

# La didáctica del español actual: tendencias y usos

## Vol. 1: Análisis del discurso oral y escrito del español actual

Pedro Barros García, Marc van der Linden, Kees van Esch | Editores



Radboud Universiteit Nijmegen



**La didáctica del español actual: tendencias y usos**  
**Análisis del discurso oral y escrito del español actual**

**TITULO:**

La didáctica del español actual: tendencias y usos  
Vol 1: Análisis del discurso oral y escrito del español actual

**EDITORES:**

Pedro Barros  
Marc van der Linden  
Kees van Esch

Realización, Maquetación, Fotomecánica, Impresión y encuadernación  
Serveis de Preimpressió per Publicitat i Arts Gràfiques, S.L.  
(Estudi Copitrama)

MINISTERIO DE EDUCACION, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE  
Subdirección General de Información y Publicaciones  
Consejería de Educación en Bélgica Países Bajos y Luxemburgo  
UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)  
UNIVERSIDAD DE HASSELT (BÉLGICA)  
RADBOD UNIVERSITEIT DE NIMEGA (PAÍSES BAJOS)

Edita:

© de los editores, 2009  
ISBN 978-90-813998-1-4  
NIPO 660-09-021-2  
Dep. Legal:

**Análisis  
del discurso  
oral y escrito  
del español actual**

Pedro Barros, Marc van der Linden, Kees van Esch (editores)



## Indice

Presentación de María A. González Encinar, Consejera de Educación de las Embajadas de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.	7	
Presentación de los editores	8	
Introducción	9	
PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL		
0	Introducción	11
1	El modelo de análisis pragmalingüístico	11
2	Ficha técnica	12
3	Signos y convenciones de transcripción	14
4	Transcripción	15
5	Peculiaridades sociolingüísticas	25
5.1	Elementos diatópicos, diafásicos y diastráticos	25
5.1.1	Elementos diatópicos	25
5.1.2	Elementos diastráticos	28
5.1.3	Elementos diafásicos	29
6	Segmentación temática	31
7	El contexto y la estructura del discurso	40
7.1	Adecuación y aspectos no verbales	41
7.2	Cohesión y coherencia temáticas	45
7.3	Turnos, alternancias, interrupciones y solapamientos	48
7.4	Conectores, suspensiones, elementos fáticos y emocionales	48
7.4.1	Suspensiones	50
7.4.2	Elementos fáticos	50
7.4.3	Elementos emocionales: enfáticos, atenuadores, de cooperación, etc	50
8	La lexicultura	51
9	Conclusión	54
10	Bibliografía y referencias	56
SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO		
1	La competencia comunicativa y la escritura	63

1.1	La competencia comunicativa	63
1.2	La competencia comunicativa escrita	63
1.3	La escritura en lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera	64
2	¿Cómo analizar y valorar el discurso escrito en L2 y LE?	65
2.1	Análisis y valoración de textos escritos	65
2.2	La competencia discursiva	66
2.2.1	Introducción	66
2.2.2	Análisis de la organización de un texto	66
2.2.3	Análisis de la coherencia y de la cohesión	68
2.2.4	Análisis de la argumentación	71
2.3	La competencia lingüística	73
2.3.1	Introducción	73
2.3.2	Análisis de errores	73
2.3.3	Análisis del léxico	77
2.3.4	Complejidad sintáctica	79
2.3.5	La fluidez	79
2.4	Las competencias sociolingüística y estratégica	80
2.4.1	Introducción	80
2.4.2	La competencia sociolingüística	80
2.4.3	La competencia estratégica	81
3	El desarrollo de la escritura	82
3.1	La escritura	82
3.1.1	Enfoques didácticos de escritura	82
3.1.2	El proceso de escritura: modelos y fases	83
3.2	La corrección, el feedback y la revisión	84
3.2.1	Modelos de corrección	84
3.2.2	Feedback y revisión	84
3.2.3	Hacia un modelo de feedback de textos argumentativos	85
4	Bibliografía y referencias	87
	Tareas	91
	Tarea 1a Valoración global de textos nativos y no nativos	91
	Tarea 1b Valoración global de textos no nativos	92
	Tarea 2 Retórica: adecuación estilística y manera de apelar al lector	93
	Tarea 3 Argumentación	94
	Tarea 4 Organización y cohesión	95
	Tarea 5 Corrección lingüística	96
	Tarea 6 Calidad léxica y complejidad sintáctica	99
	Tarea 7 Feedback	100
	Anexos	
	Anexo 1 textos 1-5 corpus A	101
	Anexo 2 textos 1-5 corpus B	106

## **Presentación**

La Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo forma parte de la extensa y sólida red de acción internacional desplegada por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España.

Uno de sus principales objetivos es la promoción en el exterior de la lengua y de la cultura españolas y en esta línea se incardinan diferentes acciones de apoyo a la enseñanza del español como lengua extranjera entre las que destacan la formación del profesorado de español y la edición y difusión de publicaciones especializadas. Se trata, en realidad, de dos líneas complementarias en la medida en que los materiales publicados pretenden contribuir a la actualización y mejora de las prácticas en la enseñanza del español.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España, a través de sus Consejerías de Educación en el exterior, mantiene numerosos vínculos de colaboración con otras instituciones de reconocido prestigio que comparten este mismo objetivo de promoción y apoyo a la enseñanza de la lengua española.

En este marco de cooperación, la Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo tiene la satisfacción de presentar y difundir el presente trabajo, fruto de un proyecto universitario transnacional en el que intervienen universidades de tres de los países mencionados: la Universidad de Granada (España), la Universidad de Hasselt (Bélgica) y la Universidad de Nimega (Países Bajos). Con este trabajo se abre una serie que, bajo el título de *La didáctica del español actual: tendencias y usos*, recogerá el análisis de diferentes cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con la enseñanza del español. Este primer volumen —centrado en el análisis del discurso oral y escrito del español actual— ha sido realizado por un equipo de profesores de la Universidad de Granada —Pedro Barros, Pilar López y Jerónimo Morales— y de la Radboud Universiteit de Nimega —Kees van Esch y Marly Nas— que llevan tiempo trabajando en este terreno y que poseen una gran experiencia en la docencia del español. Queremos agradecer a todos ellos su trabajo, así como al Sr. van Esch su propuesta de colaboración. Nos complace tener la oportunidad de poner este volumen a disposición de los profesores de español y esperamos que las herramientas de análisis que a continuación se facilitan les ayuden a desarrollar su labor con una perspectiva más amplia y más completa y que los resultados adquieran una verdadera dimensión práctica en el aula.

Bruselas, marzo de 2009

María A. González Encinar

Consejera de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo

## Presentación

Con este libro se inicia una serie destinada a fomentar el estudio de temas de la didáctica del español como lengua extranjera y segunda. La serie se llama *La didáctica del español actual: tendencias y usos*, y se dedicará, entre otros, a aspectos culturales, pragmáticos, gramaticales, discursivos, metodológicos y de léxico del español actual. Es fruto de la colaboración entre las universidades de Granada (España), Hasselt (Bélgica) y Nijmegen (Países Bajos) y la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. El objetivo de los editores de la serie es abarcar tanto trabajos sobre la teoría como sobre la práctica de la didáctica del español actual y abrirles las puertas a tantos interesados en este tema como sea posible.

Este primer volumen, *Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, se dedica, tal como dice el título, al análisis del español hablado y escrito.

La primera parte del libro, cuyos autores son Pedro Barros, Pilar López y Jerónimo Morales, será dedicada al análisis del discurso oral del español actual. El objetivo principal de esta parte es hacer una propuesta de análisis de los discursos orales del español y, desde una perspectiva pragmalingüística, se tratarán aspectos sociolingüísticos, discursivos, léxicos y culturales del español hablado.

La segunda parte, cuyos autores son Marly Nas y Kees van Esch, versará sobre el discurso escrito del español actual. El objetivo de esta segunda parte es introducir al interesado en los aspectos teóricos del discurso escrito y facilitarle las herramientas necesarias para analizar textos escritos en español, tanto por nativos como por alumnos de español como lengua extranjera. Se tratarán aspectos como la organización del contenido y la argumentación de un texto escrito, su coherencia y cohesión y se darán herramientas para analizar y valorar estos aspectos.

Manifestamos nuestro agradecimiento a la Universitaire Lerarenopleiding de la Radboud Universiteit Nijmegen que ha hecho posible la publicación de este libro. También le damos las gracias a Marina Ruiz, asesora técnica de la Consejería de Educación de los Países Bajos, en Ámsterdam, por su grata ayuda en la distribución de este libro para que tenga mayor difusión en nuestros países. Esperemos que este libro sea el comienzo de una fructífera colaboración entre los que se ocupan de la didáctica del español como lengua extranjera y lengua segunda.

Los editores

Pedro Barros García, Universidad de Granada (España)

Marc van der Linden, Universidad de Hasselt (Bélgica)

Kees van Esch, Universidad de Nijmegen (Países Bajos)

## Introducción

Ya en los comienzos de nuestra era, Marco Fabio Quintiliano (Calahorra, circa 39 - Roma circa 95 d.d. C) se dedicó como profesor de retórica a promover la calidad del discurso. Su obra *De Institutio Oratoria* contiene doce libros (hoy en día los llamaríamos capítulos) sobre los fundamentos de la retórica y las técnicas que necesita el orador para convencer a su público. Basándose en la *ars retorica* de famosos oradores romanos, como Porcio Catón y Cicerón, Quintiliano trata todas las tareas que tiene que realizar el orador. Las tres primeras tareas son *inventio* (búsqueda de tema y material), *dispositio* (diseñar una estructura) y *elocutio* (escoger la formulación adecuada). Otras tareas son: *memoria* (aprender de memoria el discurso), *pronuntiatio* (pronunciar bien el discurso) y *actio* (utilizar los gestos y ademanes adecuados al pronunciar el discurso). Las últimas tres tareas se refieren a lo que debe hacer el orador para poder pronunciar su discurso, mientras las tres primeras están relacionadas con la preparación del discurso y recuerdan los criterios con los que tienen que cumplir los textos discursivos, tanto orales como escritos: un tema que le interese al oyente o al lector, una estructura clara y una formulación adecuada. Estas pueden ser el punto de partida de lo que en la actualidad se ha ido llamando análisis del discurso, objetivo de este libro.

La primera parte de este libro está dedicada al análisis del discurso oral. El objetivo principal de esta parte es hacer una propuesta de análisis de los discursos orales del español actual en algunas de las cuestiones más destacadas. Para ello, hemos hecho una transcripción real de una situación comunicativa determinada, entre hablantes nativos de español. Se propone un marco de análisis en forma de cuadro, con cuatro apartados principales, desde una perspectiva pragmalingüística. El primero, sobre las peculiaridades sociolingüísticas. En él hacemos una aproximación a cuestiones como, la formación cultural de los participantes en la conversación, elementos diafásicos, diastráticos y diatópicos, etc.

En la segunda parte del esquema didáctico se propone un estudio breve del contexto discursivo en el que se enmarca la conversación transcrita: cuestiones como la situación, las relaciones entre los interlocutores, la adecuación, etc, son tratados en unas pinceladas para despertar un análisis más profundo –que no es el objeto de este trabajo– de cada uno de los apartados.

El tercer apartado versa sobre la estructura discursiva. La cohesión y la coherencia desde la segmentación temática del discurso, los conectores utilizados, las suspensiones, los elementos fáticos, etc, son algunos de los subapartados que hemos rastreado. Insistimos en que es una propuesta y no todos los apartados están tratados, sino los más significativos a nuestro juicio.

El cuarto y último apartado se refiere a los aspectos léxicos y culturales del discurso oral en español: la *lexicultura*. La cultura compartida, los elementos idiomáticos, vulgarismos, apodos, etc, se comentan brevemente, partiendo siempre de lo que se desprende de la transcripción de la conversación real.

Por último, un capítulo dedicado a unas breves conclusiones de lo tratado cierra la primera parte, como propuesta de análisis de discursos orales del español coloquial conversacional.

La segunda parte de este libro trata del discurso escrito en español. El objetivo de esta segunda parte es introducir al interesado en los aspectos teóricos del discurso escrito y facilitarle las herramientas necesarias para analizar textos escritos en español.

El cuadro teórico se presenta en tres capítulos. El primer capítulo trata la competencia comunicativa y la escritura. En el apartado 1.1 describimos dos modelos de competencia comunicativa, el de Van Ek (1976) y el de Canale y Swain (1980). En 1.2 tratamos la adapta-

ción por Connor y Mbaye (202) del modelo de Canale y Swain (1980) para la comunicación escrita. Basándonos en los estudios de Silva (1993) y de Roca de Larios, Murphy y Marín (2002) exploramos en 1.3 las semejanzas y diferencias de proceso y de producto entre la escritura en lengua materna (L1), en una segunda lengua (L2) y/o en una lengua extranjera (LE).

El segundo capítulo versa sobre el análisis y la valoración del discurso escrito. Para saber cuáles son los aspectos o las categorías a tener en cuenta en este análisis hemos recurrido a Polio (2001), que ha hecho un inventario de estas categorías. Las tratamos en 2.1, relacionándolas con las subcompetencias del modelo de comunicación escrita tratado arriba. En los apartados siguientes damos modelos y ejemplos de análisis de textos de cada una de estas subcompetencias. En 2.2 discutimos la competencia discursiva, haciendo una distinción entre aspectos como la organización de un texto mediante el *Topical Structure Analysis* de Connor y Farmer (1990), la coherencia y la cohesión, basándonos en Goethals y Delbecque (2001b), y la argumentación, utilizando el modelo de Toulmin (1958). En 2.3 se trata la competencia lingüística, en particular el análisis de errores gramaticales, con ayuda de un modelo adaptado de Fernández (1997). En el apartado 2.3 se discuten otros aspectos de la competencia lingüística como el léxico, la complejidad sintáctica y la fluidez. En 2.4, finalmente, vemos en qué consisten las competencias sociolingüística y estratégica y damos ejemplos de análisis de ambas competencias.

El tercer capítulo, con el que termina el cuadro teórico, está dedicado al desarrollo de la escritura. En el apartado 3.1 se tratan varios enfoques, modelos y fases de la escritura. En 3.2 se exploran las posibilidades de ayudar al alumno a mejorar su texto mediante modelos de corrección, feedback y revisión.

Después del cuadro teórico, se encuentran siete tareas de valoración y análisis de textos escritos. La primera tarea se compone de dos partes: la 1a consiste en una valoración global de textos escritos por nativos y no nativos y la tarea 1b es una valoración de textos de no-nativos. El objetivo de esta primera tarea es darse cuenta de qué elementos pueden considerarse característicos de buenos textos. Tarea 2, trata de la adecuación estilística y las maneras de apelar al lector por escritores no-nativos y se compone de tres partes: (A) analizar las personas del discurso, (B) valorar el tono de los textos y (C) analizar la adecuación léxica. Tarea 3, consiste en un análisis de la argumentación de dos de los textos, el mejor y el peor, de la primera tarea, por medio de preguntas sobre la tesis, el desarrollo de la argumentación y los componentes del modelo Toulmin. Tarea 4, se refiere a la organización y cohesión de textos, en que hay que escoger un texto, analizarlo en cuanto a la organización de los esquemas oracionales y los elementos de cohesión. Tarea 5, consiste en un análisis de errores de dos textos utilizando un esquema adaptado por nosotros de Fernández (1997) y, en base a este análisis, una valoración de qué texto resulta ser el mejor en cuanto a la corrección lingüística. Tarea 6, trata de un análisis de la calidad léxica y de complejidad sintáctica de textos a escoger del corpus de textos no-nativos. Tarea 7, pretende dar un *feedback* sobre distintos aspectos de los textos: la corrección lingüística, la estructura y la argumentación.

Hay dos anexos. En el primer anexo se encuentran 5 textos de nuestro corpus A, que contiene tanto textos de nativos como de no-nativos, y que hemos indicado con las primeras palabras de cada texto. En el segundo anexo se encuentran otros cinco textos del llamado corpus B, que hemos designado con los seudónimos de los cinco estudiantes no-nativos que los han escrito.

## **PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL**

### **Pedro Barros, Pilar López y Jerónimo Morales**

#### **0 Introducción**

Desde las corrientes de lingüística del corpus se entiende que un *corpus* es el conjunto de documentos que una persona o grupo de personas reúne para un fin determinado. En nuestro caso, hemos compilado una transcripción de discursos orales conversacionales de españoles —jóvenes universitarios en su mayoría—. El tratamiento de este tipo de comunicación oral ha tenido una doble vertiente: la puramente lingüística y la pedagógica. La primera, con el fin de investigar cómo se producen las conversaciones en los jóvenes universitarios a día de hoy: aspectos pragmáticos, lexicosemánticos, morfosintácticos, etc. Estas son algunas de las aproximaciones al estudio de las transcripciones. Por otro lado, en lo pedagógico-didáctico, el enfoque tiene a su vez una doble orientación: enseñanza de la lengua para nativos y para no nativos. Los hablantes de español necesitan conocer las reglas orales, conscientes o inconscientes, que subyacen a los intercambios comunicativos que se producen en nuestro corpus conversacional, con el fin de mejorar sus producciones. En el enfoque para hablantes no nativos se presentan tipologías textuales orales no habituales en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Ofrecemos así una muestra de diálogos reales de español para el aprendizaje.

Ya en otras lenguas —especialmente la lengua inglesa—, a través de la red internet, viene mostrándose este tipo de corpus: ejemplos de esto son el *British National Corpus*, el *London-Oslo-Bergen (LOB)*, el *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*, entre otros. En nuestro corpus, continuamos el campo abierto en confección y estudio de los corpora por investigadores de universidades españolas, como las universidades de La Coruña, Valencia, Alicante, etc. También, trabajos de instituciones —la *Real Academia Española*, el *Instituto Cervantes*, etc.— han contribuido a orientarnos en este campo.

Para el *Corpus Oral del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada (COGILA)* de la Universidad de Granada —actualmente en curso— estamos clasificando, seleccionando y analizando, en la doble vertiente arriba explicada, las más de 25.000 palabras que tienen los diálogos. El presente trabajo se enmarca en esta investigación lenta y laboriosa; pretendemos mostrar una parte de esas investigaciones.

#### **1 El modelo de análisis pragmlingüístico**

A continuación presentamos una propuesta del modelo de análisis pragmlingüístico, con objeto de facilitar la aplicación didáctica del estudio de los discursos orales. Para poner en práctica nuestra propuesta de análisis pragmlingüístico del discurso oral conversacional, nos apoyaremos en la Pragmática porque se propone analizar los principios, conocimientos y estrategias del saber comunicativo, o sea, introducirse en los procesos de realización hablada de cualquier lengua. Es algo más que una simple sociología del discurso que estudia la lengua desde fuera como exponente de la cultura. Desde los años cincuenta, los diferentes estudios dialectológicos y estilísticos, por una parte, los trabajos de la Dialectología social y la Sociología del lenguaje, por otra, así como la influencia de la Psicolingüística y, finalmente, las nuevas propuestas de análisis del discurso han tratado de adentrarse en el análisis de la realidad de la lengua oral, desde diversos puntos de vista más o menos lingüísticos. Al no ser el objeto exclusivo de este libro los especialistas en los estudios pragmáticos del español, hemos

comentado algunos de los apartados del esquema propuesto más abajo sin excesiva profundidad y simplemente como muestra de análisis didáctico de la lengua oral coloquial en español.

<b>PECULIARIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS</b>
Sexo
Edad
Formación cultural
Elementos diáfásicos
Elementos diastráticos
Elementos diatópicos
<b>CONTEXTO DISCURSIVO</b>
Situación discursiva
Relaciones entre los interlocutores
Aspectos no verbales
Adecuación
<b>ESTRUCTURA DISCURSIVA</b>
Cohesión (temas, remas, recurrencias temáticas)
Coherencia (lógica e ilógica de intercambios, repeticiones y reformulaciones)
Secuencia de turnos
Alternancias
Interrupciones
Solapamientos
Silencios
Inicios-aperturas conversacionales
Conectores
Suspensiones-frases inacabadas
Elementos fáticos
Elementos emocionales: enfáticos, atenuadores, de cooperación, etc.
Cierres
<b>LEXICULTURA</b>
Fecha de la muestra
Acervo cultural: cultura compartida, elementos idiomáticos
Localismos
Neologismos
Transformaciones
Expresiones “malsonantes”

## 2 Ficha técnica

La ficha técnica nos proporciona información sobre los interlocutores de la conversación y aspectos relacionados con la situación de la comunicación. Datos de la grabación como el tiempo, la fecha de la muestra, el lugar, etc, son decisivos a la hora de la adecuación

lingüística del ejemplo de español oral conversacional aquí propuesto. Además del contexto, la situación comunicativa es de gran relevancia. Destacamos el propósito y el tono con que se ha llevado a cabo la grabación. Los elementos técnicos empleados quedan reflejados también en esta ficha y las relaciones existentes entre los interlocutores, entre los que no se encuentra ningún varón.

<b>a) Investigadores:</b>
María Rimón Remón e Ileana Arias Leal
<b>b) Datos identificadores de la grabación:</b>
— Fecha de la grabación: <i>noviembre de 2007</i>
— Tiempo de la grabación: <i>34 minutos 29 segundos</i> <sup>1</sup>
— Lugar de grabación: <i>Sabiote, Jaén (casa particular)</i>
<b>c) Situación comunicativa:</b>
— Tema: <i>diversión y entretenimiento juvenil</i>
— Propósito o tenor funcional predominante: <i>recuerdos del verano y planes para el fin de semana</i>
— Interpersonal
— Tono: <i>informal</i>
— Modo o canal: <i>oral</i>
— Tipo de discurso: <i>conversación</i>
<b>d) Técnica de grabación: cámara fotográfica digital</b>
— Conversación libre:
- observador no participante
- grabación ordinaria
<b>E) Descripción de los participantes:</b>
— Número de los participantes: (4)
Clave: (C) (R) (M) (I) (T)
Activos: (C) (R) (T)
Pasivos: (M) (I)
— Tipo de relación que los une: <i>C y R, amigas; C y M, hermanas, y M e I, investigadoras; C y M hijas de T.</i>
— Sexo:
varón: ( ) ( ) ( ) ( )
mujer: (C) (R) (M) (I)
— Edad:
≤ 25: (C) (R) (M)
26-55: (I) (T) ( )
> 55: ( ) ( ) ( )
— Nivel de estudios:
analfabetos: ( ) ( ) ( )
primarios: ( ) ( ) ( )
secundarios: (T) ( ) ( )
Medios: (C) (R) ( )

<sup>1</sup> Sin embargo, la transcripción sólo llega hasta el minuto 15 y 34 segundos.

superiores:	( M ) ( I ) ( )
— Profesiones:	C, R, M e I, estudiantes; T ama de casa.
— Residencia o domicilio habitual:	Sabiote ( Jaén)
— Nivel sociocultural:	
alto:	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
medio:	( C ) ( R ) ( M ) ( I ) ( T )
bajo:	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
— Lengua habitual:	
Monolingüe español:	( C ) ( R ) ( M ) ( I ) ( T )
Bilingüe:	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
<b>f) Grado de prototipicidad coloquial:</b>	
Conversación coloquial prototípica	

### 3 Signos y convenciones de transcripción

Los signos fundamentales de nuestro sistema de transcripción son los que se encuentran más abajo. Esta tabla es una adaptación de la empleada por el grupo de investigación Val.Es.Co de la Universidad de Valencia (Briz 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.
<b>PESADO</b>	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
<b>pe sa do</b>	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.
<b>H</b>	Aspiración de "s" implosiva.
<b>(RISAS, TOSES, GRITOS...)</b>	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".
<b>aa</b>	Alargamientos vocálicos.
<b>nn</b>	Alargamientos consonánticos.
<b>¿i !?</b>	Interrogaciones exclamativas.
<b>¿ ?</b>	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
<b>¡ !</b>	Exclamaciones.
<b>Letra cursiva:</b>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
<b>Notas a pie de página:</b>	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.
<b>Sangrados a la derecha:</b>	Escisiones conversacionales.

#### 4 Transcripción

Esta transcripción corresponde a una situación comunicativa determinada, real, entre hablantes nativos de español. Desde los datos de la ficha técnica, hemos tomado un fragmento significativo de la grabación que creemos suficientemente amplia y representativa con los objetivos que nos propusimos. Esta muestra, por tanto, no pretende ser más que un acercamiento didáctico al análisis oral del español coloquial desde una perspectiva pragmalingüística.

[PASOS]

1. **C:** ¡Ay! [SUSPIRO]/// Bueno// Nena ¿tú te acue(r)da/ tío/ cuando empezamo a salí
2. to(s) junto(s)?↑§
3. **R:** §[¡Joe, tía!↓
4. **C:** Cuando] te vinite al grupoo
5. **R:** ¿Te acuerda?↓ ¡En qué buena hora fui el día ese dee/ de cumpleaños dee [Tanita!§
6. **C:** §De la Tanita]
7. **R:** allí
8. **C:** Que no(s) fuimo a la cochera del [Morci§
9. **R:** §Del Morci] [RISAS]// [Allí quee...§=
10. **C:** § ¡Eso fue un  
puntazo!]§
11. **R:** § -que pillamo una  
[buena§=
12. **C:** §¡Aa veee!]§
13. **R:** §ca(s)tañilla/ Sí seño, sí seño.

14. [RISAS]
15. **C:** y picaandoo aquí aal [personaa↓§=
16. **R:** §al personá]
17. (...)
18. **R:** (...) Y tú a la doce
19. **C:** ¿A qué hora no(s) vamo? ¿a qué hora?↑
20. **R:** ¿Aa a qué hora o(s) vai? Pero e que llegaba ella tan guay/ nena/ llega así: *Bueno*
21. *a qué hora o(s) vai no se qué!* digo yoo pueee hoy a las doce y nosotra no(s) íbamo
22. a la doce y media y dice ella *¡bienen no sé quée bien ya se va!* y a ver... y luego/ pue
23. al final no(s) pidieron perdón (...)
24. **C:** A ve//
25. (...)
26. **C:** ¡La o(s)tia! ((pandilla)) ¡Qué verano hemo echao! ¿eh?
27. **R:** sí/ ¿eh?// Lo día ahí/ enga que voy a llama(r)te a las nueve pacá. §=
28. **C:** §eaaa.[Con la(s) sevillana(s)↓
29. **R:** En el cine] En el cine
30. cuando lo dejé con mi e(s)poso/↓ [si e(s) queee§
31. **C:** §¡oooyy!]
32. **R:** ((Con mi algo)) ¿Te acuerda(s)?
33. **C:** Con tu algo [RISAS]
34. **R:** Con mi algo -con mi algo/ Sí sí/ Esa(s) sevillana(s) a la sei de la tardee=§
35. **C:** §¡ooyy!
36. **R:** y la Tanita *e(s)tira las mano(s)*.
37. **C:** Sí, la Tanita no levanta lo pie pa hace la segunda [RISAS]
38. **R:** Que no levantaba ni la(s) mano(s)↓/ ella pa qué iba a levanta la(s) mano(s)↑/
39. ella// [(...)§=
40. **C:** §Que bajabaa...]
41. **R:** (...)
42. **C:** -que bajaba§= [RISAS]
43. **R:** §joe tía
44. **C:** - que bajaba la madre de la Tanita y empezaba: *¡María José, que no*
45. *[levanta(s) la(s) mano(s)!§*
46. **R:** §*¡Con má e(s)tilo!*];*Con má e(s)tilo!*
47. **C:** *¡Qué poco arte le echa(s)!*
48. **R:** Eso, eso/ y ella/ venga a ve ahora yo. Y se ponía ella, BUEno↑// sí sí/
49. **C:** ¡Ay Dio mío!
50. **R:** Vayaa
51. **C:** Luego pa la pi(s)cina/ to(s) lo miércole y lo sábado (...)
52. **R:** to(s) lo miércole y lo sábado/ e(s) que era de regla ¿eh?
53. **C:** a ve
54. **R:** Vaya, sí seño// Allí con mi churro ¿eh?
55. [RISAS]
56. **C:** lo reventamo al final↓ ¿Verdad?↑
57. **R:** a ve/ sí sí -si está roto. Lo reventó Tanita y la Gló↓, jugando allí la(s) do jugando↓.
58. **C:** a ve↑ si hay foto(s)
59. **R:** claro
60. **C:** e(s)tai echá la do tranquilamente en la pi(s)cina
61. **R:** joe, así ha pasao to'l verano. Y ¡la feria!↑=§
62. **C:** §¡Ohh qué feria!
63. **R:** pa que vea lo de la feria// Allí nuestro baile en el paseo/ no hemo bailao ná↓ a mi

64. que me dice la gente: *tú ere la que no bailaba ¿no?*
65. **C:** [RISAS]
66. **R:** Joe tía. [RISAS] En serio
67. **C:** No/ pero yo e(s) que me acuerdo de e(s)ta bailando que me cogi(s)tei entre toa=§
68. **R:** §(...)
69. **C:** y yo bailando ahí con el bocadillo y todavía bailando yo.
70. **R:** (y no quería baila, y venga) a bailar. Y ya, si ya que te sabía(s) la(s) sevillana(s) y no
71. quería(s) baila.
72. **C:** no, pero ya cuando me enseña(s)ti unaa ya noo
73. **R:** Ya nooo
74. **C:** no paraba ¿eh?↑
75. **R:** ya no podía(s) para(r) ya teníamo(s) que baila(r) por huevo(s) sí, sí
76. **C:** ¡ay dio mío!
77. **R:** ahora con el ve(s)tío de gitana, que pasamo(s) má calo↓/ ¡madre mía!
78. **C:** y luego pa LO TORO↓
79. **R:** ¡uuuu [lo toro]§
80. **C:** §lo toro] lo que pasa es que yo ese día no e(s)tuve con vosotros§
81. **R:** §(cl)aro porque
82. tenía(s) que toca, pero nosotros estuvimo- yo, yo con mi sombrero cordobé[ y una
83. flo(r),§
84. **C:** §a ve, me acuerdo]
85. **R:** puee
86. **C:** [RISAS]y de la Gloria
87. **R:** y en la di(s)coteca↑ que se le perdió a Tanita la(s) gafa(s)↓.
88. **C:** ¿se le perdieron?↑
89. **R:** Sí, tía que se la perdió el Pelija↓
90. **C:** ¡AAHH, e verdad!↑
91. **R:** vaya, pue la tenía é(l)↑ y le dijo, *bueno venga dame mi gafa que me voy a lo toro*↓.
92. Y dice *pue yo no tengo tus gafa* y la otra *venga tío no me joda que sí tiene mi gafa*. Y
93. yy no la tenía, se la habían quitao o lo que sea, pero é(l) po(r) lo vito se la dio a Tanita
94. y a Tanita se la(s) quitaron y ya pue por eso perdió la(s) gafa(s) y luego en lo toro na
95. má q Ta -el pelija na má que diciéndole te voy a comprar una(s) gafa(s), te voy a
96. compra una(s) gafa(s) e(s)ta noche de lo moro↓// Y yo con mi sombrero cordobé y con
97. nuestra flor y tó. Y Ana, -la Ana allí cantando/// Ans
98. **C:** ¡Ah! la Ans↑
99. **R:** Ans cantando allí/// ¿Cómo era?// Viva el pasodoble<sup>2</sup>
100. **C:** Sí. [RISAS] joe que pena/ tío↓
101. **R:** Sí, sí
102. **C:** nosotros tocando y ella cantando ¿no?↓
103. **R:** ea, vosotros tocando Nerva y ella -y ella cantando viva el pasodoble
104. **C:** [RISAS] ella a su ri(t)mo§.
105. **R:** §ella a su ritmo.
106. **C:** Y luego// ya vienen mi(s) padre(s).
107. **R:** ¿eehh?
108. **C:** [risas] Luego pa mi cumpleaños, ¡que día echamos! ¿eh?↑
109. **R:** fuuu
110. **C:** eso fue casi a principio de verano↓
111. **R:** sí

<sup>2</sup> Tanto *Nerva* como *Viva el pasodoble* son dos títulos de los pasodobles que usualmente se interpretan en la fiesta taurina.

112. **C:** a pa(r)ti de ahí, to
113. **R:** y sobre tó el regalo que te hicimo§
114. **C:** §eeeee que ((curioso))§
115. **R:** §está pendiente -está pendiente el regalo, pero te lo tenemo que hace/ vamo
116. **C:** sí, sí
117. **R:** e que no se no(s) ha olvidao
118. **C:** pue de(s)de julio ha(s)taa
119. **R:** sí.
120. **C:** ha(s)ta noviembre ¿e(s)tamos? ¿no?
121. **R:** sí
122. **C:** noviembre ¿di?
123. **R:** sí, son ago(s)to, se(p)tiembre, o(c)tubre, noviembree→
124. **C:** cuatro mese eee eso no e ná
125. **R:** cuatro mese s'han pasao en ná/ el regalo -si es que lo tenemos ya- osea- encargao.
126. No(s) habíamo quedao/ la cosa va así.
127. **C:** ¡madre mía!
128. **R:** Bueno/// Puee, tía ¿qué te va a pone e(s)ta noche?
129. ///
130. **C:** Bua// eso e un dilema=
131. **R:** Sí, tía.
132. **C:** porque e que como el sábado que viene e santa Cecilia<sup>3</sup>↑, pue hay que ve(s)ti(r)se
133. mejo pa santa Cecilia↓.
134. **R:** ¡Hombre! Es que te va(s) de cena, chica, po favo/ tiene que pone(r)te de gala↓//
135. Pue yo no sé lo que me voy a pone↓ si mi falda o lo vaquero↓.
136. **C:** po yo no sé lo que voy a hace, yo creo que me voy a pone lo pirata esoo blanco,
137. que tengo, que saqué hacee/ uhh// un montón de tiempo/// y yaa
138. **R:** Síii/ esos que son asi/ -Lo ma... los de marinero -lo mari -eso que son de aquí má
139. apretao -de la rodilla má apretao ¿no?
140. **C:** No, no//eso(s) que eran así por' aquí. Si lo saqué e(s)te invierno=§
141. **R:** §[Ah, sí, sí.
142. **C:** cuando vineroon] el
143. famoso novio de la Tans.
144. **R:** ya sé cual son/ sí
145. **C:** eso
146. **R:** Sí, eso ¡oh!↓
147. **C:** y no sé quee, que camiseta poneme/ eso ya sí e un dilema
148. **R:** pue yo no sé si poneme unoo, uno pantalone bei que tengo largos oo una minifalda,
149. pero vaquero creo que no -o una minifalda. Yy lo que pasa e que no sé si poneme - si
150. me pongo la minifalda no sé si poneme bota o zapato, eso ya e cue(s)tión de probame
151. y lo que mejo me vea.=
152. **C:** [risas]
153. **R:** y luego ya no sé si poneme- si me pongo pantalone, sí me pongo el chaquetón
154. largo↓/ porque ya hace noche→
155. **C:** Sí, [yo sí§=
156. **R:** §y si no...]
157. **C:** me voy a poner mi chaqueta de mango blanco precioso [risas]
158. **R:** ¡oy! el mío no e de mango pero e(s)tá muy bien también
159. [Golpes]

<sup>3</sup> Santa Cecilia es la patrona de los músicos. C toca en la banda de música de Sabiote, por lo que la festividad de Santa Cecilia la celebran especialmente.

