comunicativas, se amplía la capacidad de entender los significados e inferir sus sentidos y usos, y en consecuencia, se aumenta la capacidad de procesamiento de lengua de los estudiantes, se aprecia la adecuación de las formas lingüísticas a una situación, se interpretan más fácilmente fenómenos semánticos como el doble sentido, la ironía, las metáforas, etc. Además, se posibilita un aprendizaje crítico y reflexivo, realizado de forma inductiva: se enfrenta al estudiante con muestras de habla a través de las que inducen tanto las reglas del sistema lingüístico, como los significados y las licencias interaccionales permitidas en nuestra cultura conversacional.

En síntesis, desde un enfoque comunicativo, la opción por la conversación coloquial posibilita la práctica del componente pragmático: el ejercicio de la lengua oral, el proceso de enseñanza/ aprendizaje contextualizado, el uso de la lengua como instrumento de comunicación y no como producto, el trabajo de las funciones comunicativas (Pons, 2005; Matte Bon, 2004). Al mismo tiempo, los estudiantes de la lengua están atentos a la necesidad de ser adecuados a la situación comunicativa en la que se encuentran y aprenden a valorar los factores que requieren y permiten unos usos lingüísticos y no otros. La contextualización de las formas lingüísticas ayuda a evitar errores pragmáticos relacionados con el uso inadecuado del registro y también errores sociolingüísticos (Briz, 2002). Así, por ejemplo, la presentación y lectura en el aula de español de conversaciones reales familiariza al estudiante con el valor que en nuestra cultura ofrecen determinados actos de habla: insultos empleados como vocativos, que no insultan; actos directivos sin atenuar, que no ofenden; halagos y cumplidos aceptados; consejos ofrecidos sin previa petición; insistencia en los actos de ofrecimiento, etc.

La lengua es un instrumento de comunicación, por lo que su mejor modo de aprenderla es utilizándola en su contexto (Bernárdez, 2004: 208). Debemos conseguir que los estudiantes se puedan enfrentar a las diferentes situaciones y que adviertan sus diversas finalidades comunicativas. Si los estudiantes solo han aprendido estructuras sintácticas, léxico y reglas gramaticales sin un contexto de uso y desvinculadas de sus funciones comunicativas, difícilmente podrán utilizar el idioma en las situaciones de la vida real en función de lo que demanda cada una de estas (Matte Bon, 2004: 819-827). Reconocer la situación y adecuarse comunicativamente a ella es una exigencia para quien pretende desenvolverse en un idioma con eficacia.

Respecto a las destrezas orales, expresión y comprensión, los materiales creados *ad hoc* pueden ser útiles, pero con frecuencia se revelan insuficientes para obtener de ellos un máximo beneficio y rendimiento en relación con el tiempo de que disponemos para las clases. Así, entrevistas, diálogos, lecturas orales de textos escritos, etc. ofrecen un instrumental muy valioso para el trabajo de la expresión y comprensión oral, pero nunca tan válido y eficaz como la grabación y audición de la conversación real. En esta, con frecuencia, se pueden encontrar los fenómenos de habla con que se enfrentan nuestros estudiantes en sus intercambios comunicativos reales: solapamientos de habla, variedades en la curva de entonación, entonaciones expresivas, alargamientos fonéticos, contextualización de las interjecciones, identificación de ironías, elementos paralingüísticos (risas, gritos), interrupciones, desambiguación de malentendidos, equivocaciones y reinicios, etc.

Al mismo tiempo, los materiales reales contienen ricas muestras de la cultura. De esta forma, a la vez que se enseña la lengua se enseña la cultura. Las conversaciones reales revelan gran cantidad de aspectos cotidianos de la cultura de una lengua concreta, que indirectamente los estudiantes pueden aprender: valores, horarios, determinados modos de ver la vida, carácter, formas de trabajar, modos de emplear el tiempo libre, costumbres, situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, situaciones que resultan conflictivas o pueden amenazar la imagen de los interlocutores y, por supuesto, los grados de formalidad que cada situación supone en función de los rasgos situacionales.

Por último, la inclusión del registro informal en los contenidos de la enseñanza de la lengua extranjera proporciona un aprendizaje de la lengua más rico y amplio. De este modo, se ofrecen las dos versiones de un mismo aspecto lingüístico, el formal y el informal, de manera que el aprendiz va adquiriendo un dominio de las distintas variedades de la lengua para que en la vida real tenga la posibilidad de elegir la más conveniente, sin encontrarse sujeto a la única variedad que conoce. En definitiva, conocer los distintos registros de una lengua amplía la capacidad de expresión y comprensión oral en los ámbitos de vida donde habitualmente se halla.

3. Materiales a partir de los que se puede trabajar la conversación coloquial en E/LE

Existen diversas transliteraciones y transcripciones de conversaciones cotidianas reales que se encuentran publicadas. Una posibilidad es que los diseñadores de materiales didácticos acudan a estas, seleccionen las más apropiadas a los objetivos perseguidos y realicen un aprovechamiento didáctico. Otra posibilidad es que las graben ellos mismos y las transcriban. Las dos opciones son buenas con tal de que se realice un fructífero aprovechamiento del material, se justifique su uso en el aula y se ajuste al nivel de lengua de los estudiantes a los que va dirigido.

Se denomina *transliteración* al método de plasmación de lo oral puramente ortográfico. Se emplean los signos de escritura convencionales: signos de puntuación, como la

pausa, los signos de exclamación, de interrogación, los puntos suspendidos, etc. A pesar de que no quedan reflejados algunos elementos prosódicos, resulta muy sencillo para la lectura, puesto que no se añaden elementos tipográficos diferentes a los que supone la escritura habitual (Briz *et al.*, 2002). La transliteración suele ser el método habitual de representación de lo oral en los medios de comunicación escrita. La *transcripción*, por su parte, es un sistema de reflejo de lo oral en el que se combinan los signos ortográficos con otros tipográficos y fonéticos, que pretenden ser lo más fieles posible a la representación de los datos. Existen diversos sistemas de transcripción de la lengua hablada. Aquí presentaremos uno de ellos, el propuesto por el grupo de investigación Val.Es.Co. (2002), por ser un método que permite al lector reproducir con bastante fidelidad la conversación original y, a la vez, no dificulta su lectura fluida (Briz *et al.*, 2002).

Los tipos de discurso que solemos encontrar en los medios de comunicación escritos y en algunas páginas web son, sobre todo, entrevistas, las cuales, además, suelen presentar una tendencia al registro formal. Se pueden utilizar como material didáctico en el aula de español, pero debemos tener en cuenta que generalmente han sufrido un proceso de adaptación, no solo quizás de los contenidos, sino también de fenómenos conversacionales que parecen no “aportar” mensaje lingüístico, como las vacilaciones, las autointerrupciones, reinicios y equivocaciones, las interrupciones de otros interlocutores y los solapamientos, los intentos de apoderarse del turno, etc.

Siendo tan amplia la oferta de corpus orales lingüísticos de los que actualmente disponemos, nuestra sugerencia es acudir a ellos para extraer los textos orales. Entre los diversos corpus se puede elegir, además, la variante dialectal que se desea trabajar. Hay corpus grabados en diferentes ciudades y poblaciones hispanoamericanas y españolas, en zonas rurales y metropolitanas, tanto corpus de entrevistas, como de conversaciones. Presentamos a continuación dos corpus orales, uno de entrevistas de registro formal y uno de conversaciones coloquiales, para mostrar las posibilidades de su aprovechamiento en la clase de español. Ambos corpus representan la oralidad mediante el método de la transcripción; en concreto, adoptan el sistema de transcripción del corpus Val.Es.Co., aunque el primero que veremos ofrece una transcripción más ancha que el segundo. Antes de referirnos a ambos corpus, conviene indicar cuáles son los signos adoptados para la transcripción:

Signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002)

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.

Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
i !	Exclamaciones.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (especialmente si se utiliza por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.	
* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.	

El primer ejemplo constituye un extracto del corpus de entrevistas del español hablado de Valencia (Gómez Molina (coord.), 2001, 2005, e.p.). Se trata de un corpus publicado en papel, que recoge distintos niveles sociolingüísticos, diferentes edades y hablantes de los dos sexos. Este corpus forma parte del PRESEEA, *Proyecto de estudio sociolingüístico del español y del español de América*. Junto con este corpus, que ofrece la variedad peninsular, particularmente la de la zona de Valencia, el PRESEEA agrupa otros corpus de numerosas ciudades españolas e hispanoamericanas. Las entrevistas son semidirigidas y van acompañadas de una ficha técnica en la que se indican los datos fundamentales de la entrevista (características socioculturales de los interlocutores, procedencia geográfica, lugar y duración y fecha de la grabación, tipo de relación entre entrevistador y entrevistado, lengua/s materna/s del entrevistado). Veamos un extracto de este corpus de (Gómez Molina (coord.), 2001) en el texto 1. Los datos que nos aporta la ficha técnica de esta entrevista sobre el interlocutor son: hombre, de 28 años, nivel sociocultural alto, residente en un pueblo del área metropolitana de Valencia, valenciano de origen; grado de instrucción: diplomado universitario; profesión: jefe de Recursos Humanos en una empresa mediana.

Texto 1

A: ¿has hecho el servicio militar?

B: sí

A: pues/ háblanos de él

B: del servicio militar/ pues nadaa ee fue en Alican- bueno realicé el Cir⁴ en Alicante// y una vez finalizado el periodo de instrucción que fueron unos cuarenta y cinco días aproximadamente pues- pues me trasladaron aquí aa- a un pequeño cuartel/ en Manises⁵/ la verdad es que tuve bastante suerte/ puesto que me- me permitió enn aquel entonces continuar estudiando ¿no?// dada la proximidad dee- de- (3'')

A: sí/ [de la localidad]

B: [sí /exacto]/ dada la proximidad de la localidad con la- vamos con la que entonces- sí con la que entonces vivía ee// pues/ me permitía asistir con regularidad aa- a las clases/ y en un principio pues/ no perder ese año académico quee normalmente/ la verdad es que el servicio militar/ bueno hasta la fecha/ porque ahora ya pues con la nueva reorganización de- del ejército/ pues parece que- que van a profesionalizaar y- y entonces pues/ la gente/ decide si quiere o no ir al servicio que era lo que- que a nosotros ni se nos planteaba

A: y si te lo hubieran planteado ¿tú qué hubieras decidido?

B: posiblemente sí que hubiera/ ido/ no en vano ee/ vamos/ realicé unas pruebas de admisión para el ejército del aire/ unos años antes de- pues de- de obligarme/ entre comillas/ aa incorporarme a filas/ lo que ocurre es que bueno la verdad que- es que tenía catorce años- catorce quince años/ yy// no me preparé/ iba un poco puess a la aventura/ intentar pues saber// cómo- cómo era aquello/ pero básicamente noo/ o sea a título un poco/ de- de ganar puess/ una experiencia/ pero tampoco con la formalidad que- que requiere pues eso/ prepararse para un organismo oficial o paraa- para lo que pueda ser pues/ una oposición aa funcionariadoo/ y nada por supuesto pues no/ no llegó aquello a más

A: bien/ ¿y alguna anécdota de la mili?

B: pues MUY poquitas porquee la verdad es que llegaba por las mañanas casii a la hora del almuerzoo y me marchaba a comer a casa de nuevo entonces/ desempeñaba tareas administrativas// y básicamente pues tampoco// convivía enn demasia con- con el resto de- de compañeros en aquel entonces/ ¿no?// pero como siempre pues bueno anécdotas algunaa ee pues/ de algunos días que fuimos aa hacer las maniobras militares que se suelen hacer un poco puess// para familiarizarnos con el armamentoo y demás ¿no?

A: bueno/ pues hablemos ahora sobre el trabajo/ háblanos sobre tu trabajoo/ la empresaa etcétera

B: bueno/ pues nada/ desempeoo- des- perdón desempeño tareas/ puess/ a caballo un poco entre administrativas yy/ dee control de personal/ realmente mis funciones básicas vendrían a ser pues un control de costos y un control de personal básicamente ¿no?// entonces pues es- para mí es agradablee/ hasta cierto punto porque me realizoo/ profesionalmente más y cuando/ he dedicado unos años de- de mi vida pues/ a adquirir unos conocimientos que ahora sí que estoy empleando/// como contra puess// tendría/ siempre pues el- el enfrentamiento que- que tengo que- que tener en contadas ocasiones con algunos/ de los trabajadores/ puesto que bueno/ soy al fin y al cabo eel- el enemigo a batir ¿no?// puesto que yo siempre// pues BUENO intentan lógicamente puess/ trabajar un poquito menos y conseguir puess/// que su salario seaa/ superior/ y por el contrario/ pues claro yo tengo que defender a la empresa que realmente es a quien me debo/ y en este caso pues bueno hay una lucha ahí// pues para ver quién- quién puede un poco más ¿no?

[Entrevista 07: 32-90]

El siguiente ejemplo (texto 2) posee mayor longitud que el de la entrevista, puesto que sobre él se desarrollará la propuesta de actividades del apartado 4. Pertenece al corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co. (2002), el cual agrupa conversaciones

⁴ C.I.R., Campamento de Instrucción de Reclutas.

⁵ Pueblo del área metropolitana de Valencia.

Texto 2

- E: el otro día hablé con Carmen y Ricardo↑/ dice *cuando quieras me bajas lo que te tengo que engarzar* digo *bien!* dice ¡AY! *me han dicho que tu amiga se ha ido*→ digo *sí* dice *pero ¿adónde?* digo *al centro de Valencia!* digo *a un piso* digoo *muy majo* dice *¡pos hala! a ver si me invita un día* digo *pues yo se lo diré que te invite un día y te vienes un día con nosotros* digo *tiene un piso precioso y ya lo tiene casi todo terminao*↑/ y Ricardo dice *¿QUÉ son muchos de familia?* digo *noo!* dice *pero*→ *se han ido a vivir* dice *pues me alegro mucho*↓ yo *se lo diré que te invite un día y te vienes con nosotras* dice *¡me alegro mucho!*⁶ §
- R: § yo no- no-
no sé nada de ella/ no sé si se habrá traído a su madre o §
- E: § en principio se iba a traer a su madre
- M: sii
- R: porque yo lo que comenté con Maruja↑/ es que/ no sabía si se la traería el fin de semana pasado/ o se la traería ayer/ que [era fiesta]
- E: [¿QUÉ se traería↓] al perro también? §
- M: § se la traería ayer
- R: ¡hombre! supongo que se traería al perro también
- E: así que→
- R: ja ja
- E: ¿y dónde lo van a meter?
- R: ¡AY! NO [SERÁ=]
- M: [¡noo!]
- R: = PORQUE NO HAY CASA
- M: no no/ además tiene una galería
- R: pero en la galería allí no puede estar
- E: no↓
- R: si allí no puede tender chorreando
- E: yo- espera§
- R: § no puede limpiar repisas §
- E: § ¡un momento!
- R: porque abajo vive la dueña↑ [y no le va a tirar toda la porquería a la dueña]
- E: [sí↓ un momento↓ yo lo comenté la otra vez→]
- M: el deslunao⁷ me parece↑/ el de la cocina↑ que esté tapao↓ pero allí subían to(do)s los OLORES↑/ cuando tenga una el gas encendido↑ el otro/ no tiene ventilación porque §
- E: § a mí eso no me va ¿eh? §
- M: § eso no↓ el otro↑ bien↓ pero francamente yo el otro día lo pensaba digo *¿todas las cocinas?* [¿todas cerradas?]
- R: [y todos] los calentadores de gas↓ allí
- E: y ¿cómo lo permiten? planteando el peligro decía *claro si ella cierra la ventana abierta↑ tiene la chiquitina/* pero todas a la hora de guisar/ esté el pescao podrido o esté fresquito o esté haciendoo↑ [coliflor→ =]
- M: [los olores entran todos]
- E: = los olores entran porque mi deslunao↑ fíjate que como el tuyo→ que son grandes y cuando una hace sardina
- R: pero allí no se hace pescao que no esté en condiciones
- E: eso- eso ¡hombre! a lo mejor mucho pisico↑ y luegoo↑/// ¿sabes lo que te quiero decir? yo es que el otro día lo pensaba porque yo↑ muchas veces/ yo no sé/ lo voy a averiguar/ y- y si lo averiguo lo voy a saber↓ más o menos ya sé de alguien// los sábados y viernes↑ de mi finca↑ de mi deslunao⁸ que compra el pescao/ lo guarda↓ y al día siguiente que sube un olorcito↑ como Paco come [tanto pescao↑]

⁶ Entre risas

⁷ "Patio de luces".

⁸ V. nota anterior.

- R: [¡ay! pues] a mí me pasó una cosa [el viernes]
 E: [que huele] FATAL↓ que tenemos que cerrar la puerta/ y [voy a averiguarlo]
 R: [el viernes↑] mentira↓ el martes// yo compro sardina↑/ la limpio y la meto en el congelador
 E: pero está fresca
 R: ¡no! PERO SÍ ESTÁ FRESCA/ pero es que ahora verás lo que pasó/ total que la saqué↑/ a mediodía/ está en el congelador y la metí en la nevera↑ arriba §
 M: § arriba
 R: por la noche la saqué un poquito antes↑ le puse sal/ yy la puse en la sartén para- para freirla↑ y cuando le doy la vuelta estaba NEGRA completamente §
 M: § ¡madre mía! fíjate §
 R: § pero SECA↓
 noo no que se hizo negra sino como si se hubiera quemao↑
 M: quemao §
 E: § sí sí §
 R: § igual
 M: [eso no estaría congelao→]
 E: [eso no estaría en la nevera]
 R: eso ya no sé/ la tiré la tiré o sea que la tiré/ porque es que me extrañó/ yo digo *no estaba el aceite tan caliente* [paraa =]
 E: [para] haber quemao la- laa
 R: = para que se hiciera así/ eso es igual que cuando lo tienes mucho tiempo que se te- §
 E: § sí
 R: se quema/ se hace así negrito/ y yo↑ le di la vuelta↑ o sea la terminé de freír/ pero para ver↓ le di la VUELTA↑// y cuando le doy la vuelta↑/ la dejé un poquito↑/ también estaba exactamente igual/ todos los bordes negros negros negros
 E: pos yo↑ ee- claro↓
 R: y la dejé que se hiciera↑ y luego miro el aceite y estaba negro↓ y yo digo *esto que*→
 E: pos yo es que [(())]
 R: [dejé que se enfriara] lo metí en una bolsa de plástico/ lo até y lo tiré a la basura
 E: yo↑ me llamó la atención porque es oo/ sábado o domingo porque cuando ha cenao→ lo que tú dices↓ apenas sube el olor pero se nota en la sardina fresca/ pero allí vamos y el otro día mi hija vino dice/ *mamá/ ¿quién está friendo pescao en el deslunao que huele así?/ pues mira↓ no lo sé/ entonces me asomé↑/ yo digo fulana no está/ mengana/ y creo PARA MÍ↑ no lo sé porque [oye]*
 R: [pero ahí] no puedes solucionar NADA↑ porque cada uno en su casa↑⁹ hace lo que quiera/ no le vas a decir *oye tú compra pescao fresco que este no me gusta el olor que hace*
 E: no↓/ NOO pero sí↓ pero ahora mismo si fuera↑ vamos a suponer/ la de Gargallo que a veces vienen los yernos o algo/ le podría decir le podría decir *oye que el pescao este↑ sí lo tienes↑*
 R: eso↑ eso son malas cosas de decir↓ oye¹⁰
 E: ¿y si coge una intoxicación y dice *que he cogido una intoxicación*
 R: pues es problema de ellos tú no- tú no te vas- ¡REME! §
 M: § [es problema de ellos]
 E: § [pero me sabe mal↓ oye↓ sí] §
 R: § oye↑ pero es para que te digan *¿a ti qué te importa lo que yo compro?*
 E: no↓ en esto tienes razón [pero es que =]
 R: [claro]
 E: = te sabe mal porque hija↓ por lo que te estoy diciendo↓ tengo buen deslunao↓ vivo en un sexto y cuando suben las olores↑ aromas de mi hogar↑
 R: sí↓ no