160. **C:** Epérate, que voy a abri  
 161. **R:** Vega, ve y abre(s)  
 162. (5'')
163. **R:** Corre  
 164. ///
165. **T:** ¿Habéi hecho eso ya?<sup>4</sup>  
 166. **C:** No/ estamo en ello  
 167. **R:** Bueno, puee  
 168. **C:** puee, pue na  
 169. **R:** Quee/ que yo sii -si me pongo pantalone ya me pongo el abrigo largo, sino pue me  
 170. pongo laa minifalda y la chaqueta. Si me pongo mi falda seguramente me pondré lo  
 171. zapato, porque la bota -tengo la puntas muy estropeá.↓  
 172. **C:** pue yo creo que pa santa Cecilia me voy a pone lo marinero negro que me he  
 173. comprao precioso  
 174. **R:** SÍI  
 175. **C:** uno marinero negro/ y voy a ve si me lo pongo con una camiset -con una camisetaa  
 176. oo blanca oo noo no sé.<sup>5</sup>  
 177. **R:** aja// pues yo de arriba no sé lo que me voy a poner, si me pongo los pantalone bei,  
 178. puee no sé si me pondrée -porque si me pongo lo pantalone bei me pondré lo zapato  
 179. de cobree -lo dee -los de tacón y entonce arriba pue me tendré que pone algo marrón o  
 180. negro/ algo así/ me pondré el cinturón cobre también// Yy si no/ pue me pondree -si  
 181. voy con minifalda me pondré un jersey rojo↓ a lo mejo y lo zapato plata↓. Y ya'tá↑.  
 182. Yyy ¿donde vamo a ir eta noche?↑ Porque e(s)ta irán a su ri(t)moo↓. Yy§=  
 183. **C:** [§Bote, bote  
 184. **R:** bueno/ yo] te digo una cosa/ yo de botellón no me voy hoy con el frío que hace, §=  
 185. **C:** §no, no, no,  
 186. chchch  
 187. **R:** porque de botellón con el frío que haceee, ve en el veranillo pue sí pinta↓, la  
 188. Tanita con su(s) correspondientee(s) borrachera(s)↑  
 189. **C:** [Risas]  
 190. **R:** a ve. Coge alguna(s) que se la va la cabeza, yyy§=  
 191. **C:** §no sé§  
 192. **R:** §pero con el frío que hace, no.  
 193. **C:** oy, si e que ahora no hay ná↓. Porque en el verano cuando llega que e(s)tá el  
 194. parquecillo ahí, en su pompa, [ahí lleno de GENTE↑  
 195. **R:** ahí lleno de gente.] Ahí con la música ahí to alta  
 196. **C:** y ahora no hay nadie, no, no hay ná  
 197. **R:** ahora ¡qué te va a ir al parquecillo si e(s)tá La Coneja mejo!  
 198. **C:** [risas] a ve/ que -e que entree -tiene que elegi entre La Coneja y La(s) Rueda(s)<sup>6</sup>  
 199. porque no hay má.§  
 200. **R:** §sí, pero e que La Rueda -entra tú a La Rueda/ e(s)tán, e(s)tán La Rueda sola,  
 201. e(s)tán§=  
 202. **C:** §e(s)tán petá  
 203. **R:** e(s)tán sola(s), e(s)tán sola  
 204. [TOSES Y RISAS]

<sup>4</sup> Interrumpe la conversación la llegada de una mujer a la casa, que sólo habla en este momento y que no aparece en la imagen.

<sup>5</sup> De fondo se escucha un coche que anuncia un acto que tendrá lugar en la localidad.

<sup>6</sup> Se refiere a dos bares del pueblo conocidos con esos nombres.

205. **R:** po/ nena/ cogemo y no(s) vamo a La Coneja// ¿La Noelia sale?↑ Y Papienas↓ ¿no?
206. Claro nena, pue nosotros cogemo y no(s)§
207. **C:** §Si la Noelia iba a llamar hoy pa i(r)no(s) -te iba a llama
208. a ti pa ve si trabajaba -i(r)nos a ve el cine/ pero, nena, ya que etuvimo aye en Úbeda y
209. tó// no sé yoo.
- 210.///
211. **R:** Nena m'ha dao una idea ¿eh?
- 212.**C:** ¿Qué?
213. **R:** la sesione son a la nueve yy veinte o po ahí/ -la de cine↓
214. **C:** sí
215. **R:** Si
216. **C:** pero tío/ e que ahora hay que llama a Francii, quedamo§
217. **R:** §Prepárate, que yo se lo diga a e(s)tee↓// Ea ya// Bueno pero si queréi pue cogemo
218. y no(s) vamo a Úbeda a tomano allí algo.
219. **C:** ((yo que sé))
220. **R:** pero al ba(r) de mi tía no, que si no luego me dice mi hermano que nooo... que
221. nooo hago ná y que él va a trabaja y que yo no voy a trabaja.§=
222. **C:** [risas] §
223. **R:** Pues vamo a echano algo allí, o si no no(s) quedamo aquí/ en nuetra Coneja...,
224. [quee...]
225. **C:** que allí también se e(s)tá muy bien.
226. **R:** que no no(s) cambiamo -que vamo -quee§
227. **C:** §que no(s) van a hace un bono ya§
228. **R:** §que no(s) van a hace un bono ya=]
229. **C:** [risas]
230. **R:** bueno/ y yo y la Noelia, cuando vamo al servicio -siempre que vamo al servicio
231. no(s) pasa algo↑. Lo otro día abrimo la puerta y sale una tía, dice ¡e que e(s)toy yo!↑/
232. y ¡a ve! Nosotra allí, a ve y e que caro no -la tía se ve que entró sin llave y nosotra pue
233. fuimo y pedimos la llave y caro, y fuimos a abrir y no abría y no abría y no abría y ya
234. sale la tía y dice: ¡e que etoy yo!↑ y no se qué...
235. **C:** bueno ¡enhorabuena![risas]
236. **R:** ¡pue ala, mea/ tranquilamente! [risas]
237. **C:** joe
238. **R:** yy -y luego pue no(s) vamo al Lelia<sup>7</sup>, ¿no?... ¿hata qué hora te dejan?↑
239. **C:** hata la una seguramente.
240. **R:** a mí igual, yo hoy que no eso -que no voy a lo de mi tía, pue
241. **C:** no, pero yo, además -mañana hay que -e(s)ta noche hay que se(r) puntual, po(r)que
242. pal fin de semana que viene e Santa Cecilia↓[ habrá que sali má tarde
243. **R:** sí, habrá que sali má tarde]. Claro claro ¡Sabe,
244. sí sabe! ¿eh? Vaya a ve
245. **C:** una ((se maneja)) [RISAS]
246. **R:** a mí me dejan también a la una o la una y media como mucho/ no creo a la una y
247. media/ a la una.
248. **C:** tío yo tengo ya unas gana de que llegue ya el verano↓
249. **R:** ¡oyyyy! otra ve...[ ¿eeeh?
250. **C:** cuando llegue el verano...] -cuando llegue el verano me saco el
251. carné de conduci.
252. **R:** ¡¿SÍÍ?!

<sup>7</sup> Es el nombre de un pub de la localidad.

253. **C:** sí
254. **R:** ¿sí te lo saca, di?!
255. **C:** A ve/ tengo -e me que lo iba a saca e(s)te año lo te(st)/ pero -como no -hata julio
256. no me puedo sacameee el práctico...
257. **R:** sí... y encima con tó lo que tiene que etudia...↑
258. **C:** po eso// digoo.... además/ luego se te olvidan lo [te(st)↓
259. **R:** ea]
260. **C:** y tó pue digo -pue ya cuando llegue el verano y termine seletividad y tó... po ya...§
261. **R:** claró, pue/ yo si te lo saca yo me apunto contigo... porque como yo cumplo lo
262. diecisiete y yo me saco lo te(st)
263. **C:** po sí
264. **R:** ¿Vale? No(s) apuntamos la do/ bueno/ y Tanita también se puede apunta y La
265. Vecina
266. **C:** Y La Vecina
267. **R:** Si quieren no(s) apuntamo toa/ lo que pasa e que tú ya va a tene tu cochecillo y
268. nosotra ya hata enero de otro año ya... pero...o...
269. **C:** y no os creái(s) que o(s) lo voy a deja
270. **R:** bueno, tía, pero
271. ((.....))<sup>8</sup>
272. **R:** pero me tiene que tene de copiloto
273. **C:** pero no tiene el práctico
274. **R:** pero me tiene que tene de copiloto// ¿eso es sagrado! Hombre, [ya me dará tu
275. vuelta
276. **C:** y luego vamo a ve] a la Ana a Alicante,
277. **R:** [¡oooyy! Sí, sí, sí, a la clase de ella
278. **C:** ¡oooyy! por dio]
279. **R:** La Glo ya vendrá páaa§=
280. **C:** §Si, si la dejan... porque§
281. **R:** §a ve si la dejan salí porque está achusá↓/ ¿está achusá dí?
282. **C:** no/ su madre e la achusá, la pobracilla.
283. **R:** sí, la madre también... No se me olvida el día la fiesta [de Roa § =
284. **C:** ¡oooyy! me dijo]
285. **R:** *déjala// déjala/ po favol bueno, vosotro me prometei que va a e(s)ta con vosotro y*
286. *que no va a e(s)ta con el Mergui. Que sí, que no se qué, y ya dice bueno porqueee –*
287. *pero como me entere que sepai que la culpa la vai a tene vosotro... no se qué//*
288. **C:** madre mía, e que para que dejara un poquillo de libertad a la chiquilla.↓
289. **R:** sí, si e que la pobre e(s)tá...
290. **C:** ay
291. **R:** que no sale pa ná↓// bueno allí en Linare(s) sí la dejan sali(r)/ y allí en Sevilla
292. como to(s) lo jueve hay botellón pue se va y su madre no se entera↓
293. **C:** a ve/ e lo mejo [RISAS]
294. **R:** po(r)que si su madre se enterara... pero e que tiene dieciocho años↑, vamo, yo con
295. 18 año -mi madre -mi madre todavía me tendrá la hora, pero vamo// -que no me va a
296. deja mi madre a la una, mi madre por lo menos con dieciocho años ya tendrá que
297. subir el nivel
298. **C:** Evidentemente.§
299. **R:** pero nena que e(s)toy en la di(s)coteca el sábado pasao y e(s)tán allí la María
300. Navarrete↓

<sup>8</sup> Hablan las dos a la vez y no se comprende lo que dicen. Estas intervenciones ininteligibles y las tres posteriores se pronuncian gritando, intenta mantener el tono levantando la voz.

301. **C:** sí
302. **R:** la Ana de Ru(s).↓
303. **C:** to(s)
304. **R:** pero e que luego, también e(s)tán toa la chiquilla, la Picato(s)ta↓ y tó esa(s) allí,
305. pero e que me fui yo, que me dejó mi madre ha(s)ta las do y media y ella(s) allí, y yo
306. ¡toma castaña! y dice el Pelija que bajó luego y§=
307. **C:** [§y que seguían allí
308. **R:** que seguían allí↑
309. **C:** la María...
310. **R:** la(s) chiquilla(s)]↑
311. **C:** la María Navarrete se fue A LA TRE Y MEDIA que me lo dijo Franci, A LAS
312. TRES Y MEDIA
313. **R:** ¡TOMA CASTAÑA!
314. **C:** y yo, a la(s) DO Y MEDIA santica en mi casa.
315. **R:** con/ un año má.
316. **C:** Sí.
317. **R:** Hay que teneee→
318. **C:** narice.
319. **R:** sí, sí, pue a ve si llega ya el verano y ya que no suban la hora ya.
320. **C:** ¡oy po Dio!
321. **R:** que en el verano
322. **C:** que verano, cuando fuimo a ve el ilusionita↓
323. **R:** oyyyy, (...)
324. **C:** ¡Que pelicolón! Con el Javi ¿te acuerda(s)? ahí comentado la [película§
325. **R:** §Síii
326. **C:** Javi, Javi] [risas]§
327. **R:** §a ve(r) que va a pasa(r) y el Javi, si *mira vosotros(s) fijaro(s) en [que la cara no*
328. *e(s)tá§*
329. **C:** §fíjate en e(s)to fíjate, que no...]
330. *que se ahoga la tía y empezaba pero tú fíjate que si se ahoga....§*
331. **R:** [§está bocarriba§=
332. **C:** §está bocarriba y] una persona
333. *que se ahoga está bocabajo.*
334. **R:** [RISA] [claro, claro§
335. **C:** §y nosotra(s) *ahhh, claro§*
336. **R:** §a po(s)] sí Javi, [no(s) habíamos(s) dao cuenta§
337. **C:** §si tu lo dice(s)]
338. **R:** Si e(s) quee... y... y luego el final... ¿eh? puff
339. **C:** [¡Ohh!§
340. **R:** pa eso] cuando vimo(s)... -¿tú fui(s)te, -vini(s)te cuando vimo(s) lo(s) Robinson
341. eso(s)?↑
342. **C:** ¡Claroo!, nena, si ahí empezó to ahí con Franci(s)co↓, ¿no te acuerda(s)?↑
343. **R:** ¿En lo(s) Robinson?
344. **C:** A ver// que empezó a mandarme el mensaje ese de pa verno(s) a ver donde §=
345. **R:** §[¡E(s) verdad!
346. **C:** quedábamo(s) y to] pa
347. hablar
348. **R:** ¡E(s) verdad!, sí seño(r) sí seño(r) ¡Ohhhhh!
349. **C:** [RISAS]
350. **R:** No me acordaba ya. Si e(s) que hay que ve(r) que cosa(s) ¿eh? Pues ese día, que

351. fuimo(s) a ver los Robinson, fui yo a comprar a lo de Marquillo =
352. **C:** [Sí].
353. **R:** porque también fue el Pelijas y esto(s), y e(s)taba yo allí, y la Vecina e(s)taba
354. comprando, porque yo bajé tarde y le di y le di a la vecina dinero(s) y le dije
355. cómprame una botella de agua y chuchería(s), yy e(s)taba el Pelija(s)/ e(s)taba allí
356. yyy... yyy... y iba a cola(r)se y digoo, y... y no, porque le dijo aa... a Mar... a Pepe, le
357. dijo *Marquillo, Marquillo no se qué*, digo *está(s) atrasao*↑, *no se qué, que está(s)*
358. *ma(s) achusao*, digo *quee... que ya no e(s) Marquillo que ya e(s) Pepe...* dice *¡ah/*
359. *bueno Pepe!*, *no se qué*, dice *a ve(r)si no(s) puede(s) atende(r)* digo *no te puede*
360. *atende(r) porque e(s)tán mi(s) amiga(s) ante(s)* y yo empecé así a di(s)cuti(r) un
361. poquillo con é(l)↓ [((...)] §=
362. **C:** §sí, sí
363. **R:** es verdad] y por ahí empezó la cosa a habla(r)
364. **R:** Por que el me había mandao un mensaje↑ y me había dicho *¿quiere(s) que*
365. *volvamo(s) a se(r) amigo(s)?* pero yo no conte(s)té↓. Y entonce(s) ya a partir de ahí,
366. pue(s) yaaa...
367. **C:** tu verá, de amigo ¿ehhh?
368. **R:** sí, a mí ya, de quiere§=
369. **C:** §¿ehhhhhh? ¿ehhhh?§
370. **R:** §que volvamo a se amigo, pue/-pero -pue ahora no, ahora amigo, ya,...
371. **C:** ((...)) [risas]
372. **R:** ya la amita ya sin fondo/ vamo/ la amita ya decíaa// ¡uhhh!<sup>9</sup>
373. **C:** eso son mi vecino
374. **R:** lo vecino que e(s)tán revolucionao(s).
375. **C:** A ve//
376. **R:** bueno chica// pueee// yo ya el pelo ya no me lo arreglaré ni ná, ¡a ve! si ya me lo
377. he lavao y tó.↓
378. **C:** yo sí me lo tengo que arregla, po(r)que no e plan de sali con e(s)to pelo.↓
379. **R:** sí no(r)ma(l), no te dejo
380. **C:** [ mucha(s) gracias
381. ((...))
382. **R:** Con e(l) cue(r)no que tiene aquí...]
383. **C:** e indomable
384. **R:** Sí ¿no? yo como un remolinillo que tengo por aquí que eso no hay quien lo
385. controle, a ve<sup>10</sup>.
386. **C:** sí, pero e que tú lo tiene pa un lao y lo tiene pa un lao
387. **R:** sí, pero e que ya no me echo el tufo p'acá porque si me lo echo pacá se me va a i(r)
388. p'allá, pue ya paso directamente.
389. **C:** así parecía al primo Eso ¿tu veía la familia Adam↑// de chica↓?
390. **R:** sí
391. **C:** pue ¿tú no te acuerda del primo Eso↑?
392. **R:** sí
393. **C:** pues...
394. **R:** ¿Así tía?
395. **C:** Así, así [risas]
396. **R:** Tenía un pelazo el tío, ¿eh?// tó cubierto, ya ve tú el primo eso.... y hay uno en mi
397. clase, tía, tú sabes ((...)) que están allí en Los Cerros, si to
398. **C:** sí

<sup>9</sup> Se escuchan golpes y ruidos

<sup>10</sup> Se toca el pelo

399. **R:** sí que están to el día pegado§
400. **C:** §sí que son uno,§
401. **R:**§ Bueno, pue hay uno de mi clase§
402. **C:** §que parecen el anuncio de la jeinequen [RISAS]
403. **R:** andan que salen de clase y uno va así: *fu fu*, hata que se agarra al' otro. Y hay uno 404. de mi clase -y hay uno de mi clase- una -una muchacha de Ru(s), que siempre le dice 405. a ella le parece a Miércole↓.
406. **C:** [risas]
407. [...]
408. **R:** Y es verdad/ mira/ como va con el pelo así, con esa cara así// e verdad, tío se
409. parece a Miércole esa de la→
410. **C:** de la familia Adam ¿no?↑
411. **R:** de la familia Adam↓// y é(l)/ pue no sé si le parece/ pero vamo ahí están lo do que
412. dan el e(s)pe(c)táculo. Hay e(s)tán to(s) -to(s) haciéndole palma(s)// ¡Uhhh ya s'han 413. *juntao!*↑ ¡Alberto!// Bueno// que te digan Tanita y e(s)ta.
414. **C:** si e quee→
415. **R:** pue e(s)ta no se yó↑/ pero e(s)ta(s) vendrán su(s) famoso(s) novio(s)↑// y se irán
416. con ello↓ o se irán a Úbeda, yo que sé lo que harán↓
417. **C:** no sé, yo lo que sé que bote bote e(s)ta noche no hay
418. **R:** esta noche no, e(s)ta noche vamo a liga↑, o si quiere la Tanita vamo a Úbeda.→
419. **C:** Eso ya hay que -ya cuando vayamo arreglá ¿A qué hora vamo a queda?↑
420. yo he quedao con Franci a la nueve y media se pasa a por mí/ bueno/ le doy un
421. toque pa cuando yo e(s)té arreglá y entonce no(s) vamo.
422. **R:** ¡mmmm que guay! Pue yo ¿sabe lo que le voy a deci a Color?↑// Que suba a po(r)
423. mí, po(r)que no e plan de baja a los recreativo andando con el frío que hace o ¿no?↑
424. **C:** Claro
425. **R:** po(r) eso le digo espérame en la e(s)quina↑ y ya está↓
426. **C:** ¡Uy! ¡Qué mal suena eso!
427. **R:** E verda↓. Le digo e(s)pérate un poquillo má(s) pallá de la e(s)quina. Nena, pue(s)
428. to(s) lo(s) día(s), mira, é(l), é(l) siempre me recoge en la e(s)quina de abajo, en la
429. e(s)quina e(s)ta y luego me suelta en la de má(s) arriba, en la dee.... en laa... en la
430. dee... allí. Y entonce(s) lo(s) otro(s) día(s)// el sábad pasao, que quedamo(s) po(r) la
431. mañana, que fue cuando vimo(s) a Franci(s), le dije *ve(s)*, *sube(s)* y *me recoge(s)*, dice
432. *bueno ¿quiere(s) que suba y te recoja?* y le digo *sí, recógeme en la e(s)quina... en la*
433. *de... en la de... en la que me solta(s)te aye(r) no, en la otra*, o sea, en la de abajo, en la
434. de acá, y é(l) se confundió y se fue a la otra// y yo, -quedamo(s) a la una y a la una era
435. la una y cuarto y no venía. Y yo *¿dónde e(s)tá e(s)te chiquillo?* Y ya me da y digo
436. mira, mira que si ha ido a la otra e(s)quina, nena, pue(s) voy y allí e(s)tá.=↓
437. **C:**[RISAS]
438. **R:** Y mira, digo *¡lo mato, reza, reza que te mato, reza que te mato...!* ↑=
439. **C:** [RISAS]
440. **R:**Y ya... ¡Madre mía! Y y y ya siempre que hay... en laa... siempre que... siempre en
441. la e(s)quina de abajo e(s) donde te recojo y en la de arriba donde te suelto. Ya que se
442. le meta en la cabeza. Pues ya le diré *sube a la esquina donde me recoges* y yaa (( y
443. bajar andando)) con el frío que hace.↓

## 5 Peculiaridades sociolingüísticas

PECULIARIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS
Sexo
Edad
Formación cultural
Elementos diafásicos
Elementos diastráticos
Elementos diatópicos

Obviamos los subapartados “sexo, edad y formación cultural” por estar descritos en la Ficha Técnica –véase más arriba– y pasamos a comentar los subapartados que siguen.

### 5.1 Elementos diatópicos, diafásicos y diastráticos

La conversación siempre tiene lugar en un tiempo y en un espacio determinados, los cuales son comunes a los interlocutores que participan en ella. Para poder comunicarse dichos interlocutores tienen que compartir una serie de conocimientos. Los hablantes presentan en esa situación unas características específicas (físicas, socioculturales, psicolingüísticas, lingüísticas, ...).

Por otro lado, la lengua varía en el tiempo (variedad diacrónica), en el espacio (variedad diatópica), según las características de los usuarios (variedad diastrática) y la situación de la comunicación (variedad diafásica). De las citadas anteriormente resultan, respectivamente, estados sincrónicos diferentes a lo largo de la historia de la lengua, dialectos, sociolectos y registros. Según Briz (2001:25), el contexto de la comunicación regula y condiciona las conductas lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes, los cuales se esfuerzan por adecuar sus actos de comunicación a la situación dada.

#### 5.1.1 Elementos diatópicos

El lugar donde nacemos condiciona nuestras producciones orales con rasgos de tipo geográfico. Asimismo, los factores socioculturales intervienen en la aparición de localismos; no olvidemos que si los hablantes tienen niveles culturales bajos son más propensos a repetir dialectismos.

En el caso que nos ocupa, las variedades dialectológicas de nuestras hablantes son las siguientes:

#### DATOS DEL LUGAR DE ORIGEN:

Municipio: Sabiote

Habitantes: 4.334

Altitud: 840 m

Provincia: Jaén

Municipio agrícola de la comarca La Loma y Las Villas.

Las hablas andaluzas suelen dividirse en dos grandes zonas: Andalucía occidental y Andalucía oriental. En el caso que estamos comentando, nuestras informantes pertenecen a la zona oriental andaluza, concretamente a Sabiote (Jaén).

El habla andaluza se opone a la castellana en una serie de caracteres que comprenden: una entonación más variada; un ritmo más rápido; una fuerza espiratoria menor; una articulación más relajada. La impresión palatal y aguda del andaluz contrasta con la gravedad del acento castellano.

Siguiendo el andaluz oriental, que es en el que más encaja la informante, enumeramos los diferentes rasgos encontrados:

Fonéticos:

Vocalismo:

- Desdoblamiento fonológico de las vocales.

La aspiración de la –s implosiva o final de palabra produce una abertura en la vocal anterior. En la mayoría de las hablas andaluzas orientales la aspiración [-h] en posición implosiva final absoluta no aparece. La abertura, pues, hereda la función significativa, morfológica, de la –s.

Se habla de un sistema vocálico de diez vocales, con oposiciones de timbre y duración:

/i/, /e/, /a/, /o/, /u/ → normales o cerradas

/i:/ /e:/ /a:/ /o:/ /u:/ → abiertas y prolongadas

Hay casos en los que esta vocal, anterior a la –s, abre también a las demás vocales en menor grado, es lo que se ha llamado metafonía.

Esto lo podemos observar en todas las palabras con –s final de nuestra informante.

Consonantismo:

- En el español de Andalucía, para el tratamiento de la *s* se dan tres posibilidades: seseo, ceceo y distinción. La distinción entre *s* (/s/) y *z* (/θ/) ocupa la franja septentrional y nordoriental de la región: norte de las provincias de Huelva, Sevilla y Córdoba, la mayor parte de las provincias de Jaén y Almería, y mitad oriental de la provincia de Granada.

El seseo se da en una franja intermedia y el ceceo en la franja costera, llegando en la provincia de Granada hasta los alrededores de la capital.

- En cuanto a la relajación o pérdida de consonantes finales en el andaluz, aparte de la aspiración de la –s y su consecuencia en la transformación del timbre vocálico, hemos de señalar que se produce una marcada tendencia a una pronunciación muy relajada desde el punto de vista articulatorio de las consonantes finales, lo cual termina con la desaparición de dichas consonantes. La tendencia a la relajación afecta, casi de forma general, cuando la consonante va en posición final absoluta (es decir, ante pausa).

Algunos ejemplos, sobre todo de pérdida de –s son:

*Acuerdq* (lin.1)<sup>11</sup>, *puę* (lin. 22)

La pérdida de otras consonantes la vemos en palabras como

*Persona*(l) (lin.15), *po(r)* (lin. 93), etc.

- Yeísmo: no distinción entre /ll/ y /ly/; es un fenómeno que está extendido en la práctica totalidad de Andalucía y en casi todo el mundo hispánico. Se da a lo largo de toda la conversación.

---

<sup>11</sup> Todas estas líneas corresponden a las numeraciones del apartado de “Transcripción”.

- En la transcripción que presentamos, por tratarse de interlocutores de la provincia de Jaén, predomina la realización fricativa velar /x/, frente a la aspiración que es común a la mayoría de las hablas meridionales.

- No se da la pronunciación fricativa de la ch:  $\hat{c} > \check{s}$

- La pérdida de la /-r/ del infinitivo ante cualquier enclítico se debe a la influencia de Aragón y regiones del Norte, donde se da también.

Ejemplos:

*Pone(r)te* (lin. 134), *llama(r)te* (lin. 27)

- Relajación o pérdida de consonantes intervocálicas.

El debilitamiento y desaparición de ciertas consonantes intervocálicas es un fenómeno que se registra en todas las hablas vulgares del dominio lingüístico hispánico. Esta tendencia relajadora general que culminará con la pérdida se debe al aflojamiento de la tensión articulatoria, que se intensifica en Andalucía.

· La /d/ se elide ordinariamente entre vocales. Su pérdida aparece registrada ya en los siglos XVI y XVII:

- Vocales de la misma naturaleza: Las terminaciones femeninas de los participios de la primera conjugación presentan unos índices de aceptación social menores que los ofrecidos por la terminación masculina. Al igual que en otras palabras, la pérdida se produce en usos coloquiales y familiares de la lengua: *Na(da)* (lin.94), *echá(da)* (lin. 60).

- Vocales de diferente naturaleza. Con gran sistematicidad se realiza la pérdida de la -d- intervocálica en la terminación -ado de los participios correspondientes de la primera conjugación. Sin embargo, en sustantivos y terminaciones de participio de las demás conjugaciones *ido > ío*, la intensidad de la pérdida es menor, así como su aceptación social. Si la terminación -ado de los participios penetra hasta los niveles más cultos, no ocurre lo mismo en los demás contextos. Socialmente esta caída no se da en registros idiomáticos cultos, quedando relegada al habla familiar y coloquial. No obstante, los participios terminados en -ao, hoy por hoy, se van extendiendo tanto entre las capas más elevadas del español común que a nadie le resulta vulgar escucharlos. Por eso, están aceptados.

Ejemplos: *jo(d)er* (lin. 3), *apreta(d)o* (lin. 139)

· Pérdida de la /-r-/. Nos encontramos con palabras como: *pa(r)a* (lin. 172).

### Morfosintaxis

La morfosintaxis andaluza es la misma que la del español general. Las diferencias son mínimas e inciden fundamentalmente como consecuencia de algunos fenómenos de tipo fonético.

- Pérdida de la -s implosiva, que al tratarse de un fonema de extraordinario rendimiento funcional en el español, altera de manera significativa la estructura del nombre y del verbo.

Así, por ejemplo, tenemos el caso de los plurales (-s). Debemos destacar las modificaciones ocasionadas por la aspiración y pérdida de la [-s] final en la formación del plural. No obstante, la oposición singular / plural no se ve afectada ya que el andaluz ha arbitrado una serie de procedimientos para reemplazar la marca morfemática de plural -s. En

efecto, entre aquellos hablantes andaluces que no pronuncian la s final aparecen varias soluciones lingüísticas:

- a) Aspiración de la [-s] de plural.
- b) Pérdida de la aspiración de la [-s]
- c) Abertura o alargamiento de la vocal final.

La solución de nuestro informante es la c) ya que dicha solución es característica de la zona oriental andaluza.

La pérdida total queda compensada con la transformación del timbre vocálico en la zona oriental de la región y por el contexto lingüístico en la occidental.

Singular / Plural
-o / -o(abierta)
-a / -a

- Notas distintivas en el uso del sistema pronominal: el conservadurismo en el valor etimológico de los pronombres átonos le, lo, la. El uso correcto de estos pronombres, como complemento directo y complemento indirecto, se pueden ver en la conversación: no hay laísmos, ni loísmos, ni leísmos.

- Desaparición de -r (infinitivo) ante me, te, se, enclíticos.

Pone(r)te, llama(r)te

- La escasa conciencia de la separación de palabras permite el desarrollo de la aglutinación. Se agrupan preposiciones y artículo y ante vocal se apocopa la -e de me, te, se, le, que, de.

Ejemplos:

. S(e) han pasa(d)o > s'han pasao (lin. 125)

. ya (es)tá > ya'ta

. pa(r) a)lla > p'alla

- El uso abundante de perífrasis es un rasgo de las hablas de la Andalucía oriental, sin embargo no parece que haya mucho en esta grabación.

- Destaca el uso de diminutivos y aumentativos para dar expresividad y énfasis a lo que se dice.

El primer sufijo que llama la atención es -ico, marca de los aragoneses que repoblaron la zona y que además se diferencia de la mayoría de las zonas de Andalucía, donde se opta por -illo. Así aparecen palabras como: *santica* (lin. 314)

Otros diminutivos y aumentativos son: *castañillas* (lin. 13), *pobrecilla*, *peliculón* (lin.324), *poquillo*, etc.

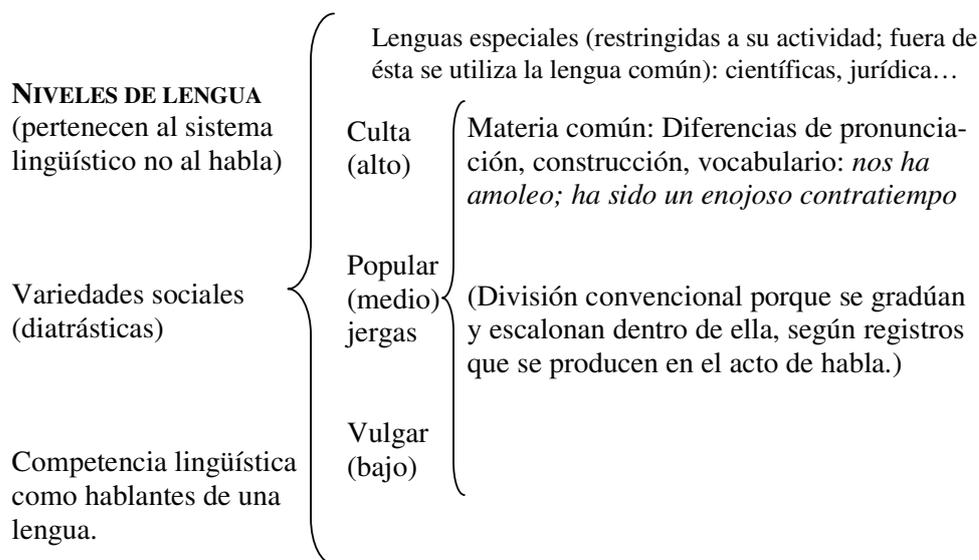
- Para dar énfasis al discurso utiliza pronombres personales que normalmente no se suelen usar, ejemplo:

“314. C: y YO, a la(s) DO Y MEDIA *santica* en mi casa.”

### 5.1.2 Elementos diastráticos

Se basan en el parámetro económico. Aplicado a los estudios lingüísticos, no tienen una relación directa. Es una teoría que parte de los sociólogos, quienes establecen distintas capas sociales según la economía.

En este caso, es más importante el factor cultural y no tanto el económico. Es un parámetro sociocultural porque en la actualidad la economía no condiciona el lenguaje.



Estos tres niveles se pueden también considerar desde otros parámetros:

Nivel bajo: jergas (mundo marginal, conductas sociales, grupos sociales). Lenguaje connotado socialmente. Ejemplos: el cheli, lenguaje barriobajero de Madrid. Pérez Reverte lo utiliza como: *pillar madame*, que es igual a “buscar droga”, o *pringao*, con significado “fichado con la policía”.