⁹ Entre risas.

¹⁰ Entre risas.

- E: hay que tenerlo en cuenta §
M: § el otro día↑ §
E: § por eso yo digo que ella↓ eso cerrao↓ un quinto
piso/ todo cerrao↑
M: en la repisa del otro deslunao que tiene allí de todo↓ que le dije oye↑ *tira eso bajo/ ¡ay!*
¿cómo voy a tirar eso bajo si vive la dueña!? ¡no le voy a tirar eso a la terraza a la
dueña! §
E: § pos que lo limpie↓ la terraza la dueña §
M: § ¡ay! mira↓ mi cuñada↑ francamente [dice
¿caen cosas (())?]
R: [la ropa- la ropa] mojada/ la tiene allí para que se escurra porque no puede tender
chorreando→
M: yo mi cuñá↑ pos/ paga todo el pato ella↓ si cae alguna pinza↑ cae alguna cosa↑/ ella barre
suu- su [()]
R: [oye↓] es que son cosas que no las comprendo/ porque yo si voy a tender algo
chorreando/ y [veo quee=]
M: [avisa]
R: = la chica de abajo tiene el tendedero/ porque ella tiene los hilos aquí §
E: § sí §
R: § en este rincón de
aquí// y tiene el tendedero de esos plegables/ lo que pasa es que cuando se hace de noche oo§
E: § sí §
R: § o hace mal tiempo↑/ lo pone debajo↑/ claro/ está mi plástico/ aparte de que ella también
lo tapa/ la chica↑ §
E: § sí/ sí §
R: § lo deja↑ y yo hay veces/ que si voy a tender chorreando y veo que
está abajo
M: sí↓ yo también
R: le digo oye↓ *es que voy a tender/ que me va a caer agua↓* y la chica lo quita
M: yo lo [tengo (())]
R: [y no pasa] nada/ pero es que yo no estoy pendiente de que si la de abajo o= además↑
cuando quiero limpiar la repisa/ bajo y le digo// *cuando quieras↓*
M: sí
R: y la chica si tiene algo lo quita y [yo lo limpio =]
M: [sí↓ no no]
R: = pero no voy a tener yo ahí la porquería/ no sé si tiene↑ ropa↓ que está ya del polvo↑ y
[porque allí sí que está abierto =]
M: [sí sí// claro]
R: = y se lo dije/ porque dijo- dice *ahí voy a-* porque tenía un tendedero/ no sé si tú lo viste
M: no me di cuenta
R: pero estaba desenganchao// dice *ahí voy a que me pongan el tendedero bien/ para tender*
aquí también
M: ¡ah! sí↓ en el pasillo §
R: § sí §
M: § sí sí sí
R: y como tiene una cornisa↑ §
M: § sí §
R: § le dije- yo digo/ *eso está hecho un asco↑* yo digo/ *bárrelo↓*
límpialo↓ dice *¿cómo lo voy a limpiar si vive bajo la dueña!?*
M: que viva↓ ¡ay! bueno↓ pos bien
R: y luego la ropa que- que lava [a mano también la tiene allí↓ porque no la puede tender
chorreando]
M: [no↓ sí↓ el otro día↑ lo tenía↑ suéters↑/ tenía suéters]/ tenía cosas/
chorreando porque yo↑ procuro si hay algo tendido/ como cuando son sábanas o si tengo
algo de eso↑ pos→/ como tengo dos↑ lo pongo más pa acá/ o algo/ porque oye→ §

- R: § yo las sábanas y todo/ lo tiendo en esos dos hilos de ahí↑ y lo tiendo desde arriba↑ §
M: § sí §
- R: § oye↓ lo recojo/ al día siguiente lo doblo↑
E: yo si sale una cosa de chorrita o [de algo]
M: [yo voo-] quiero hablar con uno de mis yernos/ para comprar un tendedero de esos que se cierran y se
E: [yo es que (())]
R: [yo había pensado uno] porque ¿sabéis lo que me pasó estos días que llovía tanto/ que aún no tenía el plástico puesto?
E: yo tengo uno
R: descolgué ese cuadro y ese↑/ y los dejé ahí↓ míralo/ [ahí los tienes=]
M: [sí]
R: = ese de alambre lo puse aquí/ y el otro día se estaban llevando muchos tendederos de aquí enfrente y yo digo ¿QUÉ no me compraré uno y [si acaso↑]
M: [yo tengo uno/ síi]
R: pero es que ya tengo cosas por detrás de todas las puertas/ y yo digo no↓ como tengo [ya un plástico puesto]
M: [yo tengo uno]
R: PERO ES QUE oye↓ yo teniendo eso que tengo ahí ¿para qué me hace falta a mí→!/?
E: tú tienes
R: ¿para- para-para qué me hace falta a mí→!/?/ no me hace falta un tendedero↓ más trastos
E: no/ sí
M: yo es que lo tengo↑ es en vertical↓ igual como tú tienes
E: sí/ yo de eso también tenía/ en las ventanas tengo dos así
M: y ahora quiero que en la mía↑
R: mm
M: me pongan una→
E: sí §
R: § ¿ves? y yo aquí- aquí en el verano↑ yo quito el plástico y siempre subo al tendedero
E: no↓ pero ¿sabes lo que pasa? que si tuvieras los dos aquí↑// total↓ es un aparatito aquí↓¹¹ [chiquitín que lo pondrías]
R: [oye siempre-] siempre he tenido bastante/ cuando aquí vivía una chica en la quince↑ que tú la conocerías↓ una rubia
M: posiblemente sí
R: que esa tendía↓ pero tendía sin aclarar// y la ropa de mis hijos↑ cuando eran pequeñitos↑ yo la tendía blanca como un sol/ la recogía siempre manchada de azul→ de los monos de su marido
M: pos- pos a eso no hay derecho §
R: § hasta que↑ CADA BERRINCHE que cogió↑ al final ya// puse el plástico↑ y tuve la idea de poner los ganchos esos [para=]
M: [sí↓ es verdad]
R: = que el agua no se acumule y entonces cuando llueve yo ahí↑
E: ¡ah! pos entonces cae
R: que la chica de arriba siempre me lo dice/ dice *es que no sé cómo lo tienes puesto porque es que yo lo pongo cuando llueve y tengo que estar vaciándolo porque si no→*
E: pero porque lo tendrá recto↓ lo tendrá recto/ [y es que tú lo tienes]
R: [pero es que ella] solo lo pone cuando llueve
E: y tú lo tienes así/ [tú lo tienes inclinao↓ ella lo tendrá así=]
R: [entonces↑ yo/ claro]
E: = tú lo tienes inclinao así/ claro [al cabo de dos días→]
R: [pero es que ella] lo pone cuando llueve solamente/ yo lo tengo↑ todo el invierno/ porque yo lo puse el otro día
M: y ya no lo quitas §

¹¹ Señala el lugar al que se refiere.

- R: § y ya no lo quito hasta que no llega el verano
 E: bueno chicas↓ me voy
 R: yy hasta que me di cuenta↑ que puse el plástico↑// y cuando caía el agua/ es que caía
 JABÓN↓ y el color
 M: sí
 R: se ve que ni aclaraba bien

[MA.341.A.1: 123-444]

Las dos muestras de corpus presentadas proporcionan multitud de posibilidades de trabajo en el aula de español como LE y como L2. En el siguiente apartado se ofrecerán algunos modos de aprovechamiento. Como se ha señalado anteriormente, la conversación coloquial, por ser el tipo de discurso más frecuente, puede ser el más trabajado, aunque también la entrevista de tendencia formal posee sus ventajas. En general, derivan de su mayor grado de elaboración y planificación, a diferencia de la conversación coloquial. En consecuencia, es más sencillo para los estudiantes de una lengua extranjera comprender los enunciados, particularmente si se trata de estudiantes con un nivel de lengua bajo. En las entrevistas, dicha elaboración contrasta con su ausencia en las conversaciones, en todos los niveles: desde la mayor elaboración discursiva hasta la mayor planificación sintáctica. Por una parte, en las entrevistas, aunque se realizan reinicios, solapamientos, interrupciones o enunciados inacabados, su número es menor que en las conversaciones. También en el caso del léxico se aprecian las diferencias, no solo de registro sino también en cuanto a la precisión de los significados. Por otra parte, el hecho de que en las entrevistas el número de interlocutores esté limitado a dos y de que la toma de turno esté predeterminada, puede suponer otra ventaja en pro de la sencillez interpretativa. En estos discursos, no suele surgir la espontaneidad en la intervención de los hablantes: el entrevistador pregunta, cede la palabra y el entrevistado responde. También los temas se encuentran establecidos a priori y se revelan claramente en las preguntas del entrevistador, por lo que fácilmente los estudiantes se pueden hacer una idea de qué se está hablando, si no comprenden todo el discurso.