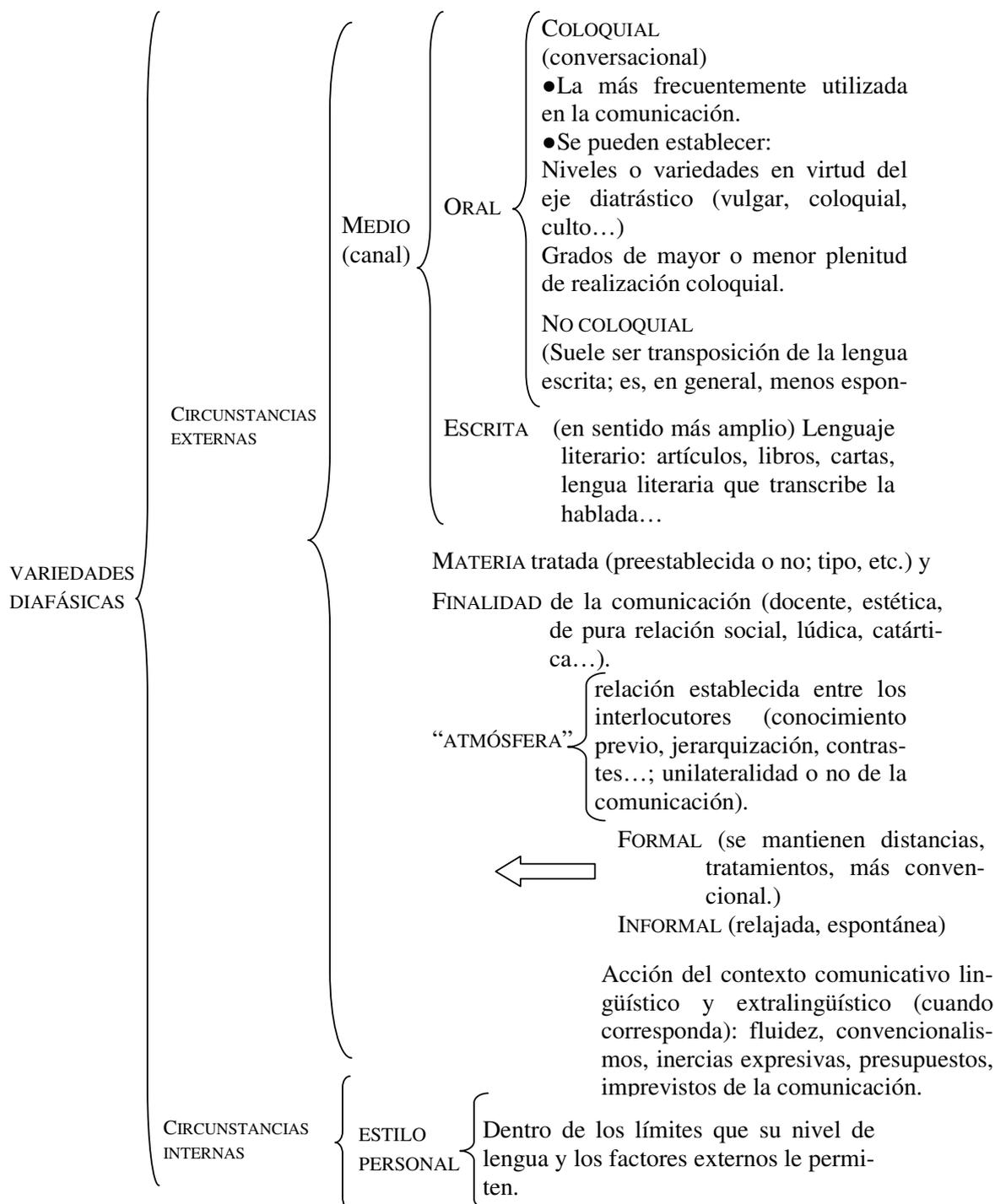
En el término medio hay otro tipo de lenguajes. Los lingüistas los llaman lenguajes sectoriales, propios de oficios, como la mecánica automotriz, fontanería, plomería, etcétera (referidos a las herramientas que se emplean en las respectivas acciones y oficios).

En el nivel superior, junto a esa lengua más esmerada, se emplea una terminología (tecnicismos, cultismos) propia de las ciencias, propia de una disciplina: lenguaje de la botánica, de la medicina.

### 5.1.3 Elementos diafásicos

En este apartado se debería comentar –lo dejamos abierto para el trabajo didáctico en el aula– cuestiones como el uso que hacemos de la competencia lingüística en las modalidades del habla, en la ejecución concreta, según las circunstancias en que se produzca la comunicación, dentro del nivel de lengua, la modalidad de habla que convenga, etc. (Ver cuadro 1 que sigue a continuación)

## MODALIDADES DE HABLA (\*)



(\*) Cuadro 1 tomado y adaptado de Vigara (1992:13)

## 6 Segmentación temática

La segmentación es la operación de división del texto en unidades comunicativas mínimas, los enunciados o actos de habla, entendidos como las manifestaciones lingüísticas realizadas entre dos pausas. Esta operación es necesaria para llevar a cabo el análisis de las microestructuras discursivas. El conjunto de enunciados emitidos sobre un mismo tema constituye una secuencia. El texto que presentamos está dividido en trece secuencias:

### SECUENCIA 1

#### [PASOS]

1. Carmen: ¡Ay! [SUSPIRO]/// Bueno// Nena ¿tú te acue(r)da/ tío/ cuando empezamo a sali
2. to(s) junto(s)?↑§
3. Rosana: §[¡Joe, tía!↓
4. C: Cuando] te vinite al grupoo
5. R: ¿Te acuerda?↓ ¡En qué buena hora fui el día ese dee/ de cumpleaños dee [Tanita!§
6. C: §De la Tanita]
7. R: allí
8. C: Que no(s) fuimo a la cochera del [Morci§
9. R: §Del Morci] [RISAS]// [Allí quee...§=
10. C: § ¡Eso fue un puntazo!]§
11. R: § -que pillamo una [buena§=
12. C: §¡Aa veee!]§
13. R: §ca(s)tañilla/ Sí seño, sí seño.
14. [RISAS]
15. C: y picaandoo aquí aal [persona↓§=
16. R: §al persona]
17. (...)
18. R: (...) Y tú a la doce
19. C: ¿A qué hora no(s) vamo? ¿a qué hora?↑<sup>12</sup>
20. R: ¿Aa a qué hora o(s) vai? Pero e que llegaba ella tan guay/ nena/ llega así: *Bueno a*
21. *qué hora o(s) vai no se qué!* digo yoo pueee hoy a las doce y nosotra no(s) íbamo a la
22. doce y media y dice ella ¡*bien no sé quée bien ya se va!* y a ver... y luego/ pue al final
23. no(s) pidieron perdón (...)
24. C: A ve//
25. (...)

### SECUENCIA 2

1. C: ¡La o(s)tía! ((pandilla)) ¡Qué verano hemo echao! ¿eh?
2. R: sí/ ¿eh?// Lo día ahí/ enga que voy a llama(r)te a las nueve pacá.§=
3. C: §eaaa.[Con la(s) sevillana(s)↓
4. R: En el cine] En el cine
5. cuando lo dejé con mi e(s)poso/↓ [si e(s) queee§
6. C: §¡oooyy!]
7. R: ((Con mi algo)) ¿Te acuerda(s)?
8. C: Con tu algo [RISAS]
9. R: Con mi algo -con mi algo/ Sí sí/ Esa(s) sevillana(s) a la sei de la tardee=§
10. C: §¡oooy!

<sup>12</sup> Con ironía.

11. **R:** y la Tanita *e(s)tira las mano(s)*.
12. **C:** Sí, la Tanita no levanta lo pie pa hace la segunda [RISAS]
13. **R:** Que no levantaba ni la(s) mano(s)↓/ ella pa qué iba a levanta la(s) mano(s)↑/ ella//
14. [(...)]§=  
§Que bajabaa...]
15. **C:**
16. **R:** (...)
17. **C:** -que bajaba§= [RISAS]
18. **R:** §joe tía
19. **C:** - que bajaba la madre de la Tanita y empezaba: *¡María José/ que no*
20. *[levanta(s) la(s) mano(s)!§*
21. **R:** §*¡Con má e(s)tilo!];Con má e(s)tilo!*
22. **C:** *¡Qué poco arte le echa(s)!*
23. **R:** Eso, eso/ y ella/ *venga a ve ahora yo*. Y se ponía ella, BUENO↑// sí sí/
24. **C:** ¡Ay Dio mío!
25. **R:** Vayaa
26. **C:** Luego pa la pi(s)cina/ to(s) lo miércole y lo sábado (...)
27. **R:** to(s) lo miércole y lo sábado/ e(s) que era de regla ¿eh?
28. **C:** a ve
29. **R:** Vaya, sí seño// Allí con mi churro ¿eh?
30. [RISAS]
31. **C:** lo reventamo al final↓ ¿Verdad?↑
32. **R:** a ve/ sí sí -si está roto. Lo reventó Tanita y la Gló↓, jugando allí la(s) do jugando↓.
33. **C:** a ve↑ si hay foto(s)
34. **R:** claro
35. **C:** e(s)taí echá la do tranquilamente en la pi(s)cina
36. **R:** joe, así ha pasao to'l verano.

### SECUENCIA 3

1. **R:** Y ¡la feria!↑=§
2. **C:** §¡Ohh qué feria!
3. **R:** pa que vea lo de la feria// Allí nuestro baile en el paseo/ no hemo bailao ná↓ a mi que
4. me dice la gente: *tú ere la que no bailaba ¿no?*
5. **C:** [RISAS]
6. **R:** Joe tía. [RISAS] En serio
7. **C:** No/ pero yo e(s) que me acuerdo de e(s)ta bailando que me cogi(s)tei entre toa=§
8. **R:** §(...)
9. **C:** y yo bailando ahí con el bocadillo y todavía bailando yo.
10. **R:** (y no quería baila, y venga) a bailar. Y ya, si ya que te sabía(s) la(s) sevillana(s) y no
11. quería(s) baila.
12. **C:** no, pero ya cuando me enseña(s)ti unaa ya noo
13. **R:** Ya nooo
14. **C:** no paraba ¿eh?↑
15. **R:** ya no podía(s) para(r) ya teníamo(s) que baila(r) por huevo(s) sí, sí
16. **C:** ¡ay dio mío!
17. **R:** ahora con el ve(s)tío de gitana, que pasamo(s) má calo↓/ ¡madre mía!
18. **C:** y luego pa LO TORO↓
19. **R:** ¡uuuu [lo toro!§
20. **C:** §lo toro] lo que pasa es que yo ese día no e(s)tuve con vosotros§
21. **R:** §(cl)aro porque
22. tenía(s) que toca, pero nosotros estuvimo- yo, yo con mi sombrero cordobé[ y una

23. flo(r),§
24. **C:** §a ve, me acuerdo]
25. **R:** puee
26. **C:** [RISAS]y de la Gloria
27. **R:** y en la di(s)coteca↑ que se le perdio a Tanita la(s) gafa(s)↓.
28. **C:** ¿se le perdieron?↑
29. **R:** Sí, tía que se la perdió el Pelija↓
30. **C:** ¡AAHH, e verdad!↑
31. **R:** vaya, pue la tenía é(l)↑ y le dijo, *bueno venga dame mi gafa que me voy a lo toro*↓.
32. Y dice *pue yo no tengo tus gafa* y la otra *venga tío no me joda que sí tiene mi gafa*. Yy
33. yy no la tenía, se la habían quitao o lo que sea, pero é(l) po(r) lo vito se la dio a Tanita
34. y a Tanita se la(s) quitaron y ya pue por eso perdió la(s) gafa(s) y luego en lo toro na
35. má que Ta -el pelija na má que diciéndole te voy a comprar una(s) gafa(s), te voy a
36. compra una(s) gafa(s) e(s)ta noche de lo moro↓// Y yo con mi sombrero cordobé y con 3
7. nuestra flor y tó. Y Ana, -la Ana allí cantando/// Ans
38. **C:** ¡Ah! la Ans↑
39. **R:** Ans cantando allí/// ¿Cómo era?// Viva el pasodoble
40. **C:** Sí. [RISAS] joe que pena/ tío↓
41. **R:** Sí, sí
42. **C:** nosotros tocando y ella cantando ¿no?↓
43. **R:** ea, vosotros tocando Nerva y ella -y ella cantando viva el pasodoble
44. **C:** [RISAS] ella a su ri(t)mo§.
45. **R:** §ella a su ritmo.

#### SECUENCIA 4

1. **C:** Y luego// ya vienen mi(s) padre(s).
2. **R:** ¿eehh?

#### SECUENCIA 5

1. **C:** [risas] Luego pa mi cumpleaños, ¡que día echamos! ¿eh?↑
2. **R:** fuuu
3. **C:** eso fue casi a principio de verano↓
4. **R:** sí
5. **C:** a pa(r)ti de ahí, to
6. **R:** y sobre tó el regalo que te hicimos§
7. **C:** §eeeee que ((curioso))§
8. **R:** §está pendiente -está pendiente el regalo, pero te lo tenemos que hace/ vamo
9. **C:** sí, sí
10. **R:** e que no se no(s) ha olvidao
11. **C:** pue de(s)de julio ha(s)taa
12. **R:** sí.
13. **C:** ha(s)ta noviembre ¿e(s)tamos? ¿no?
14. **R:** sí
15. **C:** noviembre ¿dí?
16. **R:** sí, son ago(s)to, se(p)tiembre, o(c)tubre, noviembree→
17. **C:** cuatro mese eee eso no e ná
18. **R:** cuatro mese s'han pasao en ná/ el regalo -si es que lo tenemos ya- osea- encargao.
19. No(s) habíamos quedaoo/ la cosa va así.
20. **C:** ¡madre mía!

## SECUENCIA 6

1. **R:** Bueno/// Puee, tía ¿qué te va a pone e(s)ta noche?
2. ///
3. **C:** Bua// eso e un dilema=
4. **R:** Sí, tía.
5. **C:** porque e que como el sábado que viene e santa Cecilia↑, pue hay que ve(s)ti(r)se
6. mejo pa santa Cecilia↓.
7. **R:** ¡Hombre! Es que te va(s) de cena, chica, po favo/ tiene que pone(r)te de gala↓// Pue
8. yo no sé lo que me voy a pone↓ si mi falda o lo vaquero↓.
9. **C:** po yo no sé lo que voy a hace, yo creo que me voy a pone lo pirata esoo blanco, que
10. tengo, que saqué hacee/ uhh// un montón de tiempo/// y yaa
11. **R:** Síii/ esos que son asi/ -Lo ma... los de marinero -lo mari -eso que son de aquí má
12. apretao -de la rodilla má apretao ¿no?
13. **C:** No, no//eso(s) que eran así por'aquí. Si lo saqué e(s)te invierno=§
14. **R:** §[Ah, sí, sí.
15. **C:** cuando vineroon] el famoso
16. novio de la Tans.
17. **R:** ya sé cual son/ sí
18. **C:** eso
19. **R:** Sí, eso ¡oh!↓
20. **C:** y no sé quee, que camiseta poneme/ eso ya sí e un dilema
21. **R:** pue yo no sé si poneme unoo, uno pantalone bei que tengo largos oo una minifalda,
22. pero vaquero creo que no -o una minifalda. Yy lo que pasa e que no sé si poneme - si
23. me pongo la minifalda no sé si poneme bota o zapato, eso ya e cue(s)tión de probame y
24. lo que mejo me vea.=
25. **C:** [risas]
26. **R:** y luego ya no sé si poneme- si me pongo pantalone, sí me pongo el chaquetón
27. largo↓/ porque ya hace noche→
28. **C:** Sí, [yo sí§=
29. **R:** §y si no...]
30. **C:** me voy a poner mi chaqueta de mango blanco precioso [risas]
31. **R:** ¡oy! el mío no e de mango pero e(s)tá muy bien también
32. [Golpes]
33. **C:** Epérate, que voy a abri
34. **R:** Vega, ve y abre(s)
35. (5»)
36. **R:** Corre
37. ///
38. **T:** ¿Habéi hecho eso ya?<sup>13</sup>
39. **C:** No/ e(s)tamo en ello
40. **R:** Bueno, puee
41. **C:** puee, pue na
42. **R:** Quee/ que yo sii -si me pongo pantalone ya me pongo el abrigo largo, sino pue me
43. pongo laa minifalda y la chaqueta. Si me pongo mi falda seguramente me pondré lo
44. zapato, porque la bota -tengo la punta(s) muy estropeá.↓
45. **C:** pue yo creo que pa santa Cecilia me voy a pone lo marinero negro que me he
46. compraoo precioso
47. **R:** SÍ

<sup>13</sup> Interrumpe la conversación la llegada de una mujer a la casa, que solo habla en este momento y que no aparece en la imagen.

48. **C:** uno marinero negro/ y voy a ve si me lo pongo con una camiset -con una camisetaa  
 49. oo blanca oo noo no sé.<sup>14</sup>  
 50. **R:** aja// pues yo de arriba no sé lo que me voy a poner, si me pongo los pantalone bei,  
 51. puee no sé si me pondrée -porque si me pongo lo pantalone bei me pondré lo zapato de 52.  
 cobree -lo dee -los de tacón y entonce arriba pue me tendré que pone algo marrón o  
 53. negro/ algo así/ me pondré el cinturón cobre también// Yy si no/ pue me pondree -si  
 54. voy con minifalda me pondré un jersey rojo↓ a lo mejo y lo zapato plata↓. Y ya'tá↑.

## SECUENCIA 7

1. **R:** Yyy ¿donde vamo a ir eta noche?↑ Porque e(s)ta irán a su ri(t)moo↓. Yy§=  
 2. **C:** [§Bote, bote  
 3. **R:** bueno/ yo] te digo una cosa/ yo de botellón no me voy hoy con el frío que hace, §=  
 4. **C:** §no, no, no, chchch  
 5. **R:** porque de botellón con el frío que haceee, ve en el veranillo pue sí pinta↓, la  
 6. Tanita con su(s) correspondientee(s) borrachera(s)↑  
 7. **C:** [Risas]  
 8. **R:** a ve. Coge alguna(s) que se la va la cabeza, yyy§=  
 9. **C:** §no sé§  
 10. **R:** §pero con el frío que hace, no.  
 11. **C:** oy, si e que ahora no hay ná↓. Porque en el verano cuando llega que e(s)tá el  
 12. parquecillo ahí, en su pompa, [ahí lleno de GENTE↑  
 13. **R:** ahí lleno de gente.] Ahí con la música ahí to alta  
 14. **C:** y ahora no hay nadie, no, no hay ná  
 15. **R:** ahora ¿qué te va a ir al parquecillo si e(s)tá la coneja mejo!  
 16. **C:** [risas] a ve/ que -e que entree -tiene que elegi entre La Coneja y La(s) Rueda(s)  
 17. porque no hay má.§  
 18. **R:** §sí, pero e que La Rueda -entra tú a La Rueda/ e(s)tán, e(s)tán La Rueda sola,  
 19. e(s)tán§=  
 20. **C:** §e(s)tán petá  
 21. **R:** e(s)tán sola(s), e(s)tán sola  
 22. [TOSES Y RISAS]  
 23. **R:** po/ nena/ cogemo y no(s) vamo a La Coneja// ¿La Noelia sale?↑ Y Papienas↓ ¿no?  
 24. Claro nena, pue nosotros cogemo y no(s)§  
 25. **C:** §Si la Noelia iba a llamar hoy pa i(r)no(s) -te iba a llama  
 26. a ti pa ve si trabajaba -i(r)nos a ve el cine/ pero, nena, ya que estuvimo aye en Úbeda y  
 27. tó// no sé yoo.  
 28. ///  
 29. **R:** Nena m'ha dao una idea ¿eh?  
 30. **C:** ¿Qué?  
 31. **R:** la sesione son a la nueve yy veinte o po ahí/ -la de cine↓  
 32. **C:** sí  
 33. **R:** Si  
 34. **C:** pero tío/ e que ahora hay que llama a Francii, quedamo§  
 35. **R:** §Prepárate, que yo se lo diga a e(s)tee↓// Ea ya// Bueno pero si queréi pue cogemo y  
 36. no(s) vamo a Úbeda a tomano allí algo.  
 37. **C:** ((yo que sé))  
 38. **R:** pero al ba(r) de mi tía no, que si no luego me dice mi hermano que nooo... que nooo  
 39. hago ná y que él va a trabaja y que yo no voy a trabaja.§=

<sup>14</sup>De fondo se escucha un coche que anuncia un acto que tendrá lugar en la localidad.

40. **C:** [risas] §
41. **R:** Pues vamo a echano algo allí, o si no no(s) quedamo aquí/ en nuetra Coneja...,
42. [quee...]
43. **C:** que allí también se e(s)tá muy bien.
44. **R:** que no no(s) cambiamo -que vamo -quee§
45. **C:** §que no(s) van a hace un bono ya§
46. **R:** §que no(s) van a hace un bono ya=]
47. **C:** [risas]
48. **R:** bueno/ y yo y la Noelia, cuando vamo al servicio -siempre que vamo al servicio
49. no(s) pasa algo↑. Lo otro día abrimo la puerta y sale una tía, dice ¡e que e(s)toy yo!↑/ y
50. ¡a ve! Nosotra allí, a ve y e que caro no -la tía se ve que entró sin llave y nosotra pue
51. fuimo y pedimos la llave y caro, y fuimos a abrir y no abría y no abría y no abría y ya
52. sale la tía y dice: ¡e que etoy yo!↑ y no se qué...
53. **C:** bueno ¡enhorabuena! [risas]
54. **R:** ¡pue ala, mea/ tranquilamente! [risas]
55. **C:** joe
56. **R:** yy -y luego pue no(s) vamo al Lelia, ¿no?... ¿hata qué hora te dejan?↑
57. **C:** hata la una seguramente.
58. **R:** a mí igual, yo hoy que no eso -que no voy a lo de mi tía, pue
59. **C:** no, pero yo, además -mañana hay que -e(s)ta noche hay que se(r) puntual, po(r)que
60. pal fin de semana que viene e Santa Cecilia↓ [ habrá que sali má tarde
61. **R:** sí, habrá que sali má tarde]. Claro claro ¡Sabe, sí sabe!
62. ¿eh? Vaya a ve
63. **C:** una ((se maneja)) [RISAS]
64. **R:** a mí me dejan también a la una o la una y media como mucho/ no creo a la una y
65. media/ a la una.

## SECUENCIA 8

1. **C:** Tío/ yo tengo ya unas gana de que llegue ya el verano↓
2. **R:** ¡oyyyyy! otra ve... [ ¿eeeh?
3. **C:** cuando llegue el verano...] -cuando llegue el verano me saco el carné
4. de conduci.
5. **R:** ¡¿SÍ!?!]
6. **C:** sí
7. **R:** ¡¿sí te lo saca, di?!]
8. **C:** A ve/ tengo -e me que lo iba a saca e(s)te año lo te(st)/ pero -como no -hata julio no
9. me puedo sacameee el práctico...
10. **R:** sí... y encima con tó lo que tiene que etudia...↑
11. **C:** po eso// digoo.... además/ luego se te olvidan lo [te(st)↓
12. **R:** ea]
13. **C:** y tó pue digo -pue ya cuando llegue el verano y termine seletividad y tó... po ya...§
14. **R:** claró, pue/ yo si te lo saca yo me apunto contigo... porque como yo cumplo lo
15. diecisiete y yo me saco lo te(st)
16. **C:** po sí
17. **R:** ¿Vale? No(s) apuntamos la do/ bueno/ y Tanita también se puede apunta y La
18. Vecina
19. **C:** Y La Vecina
20. **R:** Si quieren no(s) apuntamo toa/ lo que pasa e que tú ya va a tene tu cochecillo y
21. nosotra ya hata enero de otro año ya... pero...
22. **C:** y no os creái(s) que o(s) lo voy a deja

23. **R:** bueno, tía, pero  
 24. ((.....))<sup>15</sup>  
 25. **R:** pero me tiene que tene de copiloto  
 26. **C:** pero no tiene el práctico  
 27. **R:** pero me tiene que tene de copiloto// ¡eso es sagrado! Hombre, [ya me dará tu vuelta  
 28. **C:** y luego vamo a ve] a la Ana a Alicante,  
 29. **R:** ¡¡oooyy! Sí, sí, sí, a la clase de ella  
 30. **C:** ¡oooyy! por dio]

## SECUENCIA 9

1. **R:** La Glo ya vendrá páaa§=  
 2. **C:** §Si, si la dejan... porque§  
 3. **R:** §a ve si la dejan sali porque está achusá↓/ ¿está achusá dí?  
 4. **C:** no/ su madre e la achusá, la pobracilla.  
 5. **R:** sí, la madre también... No se me olvida el día la fiesta [de Roa § =  
 6. **C:** ¡oooyy! me dijo]  
 7. **R:** *déjala// déjala/ po favol bueno, vosotro me prometei que va a e(s)ta con vosotro y*  
 8. *que no va a e(s)ta con el ((Mergui)). Que sí, que no se qué, y ya dice bueno porquee –*  
 9. *pero como me entere que sepai que la culpa la vai a tene vosotro... no se qué//*  
 10. **C:** madre mía, e que para que dejara un poquillo de libertad a la chiquilla.↓  
 11. **R:** sí, si e que la pobre e(s)tá...  
 12. **C:** ay  
 13. **R:** que no sale pa ná↓// bueno allí en Linare(s) sí la dejan sali(r)/ y allí en Sevilla como  
 14. to(s) lo jueve hay botellón pue se va y su madre no se entera↓  
 15. **C:** a ve/ e lo mejo [RISAS]  
 16. **R:** po(r)que si su madre se enterara... pero e que tiene dieciocho años↑, vamo, yo con  
 17. 17 año -mi madre -mi madre todavía me tendrá la hora, pero vamo// -que no me va a  
 18. deja mi madre a la una, mi madre por lo menos con dieciocho años ya tendrá que subir  
 19. el nivel  
 20. **C:** Evidentemente.§  
 21. **R:** pero nena que e(s)toy en la di(s)coteca el sábado pasao y e(s)tán allí la María  
 22. Navarrete↓  
 23. **C:** sí  
 24. **R:** la Ana de Ru(s).↓  
 25. **C:** to(s)  
 26. **R:** pero e que luego, también e(s)tán toa la chiquilla, la Picato(s)ta↓ y tó esa(s) allí,  
 27. pero e que me fui yo, que me dejó mi madre ha(s)ta las do y media y ella(s) allí, y yo  
 28. ¡toma castaña! y dice el Pelija que bajó luego y§=  
 29. **C:** [§y que seguían allí  
 30. **R:** que seguían allí↑  
 31. **C:** la María...  
 32. **R:** la(s) chiquilla(s)]↑  
 33. **C:** la María Navarrete se fue A LA TRE Y MEDIA que me lo dijo Franci, A LAS  
 34. TRES Y MEDIA  
 35. **R:** ¡TOMA CASTAÑA!  
 36. **C:** y yo, a la(s) DO Y MEDIA santica en mi casa.  
 37. **R:** con/ un año má.  
 38. **C:** Sí.

<sup>15</sup> Hablan las dos a la vez y no se comprende lo que dicen. Estas intervenciones ininteligibles y las tres posteriores se pronuncian gritando, intenta mantener el turno levantando la voz.

39. **R:** Hay que teneee→  
 40. **C:** narice.  
 41. **R:** sí, sí, pue a ve si llega ya el verano y ya que no suban la hora ya.  
 42. **C:** ¡oy po Dio!  
 43. **R:** que en el verano

### SECUENCIA 10

1. **C:** ¡Qué verano! cuando fuimo a ve el ilusionita↓  
 2. **R:** oyyyy, (...)  
 3. **C:** ¡Que peliculón! Con el Javi ¿te acuerda(s)? ahí comentado la [película]§  
 4. **R:** §Síi  
 5. **C:** Javi, Javi] [risas]§  
 6. **R:** §a ve(r) que va a pasa(r) y el Javi, si *mira vosotros(s) fijaro(s) en [que la cara no*  
 7. *e(s)tá*§  
 8. **C:** §*fíjate en e(s)to fíjate, que no...*] que se  
 9. *ahoga la tía y empezaba pero tú fíjate que si se ahoga...*§  
 10. **R:** [§*está bocarriba*§=  
 11. **C:** §*está bocarriba y] una persona que se*  
 12. *ahoga está bocabajo.*  
 13. **R:** [RISA] [claro, claro]§  
 14. **C:** §y nosotra(s) *ahhh, claro*§  
 15. **R:** §a po(s)] sí Javi, [no(s) habíamo(s) dao cuenta]§  
 16. **C:** §si tu lo dice(s)]  
 17. **R:** Si e(s) quee... y... y luego el final... ¿eh? puff  
 18. **C:** [¡Ohh!§  
 19. **R:** pa eso] cuando vimo(s)... -¿tú fui(s)te, -vini(s)te cuando vimo(s) lo(s) Robinson  
 20. eso(s)?↑  
 21. **C:** ¡Claroo!, nenea, si ahí empezó to ahí con Franci(s)co↓, ¿no te acuerda(s)?↑  
 22. **R:** ¿En lo(s) Robinson?  
 23. **C:** A ver// que empezó a mandarme el mensaje ese de pa verno(s) a ver donde §=  
 24. **R:** §[¡E(s) verdad!  
 25. **C:** quedábamo(s) y to] pa hablar  
 26. **R:** ¡E(s) verdad!, sí seño(r) sí seño(r) ¡Ohhhhh!  
 27. **C:** [RISAS]  
 28. **R:** No me acordaba ya. Si e(s) que hay que ve(r) que cosa(s) ¿eh? Pues ese día, que  
 29. fuimo(s) a ver los Robinson, fui yo a comprar a lo de Marquillo =  
 30. **C:** [Sí].  
 31. **R:** porque también fue el Pelijas y esto(s), y e(s)taba yo allí, y la Vecina e(s)taba  
 32. comprando, porque yo bajé tarde y le di y le di a la vecina dinero(s) y le dije cómprame  
 33. una botella de agua y chuchería(s), yy e(s)taba el Pelija(s)/ e(s)taba allí yyy... yyy... y  
 34. iba a cola(r)se y digoo, y... y no, porque le dijo aa... a Mar... a Pepe, le dijo *Marquillo,*  
 35. *Marquillo no se qué, digo está(s) atrasao*↑, *no se qué, que está(s) ma(s) achusao,* digo  
 36. *quee... que ya no e(s) Marquillo que ya e(s) Pepe... dice ¡ah/ bueno Pepe!, no se qué,*  
 37. *dice a ve(r)si no(s) puede(s) atende(r) digo no te puede atende(r) porque e(s)tán mi(s)*  
 38. *amiga(s) ante(s) y yo empecé así a di(s)cuti(r) un poquillo con é(1)↓ [((..)] §=  
 39. **C:** §sí, sí  
 40. **R:** es verdad] y por ahí empezó la cosa a habla(r)// Por que el me había mandao un  
 41. mensaje↑ y me había dicho *¿quiere(s) que volvamo(s) a se(r) amigo(s)?* pero yo no  
 42. conte(s)té↓. Y entonce(s) ya a partir de ahí, pue(s) yaaa...  
 43. **C:** tu verá, de amigo ¿ehhh?*

44. **R:** sí, a mí ya, de quiere§=  
 45. **C:** §¿ehhhhhhh? ¿ehhh?§  
 46. **R:** §que volvamos a se amigo, pue/-pero -pue ahora no, ahora amigo, ya,...  
 47. **C:** ((...)) [risas]  
 48. **R:** ya la amita ya sin fondo/ vamos/ la amita ya decíaa//

### SECUENCIA 11

1. **R:** ¡uhhh!<sup>16</sup>  
 2. **C:** eso son mi vecino  
 3. **R:** lo vecino que e(s)tán revolucionao(s).  
 4. **C:** A ve//

### SECUENCIA 12

1. **R:** bueno chica// pueee// yo ya el pelo ya no me lo arreglaré ni ná, ¡a ve! si ya me lo he  
 2. lavao y tó.↓  
 3. **C:** yo sí me lo tengo que arregla, po(r)que no e plan de sali con e(s)to pelo.↓  
 4. **R:** sí no(r)ma(l), no te deajo  
 5. **C:** [ mucha(s) gracias  
 6. ((...))<sup>17</sup>  
 7. **R:** Con e(l) cue(r)no que tiene aquí...]  
 8. **C:** e indomable  
 9. **R:** Sí ¿no? yo como un remolinillo que tengo por aquí que eso no hay quien lo controle, 10.  
 a ve<sup>18</sup>.  
 11. **C:** sí, pero e que tú lo tiene pa un lao y lo tiene pa un lao  
 12. **R:** sí, pero e que ya no me echo el tufo p'acá porque si me lo echo pacá se me va a i(r)  
 13. p'allá, pue ya paso directamente.  
 14. **C:** así parecía al primo Eso ¿tu veía la familia Adam↑// de chica↓?  
 15. **R:** sí  
 16. **C:** pue ¿tú no te acuerda del primo Eso↑?  
 17. **R:** sí  
 18. **C:** pues...  
 19. **R:** ¿Así tía?  
 20. **C:** Así, así [risas]  
 21. **R:** Tenía un pelazo el tío, ¿eh?// tó cubierto, ya ve tú el primo eso.... y hay uno en mi  
 22. clase, tía, tú sabes ((...)) que están allí en Los Cerros, si to  
 23. **C:** sí  
 24. **R:** sí que están to el día pegado§  
 25. **C:** §sí que son uno,§  
 26. **R:**§ Bueno, pue hay uno de mi clase§  
 27. **C:** §que parecen el anuncio de la jeinequen [RISAS]  
 28. **R:** andan que salen de clase y uno va así: *fu fu*, hata que se agarra al'otro. Y hay uno de  
 29. mi clase -y hay uno de mi clase- una -una muchacha de Ru(s), que siempre le dice a  
 30. ella le parece a Miércoles.↓  
 31. **C:** [risas]  
 32. [...]  
 33. **R:** Y es verdad/ mira/ como va con el pelo así, con esa cara así// e verdad, tío se parece  
 34. a Miércoles esa de la→

<sup>16</sup> Se escuchan golpes y ruidos

<sup>17</sup> Gritando

<sup>18</sup> se toca el pelo

35. **C:** de la familia Adam ¿no?↑  
 36. **R:** de la familia Adam↓// y é(l)/ pue no sé si le parece/ pero vamo ahí están lo do que  
 37. dan el e(s)pe(c)táculo. Hay e(s)tán to(s) -to(s) haciéndole palma(s)// ¡Uhhh ya s'han  
 38. *juntao!*↑ ¡Alberto!// Bueno// que te digan Tanita y e(s)ta.  
 39. **C:** si e quee→

### SECUENCIA 13

1. **R:** pue e(s)ta no se yó↑/ pero e(s)ta(s) vendrán su(s) famoso(s) novio(s)↑// y se irán con  
 2. ello↓ o se irán a Úbeda, yo que sé lo que harán↓  
 3. **C:** no sé, yo lo que sé que bote bote e(s)ta noche no hay  
 4. **R:** esta noche no, e(s)ta noche vamo a liga↑, o si quiere la Tanita vamo a Úbeda.→ Eso  
 5. ya hay que -ya cuando vayamo arreglá ¿A qué hora vamo a queda?↑  
 6. **C:** yo he quedao con Franci a la nueve y media se pasa a por mí/ bueno/ le doy un toque  
 7. pa cuando yo e(s)té arreglá y entonce no(s) vamo.  
 8. **R:** ¡mmmm que guay! Pue yo ¿sabe lo que le voy a deci a Color?↑// Que suba a po(r) mí,  
 9. po(r)que no e plan de baja a los recreativo andando con el frío que hace o ¿no?↑  
 10. **C:** Claro  
 11. **R:** po(r) eso le digo espérame en la e(s)quina↑ y ya está↓  
 12. **C:** ¡Uy! ¡Qué mal suena eso!  
 13. **R:** E verda↓. Le digo e(s)pérate un poquillo má(s) pallá de la e(s)quina. Nena, pue(s)  
 14. to(s) lo(s) día(s), mira, é(l), é(l) siempre me recoge en la e(s)quina de abajo, en la  
 15. e(s)quina e(s)ta y luego me suelta en la de má(s) arriba, en la dee.... en laa... en la dee...  
 16. allí. Y entonce(s) lo(s) otro(s) día(s)// el sábado pasao, que quedamo(s) po(r) la  
 17. mañana, que fue cuando vimo(s) a Franci(s), le dije *ve(s)*, *sube(s)* y *me recoge(s)*, dice  
 18. *bueno ¿quiere(s) que suba y te recoja?* y le digo *sí, recógeme en la e(s)quina... en la*  
 19. *de... en la de... en la que me solta(s)te aye(r) no, en la otra,* o sea, en la de abajo, en la  
 20. de acá, y é(l) se confundió y se fue a la otra// y yo, -quedamo(s) a la una y a la una era  
 21. la una y cuarto y no venía. Y yo *¿dónde e(s)tá e(s)te chiquillo?* Y ya me da y digo  
 22. mira, mira que si ha ido a la otra e(s)quina, nena, pue(s) voy y allí e(s)tá.=↓  
 23. **C:**[RISAS]  
 24. **R:** Y mira, digo *¡lo mato, reza, reza que te mato, reza que te mato...!* ↑=  
 25. **C:** [RISAS]  
 26. **R:**Y ya... ¡Madre mía! Y y y ya siempre que hay... en laa... siempre que... siempre en la  
 27. e(s)quina de abajo e(s) donde te recojo y en la de arriba donde te suelto. Ya que se le  
 28. meta en la cabeza. Pues ya le diré *sube a la esquina donde me recoges* y yaa (( y bajar  
 29. andando)) con el frío que hace.↓

## 7 El contexto y la estructura del discurso

Los apartados siguientes, correspondientes a la ficha de análisis propuesta al inicio de este trabajo, serán comentados de forma global y los iremos ilustrando mediante referencias y ejemplos contenidos en la segmentación temática, la cual se presenta dividida, como hemos visto, en 13 secuencias.

<b>CONTEXTO DISCURSIVO</b>
Situación discursiva
Relaciones entre los interlocutores
Aspectos no verbales
Adecuación
<b>ESTRUCTURA DISCURSIVA</b>
Cohesión (temas, remas, recurrencias temáticas)
Coherencia (lógica e ilógica de intercambios, repeticiones y reformulaciones)
Secuencia de turnos
Alternancias
Interrupciones
Solapamientos
Silencios
Inicios-aperturas conversacionales
Conectores
Suspensiones-frases inacabadas
Elementos fáticos
Elementos emocionales: enfáticos, atenuadores, de cooperación, etc.
Cierres

## 7.1 Adecuación y aspectos no verbales

La conversación es algo que nos resulta tan familiar que tendemos a creer que no esconde ningún secreto, incluso hay quien puede pensar que dedicarse a analizar las conversaciones tiene escaso interés. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la transcripción de una conversación, no tardamos en darnos cuenta de que las cosas son mucho más complicadas de lo que parecen a simple vista, de que conversar exige una serie de conocimientos y de habilidades que damos por supuestos pero que son extremadamente complejos y variados.

Por ejemplo, si existiese falta de adecuación entre el uso y la situación provocaría desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable; así pues, sería impactante para las partes implicadas en un pleito oír al juez dictar sentencia, utilizando un discurso coloquial. Del mismo modo, sorprendería el empleo de un tono solemne en una conversación entre amigos al hablar de fútbol o sexo.

La conversación que efectúan **R** y **C** se puede considerar habitual, informal-coloquial, donde las participantes y su entorno, forman su propio escenario acorde con su edad (16 y 17 años, respectivamente); su género (ambas mujeres); su carácter (jovial, alegre); sus motivaciones (interés por la música, el baile, fiestas, bares, vestimenta, amigos, etc.), así como con sus experiencias (feria, los días en la playa, los botellones, el cine, etc.).

En la adecuación está el buen dominio de la lengua. La adecuación es saber utilizar las expresiones adecuadas en función del contexto; un contexto en el que influyen todos los factores: interlocutores, su relación, situación de comunicación, el momento, el papel de los interlocutores, etcétera. Todo esto confluye para que la adecuación sea la que conviene a cada

circunstancia (pertinencia del lugar y la propiedad según el tema). En la conversación realizada entre **R** y **C** encontramos las siguientes clases de adecuaciones:

#### ADECUACIÓN GESTUAL<sup>19</sup>

No menos importantes que los rasgos prosódicos y los paralingüísticos son los llamados rasgos extralingüísticos: los elementos cinésicos (los gestos) y proxémicos (la disposición de los cuerpos, en el espacio y uno respecto al otro —u otros—). Los gestos pueden simplemente complementar un enunciado de forma redundante, pero también pueden matizarlo, contradecirlo e, incluso, sustituirlo. Por ejemplo, en nuestro caso, cuando las participantes hablan sobre la película del ilusionista, líneas 322-362<sup>20</sup>, tanto **R** como **C** continuamente mueven las manos para redundar en el tema o se sonríen para acompañar la vivencia.

La proxemia sirve también para delimitar el contexto y el tipo de interacción que estamos manteniendo. La postura que adoptamos al hablar, por ejemplo, sentados al borde de una silla y con el cuerpo inclinado hacia adelante o cómodamente sentados en un sillón, etc.; o de pie, apoyados en la pared, con las piernas separadas, balanceándonos sobre un pie, con los brazos cruzados o con las manos en los bolsillos o en la espalda, etc., paseando en un local cerrado, etc, son factores importantes en la interacción que pueden ayudar a identificar una cierta actitud en quien la adopta (timidez, atrevimiento, seguridad, sumisión, agresividad, solemnidad, solidaridad...). La distancia que establecemos con el resto de los participantes en la interacción es también significativa. La distancia ayuda a crear una determinada atmósfera comunicativa, tanto si se elige como si se nos presenta ya predeterminada por el contexto socioespacial.

#### ADECUACIÓN DEDUCTIVA

Las expresiones que **C** y **R** utilizan tienen sentido en su mayoría. A excepción del tema que se trata en las líneas 427-436, donde **R** abunda en descripciones sobre una localización geográfica, reitera y reitera, sin llegar a un punto concreto. De hecho, hay un momento en que la interlocutora misma se da cuenta de esto, y vuelve a reestructurar sus expresiones. Otro ejemplo está presente en las líneas 67-69:

67. **C:** No/ pero yo e(s) que me acuerdo de e(s)ta bailando que me cogi(s)tei entre toa=§

68. **R:** §(...)

69. **C:** y yo bailando ahí con el bocadillo y todavía bailando yo.

70. **R:** (y no quería baila, y venga) a bailar. Y ya, si ya que te sabía(s) la(s) sevillana(s) y no

71. quería(s) baila.

Aquí se muestra que sólo entre ellas comparten ciertas experiencias: como el baile (situado dentro de las festividades del día de la feria en Sabiote), y que **C** en algún momento tenía un bocadillo, pero no sabemos con exactitud a qué se refiere, pues sólo conociendo el contexto podemos averiguarlo: día de fiesta dedicado a la celebración del patrón del pueblo, en donde regularmente la plaza central está dividida en dos partes: una, donde se vende comida y otra, dedicada al baile. En este contexto se comprende que **C** estaba comiéndose el bocadillo que había comprado, y llegó **R** y quiso llevársela a bailar. Pero todo esto sólo **C** y **R** lo saben. Nosotros no, por ello la confusión al leer la conversación.

---

<sup>19</sup> Los ejemplos de este apartado corresponden a muestras de lengua oral apoyadas con imágenes. En esta transcripción que hemos utilizado, no disponemos del vídeo por cuestiones técnicas.

<sup>20</sup> Las líneas corresponden a la transcripción inicial.

#### ADECUACIÓN SITUACIONAL

Por supuesto, como ya antes se mencionó, que todas las expresiones que **C** y **R** utilizan, en su mayoría, se adecúan a la situación: su papel en el tema representa que ambas recuerdan hechos vividos, en determinados espacios, con determinadas personas y circunstancias:

1. Carmen: ¡Ay! [SUSPIRO]/// Bueno// Nena ¿tú te acue(r)da/ tío/ cuando empezamo a sali
2. to(s) junto(s)?↑§
3. Rosana: §[¡Joe, tía!↓
4. **C**: Cuando] te vinite al grupoo
5. **R**: ¿Te acuerda?↓ ¡En qué buena hora fui el día ese dee/ de cumpleaños dee [Tanita!§
6. **C**: §De la Tanita]

#### ADECUACIÓN SOCIOCULTURAL

En cuanto a la denominada adecuación sociocultural las hablantes comparten el código social: viven ambas en Sabiote, van al mismo colegio, comparten amigos y conocidos. En las siguientes muestras podemos destacar las referencias al ambiente de feria (líneas 61-69), alusiones al traje típico que se usa en la feria (77), a los toros (78-81) y a detalles de la indumentaria, como el sombrero cordobés que usan los hombres y las flores que las mujeres suelen usar en el pelo, como elementos que complementan la vestimenta de las personas cuando van a las ferias del sur de España.

61. **R**: joe, así ha pasao to'l verano. Y ¡la feria!↑=§
62. **C**: §¡Ohh qué feria!
63. **R**: pa que vea lo de la feria// Allí nuestro baile en el paseo/ no hemo bailao ná↓ a mi
64. que me dice la gente: *tú ere la que no bailaba ¿no?*
65. **C**: [RISAS]
66. **R**: Joe tía. [RISAS] En serio
67. **C**: No/ pero yo e(s) que me acuerdo de e(s)ta bailando que me cogi(s)tei entre toa=§
68. **R**: §(...)
69. **C**: y yo bailando ahí con el bocadillico y todavía bailando yo.
70. **R**: (y no quería baila, y venga) a bailar. Y ya, si ya que te sabía(s) la(s) sevillana(s) y no
71. quería(s) baila.
72. **C**: no, pero ya cuando me enseña(s)ti unaa ya noo
73. **R**: Ya nooo
74. **C**: no paraba ¿eh?↑
75. **R**: ya no podía(s) para(r) ya teníamo(s) que baila(r) por huevo(s) sí, sí
76. **C**: ¡ay dio mío!
77. **R**: ahora con el ve(s)tío de gitana, que pasamo(s) má calo↓/ ¡madre mía!
78. **C**: y luego pa LO TORO↓
79. **R**: ¡uuuu [lo toro!§
80. **C**: §lo toro] lo que pasa es que yo ese día no e(s)tuve con vosotros§
81. **R**: §(cl)aro porque
82. tenía(s) que toca, pero nosotros estuvimo- yo, yo con mi sombrero cordobé [y una

83. flo(r),§  
 84. **C:** §a ve, me acuerdo]

#### ADECUACIÓN DISCURSIVA

Además de adecuarse **R** y **C** en su conversación; hay momentos en que **R** introduce otra historia dentro de la narración principal: por ejemplo, en las líneas 340-351, 352-361 y 362-366:

340. **R:** pa eso] cuando vimo(s)... -¿tú fui(s)te, -vini(s)te cuando vimo(s) lo(s) robinson  
 341. eso(s)?↑  
 342. **C:** ¡Claroo!, nenea, si ahí empezó to ahí con Franci(s)co↓, ¿no te acuerda(s)?↑  
 343. **R:** ¿En lo(s) Robinson?  
 344. **C:** A ver// que empezó a mandarme el mensaje ese de pa verno(s) a ver donde §=  
 345. **R:** §[¡E(s) verdad!  
 346. **C:** quedábamo(s) y to] pa  
 347. hablar  
 348. **R:** ¡E(s) verdad!, sí seño(r) sí seño(r) ¡Ohhhhh!  
 349. **C:**[RISAS]  
 350. **R:** No me acordaba ya. Si e(s) que hay que ve(r) que cosa(s) ¿eh? Pues ese día, que  
 351. fuimo(s) a ver los Robinson, fui yo a comprar a lo de Marquillo =  
 352. **C:**[Sí].  
 353. **R:** porque también fue el Pelijas y esto(s), y e(s)taba yo allí, y la Vecina e(s)taba  
 354. comprando, porque yo bajé tarde y le di y le di a la vecina dinero(s) y le dije  
 355. cómprame una botella de agua y chuchería(s), yy e(s)taba el Pelija(s)/ e(s)taba allí 356. yyy... yyy.... y iba a cola(r)se y dígoo, y... y no, porque le dijo aa... a Mar... a Pepe, le  
 357. dijo *Marquillo, Marquillo no se qué, digo está(s) atrasao↑, no se qué, que está(s)*  
 358. *ma(s) achusao, digo quee... que ya no e(s) Marquillo que ya e(s) Pepe... dice ¡ah/*  
 359. *bueno Pepe!, no se qué, dice a ve(r)si no(s) puede(s) atende(r) digo no te puede*  
 360. *atende(r) porque e(s)tán mi(s) amiga(s) ante(s) y yo empecé así a di(s)cuti(r) un*  
 361. *poquillo con é(l)↓ [((..)) §=*  
 362. **C:** §sí, sí  
 363. **R:** es verdad] y por ahí empezó la cosa a habla(r)  
 364. **R:** Por que el me había mandao un mensaje↑ y me había dicho *¿quiere(s) que*  
 365. *volvamo(s) a se(r) amigo(s)?* pero yo no conte(s)té↓. Y entonce(s) ya a partir de ahí  
 366. pue(s) yaaa...

## 7.2 Cohesión y coherencia temáticas

En la transcripción, que hemos dividido en 13 secuencias dependiendo del tema que se trate en la conversación, podemos encontrar discontinuidad temática, a causa de las interrupciones del propio diálogo; sin embargo, tanto **C** como **R** al retomar el tema lo continúan.

En muchas ocasiones, hay una distancia considerable entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir; a pesar de ello, la comprensión no está necesariamente en peligro, puesto que los interlocutores interpretan la intención comunicativa, incluso cuando se producen pausas silenciosas –como se escribe en una partitura musical–.

### **Secuencia 1**

Tema: La primera vez que salieron juntas.

Hay 18 intervenciones, 9 emitidas por cada una. La primera intervención de **C** es de reacción, con lo que provoca la respuesta de **R** y desencadena la conversación.

Los solapamientos y los encabalgamientos son constantes, no solo en esta secuencia, sino en toda la transcripción.

### **Secuencia 2**

Tema: El verano.

Existen 16 intervenciones emitidas por cada una.

### **Secuencia 3**

Tema: La feria.

**R** tiene 18 intervenciones y 17 **C**.

### **Secuencia 4**

Una intervención emitida por cada una. Es una emisión de **C** provocada por el ruido que se produce en la calle. **C** emite un enunciado en forma de oración simple que provoca la confusión de **R**, quien emite una interjección de duda al no comprender lo que acaba de decir **C**. Esta interrupción en la conversación da lugar a un cambio de tema.

### **Secuencia 5**

Tema: El cumpleaños de **C**.

**R** interviene 9 veces, frente a las 10 de **C**. Tono de ironía y broma.

### **Secuencia 6**

Tema: Sobre la ropa.

Hay 17 intervenciones de **R** y 15 de **C**.

En esta secuencia aparece un nuevo personaje: **T**, con una intervención que es un enunciado interrogativo dirigido a **C**, el cual provoca en ella una respuesta en forma de

oración simple. Este intercambio no se produce en un lugar donde la cámara capte la imagen, pero sí se graba la voz.

No lo hemos considerado una secuencia distinta porque después de la intervención de **T** se continúa con el mismo tema, aunque **C** y **R** emite sendos enunciados para poder retomar el tema.

En el tiempo vacío que queda después de que **C** se levante, **R** emite dos enunciados de mandato sin respuesta, dirigidos a **C** y cuyo único objetivo es ocupar el tiempo vacío que se está produciendo y que la incomoda por la grabación.

### **Secuencia 7**

Tema: Los planes para la noche.

**R** tiene 24 intervenciones y **C** 22.

En esta secuencia **R** lleva el peso de la conversación, como en su mayoría. **C** normalmente en sus intervenciones, especialmente en esta, emite frases que sirven para mostrar que continúa la conversación.

Las intervenciones de **R** son más largas y complejas. Los turnos de **R** son discontinuos, a pesar de algunas intervenciones de **C**, **R** tiene gran parte de los turnos y cede pocos.

### **Secuencia 8**

Tema: El carné de conducir.

Se producen 12 intervenciones de cada una.

La segunda intervención de **C** es la que provoca la reacción de **R** y desencadena la conversación.

### **Secuencia 9**

Tema: Los horarios y las salidas nocturnas.

Las intervenciones de **R** son 17 y las de **C**, 15. Las intervenciones de **R**, además de ser más largas, reproducen más o menos de forma literal lo que otros han dicho, por ejemplo, las líneas de 7 a 9.

### **Secuencia 10**

Tema: El cine de verano.

Cada una emite 17 intervenciones.

Son recuerdos del verano pasado. **R** vuelve a tener intervenciones de mayor longitud y parafrasea lo que otros han dicho. Algunos de esos enunciados complejos se recogen en las líneas que van desde la 31 a la 39.

### **Secuencia 11**

Tema: Ruidos producidos por los vecinos.

Tanto **R** como **C** emiten 2 intervenciones.

Es una interrupción que se produce por ruidos emitidos por los vecinos, lo que hace que se corte el tema de la secuencia anterior que se deja sin terminar. Las líneas 1 y 4 recogen interjecciones bien de susto o bien de justificación. Las intervenciones 2 y 3 son enunciados simples sin gran complejidad.

## Secuencia 12

Tema: El peinado.

14 intervenciones emitidas por cada una.

## Secuencia 13

Tema: Los lugares donde quedan para salir.

Existen 7 intervenciones de **R** y 6 de **C**.

Las de **R** son más complejas, sobre todo las líneas finales, donde se produce una gran confusión por la comodidad al no dar los nombres de las calles y utilizar solo deícticos.

Los elementos de coherencia y cohesión están relacionados entre sí por inclusión de uno en otro. Cuando hablamos de coherencia nos referimos a un concepto más extenso, el cual incluye las relaciones pragmáticas, semánticas e intratextuales; por tanto, es una noción que se refiere al significado del texto en su conjunto. Veamos un ejemplo:

1. Carmen: ¡Ay! [SUSPIRO] // Bueno // Nena ¿tú te acue(r)da/ tío/ cuando empezamo a sali 2. to(s) junto(s)? ↑ §
3. Rosana: § [¡Joe, tía! ↓
4. **C**: Cuando] te vinite al grupoo
5. **R**: ¿Te acuerda? ↓ ¡En qué buena hora fui el día ese dee/ de cumpleaños dee [Tanita! §
6. **C**: § De la Tanita]
7. **R**: allí
8. **C**: Que no(s) fuimo a la cochera del [Morci §
9. **R**: § Del Morci] [RISAS] // [Allí quee... § =
10. **C**: § ¡Eso fue un puntazo! §
11. **R**: § -que pillamo una [buena § =
12. **C**: § ¡Aa veee! §
13. **R**: § ca(s) tañilla/ Sí seño, sí seño.
14. [RISAS]
15. **C**: y picaandoo aquí aal [persona ↓ § =
16. **R**: § al persona]
17. (...)
18. **R**: (...) Y tú a la doce
19. **C**: ¿A qué hora no(s) vamo? ¿a qué hora? ↑
20. **R**: ¿Aa a qué hora o(s) vai? Pero e que llegaba ella tan guay/ nena/ llega así:  
*Bueno*
21. *a qué hora o(s) vai no se qué/ digo yoo pueee hoy a las doce y nosotra no(s) íbamo*
22. *a la doce y media y dice ella ¡bien no sé quée bien ya se va! y a ver... y luego/ pue*
23. al final no(s) pidieron perdón (...)

En este ejemplo, tanto **C** como **R** comparten experiencias en común, por ello la comunicación ente ellas es exitosa. Ambas conocen el mismo contexto y la misma situación: las personas, los espacios, los detalles de los hechos, los recuerdos..., por ejemplo:

54. **R**: Vaya, sí seño // Allí con mi churro ¿eh?
55. [RISAS]

56. **C:** *lo reventamo al final* ↓ ¿Verdad? ↑

En este caso, ellas compartieron la experiencia “submarina” del churro (flotador), por lo que cuando **C** se refiere a él, no necesita volver a expresar todo, sino con el objeto directo es más que suficiente. Otros casos podrían verse en las líneas (70-72 y 88 y 89).

### 7.3 Turnos, alternancias, interrupciones y solapamientos

Sobre los turnos hay que decir que normalmente acaban cuando empieza a hablar el otro interlocutor, pero hay algunos casos, sobre todo en **R**, donde se producen intervenciones discontinuas; es decir, a pesar de la intervención de **C**, **R** sigue con el mismo tema, no ha cedido aún su turno. Esto aparece en la transcripción reflejado con el signo =.

A continuación mostramos un ejemplo en el que se produce ese turno discontinuo. **C** intenta coger el turno, solo puede emitir una oración y acto seguido **R** continúa con su intervención. Ejemplo:

9. **R:** §Del Morci] [RISAS]// [Allí quee...§=  
10. **C:** § ¡Eso fue un puntazo!]§  
11. **R:** § -que pillamo una  
[buena§=  
12. **C:** § ¡Aa veee!]§  
13. **R:** §ca(s)tañilla/ Sí seño, sí seño<sup>21</sup>

El turno de palabra se considera la unidad básica de la organización conversacional. Desde el punto de vista formal, la conversación se organiza a partir de la alternancia de turnos, o lo que es lo mismo, a través de la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes hablantes. En la mayoría de los casos, los interlocutores se suceden unos a otros sin solapamientos y sin silencios prolongados.

Partiendo de ello, podríamos decir que en la conversación de **R** y **C**, respecto a los turnos, se producen otros fenómenos, como la interrupción: cuando **C** y **R** conversan, **R** siempre es la que interrumpe las pocas intervenciones de **C** (líneas 80-83); o ambas se interrumpen (líneas 38-42) y por lo mismo se producen los solapamientos: líneas 8 y 9; así como líneas 45 y 46; además, silencios: líneas 129 (silencio característico, **C** piensa la respuesta a una pregunta de **R**, sobre la vestimenta que usará) y líneas 162-164.

### 7.4 Conectores, suspensiones, elementos fáticos y emocionales

Normalmente los conectores se diferencian de las conjunciones porque tienen una línea tonal propia, suelen ir entre comas y son acumulativos, es decir, pueden ir varios seguidos. Tienen autonomía y pueden eliminarse sin problemas para la comprensión. Una conjunción y un conector pueden tener la misma forma. Los conectores se caracterizan por la heterogeneidad formal, en tanto que las conjunciones constituyen series cerradas y tienen un número limitado; los conectores, sin embargo, pueden pertenecer, formalmente, a la categoría gramatical de las conjunciones, de los adverbios, etc.

---

<sup>21</sup> La numeración de este ejemplo se corresponde con la que se recoge en el apartado denominado transcripción, y no con el de las secuencias.

Los conectores también son plurifuncionales, por lo que será el contexto el que determine su valor lógico, metalingüístico o fático. Esta es también una de las razones por la que resulta muy difícil clasificarlos.

Por otra parte, los conectores de la lengua oral no aparecen recogidos como tales en las gramáticas al uso (un ejemplo es la oración “lo que pasa es que”) y, sin embargo, estos elementos tienen una clara función: conectar los elementos de la conversación. Podemos proponer una breve clasificación tipológica de estos marcadores discursivos:

Hay conectores lógicos, que son aquellos que vinculan dos enunciados añadiendo un valor semántico. Dentro de este grupo encontramos:

1. Los adictivos: el que con mayor frecuencia aparece en el texto es “y”, se puede ver en las líneas: 15, 18, 22, 44, 48, 52, etc. Lo que nos da una idea del bajo nivel de competencia discursiva de las interlocutoras.
2. Los que indican orden: de las diversas opciones que se le presentan a las hablantes, como **primero**, **después**, etc. el más usado es “**luego**” (lins. 51, 78, 94, 108, 153, 220, etc.)
3. Los que presentan una idea opuesta a la anterior. Son elementos de contraste, que puede ser parcial o total: algunos de ellos son **aunque**, **ahora bien**, **por el contrario**, **sin embargo**... Los ejemplos que encontramos en nuestra transcripción recurren al conector “**pero**” (lins. 20, 67, 74, 82, 93, 115, 149, 158, etc.). En este grupo tenemos algunos elementos que ejercen la función de conectores y sin embargo presenta una estructura oracional, me refiero a la forma “**lo que pasa es que**” que aparece en la línea 80.
4. Los que indican causas y consecuencias. Son los llamados consecutivos o causales; los ejemplos que encontramos en el texto son **porque** (lins. 81, 312, 154, 171, 178, 182, 187, etc) y **por eso** (lin. 94)

Fuera de los conectores lógicos tenemos otra serie de elementos como:

- Las partículas que aclaran, precisan o explican lo dicho anteriormente. Son elementos metalingüísticos que sirven para explicar, matizar o ejemplificar lo que se ha expresado. Aquí hay conectores explicativos, reformuladores, ejemplificadores, etc. En el texto encontramos los siguientes: **o sea** (lin. 434) y **a ver** (lins. 84, 198, 232, etc).
- Y por último, los que llamamos fáticos, que sirven para iniciar, continuar o interrumpir la comunicación, para comprobar si el canal funciona, para llamar la atención del interlocutor. Son tales como **bueno** (lins. 1, 20, 48, 91, 28, 167, 184, 217, etc.), que sirve para iniciar la conversación. Además hay elementos como interrogaciones, preguntas retóricas, repeticiones, que son elementos apelativos al interlocutor. Incluso muchos sólo son elementos fónicos; es decir, no son palabras. Otras partículas de esta categoría se convierten en muletillas y son el apoyo para cuando, al hablar, no tenemos las cosas claras.

No deja de ser curioso el uso de determinados conectores, siempre iguales, que se repiten continuamente y, sin embargo, no usan otros con el mismo significado e, incluso, algunas veces con matices más exactos para lo que pretenden comunicar, aunque estos elementos sí que son conocidos por las hablantes y los usan, sin duda, en otras circunstancias. No obstante, en este momento y debido a la comodidad, a la confianza y a la situación informal recurren siempre a **pero**, **y**, **porque**, sabiendo que podrían recurrir a elementos como **sin embargo**, **no obstante**, **además**, **por añadidura**, **por lo cual**, **ya que**, que en otras ocasiones utilizarían (por ejemplo en la lengua escrita o en situaciones más formales donde sienten la obligación de cuidar su vocabulario).

#### 7.4.1 *Suspensiones*

En el enunciado de la línea 18 observamos lo siguiente: es una comparación inacabada, pues no aparece el segundo término de la comparación y con ello enfatiza aún más la sensación de calor.

18. **R:** ahora con el ve(s)tío de gitana, que pasamo(s) má calo↓/

Por otra parte, **R** menciona su vestido de gitana sin utilizar verbo alguno, sólo usa una frase para llamar la atención de que ese día vestía un traje típico<sup>22</sup>. Por si fuera poco, introduce una proposición con la conjunción *que*, con el objetivo de transmitirle a **C** el calor que sintió ese día, motivado por el peso y el tejido del traje de gitana. Y todo ello, si lo leemos literalmente, nos confundiría, pero es evidente que hay una comunicación exitosa en las mentes de las hablantes, debido a las experiencias compartidas.

En la secuencia 3, enunciado 22, así como la secuencia 13, enunciado 2, destaca este fenómeno:

22. **C:** §lo toro] lo que pasa es que yo ese día no e(s)tuve con vosotros§  
2. pero e(s)ta(s) vendrán su(s) famoso(s) novio(s)↑//

Son enunciados incompletos; sin embargo, en las hablantes, nuevamente, la idea compartida sí está presente en sus mentes, aunque no esté literalmente escrita, y eso justifica el uso de este tipo de enunciados, incorrecto en la lengua escrita, pero, hasta cierto punto, exitoso en la lengua hablada. Como las hablantes comparten esas vivencias, no hay necesidad de expresarlas.

#### 7.4.2 *Elementos fáticos*

En la secuencia 13, enunciados 12, 13 y 14 se muestra el uso de una pregunta retórica (*¿no?*) que pretende introducir el tema del cual hablará, pero lo importante es involucrar a la persona que recibe la información:

12. Pue yo ¿sabe lo que le voy a deci a Color?↑//  
13. Que suba a po(r) mí, po(r)que no e plan de baja a los recreativo andando con el frío que hace o ¿no?↑  
14. **C:** Claro

Otros ejemplos son: *¿no?*: líneas 64, 102, 120, 139, 205, 238, 384, 410, 423; *¿eh?*: líneas 26, 27, 52, 54, 74, 108, 211, 244, 338, 350, 396; *tía*: líneas 3, 43, 66, 89, 128, 131, 220, 231, 232, 234, 240, 270, 330, 394, 397.

#### 7.4.3 *Elementos emocionales: enfáticos, atenuadores, de cooperación, etc*

Es muy interesante cómo a través de nuestras palabras referimos cada uno de nosotros nuestro mundo emotivo, cognitivo; es decir, nuestra experiencia de vida.

En la transcripción que presentamos, se han seleccionado una serie de enunciados que muestran efusividad, emotividad, nostalgia, todos conectados siempre con la amistad que une

---

<sup>22</sup> Llamamos “traje típico” al que se usa en determinadas ceremonias y celebraciones; el más popular es el denominado “traje de gitana” o “traje de flamenca”, que es el usado en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

a las hablantes, y que en ningún momento dudan en expresársela. Esto podemos observarlo en secuencia 3, enunciados 1 y 2<sup>23</sup>:

1. **R:** Y ¡la feria!↑=§
2. **C:** §¡Ohh, qué feria!

En estos enunciados podemos notar que se recuerda aquella celebración vivida, donde quizá compartieron momentos felices, por ello **R**, aunque no lo dice literalmente (*recuerdas la feria a la que fuimos, que estuvo grandiosa*), expresa, de manera breve, pero muy enfática esto, de tal forma que **C** no necesita más información que ese énfasis en la expresión para contestar de igual manera, e incluso agregándole el uso de interjección para enfatizar aún más su recuerdo y compartirlo con **R**. Asimismo, en la lengua escrita, con los marcadores de admiración, podemos notar este énfasis. Lo mismo sucede en la secuencia de arriba, pero en los enunciados 19 y 20.

## 8 La lexicultura

LEXICULTURA
Fecha de muestra
Acervo cultural: cultura compartida, elementos idiomáticos
Localismos
Neologismos
Transformaciones
Expresiones “malsonantes”

Las hablantes, al compartir el mismo contexto espacial y temporal y por estar presentes cara a cara, no tienen que hacer una referencia léxica y explícita al tiempo y al lugar en los que están hablando. Eso explica la abundancia de deícticos (o señalizadores) que aparecen en la conversación espontánea. En este caso:

Deícticos personales: *yo* (líneas 230, 234, 240 y 241);<sup>24</sup> *ella* (20, 22, 38, 39, 48, 102-105, 277, 305, 405); *él* (línea 221); *estas* van a su ritmo (línea 182); a *mí* (línea 246), a *ti* (líneas 208).

Deícticos espaciales: *aquí* (líneas 138 y 140), *allí* (líneas 218, 223, 225, 232, 291, 299, 304, 305, 307, 308, 353, 397, 430, 436) *ahí* (líneas 27, 69, 112, 194, 195, 213, 324, 342, 363, 365, 411).

Deícticos temporales: *hoy* (línea 207 y 240); *ayer* (línea 208); *ahora* (líneas 193 y 197); *la semana que viene* (línea 242); referencia a meses: *julio*, *noviembre*, *octubre*, *septiembre* y *agosto* (líneas 118-123); *esta noche* (línea 128).

Las participantes para poder conversar, parten de un cierto conocimiento compartido, lo que les permite utilizar palabras con poco contenido léxico: *algo* (líneas 223 y 231); *eso* (líneas 240 y 340); *todo* (y *tó//*, línea 209); *luego* (línea 106); *cosa* (líneas 126, 184 y 350).

<sup>23</sup> Véanse las secuencias en el apartado “Segmentación temática”.

<sup>24</sup> Siempre que se haga referencia a líneas, se toma en cuenta la numeración de la transcripción general.

Asimismo, por otra parte, en el habla se dan los rasgos paralingüísticos que aportan mucha información. La calidad de la voz de **R** y **C** nos informa no sólo del sexo y de la edad de ellas, sino también aspectos que en la interacción cara a cara resultan más o menos evidentes (pero que no lo son cuando hablamos por teléfono, por ejemplo), así como también sobre determinados estados físicos (afonía, dificultad respiratoria, etc.), el tono y el ritmo nos informan sobre las emociones de **C** y **R**, más o menos incontroladas, principalmente de **R** (quien tiene un tono más agudo junto con un ritmo más acelerado de lo habitual, que señalaría quizá su carácter nervioso e imperativo).

En la frontera entre lo lingüístico y lo paralingüístico encontramos una serie de “ruidos” o vocalizaciones con gran valor interactivo. En la conversación entre **R** y **C** encontramos varios chasquidos con la lengua, soplidos, o aspiraciones que resultan muy difíciles representar por escrito, ya por la rapidez con que se expresan ya por la ausencia de signos gráficos que lo representen. Son vocalizaciones que señalan extrañeza, asentimiento, duda, incredulidad, o, simplemente, para indicar que se siguen escuchando una a la otra: ver líneas 1, 28, 35, 49, 79, 109, 137, 186, 277, 278, 369, 422, etc.