En cuanto a la conversación coloquial, sus beneficios son numerosos, aunque, a diferencia de la entrevista, parece oportuno limitar su empleo a niveles de lengua un poco más altos. Las entrevistas pueden ser trabajadas ya en niveles de lengua A2 (según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*), mientras que es conveniente esperar a introducir las conversaciones coloquiales a partir del nivel B1. Nuestra experiencia docente nos ha mostrado que es factible y positiva la presencia de estas conversaciones en grupos de B1 que ya se encuentran en una fase bastante avanzada del curso.

Antes de pasar al último apartado en el que se sugieren algunas actividades, mostraremos ejemplos de algunos fenómenos interaccionales a los que hemos venido aludiendo a lo largo del trabajo, puesto que quizás algún lector no se encuentra familiarizado con dicha terminología.

- Solapamiento con robo del turno: durante el turno de E interviene R y se solapan. E abandona el turno y R continúa con su intervención:

- E: no↓ pero ¿sabes lo que pasa? que si tuvieras los dos aquí↑// total↓ es un aparatito aquí↓
 [chiquitín que lo pondrías]
 R: [oye siempre-] siempre he tenido bastante/ cuando aquí vivía una chica en la quince↑ que tú la conocerías↓

- Solapamiento sin robo del turno: M interviene durante el turno de R, pero no se queda con el turno; de hecho R continúa hablando:

R: y la chica si tiene algo lo quita y [yo lo limpio =]

M: [sí↓ no no]

R: = pero no voy a tener yo ahí la porquería

- Emisión sucesiva del turno: no media pausa alguna entre la intervención de E y M:

E: hay que tenerlo en cuenta §

M: § el otro día↑

- Reinicio: la propia hablante R se corrige, bien cancela una palabra (*dijo*), o parte de ella (*voo- quiero*), bien reformula su enunciado y lo orienta en otro sentido (*dice* ahí voy a- *porque tenía...*):

R: y se lo dije/ porque dijo- dice *ahí voy a-* porque tenía un tendedero (...)

M: yo voo- quiero hablar con uno de mis yernos

- Vacilación (*ee*), que se distingue del reinicio porque no supone el inicio de palabra alguna:

E: pos yo↑ ee- claro↓

4. Propuesta de actividades

Se pueden llevar a cabo actividades en todos los niveles lingüísticos. Destacaremos solo algunas de ellas, aunque se podrían elaborar muchas más, basadas en el fragmento conversacional del texto 2. Otra muestra de actividades a partir de la conversación coloquial puede verse en Fernández y Albelda (2005).

Si es la primera vez que se presenta material conversacional en el aula de español (texto 2) que contiene signos de transcripción se explicarán sus valores antes de proceder a la lectura del texto, señalando ejemplos en la propia conversación. También, de manera previa a la lectura, se detallarán los rasgos situacionales en que se lleva a cabo la conversación y se enumerarán los temas sobre los que se trata (enunciados en la ficha técnica, véase apartado anterior). Esta conversación se realiza en un piso de un edificio (*finca*, en la variante peninsular mediterránea) en el que se encuentran reunidas cuatro mujeres, amas de casa, vecinas y amigas entre ellas. Las cuatro interlocutoras pertenecen a un nivel sociocultural bajo y su edad es intermedia (entre 26 y 55 años). En el fragmento seleccionado para el texto 2 tratan sobre las relaciones con otros vecinos, problemas materiales del edificio que afectan a la comunidad; especialmente hablan sobre los olores que se producen al cocinar pescado y las molestias que supone que se tienda la ropa mojada en los deslunados y patios.

Según el nivel de lengua de los estudiantes, el profesor deberá introducir algunas palabras nuevas para los alumnos: nuevas, por su concreta procedencia geográfica, por su valor excesivamente coloquial o técnico. Conviene hacerlo, sobre todo, si se trata de términos o estructuras que aparecen recurrentemente en el texto. En este caso se podrían explicar: *deslunado*, *galería*, *porquería*, *repisas*, *podrido*, *escurrir*, *chorrear*, *pinzas* (*de tender la ropa*), *cornisa*, *tendedero*.

Respecto al modo de enfrentar al alumno con el texto, en nuestra experiencia con grupos de B1 avanzado o de B2, lo realizamos de manera paulatina: se establece un primer contacto leyendo un fragmento del texto, se analiza y después se pasa a la lectura de todo el texto. En cuanto al modo de trabajar las numerosas posibilidades didácticas que ofrece una conversación, actuamos de lo general a lo particular. Es decir, el objetivo es que primero alcancen una idea panorámica del contenido de la conversación y después vayan comprendiendo las diferentes secuencias. Entre la primera lectura general (individual) y las lecturas fragmentadas (en grupo y dramatizadas) conviene que los estudiantes realicen algunas de las actividades lingüísticas propuestas. Al acabar las lecturas de los fragmentos se realizarán el resto de actividades lingüísticas y las interaccionales.

4.1. Actividades según los niveles lingüísticos

*** Actividad previa. Antes de introducir el texto conversacional en el aula conviene realizar unas actividades previas que faciliten su lectura y comprensión. Para ello proponemos unas actividades de léxico y de expresión oral. Para actualizar los conocimientos previos sobre el tema, se puede ofrecer una palabra estímulo al alumno (*vecinos*) y realizar una lluvia de ideas (Gómez Molina, 2004: 805). Se irán escribiendo en la pizarra las palabras y estructuras que los estudiantes relacionen con la palabra estímulo.

*** Actividad previa. Se trata de una actividad de expresión oral y de toma de contacto con los contenidos de la conversación. Teniendo en cuenta la lluvia de ideas anterior, se pedirá a los estudiantes que, en grupos de tres, expliquen cómo son las relaciones entre vecinos en su/s país/es: relaciones de proximidad, simplemente de saludo ritual y cortesía, de amistad; si han establecido vínculos de algún tipo con los vecinos; si es frecuente que vayan a su casa y si lo hacen por qué motivos; se les preguntará si suelen tener problemas con sus vecinos y a qué se suelen deber; si determinados comportamientos se exteriorizan y afectan a la vida de los otros vecinos. Después, se comentará con el resto de la clase.

Para seguir trabajando con el tema de los vecinos, se podría presentar en la clase un episodio de *Aquí no hay quien viva*. Se trata de una serie televisiva española emitida por Antena 3 y dirigida por Alberto Caballero. El argumento de la serie se centra en las relaciones que se establecen entre los vecinos de un edificio de un barrio de Madrid. Después del visionado del episodio (60 minutos), los estudiantes podrían resumir brevemente el contenido y establecer comparaciones y diferencias entre las relaciones de vecindario que aparecen en la serie y las que ellos conocen o han vivido. A muchos de ellos, les parecerán demasiado estrechas las relaciones entre vecinos que aparecen en la serie o en la conversación. Llegados a este punto, podemos escribir en la pizarra el siguiente refrán: “Vale más un mal vecino que un buen pariente” y pedirles que intenten explicarlo.

*** Actividad previa. El siguiente ejercicio es una práctica de derivación en la que se pretende activar vocabulario que aparecerá en el texto. Unir con flechas:

- | | |
|-------------|--------------------------|
| 1. ventilar | a. enfriarse |
| 2. piso | b. descongelar |
| 3. olor | c. chiquitín/ chiquitina |

4. calentar	d. desenganchado
5. franco	e. aparatito
6. fresco	f. plegable
7. tender	g. descolgar
8. chiquito	h. francamente
9. colgar	i. calentador
10. plegar	j. tendedero
11. gancho	k. ventilación
12. aparato	l. pisico
13. congelar	m. fresquito
14. frío	n. olorcito

*** Después de estas actividades previas y/o de otras, si las hubiera, el profesor lee en voz alta una secuencia del texto (aproximadamente diez o quince intervenciones). De este modo, los alumnos observan un ejemplo de cómo se interpretan los signos de transcripción. A continuación, cuatro alumnos asumen los papeles de los interlocutores y repiten la lectura del mismo fragmento que ha leído el profesor. Al acabar, en parejas, los alumnos intentan explicar de qué trata el fragmento y procuran indicar el valor de estructuras o términos que no conocían. La siguiente tarea será que cada alumno lea el texto completo de forma individual (se les puede pedir que lo hagan fuera de las horas de clase). Una vez ya han leído el texto, uno o varios de los estudiantes reconstruyen en voz alta la síntesis de la conversación. A continuación, el profesor seleccionará alguna de estas actividades lingüísticas y las realizarán.

*** Actividad sobre marcadores discursivos. A partir de los conectores discursivos que aparecen en el texto 2 se hará reflexionar a los estudiantes sobre su polisemia, especialmente rica en el discurso. La enseñanza de estos marcadores es particularmente interesante cuando se trabaja con conversaciones, puesto que su significado es más procesual¹² que conceptual (Portolés, 2001).

La actividad se puede centrar, por ejemplo, en el marcador *pues*. Se identifican las formas *pues* que aparecen en el texto y se pide a los estudiantes que reconozcan cuáles de los siguientes valores poseen¹³:

1. Acompaña e introduce una valoración. Es posible eliminar *pues* sin alterar el significado del enunciado. (Casos 6, 10)
2. Se marca el inicio de la intervención señalando que pretende ser una consecuencia de lo dicho por el otro interlocutor. Señala de forma clara que sus palabras están conectadas con las dichas por la otra persona. (Casos 2, 7, 8)
3. Introduce un cierre, o bien de tópico, o bien de la conversación. (Casos 1, 3)
4. Indica que se toma el turno y se introduce un enunciado. (Casos 4, 5)
5. Conexión de valor consecutivo con respecto a lo dicho por el propio hablante anteriormente. (Casos 9 y 11).

¹² Tomamos *procesual* en el sentido relevantista de Blakemore (1987), Sperber y Wilson (1993) o Montolio (1998): los marcadores del discurso suponen ayudas para el recorrido inferencial de los enunciados, guían el proceso de interpretación especificando propiedades del contexto y de sus efectos.

¹³ Para la didáctica en E/LE de los conectores y marcadores discursivos, se recomienda la consulta de la página web del *Diccionario de partículas discursivas del español* (<http://textodigital.com/P/DDPD/>). Este diccionario recoge una amplia información sobre las partículas: sus diversos usos, las variantes, la pronunciación, ejemplos reales contextualizados, posición de la partícula en el enunciado, combinaciones más frecuentes, otras partículas semejantes, traducción, etc. Para una introducción a las características fundamentales de los conectores discursivos en el español coloquial, véase Briz (1998: caps. 7 y 8) y Pons (2000).

E: el otro día hablé con Carmen y Ricardo↑/ dice *cuando quieras me bajas lo que te tengo que engarzar* digo *bien*/ dice ¡AY! *me han dicho que tu amiga se ha ido*→ digo *sí* dice *pero ¿adónde?* digo *al centro de Valencia*/ digo *a un piso* digoo *muy majo* dice ¡**1. pos** *hala!* *a ver si me invita un día* digo **2. pues** *yo se lo diré que te invite un día y te vienes un día con nosotros* digo *tiene un piso precioso y ya lo tiene casi todo terminao*↑/ y Ricardo dice *¿QUÉ son muchos de familia?* digo *noo*/ dice *pero*→ *se han ido a vivir* dice **3. pues** *me alegro mucho*↓ *yo se lo diré que te invite un día y te vienes con nosotras* dice *¡me alegro mucho!*

(...)

E: yo lo voy a averiguar/ y- y si lo averiguo lo voy a saber↓ más o menos ya sé de alguien// los sábados y viernes↑ de mi finca↑ de mi deslunao que compra el pescao/ lo guarda↓ y al día siguiente que sube un olorcito↑ como Paco come tanto pescao↑

R: ¡ay! **4. pues** a mí me pasó una cosa el viernes (...) el viernes↑ mentira↓ el martes// yo compro sardina↑/ la limpio y la meto en el congelador (...) y la dejé que se hiciera↑ y luego miro el aceite y estaba negro↓ y yo digo *esto que*→

E: **5. pos** yo es que→

R: dejé que se enfriara lo metí en una bolsa de plástico/ lo até y lo tiré a la basura

E: yo↑ me llamó la atención porque es oo/ sábado o domingo porque cuando ha cenao→lo que tú dices↓ apenas sube el olor pero se nota en la sardina fresca/ pero allí vamos y el otro día mi hija vino dice/ *mamá/ ¿quién está friendo pescao en el deslunao que huele así?* **6. pues** *mira*↓ *no lo sé*/ entonces me asomé↑/ yo digo *fulana no está/ mengana*/ y creo PARA MÍ↑ no lo sé porque (...)

E: ¿y si coge una intoxicación y dice *que he cogido una intoxicación*

R: **7. pues** es problema de ellos tú no- tú no te vas→ ¡REME!

M: es problema de ellos

E: pero me sabe mal↓ oye↓ sí (...)

M: el otro día↑ en la repisa del otro deslunao que tiene allí de todo↓ que le dije *oye↑ tira eso bajo*/ ¡ay! *¿cómo voy a tirar eso bajo si vive la dueña!? ¡no le voy a tirar eso a la terraza a la dueña!*

E: **8. pos** que lo limpie↓ la terraza la dueña

M: ¡ay! mira↓ mi cuñada↑ francamente [dice *¿caen cosas (())?*]

R: [la ropa- la ropa] mojada/ la tiene allí para que se escurra porque no puede tender chorreando→

M: yo mi cuñá↑ **9. pos**/ paga todo el pato ella↓ si cae alguna pinza↑ cae alguna cosa↑/ ella barre suu- (...)

R: y como tiene una cornisa↑

M: sí

R: le dije- yo digo/ *eso está hecho un asco*↑ yo digo/ *bárrelo*↓ *límpialo*↓ dice *¿cómo lo voy a limpiar si vive bajo la dueña!?*

M: que viva↓ ¡ay! bueno↓ **10. pos** bien

R: y luego la ropa que- que lava a mano también la tiene allí↓ porque no la puede tender chorreando

M: no↓ sí↓ el otro día↑ lo tenía↑ suéters↑/ tenía suéters/ tenía cosas/ chorreando porque yo↑ procuro si hay algo tendido/ como cuando son sábanas o si tengo algo de eso↑ **11. pos**→/ como tengo dos↑ lo pongo más pa acá/ o algo/ porque oye→

*** Estructuras consecutivas intensificadoras. Este ejercicio consiste en que los estudiantes adviertan el valor intensificador que transmiten algunas construcciones consecutivas, tanto las que presentan las dos partes de la estructura (*tenía tanto sueño que se dormía de pie*) como las que se forman solo con una de ellas (*tenía tanto sueño*↑). Se les explicará que, en este último caso, la entonación ascendente final proporciona un valor intensificador al enunciado y que la ausencia de la segunda parte de la construcción no significa que el enunciado esté inacabado. Las oraciones del texto 2 con este valor son:

- compra el pescao/ lo guarda↓ y al día siguiente que sube **un olorcito**↑ como Paco come **tanto pescao**↑ (...) **que** huele FATAL↓
- hasta que↑ **CADA BERRINCHE que cogió**↑ al final ya// puse el plástico↑

Se llamará la atención sobre las partículas que acompañan al sustantivo que se intensifica: *un, tanto, cada*. La partícula más formal es *tanto*, mientras que *un* y *cada* con esta función presentan un valor coloquial. Para practicarlos se les pedirá que transformen el valor intensificador de los siguientes enunciados, extraídos del texto 2, en construcciones consecutivas con valor intensificador:

- tiene un piso **precioso**
- pero allí subían **todos los OLORES**↑
- los olores entran **todos**
- a lo mejor **mucho pisico y luego**→
- tengo buen deslunao↓ vivo en un sexto y cuando suben **las olores**↑ aromas de mi hogar↑
- ¿sabéis lo que me pasó estos días que **llovía tanto**/ que aún no tenía el plástico puesto?

También se puede aplicar la estructura anterior (construcción consecutiva acabada en tonema ascendente) a los adjetivos, pero ahora, en lugar de emplear las partículas anteriores, se les explicará que se emplea el adverbio *tan* y, solo en el registro coloquial, *de*. A partir de los siguientes enunciados, con valor también intensificador, extraídos del texto, construirán nuevas oraciones empleando *tan* y *de*. Esta actividad, además, les servirá para reconocer otros modos de intensificar en español (adverbios de valor superlativo –*fatal*–, adverbios que indican grado máximo –*completamente*–, énfasis en la pronunciación –*SECA*–, estructura *no... (cualidad) sino* (grado más alto de la cualidad anterior), repetición del adjetivo –*negra, negra, negra*–, símiles –*como un sol*)¹⁴.

- huele **FATAL**↓
- cuando le doy la vuelta estaba **NEGRA completamente**
- **pero SECA**↓ **noo no** que se hizo negra **sino** como si se hubiera quemao↑
- y cuando le doy la vuelta↑/ la dejé un poquito↑/ también estaba **exactamente** igual/ todos los bordes **negros negros negros**
- yo la tendía **blanca como un sol**

*** En el texto 2 aparecen estas palabras y sus antónimas. El estudiante debe buscar la antónima a la ofrecida aquí. Hay que tener en cuenta que no siempre son antónimos exactos. Incluimos aquí también las palabras que los estudiantes deben buscar en el texto¹⁵:

- seca (mojada)
- doblar (desplegar)
- podrido (fresco)
- tirar (guardar)

¹⁴ Para otros procedimientos de intensificación aplicables a la enseñanza de E/LE, véase Albelda (e.p.).