Por otro lado, las expresiones juveniles son abundantes. Su juventud aparece reflejada tanto en los temas que tratan, como en las formas que usan. La vitalidad, la efusividad, y las expresiones que crean para ensalzar sus vivencias y sus sentimientos marcan el discurso y crean una amplia variedad de formas comunicativas cargadas de valor tanto semántico como pragmático. Estas formas recogen mucho de ironía, de metáforas y demás figuras retóricas.

Estas formas son una manifestación de la expresividad que las hablantes quieren transmitirse mutuamente, es una manifestación de énfasis sobre sus sentimientos y experiencias. Está totalmente justificado ya que se trata de una conversación informal en la que el grado de confianza entre las interlocutoras es muy alto.

A continuación recogemos algunos ejemplos de esa expresividad léxica caracterizada por la edad:

- 11. **R:** § -que pillamo una [buena]§=
- 13. **R:** §ca(s)tañilla/ Sí seño, sí seño.
- 15. **C:** y picaandoo aquí aal [persona]↓§=
- 27. **R:** sí/ ¿eh?// Lo día ahí/ **enga** que voy a llama(r)te a las nueve pacá.§=  
*Llama la atención la nueva significación del verbo venga, que además aquí aparece como “enga”, donde ha perdido su valor verbal, y ha pasado a significar algo parecido a un adverbio.*
- 105. **R:** §ella a su ritmo.
- 137. que tengo, que saqué hacee/ uhh// un **montón de tiempo**/// y yaa.  
*Expresiones como un montón, un mogollón, etc. son muy frecuentes en la lengua coloquial, y, aunque muy usadas por los jóvenes, no son exclusivas de adolescentes, sino que se usa con regularidad en la lengua coloquial con un grado importante de confianza.*
- 183. **C:** [§Bote, bote
- 184. **R:** bueno/ yo] te digo una cosa/ yo de **botellón** no me voy. *En estos dos ejemplos vemos las variantes que una creación léxica, como botellón, que refleja una de las actividades de ocio de la juventud. Sin duda alguna, la presencia de “bote, bote” está favorecida por el nombre de un juego infantil con el mismo nombre, y a eso se debe la repetición de palabras que también se da en el título del juego.*
- 190. **R:** a ve. **Coge alguna(s) que se la va la cabeza,** yyy§=
- 202. **C:** §e(s)tán petá
- 317. **R:** Hay que teneee→
- 318. **C:** narice.

356. yyy... yyy.... y iba a **cola(r)se** y digoo
422. **R:** ¡mmmm que **guay!** *Aunque esta palabra es muy usada, y no es precisamente nueva, está caracterizada por ser utilizada entre los más jóvenes. Con ella intentan enfatizar y resaltar algo que les agrada, y en este caso en concreto alude a estas interjecciones para a través del sonido aumentar la sensación de beneplácito.*
420. **C: le doy un**
421. **toque** pa cuando yo e(s)té arreglá y entonce no(s) vamo. *Esta es una expresión juvenil muy nueva, ya que nace a raíz de la aparición de los teléfonos móviles. Los “toques” se establecen como un sistema de comunicación. Es curiosa la nueva significación adquirida por esta oración, ya que literalmente el significado de estas palabras dista mucho del que adquiere en conjunto y en un determinado contexto.*
1. **C:** ¡Ay![SUSPIRO]/// Bueno// **Nena.** *Un caso especial es el uso de este vocativo, muy frecuente entre los jóvenes, compite directamente con tía, y característicos de la zona geográfica en la que se encuentran.*

En cuanto a las expresiones “malsonantes” tenemos que considerar que en el lenguaje coloquial y juvenil son muy frecuentes. Sin embargo, en la muestra que presentamos encontramos pocos ejemplos. Además, cuando recurren a ellas consiguen expresar nociones que se perderían con otras palabras. El énfasis y el aumento en lo que quieren resaltar se consiguen a través de estas expresiones consideradas vulgarismos.

Los ejemplos que encontramos en el texto son:

3. **R:** §[¡**Joe**, tía!↓
26. **C:** ¡**La o(s)tía!** ((pandilla)) ¡Qué verano hemo echao! ¿eh?
75. **R:** ya no podía(s) para(r) ya teníamo(s) que baila(r) **por huevo(s)** sí, sí

Una costumbre típica en España es nombrar a terceras personas a través de apodos, pseudónimos, o motes (que es la palabra con la que, con mayor frecuencia, se alude a este nombre falso). Es una costumbre que por el paso del tiempo y las nuevas circunstancias de vida, se está perdiendo, puesto que la vida de ciudad exige un mayor alejamiento de las personas que nos rodean. No ocurre lo mismo en los pueblos, donde la pequeña población favorece que todos se conozcan y crea relaciones entre todos los habitantes, unas más estrechas y otras más lejanas, pero crea la necesidad de conocerse unos a otros y en cualquier momento poder aludir a una tercera persona sin dar lugar a confusiones. Este es el objetivo de los motes, poder nombrar a una persona y con ese nombre adscribirlo a una familia, a una condición social, a un grupo o a unas costumbres.

Como se puede observar en la transcripción, los hablantes recurren con gran frecuencia a estos pseudónimos, para referirse a sus amigos. Los apodos siempre hacen una referencia a terceros, por lo que es muy raro que alguien se dirija directamente a otro a través de este nombre e incluso se puede producir un enfrentamiento entre los hablantes cuando el grado de confianza entre ellos es escaso. Peor consideración tiene que alguien pregunte a un familiar cercano de ese tercero usando su apodo. Aunque paradójicamente no hay que pensar que son referencias tabú, los habitantes de la zona rural conocen tanto los propios motes como los ajenos e interactúan con ellos. Es más, en muchas ocasiones es el propio hablante el que para adscribirse en una familia, cuando es presentado ante una nueva persona (siempre que sea en situación informal), alude a su propio mote.

A continuación exponemos un ejemplo en el que se ve el desdoblamiento motivado por la presencia de la madre y su intervención. Así ellas hablan de Tanita, pero al reproducir las palabras, la llaman M<sup>a</sup> José, que es su nombre de pila.

44. **C:** - que bajaba la madre de la Tanita y empezaba: *¡María José, que no*  
45. *[levanta(s) la(s) mano(s)!§*

Esta dualidad no implica en ellas confusión alguna, pues como amigas y por la convivencia en el mismo grupo social, conocen y comprenden todas las variedades, y las pueden alternar sin confusiones, a no ser que en el mismo grupo haya varias personas con el mismo nombre y entonces ya sí es necesario aludir al mote para evitar la oscilación.

Los apodosos surgen de cualquier situación, se pueden referir a profesiones de trabajo, a algún hecho concreto que se produjo en la vida del individuo (o de alguno de sus familiares), una característica de su personalidad, de su físico, etc.

Incluso se da un desdoblamiento en los apodos, los jóvenes sobre todo suelen tener dos: uno que podríamos llamar “familiar”, ya que lo relaciona con el resto de miembros de su familia; y otro “personal”, que es uno propio que le han dado los amigos. En este caso curiosamente sí se permite, siempre entre amigos, que se llamen por los propios motes. Un caso que encontramos en el texto es el de la persona que se esconde bajo dos apodosos distintos: Cólór y Pelijas. Es la misma identidad, solo que en el primer caso se alude a su pseudónimo personal, mientras que el segundo es el familiar.

A continuación vamos a facilitar una lista de apodos, con una breve explicación, que aparecen en la transcripción con el objetivo de reflejar esta situación y al mismo tiempo facilitar la comprensión de la grabación.

En el listado tenemos motes familiares como: Morci, Pelijas, Papenas, Picatosta, Marquillo (que es el nombre del abuelo del actual Marquillo cuyo nombre de pila es Pepe. Esto lo intenta explicar **R** en la secuencia 10 en las líneas 30 – 38) y Mergui. Frente a los apodos personales: Tanita y Vecina.

Llama la atención el fenómeno de apócope que sufren algunos nombres propio como Glo (Gloria) y Ans (Ana), este fenómeno se extiende incluso al mote de Tanita que algunas veces aparece como Tans. No se puede pasar la paragoge de –s en estos apócopies en una zona donde se tiende a la pérdida de las consonantes finales y especialmente la –s.

Otro fenómeno que se encuentra es el uso del artículo antepuesto a los nombres propios: *La María Navarrete* (lin. 300), *La Noelia* (205), *La Ana de Rus*. En estos casos estas personas son conocidas por su nombre de pila, al que le añaden el artículo, pero normalmente de sigue un dato más para caracterizarlo, en el primer caso es el apellido, en el último es el nombre del pueblo del que procede.

Con esto damos un rápido repaso por los apodos utilizados y algunos de los motivos por los que se producen. En la transcripción ya hemos señalado a pie de página aquellos nombres que, aunque parecen apodos, no representan a personas, sino a lugares o canciones.

## 9 Conclusión

¿Cómo se forma una conversación cuando se encuentran personas? ¿Por qué podemos continuar y terminar la frase de otra persona? ¿Y para qué lo hacemos? ¿Cómo logran algunas personas seguir hablando sin dejarse interrumpir? ¿Cómo funciona para que no hablemos todos al mismo tiempo? Y si lo hacemos, ¿por qué aún así nos entendemos? Si nos equivocamos, ¿cómo lo arreglamos? ¿Cómo se cuenta algo que nos ha pasado para que sea de interés de los demás? ¿Y qué es lo que los oyentes tienen que hacer? Y, además, ¿qué función tiene contar historias para nuestra convivencia? ¿Qué es lo divertido en lo divertido? Todas estas preguntas nos las hemos hecho y son, por supuesto, referentes a algunos temas de los hemos tratado en el presente trabajo.

En esta breve investigación, hemos adquirido, quizá escasamente, cierta facilidad en la aplicación del método del análisis de la conversación; hemos obtenido la capacidad para crear un corpus lingüístico, así como los conocimientos de teorías y conceptos fundamentales en el campo de la conversación.

Asimismo, hemos descubierto que los complejos mecanismos de la lengua no son exclusivos de los textos escritos, pues participar en la conversación exige llevar a cabo un conjunto de operaciones complicadas. Cuando escuchamos es preciso retener en nuestra memoria lo que dice el interlocutor desde que empieza su turno de palabra; relacionarlo con la información que tenemos en la memoria (es imposible entender las cosas totalmente nuevas); interpretar no lo que dice sino lo que quiere decir. Por otra parte, hablar nos exige construir un significado a partir de un proyecto inicial, el cual se desarrolla mediante la elección de unas unidades lingüísticas, que se colocan en un orden determinado, frente a otras elecciones o disposiciones posibles.

Es evidente que la conversación es un texto con tema y estructura. Es habitual considerar sólo como texto el escrito. Sin embargo, el oral, y en este caso la conversación, también es un conjunto de piezas lingüísticas articuladas entre sí. Evidentemente, la conversación, como cualquier otro tipo de texto, tiene un tema dominante y una estructura determinada, aunque flexible.

Por otra parte, con nuestra grabación transcrita hemos reflexionado acerca de las características de la lengua coloquial. En la lengua coloquial los usos que se desvían de la norma son abundantes y muchas veces imprevisibles. Si, por ejemplo, se propone analizar sintácticamente un fragmento, con rapidez surgen los problemas, ya que las estructuras oracionales difícilmente se acomodan al esquema básico: sujeto-predicado. A pesar de la ausencia de unos principios rígidos, es posible observar unas tendencias generales que originan muchas de las estructuras morfosintácticas coloquiales.

Adquirir conciencia de las distintas estrategias estilísticas y retóricas que se emplean en la conversación no ha sido fácil, pues la estilística y la retórica no son patrimonio exclusivo de la literatura. El estilo es elección, que en la lengua hablada debe más al deseo de expresividad que al de belleza. Aunque a primera vista no parezca cierto, en la lengua coloquial abundan mucho más de lo que se piensa las expresiones figuradas. Por otra parte, también hemos visto que la retórica tiene mucho que ver con estrategias de persuasión y que el hablante trata muchas veces de ser persuasivo eligiendo y disponiendo las formas lingüísticas de la forma más rentable para sus intereses:

205. **R:** po/ nena/ cogemo y no(s) vamo a La Coneja// ¿La Noelia sale?↑ Y Papienas↓ ¿no?
206. Claro nena, pue nosotros cogemo y no(s)§
207. **C:**§Si la Noelia iba a llamar hoy pa i(r)no(s) -te iba a llama
208. a ti pa ve si trabajaba -i(r)nos a ve el cine/ pero, nena, ya que etuvimo aye en Úbeda y
209. tó// no sé yoo.
- 210.///
211. **R:** Nena m'ha dao una idea ¿eh?
212. **C:** ¿Qué?
213. **R:** la sesione son a la nueve yy veinte o po ahí/ -la de cine↓
214. **C:** sí
215. **R:** Si
216. **C:** pero tío/ e que ahora hay que llama a Francii, quedamo§
217. **R:** §Prepárate, que yo se lo diga a e(s)tee↓// Ea ya// Bueno pero si querí pue cogemo

218. y no(s) vamo a Úbeda a tomano allí algo.  
 219. **C:** ((yo que sé))  
 220. **R:** pero al ba(r) de mi tía no, que si no luego me dice mi hermano que nooo... que  
 221. nooo hago ná y que él va a trabaja y que yo no voy a trabaja. §=  
 222. **C:** [risas] §  
 223. **R:** Pues vamo a echano algo allí, o si no no(s) quedamo aquí/ en nuetra Coneja...,  
 224. [quee...  
 225. **C:** que allí también se e(s)tá muy bien.

Finalmente, hemos captado las relaciones entre el lenguaje verbal y no verbal. Si se observara la conversación sin que pudieran oírse las palabras, siempre podríamos extraer alguna consecuencia a partir del comportamiento gestual de las hablantes: nerviosas, pacíficas, inexpresivas, sobrias, excesivamente gesticulantes, con miradas huidizas, manteniendo la mirada. Si por el contrario sólo pudiéramos escuchar el sonido de las palabras, habría una parte de información que se habría perdido: la actitud de **R** y el grado de confianza entre las interlocutoras. Uniendo lenguaje verbal y no verbal es posible contemplar la perfecta articulación entre ambas: nos deja ver cómo subrayamos las palabras, cómo evitamos su mención, cómo añadimos contenidos emocionales...

El aspecto social de la conversación en cuanto a la relación establecida entre los participantes y el uso de la cortesía verbal también está presente. En la vida social se toma parte de variados tipos de conversaciones, desde las más espontáneas (familia, amigos), pasando por otras más formales (comprar, ir al médico, realizar una gestión administrativa), hasta aquellas en las que existe una subordinación a la autoridad del interlocutor (el jefe, el profesor). Según sea la relación entre los hablantes será preciso aumentar el grado de cortesía, manifiesto en la elección apropiada del tratamiento y del tema conversacional, el esmero en la selección léxica, etc. En nuestro caso, las hablantes comparten fehacientemente la amistad.

La vida social discurre a través del diálogo y el éxito o fracaso en la consecución de nuestros objetivos, depende en gran parte de la destreza conversacional. Reflexionar acerca de lo que es oportuno o inoportuno, descubrir las intenciones del interlocutor o agilizar la forma de expresar u ocultar mejor nuestras intenciones, es un aprendizaje importante, que suele desarrollarse al margen de la reflexión lingüística. Sin embargo, pocas cosas tan interesantes para la clase de lengua como poner al servicio del comportamiento social todo un conjunto de nociones lingüísticas que corren el peligro de quedar en meros conocimientos teóricos.

## 10 Bibliografía y referencias

- Albelda, M (2007): La intensificación como categoría pragmática. Frankfurt am Main, Peter Lang  
 Alber, J.L. y B. PY (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle". *Études de Linguistique Appliquée* 61:78-90.  
 Ariza, M. (ed.) (1992): Problemas y métodos en el análisis de textos. In memoriam A. Aranda, Universidad de Sevilla.  
 Baixauli, I. (2000): "Las secuencias de historia", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 81-107.  
 Barros, P. y J. Morales (1997): "Aspectos pragmlingüísticos en las aperturas conversacionales", en Actas Congreso del Habla Andaluza, Seminario del Habla

- Andaluza, A. Narbona y M. Roperro (eds.), Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 382-396.
- Barros, P. y J. Morales (2002): “El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional”, *Español Actual* 77-78, págs. 87-98.
- Barros, P. y J. Morales (2003): «Los rituales de acceso: implicaciones socioculturales y estratégicas», en *Homenaje a la profesora María Dolores Tortosa Linde*, R. Morales (ed.), Homenajes, Universidad de Granada, págs. 63-78.
- Barros, P. y K. van Esch (eds.) (2006): *Diseños didácticos interculturales*, Cuadernos de Trabajo, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2003): “La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas”, en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, M. Pérez y J. Coloma (eds.), Murcia, Universidad de Murcia, págs. 165-173
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2003): «Aspectos conversacionales en la enseñanza de lenguas», en *Enseñanza de la lengua III*, P. Barros, et al. (eds.), Granada, Universidad de Granada, págs. 11-24.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2003): «Lengua y contexto: consideraciones sobre su interacción en el uso de la lengua hablada», en *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española*, M<sup>a</sup> I. Montoya y J. A. Moya (eds.), Granada, Universidad de Granada, págs. 479-491.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2004): “El español para la comunicación bancaria: propuesta didáctico-metodológica”, *Foro Hispánico* 26, *Revista Hispánica de Flandes y Holanda*, págs. 83-98.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2004): «Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado: explotación didáctica de la función expresiva», en *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*, M<sup>a</sup> I. Montoya y J. A. Moya (eds.), Granada, Universidad de Granada, págs. 415-428.
- Barros, P., López, P. y J. Morales (2006): “La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica”, en M. Casado, A. González y M<sup>a</sup> V. Romero (eds.) *I Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura y valores*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2 vols., Arco/Libros, Madrid, págs. 893-904.
- Beaugrande, R. A. de y D. Wolfgang (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel
- Beinhauer, W. (1929, 1991), *El español coloquial*. Madrid, Gredos.
- Bravo, D. (1999): “¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática sociocultural y componentes de face”, *Oralia*, vol. 2, 155-184.
- Bravo, D. (2001): “Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional”, *Oralia*, vol. 4, págs. 299-314.
- Bravo, D. (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires, EDICE, Ed. Dunken.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel.
- Briz Gómez, Antonio y Grupo Val.Es.Co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona, Ariel Practicum.
- Briz, A. (1993a): “Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo”. *Contextos*, XI, 21/22, 145-188; ampliado en Briz (1998: cap. 7)
- Briz, A. (1993b): “Los conectores pragmáticos en español coloquial (II): su papel metadiscursivo”. *Español Actual*, 59, 39-56; ampliado en Briz (1998: cap. 8)
- Briz, A. (1995): *La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática*”, en L. Cortés (ed.) (1995), págs. 103-122; ampliado en Briz (1998: cap. 4 y 6).

- Briz, A. (1996): El español coloquial: situación y uso. Madrid, Arco-Libros.
- Briz, A. (1997): "Los intensificadores en la conversación coloquial", en Briz, A., Gómez Molina, J.R., Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997), págs. 13-36, ampliado en Briz (1998: cap. 4 y 5).
- Briz, A. (1998): El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática. Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (2000): "El análisis de un texto oral coloquial", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000) pp. 29-48.
- Briz, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A. (2002): El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos, Madrid, SGEL.
- Briz, A. (2005): "Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española", en Bravo (ed.) (2005, 53-91).
- Briz, A. y grupo Val.Es.Co. (2000): ¿Cómo se comenta un texto coloquial. Barcelona, Ariel-Practicum.
- Briz, A. y grupo Val.Es.Co. (2002): Corpus de conversaciones coloquiales. Anejo de la Revista Oralía. Madrid, Arco-Libros.
- Briz, A., Gómez Molina, J.R., y Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997): Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial. Zaragoza, Pórtico.
- Briz, A., Gómez Molina, J.R., y Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997): Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial. Zaragoza, Pórtico.
- Brown, P. & S.C. Levinson (1987): *Politeness. Some Universals of Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, R. y Levinson, A.G. (1978, 1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, Helena (1991): "El estudio del discurso oral" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 38-48 (Reimpr. No. 12 de la misma revista).
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carballo, A., (1964) Español conversacional. Ejercicios de Vocabulario, 3ª ed., Madrid, C.S.I.C.
- Casado, M. (1985): Tendencias en el léxico español actual. Madrid, Coloquio. Casado, M. (1993) Introducción a la gramática del texto español. Madrid, Arco-Libros.
- Cestero, A. M. (1999), Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeeras. Madrid, Arco-Libros.
- Coll, J., Gelabert, M.L. y Martinell, E. (1990), Diccionario de gestos con sus giros más usuales. Madrid, Edelsa.
- Cortés, L. (1986): Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística. Universidad de Salamanca.
- Cortés, L. (1991): Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado. Málaga, Ágora.
- Cortés, L. (1994): "Bibliografía: marcadores del discurso (I)", *Español Actual*, 63, 63-82.
- Cortés, L. (1995): "Bibliografía: marcadores del discurso (II)", *Español Actual*, 64, 75-94.
- Cortés, L. (1996): Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos). Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Cortés, L. (2002): Estudios del español hablado entre 1950 y 1999. Anejo de la Revista Oralía. Madrid, Arco-Libros.

- Cortés, L. (ed.) (1995): El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral. Universidad de Almería.
- Cortés, L. y Bañón, A. (1997a): Comentario lingüístico de textos orales I. Teoría y practica (La tertulia). Madrid, Arco-Libros.
- Cortés, L. y Bañón, A. (1997b): Comentario lingüístico de textos orales II: el debate y la entrevista, II. Madrid, Arco-Libros.
- Cots, J.M. *et al.* (1990): “Conversa(r)” en *Caplletra*. Revista de Filología 7, pp. 51-72.
- Criado de Val, M. (1980): Estructura general del coloquio. Madrid, SGEL.
- Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia* (2001). Ed. XXII, Madrid. Espasa, p. 438.
- Domínguez, N. (2007): Conectores discursivos en textos argumentativos breves. Madrid, Arco-Libros.
- Escandell, M.V. (1993, 1996): Introducción a la pragmática. Barcelona, Ariel.
- Fant, L (1996): “Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares”, en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.) (1996), págs, 147-183.
- Fant, L. (1996): “Regulación conversacional en la negociación: comparación entre pautas mexicanas y peninsulares”, en Kotschi, T. Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.) (1996), pp. 147-183.
- Fuentes, C. (1987): Enlaces extraoracionales, Sevilla, Alfar.
- Fuentes, C. (1995): La sintaxis de los relacionantes supraoracionales. Madrid, Arco-Libros.
- Fuentes, C. (1996b): Ejercicios de sintaxis supraoracional, Madrid, Arco.
- Gallardo, B. (1993b): “La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones”, en *Contextos*, XI, 21-22, 189-220.
- Gallardo, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia, Ediciones Episteme, Colección Sinapsis.
- Gallardo, B. (1998): Comentario de textos conversacionales II. Los textos. Madrid, Arco-Libros.
- Garfinkel, H. (1964): “Studies on the routine grounds of everyday activities”. Reproducido en D. Sudnow (ed.), (1972): *Studies in Social Interaction*. Nueva York, The Free Press, pp. 1-30.
- Goffman, E. (1971): *Relaciones en público*. Madrid, Alianza.
- Gómez Capuz, J. (1997), "Observaciones sobre la función de los extranjerismos en español coloquial: valores estilísticos, semánticos y pragmáticos", en Briz, A., Gómez Molina, J.R., Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.), (1997), pp. 305-310.
- Gómez Capuz, J. (1998): El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos. Cuadernos de Filología, Anexo XXIX, Universitat de València.
- Gómez Capuz, J. (2000): “La creación léxica (II). Neologismos formales y neologismos externos al sistema”, A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 143- 167.
- Gómez Molina, J.R. (2000): “Consecuencias del contacto de lenguas”, en Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 287-313.
- Gómez Molina, J.R. (coord.) (2001): El español hablado de Valencia. Materiales para su estudio. I. Nivel sociocultural alto. Anejo XLVI de la Revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia.
- González Calvo, J.M., “Sobre la expresión de lo «superlativo» en español”, Anuario de Estudios Filológicos, VII,1984, págs. 172-205; VIII, 1985, pp. 113-146; IX, 1986, págs. 129-153; X, 1987, págs. 101-132; XI, 1988, págs. 159-174.
- Grice, H.P. (1975): “Logic and conversation”. Cole, P. y Morgan (ed.): *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press. 41-58.

- Grice, H.P. (1978): "Further notes on logic and conversation". *Syntax and Semantics*, IX: Pragmatics. New York, Academic Press.
- Grice, P. (1991): "Lógica y conversación" en L.M. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos/Univ. de Murcia, pp. 511-530.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.
- Herrero, (1997): "La importancia del concepto de enunciado en la investigación del español coloquial" a propósito de enunciados suspendidos", en Briz, A., Gómez Molina, J.R., y Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.CO. (eds.) (1997), pp.109-126.
- Herrero, G. (1991), "Procedimientos de intensificación-ponderación en el español coloquial", *Español Actual*, 56, 39-52.
- Hidalgo, A. (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Anejo XXI de la Revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia.
- Hidalgo, A. (1998): "Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes", en *Oralia*, 1, págs. 69-92.
- Hidalgo, A. (2000): "Las funciones de la entonación", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 265-284.
- Hidalgo, A. (2002): *Comentario fónico de textos coloquiales*. Madrid, Arco-Libros
- Jiménez Fernández, Rafael (1999): *El andaluz*. Madrid, Arco/Libros.
- Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.) (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Franckfurt am Main, Vervuert Verlag, Bibliotheca Ibero-americana.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra, col. Teorema.
- Lakoff, R. T. (1973): "The logic of politeness; or, minding your p's and q's", en *Papers from the Regional Meeting*. Chicago Linguistic Society, IX, pp. 292-305.
- Leech, G. (1983), *Principles of pragmatics*. London, Longman.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Martín Zorraquino, M<sup>a</sup> A.; E. Montolío, (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, Arco/Libros.
- Martínez Ruiz, R. (2000): "La deixis", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 243-262.
- Mondada, L. (2001): "Por una lingüística interaccional" en *Discurso y sociedad* 3(3), pp. 61-89.
- Mondéjar, José (2001): "El andaluz: visión de conjunto", en *Dialectología andaluza*, Málaga.
- Morales, J. (2005): «La Lengua y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)», en *Pautas para la comunicación oral y escrita*, M. J. Molina, et al. (eds.) Universidad de Granada, Grupo Editorial Universitario, págs. 111-119.
- Morales, J. et al. (2001): «Tratamiento en el aula de algunos aspectos de la interculturalidad», en *Enseñanza de la lengua II*, P. Barros, et al. (eds.), Granada, Universidad de Granada, págs. 59-74.
- Morales, J. et al. (2005): «Canales y fuentes de información. Estrategias de comunicación», en *Hacia una sociedad del conocimiento y la información*, C. Enrique y J. M. Cabo (coords.), Universidad de Granada, Grupo Editorial Universitario págs. 31-38.
- Morales, J. et al. (2007): "Oralidad e imagen: una experiencia de didáctica de la lengua", *Oralia* 3/1: Anejos. *Discurso y Oralidad*, págs. 305-314.
- Narbona, A. (1986): "Problemas de sintaxis coloquial andaluza", *REL*, 16.2, 229-276; reed. en Narbona (1989: 171-203).
- Narbona, A. (1988): "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA*, X/1, 81-106; reed. en A. Narbona (1989: 144-169).
- Narbona, A. (1989): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona, Ariel.

- Oesterreicher, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.) (1996), págs. 317-340.
- Padilla, X. (1997): "Orden de palabras en español coloquial: Problemas previos a su estudio". en A. Briz, J. R. Gómez Molina, M<sup>a</sup> J. Martínez Alcalde y grupo Val.Es.CO. (eds.), (1997): 343-349.
- Padilla, X. (2000): "El orden de palabras", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 221-242.
- Padilla, X. (2005): Pragmática del orden del palabras. Universidad de Alicante
- Paraytó, Lluís. (1993): "A pragmatic view on autonomous gestures: A first repertoire of Catalan emblems", en *Journal of Pragmatics*.
- Pons, S. (1998), Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua. Anejo XXVII de la Revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia.
- Pons, S. (2000): "Los conectores", A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 193-220.
- Pons, S. (2005): La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid, Arco Libros.
- Portolés, J (1998): Marcadores del discurso. Barcelona, Ariel Practicum.
- Portolés, J. (1994): "La metáfora y la Lingüística: los atributos metafóricos con un enfático", en V. Demonte (ed.), Gramática del español. México, El Colegio de México, págs. 531-556.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Itsmo.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Itsmo.
- Poyatos, H. (1994a), *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Itsmo.
- Poyatos, H. (1994b), *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Itsmo.
- Reyes, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos.
- Reyes, G. (1993): *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco-Libros.
- Reyes, Graciela (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, Montesinos.
- Rodríguez, F (2002): *El lenguaje juvenil*. Barcelona, Ariel.
- Rodríguez, F. (coord.) (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid, Fundamentos.
- Ruiz, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*. Barcelona, Ariel Practicum.
- Ruiz, L. (2000): "La fraseología", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 169-189.
- Ruiz, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco-libros.
- Ruiz, L. (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco/Libros.
- Sacks, H., *et al.* (1974): "A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation". *Language*, 50, 4, 696-735.
- Salvador, Gregorio (1987): *Estudios dialectológicos*. Madrid, Paraninfo.
- Salvador, V. (1989): "La metáfora nostra de cada día", *Limits*, 6, 23-41.
- Sanmartín, J. (1998a): *Diccionario de argot*. Madrid, Espasa Calpe.
- Sanmartín, J. (1998b): *Lenguaje y cultura marginal. El argot de la delincuencia*. Anejo XXV de la Revista Cuadernos de Filología. Universidad de Valencia.
- Sanmartín, J. (2000a): "La creación léxica (I). Neologismos semánticos: las metáforas de cada día", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000): 125-142.

- Sanmartín, J. (2000b): "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, Ensenyament i aprenentatge de segones llengües*, Universidad de Valencia: 277-294.
- Sanmartín, J. y Gómez Capuz, J. (1998): "Procesos léxico-semánticos en la conversación cotidiana", en J. J. Bustos, P. Charaudeau, J. L. Girón, S. Iglesias y C. López (eds.) (2001): 779-790.
- Seco, M. (1973): "La lengua coloquial: 'Entre visillos', de Carmen Martín Gaité", en *El comentario de textos I*. Madrid, Castalia, pp. 361-379.
- Seco, M. (1977): "El léxico de hoy", en R. Lapesa (coord): *Comunicación y lenguaje*. Madrid, Karpos, págs. 183-201.
- Silva-Corvalán, C. (1996): "Estrategias sintácticas del español hablado", en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds.) (1996): págs. 261-277.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986, 1994): *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). "Sobre la definición de relevancia" en L. Valdés Villanueva (ed.): (1991). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos /Univ. de Murcia, pp. 583-598.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994): *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- Steel, B. (1976): *A Manual of Colloquial Spanish*. Madrid, SGEL.
- Terrádez, M. (2000): "Frecuencias léxicas y análisis estadístico", A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000): págs. 111-124.
- Tusón, A. (1998): *El análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel Practicum.
- Tusón, A. (2002): *El análisis de la conversación. Entre la estructura y el sentido*. Estudios de sociolingüística 3, Barcelona, Ariel.
- Tusón, A. (2003): *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel Practicum (2a. Ed.): pp. 11-16; 20, 31, 55, 58.
- Tusón, Jesús (1996): *La escritura*. Barcelona, Octaedro.
- Vigara, A. M<sup>a</sup> (1980): *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid, SGEL.
- Vigara, A. M<sup>a</sup>. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid, Gredos.
- Vigara, Ana M<sup>a</sup> (1997): "Sobre deíxis coloquial", en Briz, A., Gómez Molina, J.R., Martínez Alcalde, M.J. y grupo Val.Es.Co. (eds.): (1997): pp. 257-267.
- Zimmermann, K. (1996): "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad", en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.) (1996): págs. 475-514.
- Zimmermann, K. (2002): "La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes", en F. Rodríguez (ed.): *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel.
- Zimmermann, K. (2005): "Construcción de la identidad y anticortesía verbal", en D. Bravo (ed.) (2005): 245-271.

## SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO

Marly Nas y Kees van Esch

### 1 La competencia comunicativa y la escritura

#### 1.1 La competencia comunicativa

Dominar las reglas del discurso escrito es imprescindible para la comunicación en lenguas, sean la lengua materna, una segunda lengua o una lengua extranjera. Las reglas del discurso forman parte de la competencia comunicativa, una noción que fue desarrollada por Halliday (1970) y Hymes (1972) y otros, como por ejemplo Savignon (1972, 1983, 1997 y 2004) y Berns (1984). Fue en parte una reacción a la definición que había dado Chomsky (1965) dentro del marco de la gramática generativa, de la competencia lingüística del hablante-oyente ideal. Chomsky hace una distinción entre esta competencia lingüística, o sea los conocimientos que el hablante-oyente ideal tiene de la lengua, y su actuación por la que entiende el uso real de la lengua en la vida diaria. Propagadores de la competencia comunicativa consideran que la competencia lingüística en sí es insuficiente para explicar en qué consiste el acto de comunicación oral o escrita. Subrayan en la comunicación oral y escrita la importancia de aspectos como las características de los que toman parte en la comunicación (los interlocutores), las relaciones entre ellos, el contexto en que se realizan estos actos de comunicación y la adecuación de la comunicación según este contexto. Además, tal como lo subraya Savignon (1997), para entender en qué consiste la comunicación en una lengua hay que tomar en cuenta aspectos como el comportamiento social, las intenciones del hablante o escritor y las funciones que puedan tener los enunciados.

En su modelo de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) se refieren sobre todo a la comunicación oral en la que distinguen cuatro competencias distintas. La primera, la competencia *gramatical* se refiere a los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua. La segunda, la competencia *discursiva*, es saber hacer oraciones y unidades significativas por encima del nivel de la oración. Subcompetencias importantes de esta última competencia son la coherencia que es el saber combinar expresiones lingüísticas de una manera adecuada, y la cohesión que es el saber conectar adecuadamente estas expresiones lingüísticas. La tercera es la competencia *sociolingüística* que trata de saber comunicar en un contexto social y cultural que es determinado por factores socioculturales como el tema, los papeles y características de los interlocutores, la situación en la que se interacciona y las normas de interacción. La cuarta es la *estratégica* que consiste en abordar problemas en la comunicación y compensar deficiencias con la ayuda de estrategias de comunicación, sean verbales o no-verbales.