¹⁵ Las actividades para practicar y asentar el léxico introducido, e incluso para ampliarlo, pueden multiplicarse. Es importante que el léxico que se trabaje no sea solo receptivo sino también producido, es decir, que se realicen actividades que permitan emplearlo. Véanse sugerencias para crear actividades de léxico en Gómez Molina (2005: 804-807). También resultan interesantes las propuestas de trabajo de léxico coloquial y unidades fraseológicas de Ruiz Gurillo (1998, 2001), Briz (2000), Gómez Molina (2000), Sanmartín (2000) y Fernández Colomer (2003).

- más o menos (exactamente)
- chorrear (escurrir)
- inclinado (recto)
- poner (quitar)
- colgar (descolgar)
- apenas (completamente)
- enfriar (calentar)
- manchar (limpiar)
- chiquitín (grande)

*** Actividad fonética. En el texto 2 se han transcrito los participios en *-ado* tal cual se han pronunciado por las hablantes. En el español peninsular es muy común la elisión de la *d* intervocálica en participios (*terminao*) y también en sustantivos (*pescao*).

No es un error suprimir la *-d-* en los participios en *-ado* en el registro coloquial. En el registro formal, en conferencias, entrevistas, etc., no hay que suprimir la *-d-*, pero sí pronunciar una *-d-* fricativa relajada y no una *-d-* plena que resultaría afectada (Gómez Torrego, 1996: 217). En la escritura, en todos los casos, debe quedar reflejada siempre la *-d-*.

En el caso de los sustantivos con esa terminación no debe suprimirse la *-d-* ni siquiera en el registro coloquial. Podemos pedirles a los alumnos que busquen en la conversación las palabras en las que se produce la pérdida de la *-d-*. Ellos deben decir, después de haberles explicado lo anterior, cuándo es posible elidir o suavizar esta *-d-* y cuándo es correcto o no omitirla¹⁶. Las palabras son: *terminao*, *tapao*, *quemao*, *congelao*, *cenao*, *cerraao*, *desenganchao*, *inclinao*, *deslunao*, *pescao*.

En la conversación aparecen otras elisiones que son vulgarismos no aceptables ni en el registro coloquial y así habrá que indicárselo a los alumnos: *cuñá* (cuñada), *pa* (para), *pos* (pues).

*** Actividad cultural. En la conversación con la que estamos trabajando aparecen varias vecinas hablando de temas cotidianos. Hay una palabra en español que designa a un prototipo de mujer que presenta unas características similares a las de las vecinas de la conversación. Esta palabra es *maruja*. Los estudiantes deberán averiguar qué significa esta palabra y que características presenta una mujer que se la califica como tal. Para ello, deberán consultar la página web: www.zonaele.com (“España vista por los españoles”). Allí encontrarán una definición exhaustiva de lo que es una *maruja*. A partir de aquí, sería interesante preguntarles si existe en su país un referente como este.

*** Actividad de léxico. En el texto 2 se presentan una serie de unidades fraseológicas o frases hechas que son muy características del registro coloquial. Con esta actividad trabajaremos con el significado de dichas unidades. Los estudiantes tendrán que relacionar cada unidad con su significado correcto.

1. *pero me sabe mal oye*

- a) El pescado tiene un mal sabor y no le gusta a la vecina
- b) No tiene noticia del asunto
- c) Lamenta lo que le pueda ocurrir a los vecinos

2. *paga todo el pato ella*

- a) Ella sufre las consecuencias de lo que hacen los vecinos

¹⁶ Para una propuesta didáctica del nivel fónico en el español coloquial, véase Hidalgo (2002).

- b) Ella compra el pato y lo paga
 - c) Ella paga todo el pato y el resto de los vecinos no pagan nada
3. *eso está hecho un asco*
- a) Está muy limpio y ordenado
 - b) Está sucio, desastrado, desordenado
 - c) Modo de cocinar el pescado
4. *yo la tendía blanca como un sol*
- a) La tendía cuando salía el sol
 - b) La tendía blanca, limpia, reluciente
 - c) La tendía en forma redonda como si fuera el sol
5. *a mí eso no me va*
- a) A la vecina no le funciona el tendedero
 - b) La vecina no va a comprar sardinas nunca más
 - c) La vecina no está de acuerdo con que las cocinas no tengan ventilación
6. *pero allí no se hace pescao que no esté en condiciones*
- a) El pescado no está en buen estado
 - b) No hay unas buenas condiciones para comprar pescado
 - c) No hacen pescado en condiciones atmosféricas adversas
7. *pos a eso no hay derecho*
- a) No existe un camino derecho
 - b) No es justo lo que ha ocurrido
 - c) No existen derechos que regulen esa situación

4.2. Actividades de carácter discursivo e interaccional

Una vez que se han realizado las actividades lingüísticas que el profesor ha considerado adecuadas a sus objetivos y a las posibilidades lingüísticas de los estudiantes, se seleccionarán algunas secuencias del texto 2 y se realizará una nueva lectura dramatizada. Tras la lectura de cada una de las secuencias se puede realizar una de las siguientes actividades interaccionales. Las actividades que ofrecemos en este apartado pretenden ser reflexivas: guiar al estudiante de manera inductiva a conocer algunos comportamientos discursivos e interaccionales propios de nuestra conducta conversacional.

*** Comparar el registro formal con el informal. Junto al texto 2, se les ofrecerá a los alumnos el texto 1. Lo leerán y se les preguntará si consideran que presenta el mismo registro que el texto 2. Según el nivel de lengua del grupo de estudiantes, se marcarán diversos aspectos que contrastan en ambos textos respecto al registro. Las cuestiones más sencillas de diferenciar son las referentes al léxico, pero también se puede hacer énfasis en otros puntos como en el orden de palabras, la mayor elaboración sintáctica y/o reformulación en pro de una mejor expresión, la ausencia de interrupciones, la longitud de los turnos, el respeto del turno, el modo de tomar y ceder el turno, la presencia de marcas apelativas de aprobación en el registro formal (*¿no?*), etc.

*** Actividad sobre el estilo directo en la conversación coloquial. Con este ejercicio se pretende, por un lado, que el estudiante observe la alta frecuencia del estilo directo para

narrar sucesos y, por otro, hacerle reflexionar de forma inductiva sobre las características del estilo directo en la conversación coloquial¹⁷.

Se explicará que el estilo directo se marca en la transcripción de la conversación con letra cursiva. Los alumnos leerán con más detenimiento aquellas secuencias en las que se emplea el estilo directo y se les pedirá que señalen las formas con las que se introduce dicho estilo. Tomemos nosotros aquí algunos fragmentos en estilo directo; aparecen en negrita los elementos que lo introducen:

(1)

E: el otro día hablé con Carmen y Ricardo↑/ **dice** *cuando quieras me bajas lo que te tengo que engarzar digo bien/ dice ¡AY! me han dicho que tu amiga se ha ido→ digo sí dice pero ¿adónde? digo al centro de Valencia/ digo a un piso digoo muy majo dice ¡pos hala! a ver si me invita un día digo pues yo se lo diré que te invite un día y te vienes un día con nosotros digo tiene un piso precioso y ya lo tiene casi todo terminao↑/ y Ricardo dice ¿QUÉ son muchos de familia? digo noo/ dice pero→ se han ido a vivir dice pues me alegro mucho↓ yo se lo diré que te invite un día y te vienes con nosotras dice ¡me alegro mucho! (...)*

(2)

M: eso no↓ el otro↑ bien↓ pero francamente yo el otro día lo pensaba **digo** *¿todas las cocinas? ¿todas cerradas?*

R: y todos los calentadores de gas↓ allí

E: y ¿cómo lo permiten? planteando el peligro **decía** *claro si ella cierra la ventana abierta↑ tiene la chiquitina/ pero todas a la hora de guisar (...)*

(3)

R: eso ya no sé/ la tiré la tiré o sea que la tiré/ porque es que me extrañó/ yo **digo** *no estaba el aceite tan caliente para (...)*

(4)

E: yo↑ me llamó la atención porque es oo/ sábado o lo que tú dices↓ apenas sube el olor pero ese domingo porque cuando ha cenao→ nota en la sardina fresca/ pero allí vamos y el otro día mi hija **vino y dice**/ *mamá/ ¿quién está friendo pescao en el deslunao que huele así?/ pues mira↓ no lo sé/ entonces me asomé↑/ yo digo fulana no está/ mengana/ y creo PARA MÍ↑ no lo sé porque [oye]*

R: [pero ahí] no puedes solucionar NADA↑ porque cada uno en su casa↑ hace lo que quiera/ no le **vas a decir** *oye tú compra pescao fresco que este no me gusta el olor que hace*

(5)

R: y el otro día se estaban llevando muchos tendederos de aquí enfrente y yo digo *¿QUÉ no me compraré uno y si acaso↑*

Los alumnos observarán que el estilo directo se ha introducido constantemente mediante el verbo *decir*. Se les preguntará si conocen otras formas coloquiales con la misma función (*coge y dice, va y dice, y me suelta, y me viene, y empieza*). Se les puede pedir que sustituyan las formas del texto por estas últimas. Se les hará notar que, con dicha transformación, la intención comunicativa del hablante resulta modificada. Estas estructuras pretenden llamar la atención de las palabras que se citan, orientando la interpretación del oyente hacia una concreta valoración.

A continuación, se preguntará a los alumnos en qué tiempo verbal se ha conjugado mayoritariamente el verbo *decir*. Como verán que suele ser el presente, se les hará

¹⁷ Para una profundización en la descripción del estilo directo en el registro coloquial, véase Benavent (2000).

pensar por qué, puesto que se están narrando hechos del pasado. De este modo, se les irá explicando que el estilo directo acerca los hechos del pasado al presente y los presenta de modo más vivo, puesto que se trata de una dramatización por la misma persona de distintos papeles interaccionales. Una clara muestra de ello es el fragmento (1). Para que los alumnos comprueben hasta qué punto esto es así, se les puede pedir que separen los distintos comentarios en estilo directo que dramatiza E como si fueran emitidos por los interlocutores originarios.

Se les explicará también que, a pesar de que no se recoge en la transcripción, tras un verbo de *decir* que introduce estilo directo suele realizarse un tonema ascendente, para marcar que empieza el enunciado literal.

En esta actividad progresiva sobre la reflexión del empleo del estilo directo será conveniente prestar atención a las funciones que ejerce este mecanismo. Se puede orientar al estudiante con diversas preguntas. Por ejemplo, ¿a quién pertenecen originariamente las palabras del ejemplo (1)?, ¿y las de la intervención de M en (2) y de R en (3) y en (5)?, ¿y las de R en (4)? La conclusión es que el estilo directo puede servir para trasladar al presente las palabras literales de otra persona, pero también para reflejar el pensamiento propio de forma discursiva y para sugerir o facilitar el modo concreto de expresar unas ideas a un hipotético y futuro interlocutor. En definitiva, estos dos últimos casos constituyen estrategias de los interlocutores para apoyar una argumentación o convencer a su oyente de sus opiniones.

Un último ejercicio de tipo gramatical puede ser trabajar el estilo indirecto: deben trasladar todos los fragmentos de estilo directo a estilo indirecto.

*** Actividad sobre el robo de turnos. La siguiente actividad se dirige a reconocer cómo se roba el turno en la conversación coloquial española, es decir, los mecanismos que los interlocutores desarrollan para apoderarse del turno. Es muy común en nuestra cultura comunicativa interrumpir, hablar simultáneamente, no ceder el turno a los otros interlocutores y mantenerlo a pesar de que los otros realicen intentos de tomarlo. ¿Qué interlocutora suele ganar en más ocasiones la lucha por el apoderamiento del turno en el texto 2? Si se observa con atención esta conversación, se deducirá que se trata de R. Veamos, por ejemplo, estos dos extractos:

(1)

R: pero en la galería allí no puede estar

E: **no**↓

R: si allí no puede tender chorreando

E: **yo- espera**§

R: § no puede limpiar repisas

E: **¡un momento!**

R: porque abajo vive la dueña↑ y no le va a tirar toda la porquería a la dueña

E: **sí**↓ **un momento**↓ **yo lo comenté la otra vez**→

M: el deslunao me parece↑/ el de la cocina↑ que esté tapao↓ pero allí subían todos los OLORES↑

Se aprecia en (1) cómo no se favorecen ni se atienden los intentos de la interlocutora E por intervenir. Lo mismo ocurre en (2), pero en este caso, al tercer intento, E consigue hacerse con el turno:

(2)

R: se quema/ se hace así negrito/ y yo↑ le di la vuelta↑ o sea la terminé de freír/ pero para ver↓ le di la VUELTA↑// y cuando le doy la vuelta↑/ la dejé un poquito↑/ también estaba exactamente igual/ todos los bordes negros negros negros

E: **pos yo**↑ **ee- claro**↓

R: y la dejé que se hiciera↑ y luego miro el aceite y estaba negro↓ y yo digo *esto que*→

E: **pos yo es que**→

R: dejé que se enfriara lo metí en una bolsa de plástico/ lo até y lo tiré a la basura

E: yo↑ me llamó la atención porque es oo/ sábado o domingo porque cuando ha cenao→ lo que tú dices↓ apenas sube el olor pero se nota en la sardina fresca

La desatención a las tentativas de E por intervenir puede interpretarse como robos del turno por parte de las otras hablantes. E comienza en diversos momentos su intervención, pero se le interrumpe. A raíz de las numerosas ocasiones en que se roba el turno en la conversación, se explicará que en nuestra cultura comunicativa este comportamiento no se valora negativamente. De hecho, en esta conversación no se registra ninguna reacción a la falta de respeto hacia el turno comunicativo, por lo que se entiende que los hablantes cuentan con ello.

Se reflexionará, a continuación, sobre la ausencia de silencios entre intervenciones; más bien al contrario, se realizan emisiones sucesivas de turnos y, con mucha frecuencia, solapamientos. Se prestará especial atención a estos fenómenos en la lectura del texto.

Una última observación sobre la toma de turno será reconocer los mecanismos con los que se señala que alguien quiere intervenir y, por tanto, apoderarse del turno. Hay una serie de constantes: la interjección ¡ay!, el apelativo *oye*, el pronombre sujeto *yo*, con tonema ascendente (aunque se trate de un verbo con sujeto no animado –*parecer*, *pasar*), alteraciones del orden de palabras que destacan la información nueva (por ejemplo, con topicalización a la izquierda: *el deslunao me parece*↑), conectores discursivos (especialmente *pues*), preguntas retóricas como *¿sabéis lo que me pasó...?*, secuencias introductoras de historia (*a mí me pasó que, el otro día*↑), repetición de palabras (*eso*↑ *eso*↑). Ofrecemos algunos ejemplos contextualizados de la conversación, destacados en negrita:

(...)

E: **yo-** espera§

R: § no puede limpiar repisas §

E: § ¡un momento!

R: porque abajo vive la dueña↑ [y no le va a tirar toda la porquería a la dueña]

E: [sí↓ un momento↓ yo lo comenté la otra vez→]

M: **el deslunao**¹⁸ me parece↑/ el de la cocina↑ que esté tapao↓

(...)

E: y al día siguiente que sube un olorcito↑ como Paco come [tanto pescao↑]

R: [¡ay! pues] **a mí me pasó una cosa** el viernes

(...)

R: todos los bordes negros negros negros

E: **pos yo**↑ **ee-** claro↓

R: y la dejé que se hiciera↑ y luego miro el aceite y estaba negro↓ y yo digo *esto que*→

E: **pos yo** es que [(())]

R: [dejé que se enfriara] lo metí en una bolsa de plástico/ lo até y lo tiré a la basura

E: **yo**↑ **me** llamó la atención porque

(...)

E: le podría decir le podría decir *oye que el pescao este*↑ *sí lo tienes*↑

R: **eso**↑ **eso** son malas cosas de decir↓ *oye*¹⁹

(...)

R: **oye**↑ pero es para que te digan *¿a ti qué te importa lo que yo compro?*

¹⁸ “Patio de luces”.

¹⁹ Entre risas.

- (...)
 E: hay que tenerlo en cuenta §
 M: § **el otro día**↑ §
 E: § **por eso** yo digo que ella↓ eso cerrao
 (...)
 E: **pos** que lo limpie↓ la terraza la dueña
 M: ¡**ay! mira**↓ mi cuñada↑ francamente [dice *¿caen cosas* (())?]
 R: [la ropa- la ropa] mojada/ la tiene allí para que se escurra porque no puede tender chorreando→
 M: **yo mi cuñá**↑ **pos**/ paga todo el pato ella↓ si cae alguna pinza↑ cae alguna cosa↑/ ella barre suu- su [(())]
 R: [oye↓] es que son cosas que no las comprendo
 (...)
 R: y luego la ropa que- que lava [a mano también la tiene allí↓ porque no la puede tender chorreando]
 M: [no↓ sí↓ **el otro día**↑ lo tenía↑ suéters↑/ tenía suéters]/ tenía cosas/ chorreando porque yo↑ procuro si hay algo tendido/ como cuando son sábanas o si tengo algo de eso↑ pos→/ como tengo dos↑ lo pongo más pa acá/ o algo/ porque oye→ §
 R: § **yo** las sábanas y todo/ lo tiendo en esos dos hilos de ahí↑ y lo tiendo desde arriba↑ §
 M: § sí §
 R: § **oye**↓ lo recojo/ al día siguiente lo doblo↑
 E: **yo** si sale una cosa de chorríta o [de algo]
 M: [**yo voo-**] quiero hablar con uno de mis yernos/ para comprar un tendedero de esos que se cierran y se=
 E: [**yo es que** (())]
 R: [**yo** había pensado uno] porque ¿sabéis lo que me pasó estos días que llovía tanto/ que aún no tenía el plástico puesto?