Otro modelo es el de Van Ek (1976) que distingue además de las cuatro competencias de Canale y Swain, la competencia sociocultural y la social. Estas competencias se refieren a los aspectos sociales y socioculturales de la comunicación verbal como por ejemplo el cuadro de referencia de una lengua particular que es diferente según la lengua que se aprende.

#### 1.2 La competencia comunicativa escrita

Ya que el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) ha sido diseñado para la comunicación oral, Connor y Mbaye (2002) proponen adaptarlo para la escritura. Entienden por la competencia gramatical cómo aplican los escritores, al escribir textos, los conocimientos de la gramática, del léxico, de la ortografía y de la puntuación de los que disponen. Según ellos, la competencia discursiva tiene que ver con la manera en que el escritor ha

estructurado el texto y la medida en que hay coherencia y cohesión en este texto. La competencia sociolingüística se refiere a la adecuación del género, registro y tono del texto escrito. La competencia estratégica consiste, según Connor y Mbaye (2002) en ser consciente de los lectores a los que va dirigido el texto, en apelarles adecuadamente y en probar lo que se alega con los argumentos adecuados.

Huelga decir que los dos modelos, tanto el de Canale y Swain (1980) como el de Connor y Mbaye (2002), no dicen nada sobre el peso proporcional de las distintas subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Pero al valorar la competencia comunicativa de un hablante o escritor, deberíamos medir todas las subcompetencias que forman parte de esta competencia y establecer la contribución relativa de cada una a la competencia total. Dicho en otras palabras: es necesario saber cuál es la contribución relativa de cada subcompetencia para poder establecer los criterios que se requieren al valorar la calidad de textos. Volveremos más tarde sobre este problema pero vamos a explorar primero cuáles son las semejanzas y diferencias entre la escritura en L1, L2, y LE.

### **1.3 La escritura en lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera**

La escritura en lengua materna (L1) es distinta de la escritura en una segunda lengua (L2) o la escritura en una lengua extranjera (LE). La gran mayoría de los estudios es diseñada para explorar las semejanzas y diferencias entre la escritura en L1 y la en L2 y faltan estudios que incluyen la escritura en LE. Así, Silva (1993) analizó 72 estudios sobre las diferencias entre la escritura en inglés como L1 e inglés como L2. Estas diferencias se referían tanto al proceso de escribir como a las características de los textos.

En cuanto al proceso de escribir, Silva encontró diferencias llamativas. La escritura en L2 es menos natural, más difícil y menos eficaz y el proceso de escribir en L2 suele ser más laborioso, menos fluido y menos eficaz que en L1. Los escritores en L2 suelen planificar mucho menos que los en L1, tanto en el nivel global como en el específico, y dedican, por lo general, menos tiempo al proceso de planificación. Además, tienen más problemas con fijarse objetivos, generar ideas y organizar su material. Dedican, por lo general, más tiempo a escribir un texto a base del esquema que han elaborado antes y suelen interrumpir más frecuentemente este proceso de escribir. Les cuesta más esfuerzo encontrar los vocablos que necesiten, su ritmo de escribir es más lento y suelen producir textos menos largos. En cuanto a la revisión del texto, ésta suele ser menos frecuente, menos profunda y menos eficaz en L2.

Por lo que se refiere a las características de los textos en L2, Silva encontró diferencias en cuanto a la fluidez, la corrección, la calidad y la coherencia. Los textos en L2 resultan ser más breves y contener más errores, sobre todo errores morfológicos y sintácticos, y, en caso de ser valorados en su totalidad, suelen ser de menor calidad. Los textos en L2 tienen, por lo general, una estructura más sencilla, menos compleja y menos madura, y son menos adecuados estilísticamente. Los textos en L2 difieren de los textos en L1 en que suelen contener más unidades T (unidades con un 'Topic' o tema) aunque éstas unidades son, por lo general, más breves. Además, los textos contienen menos cláusulas aunque estas cláusulas suelen ser más largas, hay más oraciones coordinadas en ellos, menos subordinadas y menos oraciones en voz pasiva. Todas estas diferencias implican, según Silva, que hay que valorar la escritura en L2 con criterios diferentes.

Parece como si sólo hubiera diferencias entre la escritura en L1 y L2 pero éste no es el caso, como puede desprenderse de una investigación de Roca de Larios, Murphy y Marín (2002). Analizaron 65 estudios sobre factores relevantes para entender los procesos cognitivos en que está basada la escritura en L2. Además de las diferencias mencionadas arriba por Silva (1993) y otras que se refieren sobre todo a los procesos cognitivos de escribir y revisar en L2,

Roca de Larios, Murphy y Marín destacaron también las semejanzas entre la escritura en L1 y la en L2. Los escritores en L1 y en L2 se asemejan en las maneras en que utilizan estrategias eficaces y en el enfoque global de la tarea de escribir. Además, hay semejanzas en cuanto a la fijación de objetivos, la concepción de la escritura como una tarea complicada que puede ser dividida en tareas más sencillas, el uso de estrategias y procedimientos para resolver problemas y el enfoque en la composición del texto. En cuanto a este enfoque se puede hablar de una interacción en la que hay un equilibrio entre los procesos de escribir puestos en marcha y el tiempo y los esfuerzos mentales invertidos en transmitir el mensaje al lector.

## **2 ¿Cómo analizar y valorar el discurso escrito en L2 y LE?**

### **2.1 Análisis y valoración de textos escritos**

Para analizar y valorar textos en L2 o en LE, hay que saber cuáles son los aspectos a tomar en cuenta. Polio (2001) los distingue en categorías que vamos a discutir todas a continuación.

La primera categoría es la calidad global o general de un texto que se establece sin centrarse en alguno de los aspectos en particular. Se valora haciendo uso de medidas como escalas holísticas, de una puntuación a base de una composición de escalas analíticas o simplemente de un ranking de textos de mejores a peores. Según Polio, que se ha basado en varios estudios sobre el tema, el problema de estos instrumentos de valoración global consiste en determinar la fiabilidad y la validez (Polio 2001: 92-94).

La segunda categoría es la corrección lingüística que consiste en la ausencia de errores de diferentes tipos: gramaticales, lexicales, de ortografía o de puntuación. Se valoran tanto la cantidad como la calidad de estos errores mediante escalas globales, clasificaciones de errores según el tipo de error y/o análisis cualitativas.

Otra categoría es la complejidad gramatical o sintáctica que se refiere al uso de estructuras sintácticas. Puede ser medida de diferentes maneras: la longitud media de la unidad tópica o unidad T que expresa un subtópico del tema general del texto, la frecuencia dentro de determinado periodo de tiempo de estructuras como por ejemplo oraciones pasivas u oraciones subordinadas y el número de cláusulas por unidad tópica.

Aspectos léxicos son una cuarta categoría de análisis y valoración de textos escritos en L2 y LE y consisten en la calidad global del léxico, la originalidad individual, la variedad, la densidad, la sofisticación del léxico, los errores lexicales y la diversidad de clases de palabras.

La quinta categoría que menciona Polio es el contenido que puede ser valorado tanto por el uso de escalas holísticas como por la valoración de aspectos como la efectividad retórica de un texto, la calidad de su argumentación o el número de tópicos que se presentan y se comentan.

La sexta categoría la forman los ‘mechanics’ o sea la ortografía, la puntuación, el uso de capitales y los espacios libres al comenzar párrafos. Cabe preguntarse, tal como lo hace Polio, si esta categoría debería formar una categoría aparte ya que también puede considerarse parte de la sintaxis.

La séptima categoría que distingue Polio sí es una categoría aparte. Es la de la coherencia y cohesión que ambas son la expresión de la competencia discursiva del que ha escrito el texto. Incluye esta categoría la organización global de un texto y la organización a nivel de las partes de la oración, las oraciones y los párrafos mediante elementos cohesivos. Más adelante, en el apartado sobre la competencia discursiva vamos a detenernos en esta categoría mediante ejemplos, tanto de la coherencia como de la cohesión, en textos escritos por nativos y no nativos del español.

La octava categoría que distingue Polio es la fluidez. Mientras que en el discurso oral se ha investigado bastante la fluidez, hay relativamente pocos estudios sobre el discurso escrito. Se puede relacionar la fluidez en la escritura con la rapidez de escribir un texto, o sea la cantidad de palabras, cláusulas o unidades T que un escritor puede producir en un tiempo determinado. Otra acepción de 'fluidez es la 'nativeness' de un texto o sea el grado en que el texto es similar o no al de un nativo de la lengua.

La última categoría mencionada por Polio es la revisión, es decir la medida en que se han realizado cambios de un texto borrador a la versión final de un texto. Para medir la cantidad y calidad de los cambios de textos borradores a la versión final, se pueden utilizar varias maneras de codificar estos cambios: escalas ordinales de 1 a 6, clasificaciones que tienen relación con los comentarios sobre los textos, clasificaciones según el nivel, el tipo u objetivo del texto y codificación jerárquica de cada cambio en un texto.

Polio (2001) concluye que a menudo no está clara la metodología que se utiliza en el análisis de la calidad de textos y que la fiabilidad y la validez se descuidan en muchas investigaciones. Medir el desarrollo de escritores no es fácil ya que suponemos que la calidad de textos y el proceso de escritura en L2 se desarrollan a causa de una intervención determinada pero, dice Polio, hay que preguntarse qué aspecto del texto es el que mejora: el contenido, la organización, la formulación o el lenguaje utilizado por el escritor y cuál es la relación entre estos aspectos. De todos modos, concluye ella, hace falta investigar mucho más para validar los instrumentos que miden la calidad de textos de escritores en L2 y el proceso de escritura.

Tal como hemos visto, en el análisis y en la valoración de textos escritos se pueden tomar en consideración muchos aspectos o categorías. Las cuatro primeras categorías y la sexta de Polio (2001), forman juntas la competencia gramatical distinguida por Connor y Mbaye (2002). De las demás categorías la quinta (el contenido) y la séptima (la coherencia y la cohesión) pertenecen a la competencia discursiva. Vamos a ver cómo podemos analizar y valorar esta competencia.

## **2.2 La competencia discursiva**

### *2.2.1 Introducción*

Para analizar los aspectos discursivos se pueden usar varios modelos, según el aspecto que se quiera analizar. En este capítulo nos limitaremos a tres modelos. El primer modelo, el *Topical Structure Analysis* (TSA) de Connor y Farmer (1990) tiene como objetivo analizar la organización del contenido de un texto. El segundo modelo está basado en Goethals y Delbecque (2001) y Laca (2001) y sirve para analizar la coherencia y la cohesión. Ambos modelos los utilizamos en un estudio anterior de análisis de textos escritos por nativos y no nativos del español (véase Teijeira et al. (2005). El tercer modelo es de Toulmin (1958) y se utiliza para analizar la argumentación en textos escritos, es decir la calidad de razonamiento. Se aplica entre otros en un análisis de textos escritos por estudiantes de español como LE (Nas, a publicar en 2010)

### *2.2.2 Análisis de la organización de un texto*

Se puede analizar un texto a primera vista y, de manera más bien global, cómo está organizado o estructurado un texto. Para eso hay que determinar cuáles son las partes en que está dividido este texto: la introducción en la que generalmente se plantea el tema, el desarrollo o 'nudo' del texto en que se desarrollan distintos aspectos del tema y la parte final en que se sacan conclusiones sobre el tema del texto. Pero ya que tiene poco sentido analizar la organización de un texto sin tomar en consideración el contenido de este texto, se necesita un modelo de análisis más detallado que sí toma en cuenta este contenido. Este modelo es el *Topical*

*Structure Analysis* de Connor y Farmer (1990), según el que hay que identificar primero el tópico (o con una palabra griega el 'thema' de la oración y luego lo que se dice sobre este tópico, o sea, el 'rhema' o comentario). Un ejemplo es la frase siguiente de un corpus de textos que hemos reunido con estudiantes del español como LE y hablantes nativos de esta lengua (véase Teijeira et al, 2005)<sup>25</sup> sobre la influencia de la publicidad en la sociedad actual en que subrayamos el tópico o 'thema'

La publicidad juega un papel muy importante en la sociedad actual (0110124 c2, e2)

Después de haber identificado los tópicos de las oraciones dentro de un texto se pueden ver cómo se desarrolla o progresa el texto mediante diagramas de la estructura del texto. Posibles tipos de progresión con ejemplos de nuestros corpus de textos sobre las fuentes de información son (Teijeira et al, 2005: 79-80):

1. Progresión paralela: los tópicos oracionales son semánticamente idénticos y se sitúan en el diagrama uno inmediatamente debajo de otro. (Los ejemplos que utilizamos son de nuestros corpus de textos)

- (1) *Así, me decento por el medio o fuente de información que está en pleno desarrollo, Internet.*
- (2) *Esta fuente, desde mi punto de vista, está todavía en proceso pero por ello lo considero una fuente con futuro.*
- (3) *Pues hemos de adaptarnos a las nuevas tecnologías e Internet nos facilita el acceso a la información de una manera fácil y segura.*

1. Internet
2. Esta fuente
3. Internet

2. Progresión secuencial: los tópicos oracionales son distintos, por ejemplo cuando el comentario de una oración se convierte en tópico de la siguiente, y se sitúan en el diagrama progresivamente hacia la derecha.

- (1) *Internet, por tanto, es para mí una fuente que permita a sus usuarios, con tal sólo introducir la página que desees buscar e incluso, gracias al Google, obtener información de forma fácil y en poco tiempo.*
- (2) *El sistema de búsqueda Google, te permite encontrar cualquier tipo de información acerca de cualquier libro de tu interés, revista, artículo de perfumería, etc.*
- (3) *Todo un amplio abanico de información a tu alcance teniendo tan sólo un ordenador y una conexión a internet o en cualquier lugar habitado por ello como cibernets, ciber-cafés, etc.*

1. Internet
2. El sistema de búsqueda Google
3. Abanico de información

---

<sup>25</sup> Le agradecemos a Carmen Teijeira estos ejemplos de análisis de los tópicos y otros ejemplos de análisis de la coherencia y de la cohesión que siguen más abajo de un estudio publicado en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, 2006, págs 67-100.

3. Progresión paralela extendida: progresión paralela temporalmente interrumpida por progresión secuencial.

- (1) *Por eso creo que para mí la mejor solución es la internet.*
- (2) *Puedes encontrar casi todo lo que quieres saber.*
- (3) *Es muy rápida, es muy fácil para usar y es muy barata ( en comparación con por ejemplo el periódico).*
- (4) *La uso casi cada día y pienso que en el futuro esto sigue siendo así.*

1. Internet
2. Puedes
3. (Internet)<sup>26</sup>
4. (Internet)

### 2.2.3 Análisis de la coherencia y de la cohesión

Goethals y Delbecque (2001b) dividen la coherencia en dos tipos: la coherencia *temática*, es decir, “la medida en que las frases comparten información temática” y la coherencia *retórica* que sobrepasa el nivel de la oración y que es, según ellos, “la medida en que dos frases desempeñan una función la una con respecto a la otra, por ejemplo cuando una frase da un ejemplo o un argumento para la hipótesis general expuesta en la primera frase. O cuando es una conclusión de los datos presentados en la primera frase” (Goethals y Delbecque, 2001b: 55-56). Estas funciones de la coherencia retórica resultan en las relaciones que forman la trama de un texto y que, según Laca, están marcadas “por las conjunciones, los conectores, los enlaces y las estructuras de subordinación” Laca (2001a: 107). Concentrándose en estas relaciones expresadas explícitamente, las llamadas relaciones retóricas, Laca (2001a: 107) describe distintos tipos de relaciones retóricas entre las oraciones de textos académicos: adición, oposición, causa, consecuencia y condición, relaciones que todas pueden ser subdivididas en subtipos, y ser expresadas por conectores correspondientes según el esquema que hemos hecho a base de Laca, 2001a) y que sigue a continuación:

<b>ADICIÓN</b>	<b>OPOSICIÓN</b>	<b>CAUSA</b>	<b>CONSECUENCIA</b>	<b>CONDICIÓN</b>
<i>Adición progresiva</i>	<i>Oposición total</i>	<i>Causales informativas</i>	<i>Conjunciones y locuciones</i>	<i>Condición suficiente</i>
Además (de)	sino (que)	a causa de	tan... que	si
aún más; más aún	sino (que) más bien	por causa de	de tal modo/forma que	
no sólo... sino asimismo	más bien; antes bien	a fuerza de	de tal manera que	<i>Condición necesaria</i>
no sólo... sino que	no A, sino B	debido a	de tal suerte que	si
Asimismo	en vez de/en lugar de A, B	gracias a	de modo/manera/forma/suerte que	siempre que
<i>Adición paralela</i>	antes de	merced a	así (es) que	con tal de que
También	más...que	por culpa de	de ahí (que)	siempre y cuando
Asimismo		por + grupo no-		toda vez que

<sup>26</sup> Dado que el tópico de las oraciones a menudo coincide con el sujeto gramatical y, debido a la riqueza flexiva de los verbos en español, éste puede eludirse, hemos introducido la notación de los tópicos entre paréntesis en el diagrama cuando éstos corresponden al sujeto elíptico, como se puede ver en el ejemplo que dimos arriba para la progresión paralela extendida.

		minal/infinitivo		
Por otro lado	<b>Oposición parcial y contraste</b>	Porque	<b>Expresiones adverbiales</b>	si y sólo si
Por otra parte	pero	por cuanto	así (pues)	cuando
de otra parte	en contraste		de este modo	
Igualmente	al contrario; por el/lo contrario	<b>Causales explicativas</b>	de esta forma/manera/suerte	<b>Expresiones anafóricas</b>
tanto... como	de/por un lado	Como	Entonces	en estas/tales circunstancias
así como	de/por otro lado	Dado que	Luego	en estos/tales casos/supuestos
Ni	Por otra parte	puesto que	Ergo	
Tampoco	de otra parte	ya que	por ello/eso/esto	
<b>Digresión</b>	a diferencia de	Porque	por (lo) tanto	
sin olvidar	mientras (que)	Pues	por consiguiente	
<b>Elaboración</b>	al tiempo que		por ende	
Por ejemplo		<b>Campo semántico "causar"</b>	Pues	
verbigracia, v.gr.	<b>Concesiones</b>			
como (ser)	Sin embargo	<b>Otros</b>		
tales como	no obstante	:		
(tal) es el caso de	a pesar de (todo)			
<b>Relieve</b>	pese a (todo)			
en especial	con todo			
sobre todo	aunque			
Particularmente	si bien			
	aun			

Figura 1: Relaciones retóricas y conectores (Adaptación de Laca 2001a)

Las relaciones entre las subunidades de un texto, sea en las partes de una oración, entre oraciones o entre párrafos, pueden quedar implícitas o ser expresadas explícitamente por marcadores discursivos y enlaces oracionales en forma de conjunciones y adverbios, que ambos forman los elementos cohesivos de un texto. Además de éstos puede haber otros mecanismos de cohesión, como por ejemplo la sustitución de sustantivos por pronombres, la repetición de las mismas palabras, y la recurrencia mediante el uso de sinónimos e hiperónimos.

El análisis de los elementos cohesivos en un texto puede llevarse a cabo haciendo uso de los tres tipos de mecanismos de cohesión mencionados arriba y marcándolos de diferentes maneras, por ejemplo gris oscuro para los marcadores discursivos y enlaces oracionales, gris medio para la sustitución (proformas) y gris claro para la recurrencia tal como hicimos en Teijeira et al. (2005):

(1) Mis fuentes de información favoritos son la televisión e internet. (2) Los prefiero ante que la radio o la prensa por el simple hecho de que se basan en la imagen, y eso facilita mucho el trabajo. (3) En segundo lugar, quizás por ser las fuentes preferidas por la mayoría de la gente, son las que ofrecen una mayor cantidad de información y un mayor número de alternativas, por no hablar de una presentación mucho más atractiva.

(4) La radio ocuparía el segundo puesto en mi orden de preferencia. (5) Quizás sea porque soy un "espectador" más bien pasivo, pero pese a prescindir de apoyo visual, la radio (al igual que la televisión e internet) ofrece la información sin exigir ningún

tipo de esfuerzo por parte del “informado”. (6) Sólo hay que sentarse y escuchar, o podemos realizar cualquier otra tarea mientras la información, sin necesidad de prestar demasiada atención, simplemente entra en nuestro cerebro.

(7) De este modo, la prensa en cualquiera de sus formas quedará relegada a la última posición entre mis preferencias. (8) En primer lugar, su difusión es costosa y más cara de conseguir. (9) En segundo lugar, leer un periódico requiere actividad y nos obliga a dejar cualquier otra tarea en la que necesitemos movernos o usar las manos o, claro está, la vista. (10) La información percibida de periódicos y revistas no es algo que encontremos al alcance de nuestro dedo. (11) Por último, producirlos requiere el uso de kilos de papel, lo que supone un duro golpe para el entorno.

Del mismo texto se puede dibujar un diagrama para mostrar los principales mecanismos de cohesión del texto, con especial énfasis en aquellos que contribuyan a la organización del mismo (v.gr.estructuradores de la información) o que marcan relaciones entre oraciones (v.gr.. conjunciones) o entre miembros discursivos (vr.g. reformuladores). Los mecanismos de cohesión aparecen insertados en un cuadro de texto, sobre los cuales hemos escrito la función textual que cumplen. Además, hemos añadido flechas para conectar los miembros discursivos que ponen en relación, o a los que remiten, tal como se puede ver en el esquema que sigue:

Fuentes preferidas: la televisión e Internet

CAUSA

por el hecho de que → razón 1

ORDEN DISCURSIVO: CONTINUIDAD

→ razón 2

en segundo lugar CAUSA

La radio: segundo lugar → razón 1 porque

OPOSICIÓN: CONCESIÓN

pero pese a Desventaja no esfuerzo + no apoyo visual

CONSECUENCIA

ORDEN: APERTURA

De este modo la prensa: última posición en primer lugar → razón 1

ORDEN: CONTINUIDAD

en segundo lugar → razón 2

ORDEN: CIERRE



Figura 2: Diagrama de mecanismos de cohesión

#### 2.2.4 Análisis de la argumentación

Para poder valorar la calidad del discurso escrito, hace falta saber evaluar la argumentación. El modelo de Toulmin puede ser una herramienta para comprobar dicha calidad y, si hace falta, mejorarla. En su obra *The Uses of Argument* Stephen Toulmin (1958) elaboró un modelo de argumentación en que se distinguen los elementos de cualquier razonamiento: *Claim* (Tesis, Aserción), *Data* (Datos), *Warrant* (Garantía), *Backing* (Respaldo), *Modal qualifiers* (Calificadores modales) y *Rebuttals* (Reservas).

Por *Tesis* se entiende una aserción o una opinión que se pretende defender. Para ello, es imprescindible que vaya acompañada de *Datos* que la pueden sustentar: evidencias como experiencias, datos, estadísticas o acontecimientos, que aportan la información en que se basa la tesis. La *Garantía* demuestra la relación entre la tesis y la evidencia, justificando la relevancia de la última. Constituye el elemento que permite verificar el paso de los *Datos* a la *Tesis*.

Aparte de estos elementos argumentativos básicos, a veces se pueden identificar también *Respaldo*, *Calificadores modales* y *Reservas*. El *Respaldo* sirve de apoyo a la *Garantía*, ofreciendo ejemplos, estudios, investigaciones, estadísticas o personas expertas, que todos justifiquen la validez del argumento, afirmando la vigencia del mismo. Los *Calificadores modales* indican el grado de certeza o probabilidad de la tesis. Dado que no siempre va por descontado que el lector comparta la opinión del escritor, aunque sea perfectamente lógica una argumentación, son imprescindibles dichos calificadores modales para matizar o bien enfatizar la aserción. Las *Reservas*, por su parte, comprenden concesiones o excepciones que posiblemente debiliten la aserción expresada. (Toulmin, 1958, Schellens y Verhoeven 1994, Rodríguez Bello 2004)

Veremos un ejemplo para mostrar la relación entre los distintos elementos, partiendo del caso de Ramón Sampedro, cuya vida fue filmada por Alejandro Amenábar en *Mar adentro*. Sampedro, tetrapléjico por más de 25 años por un accidente que sufrió a los 26 años, sólo tenía un deseo: terminar con su vida dignamente. La eutanasia, sin embargo, no es legal en España. Supongamos que alguien hubiera querido abogar por la eutanasia activa en el caso de Sampedro. El modelo de Toulmin correspondiente podría ser así, con las líneas indicando las relaciones que existen entre los distintos elementos del modelo Toulmin:

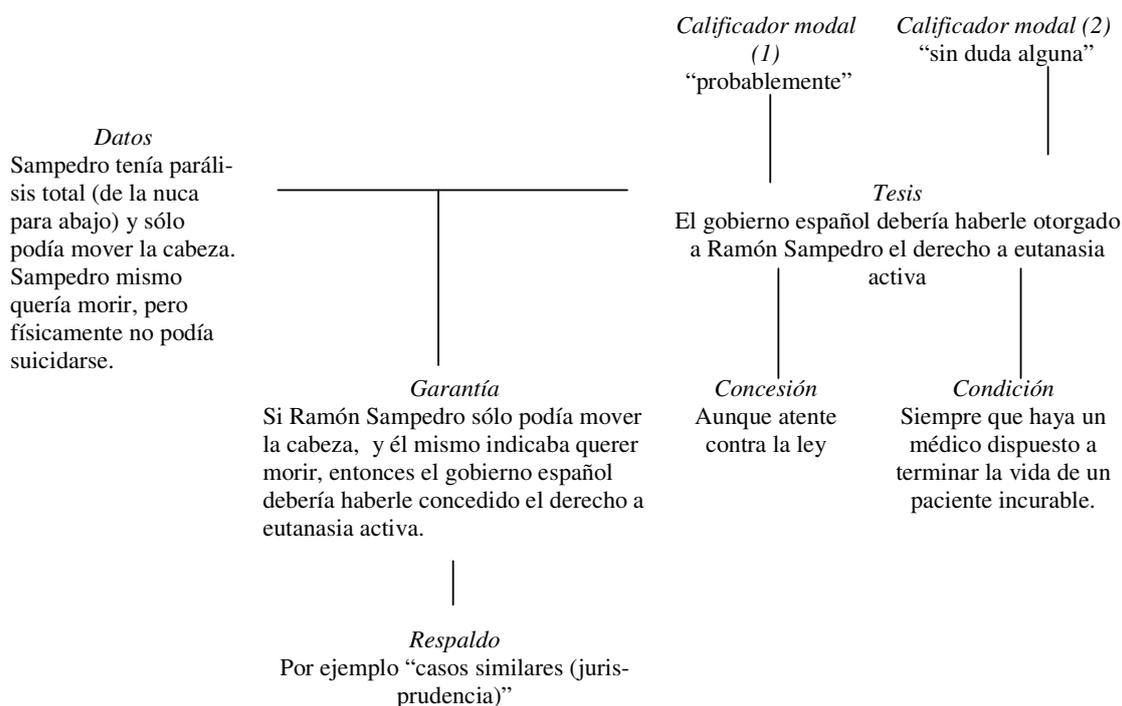


Figura 3: Posible modelo Toulmin en un razonamiento pro eutanasia en el caso de Ramón Sampredo.

La Garantía indica en qué medida es relevante el Dato (argumento) que se presenta: si ocurren ciertos Datos, debería resultar de éstos la conclusión, es decir, la Tesis. Esta fórmula hace de la Garantía un recurso por excelencia para comprobar la validez de una tesis. Un Calificador modal por un lado puede matizar el alcance de la Tesis, indicando por ejemplo la probabilidad de una tesis, y por otro lado puede reafirmarla, añadiendo vocablos que expresen grados de certeza. Los dos expuestos en el modelo Toulmin presente, “probablemente” y “sin duda alguna”, lógicamente no pueden ser combinados en un razonamiento, dado que en parte se contradicen. La Concesión toma en cuenta un posible contra argumento, indicando simultáneamente que éste no debilita la Tesis. No obstante, en el caso de que se alegue una Condición, el alcance de la aserción principal sí se ve limitado, ya que sólo es válida esta tesis cuando se ofrezca un médico sin dificultades insuperables respecto a la eutanasia activa.

El modelo de Toulmin ha sido utilizado en las siguientes investigaciones de escritura argumentativa de estudiantes de inglés como L1. Con el fin de identificar indicadores válidos y fiables de calidad de escritura en textos argumentativos, Connor y Lauer (1988) adaptaron el modelo para poder hacer un análisis cuantificable que evaluaba la fuerza de la argumentación. Desarrollaron una escala de evaluación para asignar una puntuación de cero a tres para la calidad de la evidencia (o dato), la tesis y la garantía. La investigación de Connor (1990) utilizó la misma escala. De las dos investigaciones se deduce que el modelo de Toulmin es uno de los predicadores más importantes para la valoración holística de los textos argumentativos de los estudiantes.

Ferris (1994) amplió las investigaciones de Connor y Lauer (1988) y Connor (1990) al campo de la redacción en L2, analizando y comparando 30 textos persuasivos de estudiantes universitarios con el inglés como lengua materna y 30 de universitarios con el inglés como L2. Se investigaron 33 variables que se consiguieron por medio de un cómputo cuantitativo, un *Topical Structure Analysis* y un análisis de estrategias retóricas como la presencia de co-

ntra argumentos y la escala de evaluación de Toulmin, basada en Connor y Lauer (1988). Los resultados del estudio demostraron que los estudiantes que escribían en L1 incluyeron más contra argumentos y sacaron una puntuación de Toulmin más alta que los que escribieron en L2. Los dos elementos retóricos resultaron también buenos indicadores de la puntuación holística de los ensayos.

Notemos, sin embargo, que tanto Connor y Lauer (1988) como Connor (1990) y Ferris (1994) evaluaron la argumentación basándose principalmente en tres elementos del modelo de Toulmin, a saber *Dato*, *Tesis* y *Garantía*. A veces el *Respaldo* parece influir la calidad de la *Garantía* (“Evidence of some backing”, cf. Connor y Lauer 1988: 145), pero ni el *Calificador modal* ni la *Reserva* desempeñan un papel en la escala de evaluación.

Relativamente pocos estudios han analizado todos los elementos del modelo de Toulmin y la complejidad de la argumentación en la escritura de estudiantes. Crammond (1998) comparó los textos argumentativos en L1 de escritores profesionales y los textos de estudiantes de tres distintas promociones de la escuela primaria y secundaria en cuanto al uso y la complejidad de estructuras argumentativas por medio de un modelo adaptado de Toulmin. En el estudio los textos de los profesionales resultaban contener relativamente más garantías, concesiones y calificadores modales mientras que los estudiantes utilizaban estos elementos cada vez más a medida que fueran mayores. Eso sí, al contrario de las expectativas, más del 80 por ciento de los estudiantes usaba una reserva o concesión. Los subargumentos (es decir, los argumentos que están subordinados a la argumentación principal) que se identificaron funcionaban sobre todo como concesiones en los textos de profesionales y como reservas o subtesis en los textos de estudiantes.

## 2.3 La competencia lingüística

### 2.3.1 Introducción

Si los escritores en una segunda lengua o en una lengua extranjera todavía no tienen los conocimientos necesarios de la lengua y/o no los saben aplicarlos, cometen errores en sus textos. Los errores cometidos se deben al estadio de aprendizaje en que se encuentra un alumno individual. Este “sistema propia de cada uno de esos estadios” se llama ‘interlengua’ (IL) y constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje. Es un “sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones” (véase Fernández, 1997: págs. 19 y 20, respectivamente). Se pueden tipificar y clasificar los errores que se producen en el proceso de aprendizaje de una lengua según diferentes criterios. Vamos a ver en 2.3.2 primero dos tipologías diseñadas para clasificar y explicar los errores en el aprendizaje del español como L2 o LE, la de Vázquez (1991) y la de Fernández (1997). Luego damos ejemplos de la aplicación de la última tipología al analizar errores en textos escritos por alumnos del español como lengua extranjera.

Otros aspectos de la competencia lingüística son la calidad del léxico, la complejidad sintáctica y la fluidez. Los trataremos en 2.3.3, 2.3.4 y 2.3.5 respectivamente.

### 2.3.2 Análisis de errores

Vázquez (1991) hizo una tipología y clasificación consecuente a base de material oral y escrito en español como LE por estudiantes universitarios alemanes, distinguiendo entre cuatro criterios según su finalidad y uso: el lingüístico, el etiológico, el comunicativo y el pedagógico. El primer criterio, el *lingüístico*, se refiere a los tipos de errores que se cometen desde la perspectiva lingüística y distingue entre errores de adición, omisión, selección falsa, colocación falsa y yuxtaposición. El segundo criterio es el *etiológico*, o sea, de donde provienen los errores, según el cual puede haber errores intralingüales (dentro de una lengua), inter-

linguales (provenientes de otra(s) lengua(s)) o errores de simplificación. El tercer criterio es el *comunicativo*, es decir, qué efecto tienen los errores en la comunicación. Según este criterio puede haber errores de ambigüedad, errores irritantes y errores estigmatizantes. El cuarto y último criterio que distingue Vázquez es el *pedagógico*, que se refiere a los procesos de adquisición y enseñanza. Según este criterio los errores en la producción pueden ser a) inducidos, sea por el profesor o por el material utilizado vs. los errores creados por los propios alumnos, b) transitorios vs. permanentes y fosilizados vs. fosilizables, c) individuales vs. colectivos o d) producidos en la producción escrita vs. en la producción oral.

Fernández (1997) hizo otra tipología partiendo de composiciones escritas por alumnos adultos de español como L2. Se basa en los aspectos lingüísticos y discursivos de los errores y llega a distinguir entre cuatro tipos o categorías de errores: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Los errores *léxicos* pueden ser de forma o de significado, mientras que los *gramaticales* pueden ser errores de paradigmas, concordancias, valores y usos de las categorías (artículo, otros determinantes, pronombres, verbos, preposiciones), estructura de la oración y relación entre oraciones (coordinación y subordinación). Una tercera categoría la forman los errores *discursivos* y pueden referirse a la coherencia global, la correferencia (deixis y anáfora), el tiempo y aspecto, los conectores y la puntuación. La cuarta y última categoría son los errores *gráficos* que pueden ser errores de puntuación y otros signos (tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas por el mismo morfema y mayúsculas).

Cada una de las dos tipologías tiene sus ventajas y desventajas para el análisis de textos escritos. Una ventaja de la tipología de Vázquez (1991) es que incluye, además del criterio lingüístico, otros criterios como el criterio etiológico que sirve para explicar el origen de los errores, el criterio comunicativo o sea el contexto en que se producen estos errores y el criterio pedagógico, es decir la causa y efecto que producen estos errores en el proceso de aprendizaje. Una desventaja es que Vázquez se refiere sobre todo a errores morfosintácticos y que apenas toma en cuenta los errores léxicos ni los errores en el discurso. La tipología de Fernández (1997) tiene las ventajas de que es muy específica en categorizar los errores y que incluye los errores lexicales. La desventaja es que deja fuera de consideración aspectos como el origen y la causa de los errores y su efecto sobre la comunicación.

Por abarcar todos los tipos de errores y por ser muy específica en su categorización, preferimos la tipología de Fernández (1997) y la utilizamos para analizar y valorar la competencia gramatical, es decir, los conocimientos y el dominio del léxico, de la gramática, de la ortografía y de la puntuación (véanse Connor y Mbaye, 2002). En cuanto a los errores discursivos, éstos los hemos suprimido ya que los tomamos en cuenta al analizar la organización de textos, su coherencia y su cohesión según los modelos que describimos en el apartado 2.2. A continuación sigue el esquema adaptado de Fernández con ejemplos de nuestro corpus de ensayos de estudiantes de español LE en la Radboud Universiteit Nijmegen en los Países Bajos (Arts, 2007<sup>27</sup>):

---

<sup>27</sup> Le agradecemos a Vanessa Arts estos ejemplos de análisis de errores que han sido descritos en su trabajo de 2007.

<b>CLASIFICACIÓN DE ERRORES:</b>
<b>1. Errores léxicos:</b>
<b>1.1 Forma:</b>
Uso del significante español próximo: “ <i>valientes</i> ” ( <i>válidas</i> ) [4,4] <sup>28</sup> ; “ <i>captar</i> ” ( <i>capturar</i> ) [4,2].
Barbarismo o préstamo: “ <i>hero</i> ” ( <i>héroe</i> ) [4,3]; “ <i>no se realizan</i> ” ( <i>no se dan cuenta de</i> ) [1,3]
Género: “ <i>las adolescentes</i> ” ( <i>los adolescentes</i> ) [1,2]; “ <i>un imagen falso</i> ” ( <i>una imagen falsa</i> ) [1,3]
Número: “ <i>los ropas</i> ” ( <i>la ropa</i> ) [[1,2]; “ <i>no necesitaba mucha razón</i> ” ( <i>no necesitaba muchas razones</i> ) [[2,1]
Formaciones no atestiguadas en español: “ <i>investos</i> ” ( <i>inversiones</i> ) [4,4]; “ <i>atento</i> ” ( <i>atentado</i> ); “ <i>reflección</i> ” ( <i>reflejo</i> ) [2,4]; “ <i>inculpables</i> ” ( <i>inocentes</i> ) [1,1].
<b>1.2 Significado:</b>
Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: “ <i>es seguro</i> ” ( <i>está claro</i> ) [4,2], “ <i>salen la casa</i> ” ( <i>abandonan la casa</i> ) [1,2]; “ <i>justamente</i> ” ( <i>realmente</i> ) [1,3]
Cambios entre derivados de la misma raíz: <i>agrega cultural</i> ( <i>agregado cultural</i> )*; <i>la políta</i> ( <i>la política</i> )*
Registro no apropiado a la situación
Ser-Estar-haber: “ <i>estaría mejor</i> ” ( <i>sería mejor</i> ) [4,3]; “ <i>ser en relación</i> ” ( <i>estar en relación</i> ) [3,1]
Perífrasis: “ <i>zapatos de madera</i> ” ( <i>zuecos</i> ) [2,4]; <i>persona al contrario</i> ( <i>adversario</i> )*
Otros: “ <i>hacen muchos años</i> ” ( <i>llevan muchos años</i> ) [1,2]; “ <i>lento y seguro</i> ” ( <i>poco a poco</i> ) [1,4] “ <i>recibir la culpa</i> ” ( <i>ser culpado</i> ) [3,1]
<b>2. Errores gramaticales:</b>
<b>2.1. Paradigmas:</b>
Género: “ <i>los autoridades</i> ” ( <i>las autoridades</i> ) [2,3]; “ <i>el razón</i> ” ( <i>la razón</i> ) [4,1]
Número: “ <i>el 30</i> ” ( <i>los 30</i> ), [2,2]; “ <i>en tiempo de guerra</i> ” ( <i>en tiempos de guerra</i> ) [4,1]
Verbos: “ <i>volvido</i> ” ( <i>vuelto</i> ) [1, 2]; “ <i>discutiramos</i> ” ( <i>discutiremos</i> ) [4,1]
Otros: “ <i>cada holandés</i> ” ( <i>cualquier holandés</i> ) [2,4]; “ <i>es</i> ” ( <i>el</i> ) [75]
<b>2.2. Concordancias:</b>
Género: “ <i>una visión más colorad<u>o</u></i> ” ( <i>una visión más colorada</i> ) [2,4]; “ <i>la llegada... mu<u>ch</u>os consecuencias</i> ” ( <i>la llegada... muchas consecuencias</i> ) [3,4],
Número: “ <i>los jóvenes para vivir sol<u>o</u></i> ” ( <i>los jóvenes para vivir solos</i> ) [3,2]; “ <i>la gente no querían participar</i> ” ( <i>la gente no quería participar</i> ) [1,1]
Persona: “ <i>los inmigrantes... cont<u>ig</u>o</i> ” ( <i>los inmigrantes... consigo</i> ) [3,4]; “ <i>yo me alej<u>a</u></i> ” ( <i>yo me alejo</i> ) [4,1]
<b>2.3. Valores y usos de las categorías</b>
<b>Artículo:</b>
Uso/omisión: “ <i>la inmigración es <u>fen</u>ómeno</i> ” ( <i>la inmigración es un fenómeno</i> ) [2,4]; “ <i>lo inesperado de <u>el</u> Al Quaida</i> ” ( <i>lo inesperado de Al Quaida</i> ), [1,1]; “ <i>de <u>11</u>M</i> ” ( <i>del 11M</i> ) [4,1]
<b>Elección:</b> “ <i>la principal importador</i> ” ( <i>el principal importador</i> ) [2,3]; “ <i>del <u>ONU</u></i> ” ( <i>de la ONU</i> ) [1,1]
<b>Otros determinantes:</b>
<b>Pronombres:</b>

Con función pronominal plena: “ <u>se puede considerar</u> lo” (se puede considerar) [2,4]; “ <u>hacer cosas sus mismos</u> ” (hacer cosas ellos mismos) [4,2]
Se gramaticalizado o lexicalizado: “el país <u>se</u> avanzará” (el país avanzará) [4,4]; “el uso de las drogas no <u>pone</u> feliz” (el uso de las drogas no te pone feliz) [1,3]
<b>Verbos:</b>
Pasados: “ <u>ha llegado</u> ” (llegó) [3,1]; “que <u>criticó</u> la fe musulmana con regularidad” (criticaba la fe musulmana con regularidad) [2,1]
Uso del subjuntivo: “ <u>haya recibido</u> la culpa” (sería culpada) [3,1]; “no nos garantiza que no <u>pueda pasar nada</u> ” (no nos garantiza que no pueda pasar nada) [2,1]
Otras formas: “ <u>harán hecho</u> ” (harán) [1,3]; “ <u>se facilitará</u> ” (se facilitan) [4,4]
<b>Preposiciones:</b>
Valores propios: “14 <u>_</u> marzo” (14 de marzo) [2,1]; “es muy difícil <u>de</u> eliminarlo” (es muy difícil eliminarlos) [4,3]
Valores idiomáticos: “participación <u>a</u> la guerra de Irak” (participación en la guerra de Irak) [2,1]; “negociar en las drogas” (negociar con drogas) [3,3]
<b>2.4. Estructura de la oración:</b>
Orden: “ <u>totalmente depende</u> ” (depende totalmente), [1,2]; “ <u>se dedica a la lucha contra las drogas intensivamente</u> ” (se dedica intensivamente a la lucha contra las drogas) [4,3]
Omisión: “no <u>_</u> problema” (no hay problema) [2,3]; “hasta <u>_</u> se van a casar” (hasta que se van a casar) [3,2]
Elementos sobrantes: “ <u>se facilitará los investos del</u> y el comercio del extranjero” (se facilitan el comercio y las inversiones extranjeras) [4,4]; “con las normas <u>y</u> de la sociedad” (con las normas de la sociedad).
Oraciones negativas: “si <u>ya</u> no tiene diploma” (si aún no tiene diploma) [3,2]; “sin que ofenda a una persona” (sin que ofenda a nadie) [4,4]
<b>2.5. Relación entre oraciones (coordinación y subordinación):</b>
<b>2.5.1. Coordinación</b>
Omisión del enlace: <i>Los inmigrantes no afectarán los símbolos estereotipos holandeses, --añaden algunos aspectos de su cultura (Los inmigrantes no afectarán los símbolos estereotipos holandeses, solamente añaden algunos aspectos de su cultura)*</i>
Polisíndeton: “ <u>se puede ganar mucho dinero con estas canciones y</u> muchas personas ya lo han hecho <u>y</u> muchas personas harán hecho” (se puede ganar mucho dinero con estas canciones. Muchas personas ya lo han hecho y muchas personas lo harán) [1,3]
Elección errónea del enlace: “ <u>pero</u> también” (sino también) [2,2] “inmigración <u>y</u> influencia cultural” (inmigración e influencia cultural) [2,4]
<b>2.5.2. Subordinación:</b>
<b>Adjetiva</b>
Omisión del enlace o enlace sobrante: “Esta situación tenía como consecuencia --- <u>_</u> un gran parte del mundo se dividió en dos partes (Esta situación tenía como consecuencia que un gran parte del mundo se dividió en dos partes) *
Elección de enlace: “Era un atentado <u>quien</u> habían preparado bien”(Era un atentado que habían preparado bien)*
Concordancia verbal: “Al Quaida que tuvieron razones especiales para empezar sus atentados” (Al Quaida que tuvo razones especiales para empezar sus atentados)*
<b>Sustantiva</b>
Omisión del enlace o enlace sobrante: “No me dicen <u>_</u> yo quiero saber “(No me dicen lo que quiero saber)*
Elección del enlace: “me extraño mucho, <u>porqué</u> Al Quaida ataque justos a estos ciudadanos” (me extraña mucho que Al Quaida ataque justo a estos ciudadanos) [1,1]; “la facili-

<i>dad de vivir a su mismo, como en una habitación, es más grande en los Países Bajos, igual como la posibilidad...” (la facilidad de vivir por su cuenta, como en una habitación, es más grande en los Países Bajos, igual que la posibilidad...) [4,2]</i>
Concordancia verbal: <i>Les dijeron que se habíamos ido a cenar (Les dijeron que se habían ido a cenar)*</i>
Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto: <i>“Comprobaron que <u>ahora</u> tenían razón” (Comprobaron que en aquel entonces tenían razón)*</i>
<b>Circunstanciales</b>
Omisión de enlace o enlace sobrante: <i>“Por lo tanto estos textos son tan populares y se puede escucharlos todos los días en los radios no es extraño que por los jóvenes son normales” (por lo tanto, <u>como</u> estos textos son tan populares y se pueden escuchar todos los días en la radio, no es extraño que para muchos jóvenes son normales) [2,3]</i>
Elección del enlace: <i>“Pues los ciudadanos sí tenían dudas (Pero los ciudadanos sí tenían dudas)*</i>
Concordancia verbal: <i>“ Si digamos la verdad” (Si decimos la verdad)*</i>
<b>3. Errores gráficos:</b>
3.1. Puntuación y otros signos: <i>“cultura _ normas y religión” (cultura, normas y religión) [3,4]; “quería justificar eso dando la culpa de 11-M también a la ETA, por favor, ¿Hasta qué punto...” (quería justificar eso dando la culpa de 11-M también a la ETA. Por favor ¿Hasta qué punto...) [4,1]</i>
3.2. Tildes: <i>“Ese” (Ése), “¿A que viene?” (¿A qué viene?) [4,3]; “<u>esta</u> arreglada” (<u>está</u> arreglada)1,2]</i>
3.3 Separación y unión de palabras: <i>“porqué” (por qué) [4,1]; “ocurrede” (ocurre de) [4,3]</i>
3.4 Alteración del orden de las letras: <i>“Mejcio” (Méjico) [4,3]; Eruopa(Europa) *</i>
3.5. Confusión de fonemas: <i>“querra” (guerra), “sequirían” (seguirían) [1,1]; “defenición” (definición), “defenir” (definir) [1,4]</i>
3.6. Omisión de letras y sobrantes: <i>“trenta” (treinta) [1,4]; “ataquar” (atacar), “garantica” (garantiza) [2,1]</i>
3.7 Confusión de grafemas por el mismo fonema: <i>“vezes” (veces) [3,2]; “gravado” (grabado) [4,1]</i>
3.8. Mayúsculas: <i>“pp” (PP) [4,1]; ave [AVE]*</i>

### 2.3.3 Análisis del léxico

La calidad del léxico es otro aspecto de la competencia lingüística. Además de errores del léxico, que es una categoría que hemos tratado arriba, son mencionados por Polio (2001) los siguientes aspectos del léxico: la calidad global del léxico, la originalidad, la variación, la densidad, la sofisticación y la diversidad de clases de palabras.

La calidad global del léxico de un texto puede ser valorada mediante una escala holística, la llamada escala de Jacobs, que es usada por Hedgcock y Lefkowitz (1992) y Tsang (1996). Se apuntan las valoraciones de distintos aspectos en la escala y así se llega a una valoración global de la calidad del léxico de este texto.

La originalidad del léxico de un escritor individual se mide calculando el porcentaje de la totalidad de de palabras o ‘tokens’ que son únicos para este escritor. Puede ser medido este aspecto de dos maneras: el porcentaje de palabras ‘avanzadas’ o sofisticadas del total de palabras (Engber, 1995) y el *Lexical Frequency Profile* (Laufer & Nation, 1995) que toma en cuenta el uso de vocablos que se encuentran en varias listas (que no necesariamente son sólo palabras avanzadas).

Otra medida frecuentemente utilizada es la variación léxica que consiste en el porcentaje de palabras únicas (*types*) del número total de palabras (*tokens*). Este porcentaje es expresado por el llamado *Type/Token Ratio* o *TTR* (Frantzen, 1995). El *TTR* tiene sólo valor parcial ya que no distingue entre palabras básicas y palabras avanzadas. Además es afectado por el tamaño del texto: a medida que incrementa el tamaño, baja el *TTR*. De ahí que se suele estandarizar el número de *tokens* sobre el que se calcula el *TTR*, por ejemplo cada 50 o 100 palabras con un programa como Wordsmith con el que se puede calcular el *TTR*, o sea, el porcentaje de palabras diferentes en comparación con la totalidad de palabras (véanse para más detalles y ejemplos Van Esch et al, 2004 y 2006).

La densidad léxica se mide al calcular el porcentaje de palabras de contenido de la totalidad de palabras en un texto tal como lo hicieron Laufer (1991) e, incluyendo los errores, Engber (1995).

La sofisticación léxica, o sea, el porcentaje de palabras avanzadas en un texto puede medirse de dos maneras. La primera es calcular la longitud media de palabras basándose en la expectativa de que el léxico de nativos o de escritores avanzados de L2 o LE se caracteriza por palabras más largas que el de niveles más bajos. Para comprobar esta expectativa comparamos, con ayuda de Wordsmith, este aspecto en textos de alumnos holandeses, escritos sobre el mismo tema en tres años consecutivos (2002, 2003, 2004), con los de hablantes nativos que escribieron sobre el mismo tema.<sup>29</sup> Los resultados de la comparación de la longitud media de todas las palabras que encontramos en las listas de frecuencia de los alumnos holandeses con la de los nativos se ven en figura 4:

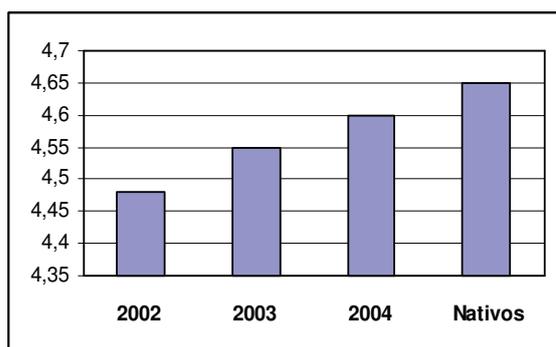


Figura 4 Longitud de palabras

Se confirma la expectativa ya que se puede ver un progreso significativo de desarrollo del léxico de 2002 (4,48 caracteres por palabra) a 2003 (4,55 caracteres por palabra) y 2004 (4,65 caracteres por palabra).

También se puede medir la sofisticación léxica al calcular el porcentaje de palabras avanzadas en relación con la totalidad de las palabras (Engber, 1995) o, tal como hicieron Laufer y Nation (1995), calculando el número de palabras avanzadas x 100% dividido por el número de *tokens* o, dicho en otras palabras, calculando la proporción de palabras avanzadas. Para eso comparamos las listas de las 100 palabras más frecuentes de 2002, 2003, 2004 y de la lista de los alumnos nativos con los resultados que se ven en figura 5:

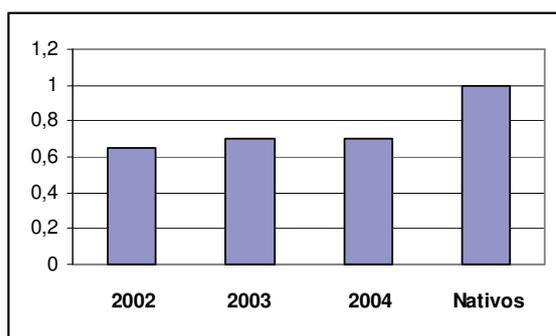


Figura 5 Advanced tokens/total tokens ratio

Hemos ampliado estos análisis con una comparación entre nativos y no nativos en cuanto al uso de palabras específicas (verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios). Por razones de brevedad no las hemos insertado aquí.

Para terminar los aspectos de calidad léxica mencionamos la diversidad de clases de palabras. Ésta última se valora por calcular cuántos sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y modificadores hay en relación con la totalidad de palabras léxicas pero, según Polio (2001), es una medida poco usada.

En cuanto al análisis y la valoración de aspectos de léxico, y en vista de que a menudo los que van a analizar textos no pueden disponer del programa Wordsmith, proponemos los análisis siguientes de textos de escritores diferentes sobre los mismos temas. Se podría hacer un análisis cuantitativo de la sofisticación léxica, al calcular en Word la cantidad de palabras comparada con la cantidad de caracteres, por lo que se puede ver la longitud de palabras. Otro análisis posible de los mismos textos es un análisis cualitativo del léxico que se utiliza. Podría analizarse el uso de diferentes clases de palabras: palabras léxicas o de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y palabras de función (preposiciones, conjunciones y pronombres).

#### 2.3.4 Complejidad sintáctica

Además de los errores y la calidad del léxico hay otro aspecto lingüístico que deber ser tomado en cuenta: la complejidad gramatical o sintáctica. Como dijimos antes, la complejidad sintáctica puede ser medida de diferentes maneras: la longitud media de la unidad tópica o unidad T que expresa un subtópico del tema general del texto, la frecuencia con la que dentro de determinado periodo de tiempo se utilizan estructuras, como por ejemplo oraciones pasivas u oraciones subordinadas, y el número de cláusulas por unidad tópica. El problema de medir la complejidad sintáctica consiste en la falta de unanimidad sobre qué es complejidad sintáctica (véanse para más información Van Esch, De Haan y Nas, 2004), cómo medirlo y cómo comprobar que hay desarrollo en un periodo determinado. Referente a este último aspecto, Ortega (2002 y 2003) concluyó, después de analizar varios estudios que tomaron en cuenta medidas diferentes de complejidad sintáctica, que sólo después de un periodo de por lo menos 9 meses puede haber cambios sustanciales en complejidad sintáctica.

Para nuestros fines, que son el análisis y la valoración de la complejidad sintáctica por futuros profesores de español, se podrían analizar textos escritos por distintos escritores sobre el mismo tema calculando la longitud de las frases, es decir, la cantidad de palabras por frase, y el número de cláusulas subordinadas en un texto.

#### 2.3.5 La fluidez

Tal como la complejidad sintáctica, la fluidez es una noción bastante discutida. La fluidez puede referir a la cantidad de palabras, a las unidades tópicas o a las cláusulas de un

texto que se puedan escribir en un tiempo determinado y que pueden ser medidas analíticamente. Optamos por la cantidad de palabras de un texto, como medida de fluidez, en varios estudios en que comparamos textos escritos en media hora por grupos distintos de alumnos, pero sobre el mismo tema (véanse Van Esch et al., 2004 y 2006, De Haan y Van Esch, 2004, 2005 y 2007)

Más aceptable parece ser la ‘*nativeness*’ de un texto, es decir el grado en que el texto es similar al de un nativo de la lengua. Este aspecto puede ser medido holísticamente tomando en consideración a la vez aspectos como por ejemplo el vocabulario utilizado o la facilidad de leer el texto tal como lo proponen Tarone et al (1993).

## 2.4 Las competencias sociolingüística y estratégica

### 2.4.1 Introducción

Además de las competencias lingüística y discursiva hay dos competencias más, según Connor y Mbaye (2002). Tal como expusimos antes, se refiere la competencia sociolingüística a la adecuación del género, registro y tono del texto escrito. La competencia estratégica consiste, según Connor y Mbaye (2002), en la conciencia de los lectores a los que se dirige el escritor, en apelarles adecuadamente y en probar lo que se alega con los argumentos adecuados. Ambas competencias forman parte de la retórica que consiste en todos los recursos que tenga el escritor a su disposición para poder convencer al lector del mensaje que quiere transmitir. Vamos a tratarlos a continuación.

### 2.4.2 La competencia sociolingüística

Por lo que se refiere a la competencia sociolingüística, hemos comprobado en un estudio anterior sobre textos escritos por no nativos (Van Esch et al, 2006), que estudiantes no-nativos de ELE, y en particular los principiantes, se preocupan poco por un estilo adecuado. Un ejemplo que ilustra esta falta de preocupación es el siguiente fragmento que hemos sacado del corpus de ensayos sobre “La influencia de la publicidad en la vida diaria” y que es un estudiante de primer curso:

*Voy a tratar los anuncios en general. Los anuncios en general son del tipo que todo los modelos en ellas tienen que ser bonitas y delgadas. Casi no se ve un anuncio en la televisión donde no haya gente que no sea delgada y que tenga el cuerpo perfecto. Eso tiene como uno de los efectos, que especialmente los adolescentes, piensan que tienen que tener ese mismo imagen. Para contar ó ser alguien en la sociedad tienes que tener un buen físico. Muchas veces la gente optiene una idea sobre una persona, por el físico que tiene. Es lo primero que uno ve. (0120014-1)*

A modo de comparación hemos copiado aquí un fragmento de un texto recopilado posteriormente sobre el mismo tema, pero escrito por una nativa:

*Actualmente la publicidad es un hecho innegable en nuestra sociedad. Continuamente estamos recibiendo información; en la televisión, en prensa, en revistas, en Internet...y junto con esta información esta insertada la publicidad. Desde mi punto de vista el objetivo de la publicidad es conseguir que un individuo se interese por lo anunciado, que lo anunciado cambie su forma de ver la percepción que se tiene sobre algo o simplemente crear necesidad de algo, que debe ser adquirido (Corpus de Granada, 2007: FGJB)*

Ya que se trata de dos niveles completamente distintos de escritura, vemos diferencias notables entre el fragmento no-nativo y el nativo. En cuanto a la corrección gramatical vemos que en el primer fragmento hay varios errores, por ejemplo errores ortográficos y de puntuación y el uso del subjuntivo donde no es requerido. Además, falta calidad léxica y la complejidad sintáctica es muy elemental, ya que hay apenas frases coordinadas y ninguna subordinada. Pero también por lo que se refiere al tono y al registro de este género, el persuasivo, vemos que el fragmento no-nativo difiere mucho del nativo: aquél es mucho más anecdótico por extenderse sobre los modelos en un anuncio mientras que éste empieza, como es debido, por introducir la tesis de su ensayo y expresar luego su punto de vista.

Observemos otro ejemplo de introducciones de un texto argumentativo, escrito por estudiantes universitarios de ELE del segundo año, sobre la posible diferencia entre jóvenes holandeses y españoles por lo que a se refiere a vivir independiente de los padres:

*Tanto en España como en Holanda se suele criticar mucho a jóvenes que siguen viviendo con sus padres para mucho tiempo. Expresiones idiomáticas como “Hotel Mama” se han vuelto universales e indican que se consideran a los jóvenes de hoy como niños, que no saben cómo salirse con lo suyo y cómo arreglar las cosas en casa. En los dos países existe el ideal de jóvenes que van a vivir fuera de la casa de sus padres, porque es una expresión de responsabilidad y de ser desarrollado. ¿Pero cómo se explica el hecho de que los jóvenes holandeses van a vivir en su propio piso mucho más rápido que los españoles? Esta cuestión trata de diferencias entre relaciones sociales en España y Holanda y hay que tomarlas muy en cuenta cuando se critica a los jóvenes. (0437239- 2)*

*Eres un joven español de 18 años y estudias en la universidad que está muy cerca de tu pueblo por lo cual vives todavía con tus padres. Ellos pagan tu estudio y las cosas diarias que necesitas como la comida. Tu madre hace todas las cosas en casa como limpiar, y planchar y no hace falta que ayudes a ella. Entonces, tienes mucho tiempo de estudiar, divertirte y trabajar porque no es necesario que haces otras cosas. (0401110- 2)*

Aquí la diferencia es bastante marcada: en el segundo ejemplo la estudiante se dirige directamente al lector, incluyendo a éste en el contexto temático, de manera informal (ver letras negritas), mientras que en el primer ejemplo parece haber mucha más distancia, un tono más formal.

#### 2.4.3 La competencia estratégica

La competencia estratégica consiste, según Connor y Mbaye (2002), en la competencia de ser consciente del grupo meta de lectores, de apelarles adecuadamente y de probar lo que se alega con los argumentos adecuados. Dicho en otras palabras, se refiere a la conciencia de parte del escritor de su audiencia a la que va dirigido el texto y de su objetivo de escritura. Describen estudios sobre cómo proceden escritores en persuadir y apelar a sus lectores. Entre estos estudios está el de Kinneavy (1971) que clasificó textos como textos referenciales, persuasivos, literarios o expresivos y que hizo una distinción entre estrategias diferentes de apelar a lectores para persuadirlos: las racionales, las éticas o de credibilidad y las emocionales. Estos tres tipos de apelaciones al lector fueron adaptados por Connor y Lauer (1988) para desarrollar una escala para evaluar la calidad de apelaciones en ensayos escritos por estudiantes, en que distinguen entre cuatro grados de uso de apelaciones que resumimos brevemente (para más detalles véanse Connor y Lauer, 1988: 268): ningún uso, un uso reducido o desarrollado sólo parcialmente, un uso adecuado pero limitado a algunas apelaciones y un uso ade-

cuado y bien desarrollado. Para su esquema se basaban en teorías de la retórica clásica y en nociones de audiencia y apelación de Aristóteles y adoptaron el modelo de Toulmin (1958), que describimos antes en apartado 2.2.4.

Indicamos ya en nuestro estudio de 2006 (Van Esch et al.), que las maneras de apelar a los lectores que utilizan escritores, pueden diferir bastante. Puede haber diferencias no sólo entre escritores nativos y no nativos, sino también entre miembros de cada grupo. Como ilustración pueden verse las correspondencias y las diferencias entre los siguientes fragmentos, el primero de un nativo y el segundo de un no nativo:

*Desde mi punto de vista la sociedad en la que **vivimos** está claramente manipulada por la publicidad, como **podemos** apreciarlo en el día a día: repartidores de propaganda, vallas publicitarias, anuncios de radio, prensa, televisión...Por cualquier sitio que **pasemos encontramos** algún medio publicitario que influye subconscientemente en nosotros. (Corpus de Granada, 2007: RDR)*

*Hoy en día, la publicidad tiene un papel de mayor importancia en **nuestra** sociedad. Ya que la televisión, la radio y el internet son cosas muy importantes en la vida de la gente, siempre es presente en **nuestra** vida también. La publicidad aún se ha vuelto una cosa que **vemos** inconscientemente. Porque tiene una papel tan importante, influye a la gente mucho, aunque ellos no se dan cuenta de eso. (0110124).*

Debido a la distinción en nivel de competencia entre nativos y no nativos, hay diferencias lingüísticas muy marcadas entre el fragmento del nativo y el del no nativo, por ejemplo en cuanto al léxico y al sintaxis. Pero concuerdan ambos fragmento en sus maneras de apelar al lector ya que ambos escritores incluyen a éste para convencerle de sus puntos de vista, tal como puede verse en las palabras en negrilla.

### **3 El desarrollo de la escritura**

#### **3.1 La escritura**

##### *3.1.1 Enfoques didácticos de escritura*

Antes de entrar en la didáctica de la escritura tratamos primero los enfoques de escritura que se pueden distinguir. Cassany (2004) distingue cuatro grandes enfoques didácticos según se pongan énfasis en los aspectos de gramática, la comunicación, el proceso de composición y el contenido. Vamos a verlos a continuación.

En el enfoque gramatical se igualaba la producción escrita a la adquisición de la lengua (estándar), es decir, la gramática y el vocabulario. El énfasis de enseñanza está en la construcción de la frase y en el texto como totalidad. La evaluación se limita sobre todo a la corrección de aspectos de lengua.

En el enfoque comunicativo se subraya la importancia de necesidades comunicativas y el intercambio entre escritor y lector según estas necesidades, que llevan a distintos tipos o géneros de textos con sus características particulares. La evaluación toma en cuenta no sólo aspectos lingüísticos sino también los de adecuación comunicativa.

El enfoque procesual pone énfasis no sólo en el producto sino también en el proceso de la composición de un texto. En la evaluación se toman en cuenta tanto el producto (la calidad del texto) como el proceso de escribir, la manera en que se ha llegado a la producción de este texto, por ejemplo mediante la colaboración con otros alumnos o la tutoría del docente.

El enfoque sobre el contenido combina la enseñanza de la lengua con la de una disciplina, (geografía, historia, biología, matemática etc.), siendo la escritura un vehículo para aprender los contenidos de esta disciplina.

Ya que queremos dedicar atención al proceso de escritura y partir de las necesidades comunicativas del alumno, proponemos una combinación de un enfoque comunicativo y un enfoque procesual, en la que aspectos importantes son el intercambio entre escritor y lector, la adecuación comunicativa y la atención a la manera en que se llega a un texto y a mejorar este texto mediante la colaboración con otros alumnos y la tutoría del profesor.

### 3.1.2 *El proceso de escritura: modelos y fases*

El proceso de escritura en L1, y más aún en L2 y LE, no deja de ser un proceso complejo. En un intento de describir este proceso complejo se han diseñado modelos descriptivos a base de análisis de actividades y productos de escritores expertos, mientras escriben un texto en L2. Tanto los productos (por medio de borradores y versiones finales) como los procesos (por medio de verbalizaciones del pensamiento interior) han sido analizados para poder diseñar modelos de escritura como los de Hayes (1981, 1996) Grabe y Kaplan (1996), tal como han sido descritos en Grabe (2001).

El primer modelo es el de Hayes (1996), que está basado en un modelo anterior de Flower y Hayes (1981). Su primer componente consiste en factores de contexto en cuanto a la tarea, el público y el propósito del escritor. Estos factores influyen primero en el procesamiento cognitivo por hacerse propósitos en cuanto a la escritura, por motivarse a emprender la tarea de escribir, por la valoración y planificación de esta tarea y por la atribución de éxito o fracaso. Luego, este componente enfoca al proceso mismo de escritura que, sirviéndose de varias bases de conocimientos, lleva al proceso de planificar y escribir en la memoria operativa.

El segundo modelo es el de Grabe y Kaplan (1996), que se diferencia del primero en que se toman mucho más en consideración los conocimientos lingüísticos y los factores de contexto. Igual que el primer modelo, el segundo modelo comienza el procesamiento con un componente de planificación que incorpora influencias de actitud y motivación en cuanto al establecimiento de objetivos y la planificación de la escritura. El proceso de escritura comienza en la memoria operativa cuando la planificación y la fijación de los objetivos activan las bases de conocimientos relevantes y generan información 'online' para escribir; información que se evalúa comparándola constantemente con los planes y los objetivos durante la producción de la escritura.

Concuerdan estos modelos en que distinguen tres fases en los procesos cognitivos de la escritura. La primera fase es la de planificación y consiste en todas las actividades relacionadas con la elaboración de aquello que pretenden conseguir los escritores mediante esquemas, listas y representaciones visuales. La segunda es la de textualización e incluye todas las actividades que sirvan para escribir lo planificado. La tercera fase es la de revisión que está integrada por todas las actividades evaluación y revisión de lo escrito. A continuación se verán brevemente posibles actividades y tareas de escritura en las fases distinguidas antes, es decir, la planificación, la textualización y la revisión.

La primera fase, la de planificación, puede empezar por un inventario y análisis de la situación inicial del alumno, tal como propagamos antes, y puede ser seguido por formular los objetivos y propósitos que tiene este alumno y en actividades para generar ideas sobre el tema. El punto de partida puede ser el escuchar y/o leer textos que se encuentran en manuales de ELE, textos que se buscan en Internet y que pueden ser leídos y comprendidos según el enfoque didáctico que hemos descrito antes. Otro procedimiento muy eficaz es el torbellino de ideas sobre el tema que se va a tratar en un texto, procedimiento que puede empezar individualmente y ser seguido por la colaboración en grupos tal como lo propone Brown (2001:

349-350). Es de suma importancia la estructuración de estas ideas en un esquema lógico y coherente, que incluso puede desembocar en un guión que sirva de pauta al escribir el texto en la fase siguiente.

Esta fase es la de textualización, en la que el alumno, a base de su guión o de ideas generadas en la fase anterior, hace un primer borrador de texto que luego es evaluado por él mismo, por el profesor y/o por otros alumnos que le dan feedback sobre lo que ha escrito.