*** Actividad reflexiva sobre la presencia y necesidad de emitir turnos colaborativos en la conversación coloquial. Este ejercicio de reflexión consiste, por un lado, en reconocer los numerosos turnos colaborativos, propios de la conversación; por otro lado, se ayudará a los estudiantes a fijarse en el contenido de dichos turnos: apoyo de lo dicho mediante adverbios de afirmación (*sí, claro*; incluso el adverbio *no* con valor de afirmación) o mediante breves valoraciones o aportaciones personales, ayudas en la emisión de palabras del interlocutor, repetición de alguna palabra o estructura dicha por la otra persona, etc. Véanse algunos ejemplos extraídos del texto 2, marcados en negrita:

- E: esté el pescao podrido o esté fresquito o esté haciendoo↑ [coliflor→ =]
 M: [los olores entran todos]
 E: = los olores entran (...)
 R: ¡no! PERO SÍ ESTÁ FRESCA/ pero es que ahora verás lo que pasó/ total que la saqué↑/ a mediodía/ está en el congelador y la metí en la nevera↑ arriba §
 M: § arriba
 R: por la noche la saqué un poquito antes↑ le puse sal/ yy la puse en la sartén para- para freírla↑ y cuando le doy la vuelta estaba NEGRA completamente §
 M: § ¡madre mía! fijate (...)
 M: (...) ¡no le voy a tirar eso a la terraza a la dueña! §
 E: § **pos que lo limpie**↓ **la terraza la dueña** (...)
 R: la chica de abajo tiene el tendedero/ porque ella tiene los hilos aquí §
 E: § sí §
 R: § en este rincón de aquí// y tiene el tendedero de esos plegables/ lo que pasa es que cuando se hace de noche oo§
 E: § sí §

- R: § o hace mal tiempo↑/ lo pone debajo↑/ claro/ está mi plástico/ aparte de que ella también lo tapa/ la chica↑ §
- E: § **sí/ sí** §
- R: § lo deja↑ y yo hay veces/ que si voy a tender chorreando y veo que está abajo
- M: **sí↓ yo también (...)**
- R: y la chica si tiene algo lo quita y [yo lo limpio]
- M: [**sí↓ no no**]
- R: pero no voy a tener yo ahí la porquería/ no sé si tiene↑ ropa↓ que está ya del polvo↑ y [porque allí sí que está abierto]
- M: [**sí sí/// claro**]
- R: y se lo dije/ porque dijo- dice *ahí voy a-* porque tenía un tendedero/ no sé si tú lo viste
- M: **no me di cuenta**
- R: pero estaba desenganchao// dice *ahí voy a que me pongan el tendedero bien/ para tender aquí también*
- M: **¡ah! sí↓ en el pasillo**
- R: sí
- M: **sí sí sí**
- R: y como tiene una cornisa↑
- M: **sí**
- R: le dije- yo digo/ *eso está hecho un asco↑ yo digo/ bárralo↓ límpialo↓ dice ¿cómo lo voy a limpiar si vive bajo la dueña!?*
- M: **que viva↓ ¡ay! bueno↓ pos bien**
- R: y luego la ropa que- que lava a mano también la tiene allí↓ porque no la puede tender chorreando
- M: **no↓ sí↓** el otro día↑ lo tenía↑ suéters↑/ tenía suéters/ tenía cosas/ chorreando porque yo↑ procuro si hay algo tendido/ como cuando son sábanas o si tengo algo de eso↑ pos→/ como tengo dos↑ lo pongo más pa acá/ o algo/ porque oye→
- R: yo las sábanas y todo/ lo tiendo en esos dos hilos de ahí↑ y lo tiendo desde arriba↑
- M: **sí**
- R: oye↓ lo recojo/ al día siguiente lo doblo↑
- E: **yo si sale una cosa de chorrita o de algo (...)**
- R: ¿sabéis lo que me pasó estos días que llovía tanto/ que aún no tenía el plástico puesto?
- E: **yo tengo uno**
- R: descolgué ese cuadro y ese↑/ y los dejé ahí↓ míralo/ [ahí los tienes=]
- M: [**sí**]
- R: = ese de alambre lo puse aquí/ y el otro día se estaban llevando muchos tendederos de aquí enfrente y yo digo *¿QUÉ no me compraré uno y [si acaso↑]*
- M: [**yo tengo uno/ sí**]

5. Conclusiones

Como se ha visto, son muchas las actividades que pueden surgir a partir de un texto conversacional real. Este tipo de discursos, extraídos de corpus orales, pueden ser aprovechados para desarrollar las cuatro destrezas, estudiar léxico, gramática, aspectos prosódicos, cultura y también las “reglas” interaccionales válidas en el comportamiento conversacional español. El estudio de la lengua a partir de usos reales, que además se encuentran contextualizados, propician un análisis reflexivo de lengua y, por tanto, un aprendizaje más personal y profundo, puesto que el alumno se implica más en la inducción de los principios que rigen nuestra lengua.

El profesor, o el autor de materiales, tendrá que decidir el modo de incluir los diversos textos en su programa, en su curso o en el manual de lengua extranjera. Podrá trabajar con una sola conversación a lo largo de todo un curso e ir desarrollando en cada unidad

los aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, etc. que correspondan con dicha unidad; podrá seleccionar distintos fragmentos conversacionales en función de los objetivos y contenidos que le interesen. También podrá organizar el programa en torno a los contenidos (funcionales, gramaticales, culturales, etc.) de una o de varias conversaciones y partir del texto como pretexto para enseñar dichos contenidos.

Las conversaciones coloquiales que se recogen en el corpus Val.Es.Co. (2002), al igual que muchas de otros corpus orales, desarrollan temáticas atractivas, por su carácter cotidiano, que motivan el aprendizaje. Además, estas temáticas invitan a conocer mejor la cultura española, pues las conversaciones familiares y amistosas revelan los modos de pensar, las opiniones, las preocupaciones, los valores, los temas conflictivos, los prejuicios, los miedos, incluso, muestran el carácter de las personas y las consecuencias interaccionales que supone la confianza entre los interlocutores. Todo ello, junto con los rasgos situacionales en que se lleva a cabo la conversación, ayudan al estudiante de español como LE y como L2 a reconocer cuándo es oportuno el uso de un registro u otro, qué grados de cercanía lo permiten y qué licencias conversacionales son admitidas y esperadas en la conversación coloquial española peninsular.

En definitiva, en este trabajo se han defendido principalmente dos aspectos. Por un lado, hemos insistido en la necesidad de que el profesor de español sea consciente de que existe una variedad de la lengua en función de la situación comunicativa en que se lleva a cabo una interacción, y que dicha situación se define por unos parámetros concretos. Por otro lado, hemos argumentado a favor de la productividad y eficacia didáctica que supone trabajar en la enseñanza de una lengua extranjera con conversaciones coloquiales. En concreto, hemos apuntado la posibilidad y ventajas de extraer discursos de corpus lingüísticos orales.

Bibliografía

- Albelda, M. (e.p.), *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Benavent, E. (2000), *El relato dramatizado en la conversación*. Valencia: Universitat de València (Tesis de Licenciatura).
- Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la lingüística textual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____. (2004), "Aportaciones de la lingüística del texto". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), págs. 199-218.
- Blakemore, D. (1987), *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Briz, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- _____. (2000), "La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico", *Carabela* 47: 37-51.
- _____. (2002), *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- _____. (2004), "Aportaciones del análisis del discurso oral". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), págs. 219-242.
- _____. y Grupo Val.Es.Co. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la revista *Oralia*. Madrid: Arco/Libros.
- _____. et al. (2002), "La transcripción de la lengua hablada: El sistema del Grupo Val.Es.Co.", *Español Actual* 77-78: 57-85.
- Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En VVAA (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, págs. 63-82.
- Consejo de Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández Colomer, M^a J. (2003), "La metáfora en español coloquial", *Interlingüística* 14: 359-374.
- _____. & Albelda, M. (2005), "Propuesta didáctica para la enseñanza del registro coloquial en la clase de E/LE", *Interlingüística* 15: 475-485.
- Givón, T. (1979), "From Discourse to Syntax: Grammar as Processing Strategy". En Givón, T. (ed.) (1979): *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax* 12. Nueva York: Academic Press, págs. 81-122.
- Gómez Molina, J. R. (2000), "Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*: 111-134.
- _____. (2004), "Los contenidos léxico-semánticos". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), págs. 789-810.
- _____. (coord.) (2001), *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico (PRESEEA). Vol. I. Nivel sociocultural alto*. Valencia: Universitat de València, Anejo XXVIII de *Cuadernos de Filología*.
- _____. (coord.) (2005), *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico (PRESEEA). Vol. II. Nivel sociocultural medio*. Valencia: Universitat de València, Anejo XXVIII de *Cuadernos de Filología*.
- _____. (coord.) (e.p.), *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico (PRESEEA). Vol. III. Nivel sociocultural bajo*. Valencia: Universitat de València.
- Gómez Torrego, L. (1996), *Manual de español correcto*. Madrid: Arco/ Libros.
- Gregory, M. & Carroll, S. (1978), *Language and situation: language varieties and their social contexts*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Hidalgo, A. (2002), *Comentario fónico de textos coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.

- Hymes, D. (1983), "Acerca de la competencia comunicativa". En VVAA (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, págs. 27-46.
- Matte Bon, F. (2004), "Los contenidos funcionales y comunicativos". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs), págs. 811-834.
- Montolío, E. (1998), "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos". En Martín Zorraquino, M. A. & Montolío Durán, E. (eds.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, págs. 93-119.
- Moreno Fernández, F. (2002), *Producción, expresión e interacción*. Madrid: Arco/Libros.
- Pons, S. (2000), "Los conectores". En Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, págs. 193-220.
- Pons, S. (2005), *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libro.
- Portolés, J. (2001), *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (2004), *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Gurillo, L. (1998), *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2001), *Las locuciones en español actual*: Madrid: Arco/Libros.
- Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua, lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sanmartín, J. (1999), "A propósito de algunos sufijos apreciativos en la conversación coloquial: sus valores semánticos y pragmáticos", *Oralia 2*: 185-220.
- Sanmartín, J. (2000), "Los usos figurados en la enseñanza del español como L2: Aspectos semánticos, pragmáticos y lexicográficos. El caso de las metáforas animales", *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*: 277-294.
- Santos, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1993), "Linguistic form and relevance", *Lingua 90*: 1-25.