En la fase siguiente la evaluación y el consiguiente feedback le ayudan al alumno a revisar su texto y hacer una segunda o incluso una tercera versión. Será el tema de los apartados que siguen en 3.2

## **3.2 La corrección, el feedback y la revisión**

### *3.2.1 Modelos de corrección*

En su libro, *Reparar la escritura*, Cassany (1993) da muchas sugerencias valiosas para corregir textos y para mejorar la calidad de textos por medio de la revisión. Hace una distinción entre dos modelos de corrección y explica las diferencias entre estos dos modelos (Cassany, 1993: 21-22). El modelo *tradicional* se caracteriza por dar énfasis en el producto (sólo se corrige la versión final), en los errores que comete el alumno (sólo los de la forma y la superficie del texto, o sea, los de ortografía, gramática y tipografía). Según este modelo, el docente juzga la versión final del texto del alumno, usa normas rígidas de corrección y normas estándar para todos los alumnos y considera la corrección de errores como la reparación de defectos en el texto. Al contrario, el modelo *procesal*, que es el que propaga Cassany, da énfasis en el proceso y en los hábitos del alumno y toma en cuenta no sólo la forma sino también el contenido del texto. Según este modelo, el docente colabora con el alumno y le ayuda a escribir su propio texto, usa normas flexibles de corrección y comenta el texto para que el alumno los revise y mejore. A continuación, Cassany repasa los aspectos relevantes de la corrección procesal contestando todo tipo de preguntas sobre la corrección, discutiendo conceptos, opiniones y hábitos que tenemos los docentes en cuanto a la corrección de textos escritos y proponiendo alternativas de corrección y estrategias de composición.

### *3.2.2 Feedback y revisión*

Para mejorar la calidad de la escritura no hace falta solamente analizar y valorar aspectos como la calidad global, el contenido y la organización de un texto, la complejidad gramatical, el léxico o la corrección lingüística. Es necesario también darle información al escritor sobre todos estos aspectos para que revise su texto a base de esta información o, dicho en otras palabras, darle al escritor retroalimentación o *feedback*.

La retroalimentación es un aspecto de la escritura que se ha estudiado bastante a partir de los años 80 del siglo pasado. Aspectos estudiados son las formas en que se brindan comentarios, los papeles que desempeñan los docentes y alumnos en este proceso y la eficacia de esta retroalimentación. De estos estudios, que se refieren casi siempre a la escritura en L2, resulta que la mayoría de los docentes dedica, sobre todo, atención a la identificación de errores en el terreno de la ortografía y la puntuación y sólo algunos prestan atención al contenido, la coherencia y la estilística. Además, los criterios que aplican los docentes no son siempre consistentes y predecibles (Hedgcock y Lefkowitz, 1994). Ferris et al. (1997) diseñaron un modelo de análisis de retroalimentación en el que distinguen dos categorías principales de comentarios: (1) comentarios sobre los objetivos y las intenciones de los escritores y (2) características lingüísticas. Aplicaron el modelo a una docente de inglés como L2 durante un cursillo y concluyeron que esta docente cambió durante este cursillo sus estrategias al responder a los estudiantes, que sus comentarios variaban según el tipo de tarea, que disminuyó los

comentarios al progresar el cursillo y que, sólo en menor medida, logró responder a los distintos niveles que tenían sus alumnos.

En cuanto al papel de los docentes, la mayoría de los profesores en L2 se consideran *profesores de lengua* y no *profesores de escritura* (Zamel 1985). De ahí la importancia que dan a la corrección de errores, sobre todo de ortografía y de puntuación. Hedgcock y Lefkowitz (1994) han encontrado que los docentes suelen actuar más como evaluadores que como consejeros y ayudantes, lo que implica que no se dan bastante cuenta de los diferentes papeles que pueden tener.

Sobre la revisión, se ha llevado a cabo toda una variedad de estudios que muestra que esta revisión no se realiza con la eficacia necesaria y que los efectos de la retroalimentación son limitados. Así, Zamel (1985) comprobó que los alumnos que escriben textos en L2 suelen revisar detalles de estos textos, lo que resulta en textos sólo aparentemente mejores que los primeros borradores pero que, sin embargo, son aprobados por sus docentes. Cohen (1987) encontró que la mayoría de los estudiantes hicieron un apunte mental de la retroalimentación recibido, sin que revisaran sus textos. Cohen cree que la información que busca el alumno y la que proveen los docentes no siempre coinciden. Los estudios de Ferris (1995) y Ferris et al (1997) muestran que no hay una relación causal entre la retroalimentación por el docente y las correcciones del alumno y que la retroalimentación suele ser el más eficaz si se comenta ya el primer borrador del alumno. La retroalimentación positiva en forma de estímulo resulta ser importante (compárese también el estudio de Hyland y Hyland, 2001), al igual que el contenido y el modo de estructurarla.

A pesar de que la investigación sobre el papel de la retroalimentación en la revisión de textos en L2 y LE ha ido extendiéndose en las últimas décadas, quedan muchas preguntas por contestar según Goldstein (2001); por ejemplo, cómo revisan los alumnos sus textos individualmente después de haber recibido los comentarios del docente, cuál es la influencia de la actitud que tienen los alumnos hacia los comentarios, cuáles son los factores que influyen en el éxito de la revisión y cómo definen los docentes este éxito.

### 3.2.3 *Hacia un modelo de feedback de textos argumentativos*

El objetivo de feedback estará claro: su función es ayudar al estudiante a mejorar y revisar un particular ensayo. Aparte de este objetivo a corto plazo, Beach (1989) señala que a largo plazo el objetivo de feedback es que los estudiantes mismos podrán evaluar críticamente sus propios textos. Leki (1990), no obstante, destaca que no queda tan claro en qué consiste ese mejoramiento. Muchas investigaciones sobre intervenciones en borradores intermedios sólo dedican atención a los cambios positivos de un borrador a otro, pero hay poca información disponible sobre el mejoramiento a largo plazo.

Opina Myles (2002) que sin atención individual o suficientes comentarios sobre los errores en un texto, no habrá progreso. Hace falta aceptar que la escritura en L2 contiene errores; es la responsabilidad de los profesores ayudar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias para la revisión. Efectivamente, los escritores en L2 necesitan y desean feedback específico tanto en el contenido como en la forma y la estructura de la escritura. Cuando no se incluya feedback en la enseñanza, los estudiantes saldrán perjudicados en sus destrezas escritas y lingüísticas (Myles 2002).

Sería poco aconsejable dar retroalimentación, desde el principio del año académico, sobre todos los posibles aspectos de las competencias gramatical y discursiva de textos en LE. Un borrador lleno de errores lexicales o gramaticales subrayados y de comentarios temáticos de cualquier índole probablemente desanime a los estudiantes. Conviene pensar en métodos de construcción del texto, como si fuese éste una casa: primero echar los cimientos (estructura, contenido, argumentación), luego los ladrillos (medios lingüísticos) y después embellecer la decoración (elaboración más detenida de ambas categorías ya mencionadas). Un modelo de

retroalimentación se ampliaría entonces a lo largo del año escolar o académico, según los aspectos teóricos de redacción tratados en clase.

Ofrecemos un posible formulario de puntos de evaluación (feedback), utilizado en la investigación de tesis de Nas, para estudiantes universitarios holandeses de español como LE, segundo curso. El año académico de la universidad de Nimega se compone de cuatro periodos de siete semanas cada uno, seguidos por exámenes. En el esquema se indican cuáles son los temas aspectos evaluados por periodo:

Categoría	Periodo(s)	Aspectos evaluados
Estructura	1-4	• División en introducción-nudo-conclusión (Cestero 2001)
	1-4	• Tipos de introducciones y conclusiones (Serafini 1996)
Contenido y Argumentación	1-4	• Tesis y orden lógico de argumentos (Goethals y Delbecque 2001a)
	2-4	• Evaluación por medio del modelo de Toulmin (1958)
	2-4	• Evaluación según Onieva Morales (1995)
Lenguaje	1-4	• Evaluación holística de léxico y gramática
	2-4	• Coherencia temática (Goethals y Delbecque 2001b)
	2-4	• Despersonalización (Goethals y Delbecque 2001c)
	3-4	• Matización, modalización, comentarios evaluativos (Laca 2001a)
	3-4	• Relaciones retóricas y conectores (Laca 2001b)
	4	• Reformulaciones (Laca 2001c)

Figura 6: Temas evaluadas en textos argumentativos, 2º curso de lenguas románicas/español, Universidad Radboud, Nimega, Países Bajos.

Los estudiantes estudian los aspectos teóricos, para después redactar un texto argumentativo en que intentan aplicar la teoría. Por ejemplo, en el segundo periodo se amplía el conocimiento de los estudiantes sobre la argumentación: estudian el modelo de Toulmin (ver §2.3.3 para más información) y aprenden a utilizar una evaluación más holística de argumentación de Onieva Morales (1995). La idea es que tratan de aplicar el modelo de Toulmin en el proceso de redacción para controlar la calidad de argumentación, actividad que no podían ejercer todavía en el primer periodo porque les faltaba el instrumento. En la fase de retroalimentación, la profesora utilizará el modelo de Toulmin para comprobar la validez de la argumentación, indicando cómo podría mejorar el/la estudiante su razonamiento en el texto. Asimismo, tanto los estudiantes como la profesora evaluarán la argumentación de manera más holística, utilizando la lista de control siguiente (Onieva Morales 1995: 193)

<b>Tesis</b>	¿Expresa la tesis su opinión sobre un tema serio, susceptible de discusión?
	¿Está redactada de forma clara y concisa?
	¿Aparece la tesis en la introducción?
<b>Desarrollo de la argumentación</b>	¿Ha aducido por lo menos tres razones que confirmen su opinión?
	¿Cada razón o argumento está suficientemente apoyada por evidencias (datos, ejemplos, experiencias personales, argumento de autoridad...)?
	¿Ha considerado los puntos de vista contrarios y ha refutado las opiniones que se oponen a sus tesis?
<b>Unidad</b>	¿Está relacionado directamente cada párrafo con la opinión expresada en la tesis?
	¿Hay alguna razón o argumento que se aparte del tema?
<b>Conexión entre ideas</b>	¿Se puede seguir con facilidad el hilo de argumentación?
	¿Ha usado las referencias directas y los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí?
<b>Ordenación</b>	¿Ha ordenado las razones según su importancia?

<b>Conclusión</b>	¿La conclusión resume su opinión sobre el tema y se infiere de las razones aducidas?
	¿Apunta la conclusión una solución al tema planteado?
<b>Vocabulario</b>	¿Ha empleado un vocabulario apropiado a los destinatarios?
<b>Tono</b>	¿Es lo suficientemente serio y objetivo el tono de la argumentación?
	¿Se ha dejado llevar por sus sentimientos acerca del tema?

Figura 7: Evaluación según Onieva Morales (1995:193)

Aparte de estos dos conceptos, se dedicará atención a los aspectos de estructura generales y la calidad de la introducción y la conclusión del texto, tratados ya en el primer periodo, así como a dos nuevos aspectos de la categoría 'lengua' (Goethals y Delbecque 2001b y 2001c). El enfoque, claro está, en mayor grado se dirige a los elementos recién estudiados.

#### 4 Bibliografía y referencias

- Arts, V. (2007), *Análisis de los errores cometidos en la producción escrita de los estudiantes de segundo año de Filología hispánica de la Universidad de Nimega*, Publicación interna de la Radboud Universiteit Nijmegen (Países Bajos).
- Beach, R. (1989), "Showing Students How to Assess: Demonstrating Techniques for Response in the Writing Conference", En: Anson, C.M. (Ed.), *Writing and Response. Theory, Practice and Research*, Urbana, IL: National Council of English, 127-148.
- Berns, M. (1990) *Contexts of competence: English language teaching in non-native contexts*. New York: Plenum.
- Brown, H.D. (2001), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains: Pearson Education
- Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", En: Richards, J.C. & R. Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman, 2-27.
- Canale, M. & M. Swain. (1980), "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied linguistics*, 1: 1-47.
- Cassany, D. (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2004) "La expresión escrita". En: Jesús Sánchez Lobatos & Isabel Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: SGEL, 917-943:.
- Cestero, A.M. (2001) "Organización del texto", En: Vázquez, G. (Ed), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 17-39.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Cohen, A. (1987), "Student processing of feedback on their compositions", En: Wenden, A. & Rubin, J. *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice/Hall, 57-69.
- Connor, U. (1990), "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing", *Research in the Teaching of English* 24, 1, 67-87.
- Connor, U. & J. Lauer (1988), "Writing across languages and cultures", En Purves, A.C. (ed.), *Cross-cultural variation in persuasive student writing*. Newbury Park, CA: Sage, 138-159.
- Connor, U. & A. Mbaye (2002), "Discourse Approaches to writing assessment", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22: 263-278.

- Connor, U. & M. Farmer (1990), "The teaching of Topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers", En: Kroll, B. (ed.). *Second Language Writing. Research Insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press. 129-135.
- Crammond, J.G. (1998), "The Uses and Complexity of Argument Structures in Expert and Student Persuasive Writing", *Written Communication* 15, 2, 230-268.
- De Haan, P. & K. van Esch (2008) "Measuring and assessing the development of foreign language writing competence", *Porta Linguarum*, 9, 7-21
- Engber, C. (1995), "The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions", *Journal of Second Language Writing* 4, 139-155
- Fernández, S.(1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid:Edelsa.
- Ferris, D. R. (1994), "Rhetorical Strategies in Student Persuasive Writing: Differences between Native and Non-Native English Speakers", *Research in the Teaching of English* 28, 1, 45-65.
- Ferris, D. (1995), "Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms", *TESOL Quarterly* 29, 33-53.
- Ferris, D., Pezone, S., Tade, C.R. & S. Tinti (1997), "Teacher Commentary on Student Writing: Descriptions & Implications", *Journal of Second Language Writing* 6 (2), 155-182.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints", En: Gregg, L. & E. Steinberg (Eds) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 31-50
- Frantzen, D. (1995) "The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course", *Modern Language Journal*, 79, 329-344
- Goethals, P. & N. Delbecque (2001a), "La construcción de la argumentación y de la exposición", En: Vázquez, G. (Ed), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 41-53.
- Goethals, P. & N. Delbecque (2001b), "La coherencia temática", En: Vázquez, G. (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 55-66.
- Goethals, P. & N. Delbecque (2001c), "Personas del discurso y 'despersonalización'", En: Vázquez, G. (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 67-80.
- Goldstein, L. (2001), "For Kyla: What Does the Research Say About Responding to ESL Writers", En: Silva, T. & Matsuda, P.K. (eds.) *On Second Language Writing*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 73-89.
- Grabe, W. & R. Kaplan (1996) *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1970), "Language Structure and Language Function". En: Lyons, J., *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, England: Penguin
- Hayes, J. (1996), "A new framework for understanding cognition and affect in writing", En: Levy, C.M. & S. Randell (eds) *The science of writing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
- Hedgcock, J. & N. Lefkowitz (1994), "Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing", *Journal of Second Language Writing* 3 (2), 141-163.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001), "Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback", *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212
- Hymes, D.H. (1972), "On communicative competence", En: Pride, J.B. & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin, 269-293

- Kinneavy, J.L. (1971), *A theory of discourse. The Aims of Discourse*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laca, B. (2001a), “Matizaciones, modalizaciones, comentarios”, En: Vázquez, G. (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 95-105.
- Laca, B. (2001b), “Relaciones retóricas y conectores”, En: Vázquez, G. (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 107-148.
- Laca, B. (2001c), “Las reformulaciones”, En: Vázquez, G. (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen, 149-163.
- Laufer, B & P. Nation (1995), “Vocabular size and use: Lexical richness in L2 written production”, *Applied linguistics*, 16, 307-322
- Laufer, B. (1991) “The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner”, *Modern Language Journal*, 75, 440-448.
- Leki, I. (1990), “Coaching from the margins: Issues in written responses”, En: Kroll, B. (Ed.), *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 57-68
- Lyons, J. (1970), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, England: Penguin
- Marco de Referencia Europeo <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Myles, J. (2002), “Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts”, *TESL-EJ*, vol. 6, no. 2, 1-20
- Nas, M.S. (a publicar en 2010), *The effects of feedback on the development of Spanish FL writing skills*, Nijmegen: Tesis doctoral, título provisional
- Onieva Morales, J.L. (1995), *Curso superior de redacción*, Madrid: Verbum.
- Ortega, L. (2002), “Magnitude and rate of syntactic complexity changes in college-level L2 writing: a research synthesis”, Presentation AAAL Conference Salt Lake City, April 7, 2002.
- Ortega, L. (2003), “Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing”, *Applied Linguistics*, 24, 492-518.
- Polio, C. (2001), “Research methodology in L2 writing assessment”, En: Silva, T. & P.K. Matsuda (eds.) *On Second Language Writing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 91-115.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. & J. Marín (2002) “A critical examination of L2 writing process research”, En: Ransdell, S. & Barbier, M. L. *New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 11-47.
- Rodríguez Bello, L. (2004), “El Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa” [en línea]. *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004 (consultado el 25 de septiembre de 2007)
- Savignon, S. (1972), *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*, Philadelphia Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983), *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1997), *Communicative competence: Theory and classroom practice*. 2nd edition. New York: McGraw Hill.
- Savignon, S.J. (2004) “Language, Identity, and Curriculum Design: Communicative Language Teaching in the 21st Century”, En: Van Esch, K. & O. St. John (eds.) (2004) *New insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 71-89.
- Schellens, P.J. & G. Verhoeven (1994), *Argument en tegenargument. Analyse en beoordeling van betogende teksten*, Groningen: Martinus Nijhoff
- Serafini, M<sup>a</sup>. T. (1996), *Cómo se escribe*, Barcelona: Ediciones Paidós

- Silva, T. (1993), "Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 writing: The ESL Research and Its Implication", *TESOL Quarterly*, 27, 4, 657-677.
- Tarone, E., Downing, B., Cohen, A., Gillette, S., Murie, R. & Daily, B. (1993), "The writing of South-East Asian students in secondary school and university", *Journal of Second Language Writing*, 2, 17, 149-172.
- Teijeira Rodríguez. M. del C., Van Esch, K. & P. De Haan (2005), "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes neerlandeses de español como LE", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23, 41, págs. 67-100.
- Toulmin, S. (1958), *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tsang, W.K. (1996) "Comparing the effects of reading and writing on writing performance", *Applied Linguistics*, 17, 1, 210-233
- Van Ek, J. (1976), *The Threshold Level for modern Language Learning in School*, Groningen: Wolters- Noordhoff-Longmann.
- Van Esch, K. & O. St. John (eds.) (2003), *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*, Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Van Esch, K. De Haan, P. & M. Nas (2004) "El desarrollo de la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 22, 39, 53-80.
- Van Esch, K., De Haan, P., Frissen, L., González Santero & A. De la Torre Miranda (2006), "Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 43, 55-76.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Vázquez, G. (Ed.) (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen
- Verwoert, M.L.G. (2007) *El desarrollo del léxico del español como lengua extranjera*, Publicación interna de la Radboud Universiteit Nijmegen (Países Bajos).
- Zamel, V. (1985), "Responding to Student Writing", *TESOL Quarterly*, 19, 79-101

### Tarea 1a Valoración global de textos nativos y no nativos

Los textos que se encuentran en anexo 1 son de escritores nativos y no nativos. El objetivo de esta tarea es hacer una valoración global de estos textos, así como darnos cuenta de qué elementos consideramos característicos de buenos textos.

1. Estudia los textos y valóralos poniéndolos por orden (1 a 5) de mejor a peor.
2. Da tus argumentos por el orden escogido.
3. ¿Cuáles son textos de nativos y cuáles de los no nativos? Da tus argumentos.

Ranking	1ª frase del texto	Argumentos

### **Tarea 1b Valoración global de textos no nativos**

Los textos que se encuentran en el anexo 2 son de escritores no nativos. El objetivo de esta tarea es hacer una valoración global de estos textos, así como darnos cuenta de qué elementos consideremos característicos de buenos textos.

1. Estudia los textos y valóralos poniéndolos por orden (1 a 5) de mejor a peor.
2. Da tus argumentos por el orden escogido.

<b>Número</b>	<b>Nombre de escritor</b>	<b>Argumentos</b>

## **Tarea 2 Retórica: adecuación estilística y manera de apelar al lector**

### **A. Personas del discurso**

1. Lee el texto de Christopher. Evalúa las referencias a la primera persona plural, así como el uso de pronombres indefinidos utilizados para referirse al autor y/o lector. ¿A quiénes se refiere Christopher cuando utiliza la primera persona de plural?

### **B. Tono**

1. Imagínate que los cinco textos han sido escritos para tipos de público diferentes ¿A quién va dirigido cada texto y por qué?
2. ¿Es lo suficientemente serio y objetivo el tono de la argumentación de los cinco textos? Da ejemplos que corroboren tu valoración.
3. Determina en qué medida los autores se han dejado llevar por sus sentimientos acerca del tema.

### **C. Adecuación léxica**

1. Vuelve a leer los textos de Linda y Verónica. ¿Han empleado un vocabulario apropiado? Explica tu respuesta.

### Tarea 3 Argumentación

Escoge, en base a la valoración holística que has hecho para la primera tarea, el texto que te parecía el mejor, y el peor. Analiza la argumentación de ambos textos por medio de las preguntas.

#### A. Tesis

1. Identifica la tesis principal de ambos textos.
2. Determina cuál de las dos tesis te parece redactada de forma más clara y concisa.
3. Señala la posición en que se encuentra la tesis en el texto y evalúala.

#### B. Desarrollo de la argumentación

1. Identifica los argumentos que aduce cada autor para corroborar su tesis.
2. ¿Cuántos argumentos se dan en los textos?
3. ¿Las razones están ordenadas según su importancia?
4. ¿Hay alguna razón que parezca apartarse del tema? En caso afirmativo, explica por qué.
5. Busca puntos de vista contrarios a la tesis en el texto. Si los hay, indica si el autor los refuta de manera convincente.

#### C. Análisis por medio del modelo de Toulmin.

1. Controla la relación entre cada argumento aducido y la tesis del texto, formulando la garantía, tal como hicimos en 2.2.4. Debería resultar para cada texto en tantas garantías que hay argumentos.
2. En caso de que la garantía resulte en una afirmación infundada, atrevida o poco convincente, intenta buscar soluciones, haciendo uso de elementos del mismo modelo de Toulmin.

## **Tarea 4 Organización y cohesión**

Escoge un texto del anexo 2 y analízalo en cuanto a la organización de los tópicos oracionales y los elementos de cohesión.

### **A. La organización de los tópicos oracionales.**

1. Subraya los tópicos oracionales en el texto según demostramos en 2.2.2.
2. Dibuja un diagrama de la organización del texto, indicando si la progresión de los tópicos oracionales es paralela, secuencial y/o paralela extendida.
3. Indica en qué medida los tópicos oracionales se relacionan con el tópico discursivo.

### **B. Los mecanismos de cohesión**

1. Utiliza el esquema de relaciones retóricas y conectores de Laca (2001a) según figura 1 del apartado 2.2.3. para marcar por colores distintos las distintas relaciones de adición (verde), oposición (rojo), causa (violeta), consecuencia (azul) y condición (amarillo).
2. Identifica los demás elementos de cohesión (enlaces oracionales, sustitución, recurrencia) marcándolos por colores distintos.
3. Dibuja un diagrama, insertando los mecanismos de cohesión, escribiendo sobre ellos en mayúsculas la función textual que cumplen y añadiendo flechas para conectar los miembros discursivos que ponen en relación, o a los que remiten, tal como hicimos en 2.2.3.
4. Evalúa la cohesión del texto.

Figura 1: Relaciones retóricas y conectores (Adaptación de Laca 2001a)

## Tarea 5 Corrección lingüística

1. Escoge dos textos del anexo 2 y haz un análisis de errores de ellos utilizando el siguiente esquema (adaptación de Fernández, 1997).
2. Sacar conclusiones a base de este análisis sobre qué texto resulta ser el mejor en cuanto a la corrección lingüística.

<b>CLASIFICACIÓN DE</b>	<b>Texto....</b>	<b>Texto ...</b>
<b>ERRORES:</b>		
<b>1. Errores léxicos:</b>		
<b>1.1 Forma:</b>		
<i>Uso del significante español próximo:</i>		
<i>Barbarismo o préstamo:</i>		
<i>Género:</i>		
<i>Número:</i>		
<i>Formaciones no atestiguadas en español:</i>		
<b>1.2 Significado:</b>		
<i>Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:</i>		
<i>Cambios entre derivados de la misma raíz:</i>		
<i>Registro no apropiado a la situación:</i>		
<i>Ser-Estar-haber:</i>		
<i>Perífrasis:</i>		
<i>Otros:</i>		
<b>2. Errores gramaticales:</b>		
<b>2.1. Paradigmas:</b>		
<i>Género:</i>		
<i>Número:</i>		
<i>Verbos:</i>		
<i>Otros:</i>		
<b>2.2. Concordancias:</b>		
<i>Género:</i>		
<i>Número:</i>		
<i>Persona:</i>		
<b>2.3. Valores y usos de las categorías</b>		
<b>Artículo:</b>		
<i>Uso/omisión:</i>		
<i>Elección:</i>		
<b>Otros determinantes</b>		
<b>Pronombres:</b>		
<i>Con función pronominal plena:</i>		

<i>Se gramaticalizado o lexicalizado:</i>		
<b>Verbos:</b>		
<i>Pasados:</i>		
<i>Uso del subjuntivo:</i>		
<i>Otras formas</i>		
<b>Preposiciones:</b>		
<i>Valores propios:</i>		
<i>Valores idiomáticos:</i>		
<b>2.4. Estructura de la oración:</b>		
<i>Orden</i>		
<i>Omisión:</i>		
<i>Elementos sobrantes:</i>		
<i>Oraciones negativas:</i>		
<b>2.5. Relación entre oraciones (coordinación y subordinación):</b>		
<b>2.5.1. Coordinación</b>		
<i>Omisión del enlace</i>		
<i>Polisíndeton</i>		
<i>Elección errónea del enlace</i>		
<b>2.5.2. Subordinación:</b>		
<b>Adjetiva</b>		
<i>Omisión del enlace o enlace sobrante:</i>		
<i>Elección de enlace:</i>		
<i>Concordancia verbal:</i>		
<b>Sustantiva</b>		
<i>Omisión del enlace o enlace sobrante:</i>		
<i>Elección del enlace:</i>		
<i>Concordancia verbal:</i>		
<i>Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto:</i>		
<b>Circunstanciales</b>		
<i>Omisión de enlace o enlace sobrante:</i>		
<i>Elección del enlace:</i>		
<i>Concordancia verbal:</i>		
<b>3. Errores gráficos:</b>		
<b>3.1. Puntuación y otros signos:</b>		
<b>3.2. Tildes</b>		
<b>3.3 Separación y unión de palabras</b>		
<b>3.4 Alteración del orden de las letras</b>		
<b>3.5. Confusión de fonemas:</b>		
<b>3.6. Omisión de letras y so-</b>		

<b>brantes</b>		
<b>3.7 Confusión de grafemas por el mismo fonema:</b>		
<b>3.8. Mayúsculas.</b>		

## **Tarea 6 Calidad léxica y complejidad sintáctica**

Escoge dos o más textos del anexo 2 y analízalos en cuanto al léxico y la complejidad sintáctica.

### **A. Análisis del léxico**

1. Calcula de cada texto en Word la longitud de las palabras dividiendo el número de caracteres (sin espacios) por el número de palabras.
2. Analiza en cada texto el uso de distintas clases de palabras: palabras léxicas o de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) y palabras de función (preposiciones, conjunciones y pronombres). Se pueden escoger tres clases de palabras.
3. Compara los datos obtenidos de cada texto y saca conclusiones sobre la calidad léxica de estos textos.

### **B. Análisis de la complejidad sintáctica**

1. Calcula de cada texto la longitud de las frases, es decir la cantidad de palabras por frase.
2. Calcula de cada texto el número de cláusulas subordinadas y coordinadas.
3. Compara los datos obtenidos de cada texto y saca conclusiones sobre la complejidad sintáctica de estos textos.

## **Tarea 7 Feedback**

### **A. Cómo dar feedback**

1. Explica cómo sueles comentar textos de estudiantes en cuanto a errores gramaticales o léxicos, y cuáles son las ventajas/desventajas de este método.
2. ¿En qué medida hace falta dar también retroalimentación positiva a los estudiantes?

### **B. Estructura**

1. Lee las introducciones de los cinco textos del Anexo 2 y escoge la que más llamativa te parezca. ¿Cómo podrías utilizar esta introducción para dar feedback a los demás estudiantes?
2. Repite la tarea por lo que a la conclusión de los textos se refiere.
3.
  - A. Formula feedback para el texto que has analizado en cuanto a la cohesión y coherencia (tarea 4).
  - B. Intercambia este feedback con un compañero/una compañera para ver qué efecto le produce.
  - C. Determina si ha sido lo suficientemente efectivo el feedback, o si se debería reformular.

### **C. Argumentación**

1. En la evaluación de la calidad argumentativa (tarea 3), probablemente has observado algunos puntos flojos en la argumentación de los textos analizados. Repasa estos problemas e intenta formular retroalimentación sin que ya le facilites al estudiante 'la solución correcta'.

### **D. Corrección lingüística**

1. Para la quinta tarea has hecho un análisis de los errores de dos textos. Repasa cuáles eran los problemas gramaticales y/o léxicos más importantes.
2. ¿Qué debería hacer el/la estudiante para poder revisar correctamente el lenguaje en su texto?
3. ¿Cómo formularías la retroalimentación correspondiente, si tuvieras que dársela por escrito?

## **ANEXO 1**

### **Anexo 1 Corpus A, Texto 1**

Durante los últimos años se ha incrementado considerablemente la influencia de la publicidad en la sociedad. Hoy día los triunfadores en el comercio son precisamente los que saben hacer una buena publicidad de sus productos. En general, la gente prefiere gastarse tres veces más en una prenda de vestir que sea de una marca mundialmente conocida, que en otra de las mismas características y con un precio muy inferior.

Y es que somos como “borregos”, por tal de ir a la moda nos gastamos más de medio sueldo en cosas que si lo pensamos fríamente, no son necesarias. Pero esto no es lo peor de este asunto, lo más preocupante es que algunas de las modas creadas pueden dañar gravemente la salud de muchas personas, ya que esta sociedad se empeña en poner a desfilas por pasarelas a modelos extremadamente delgadas y mal nutridas, a las que “supuestamente” les queda mejor la ropa que a chicas con tallas normales.

Como consecuencia las adolescentes quieren tener los cuerpos de esas modelos y en muchos casos todo esto acaba en graves enfermedades que pueden incluso causar la muerte: la anorexia y la bulimia nerviosa. Esto se ha llegado a convertir en un problema y en una pesadilla para las familias de las chicas afectadas.

Además de todo esto, los programas con más audiencia son precisamente los “programas basura”, la gente no se da cuenta de lo peligrosa que puede llegar a ser la publicidad.

## Anexo 1 Corpus A, Texto 2

La publicidad ejerce una influencia cada vez más grande en la sociedad (las personas). En el mundo actual globalizado en donde los medios de comunicación ocupan un papel cada vez más destacable, las noticias llegan hasta casi cualquier rincón del planeta. Es por esto que la publicidad se convierte en una herramienta fundamental a la hora de hacer llegar un producto, una marca etc. a la mayor cantidad de gente posible.

Las diferentes propuestas de empresas, particulares e instituciones se convierten muchas veces en modelos de éxito y distinción social, creando necesidades que anteriormente no existían. Como ejemplo tenemos los teléfonos móviles, que compiten entre sí para ofrecer la mayor cantidad de ventajas posibles.

Para conseguir un determinado fin, el “producto” publicitado y su imagen de marca deben ir dirigidos a un determinado *target* o sector de la población. ¿Es esta la clave del éxito de una campaña publicitaria? En buena parte sí, ya que mediante un estudio de mercado se conocen los gustos, aficiones, intereses e ideas de la gente y se decide, por ejemplo, si un determinado modelo de automóvil tiene más tirón entre la gente joven o los jubilados.

La publicidad, al resaltar algunos detalles del producto en sí, hace al sujeto interesarse por determinados aspectos del mismo que implican ideas de exclusividad, elegancia, etc. y le identifican con él en un alto grado.

La publicidad tiene muy en cuenta el contexto y las circunstancias económicas y políticas, además de la idiosincrasia del sujeto. Por esta razón, aprovecha coyunturas como el aniversario de la muerte o nacimiento de tal o cual artista o guerrillero y demás con el objeto de vender más camisetas, relojes, gorras, etc.

En multitud de ocasiones, la publicidad no solo se fija en los sujetos, sino que los cambia, fijando modas y grupos sociales a escala local, internacional o mundial, dependiendo de la relevancia de la misma. A través de la televisión e Internet o las vallas publicitarias, el poder de la publicidad se amplifica y tiene efectos más significativos.

### Anexo 1 Corpus A, Texto 3

En mi opinión, la publicidad es uno de los factores más influyentes en nuestro día a día. Está presente en cualquier parte o en cualquier acción que realicemos en la actualidad, por ejemplo: si ponemos la televisión, una parte principal del programa que estemos viendo es la publicidad, te lo cortan sólo para ponerte una serie de anuncios que lo único que hacen es llevarnos al consumo, que en realidad no necesitamos, al igual pasa con la radio o con cualquier cartel o escaparate que veas por la calle.

Ese consumo es la parte fundamental de la publicidad, ya que ésta se basa en anuncios o campañas en las que nos ponen una “vida perfecta”, por así llamarlo, en la que el producto anunciado la hace posible. Somos muchas las personas que hoy en día nos dejamos “engañar” con eso, nos fijamos en el corte de pelo que luce una guapa famosa en un anuncio de productos de belleza y somos capaces de ir a la peluquería y decirle que queremos uno igual, o tal vez ver esas magníficas botas de fútbol que anuncia nuestro futbolista preferido y que nos gastamos una pasta sólo porque incluso creemos que si nos las ponemos podríamos llegar a jugar como él.

Todos estos ejemplos son una clara demostración de cómo la publicidad y la moda están presentes en nuestras vidas, cualquier producto para comer, de higiene, de limpieza, la ropa, los diversos accesorios... Todo se basa en las marcas y en el marketing para conseguir que ese producto sea el más demandado y el más famoso a través de las diversas personas y alrededor del mundo.

¿Qué nos hace a nosotros elegir un producto antes que otro? Hay miles de estrategias y de factores que influyen: puede estar a mitad de precio, puede que haya salido por la tele y el anuncio tenga una música pegadiza para que estés todo el día tarareándola y te llame la atención cómo será de verdad ese producto, si será bueno... El caso es que sólo por la canción y porque lo anunció un famoso, ya es obligado el comentario a los amigos o a los familiares para opinar de él, incluso habrá alguien que ya lo haya probado y le haya gustado o al revés.

Desde mi punto de vista, pienso que la publicidad en la sociedad actual es muy influyente, ya que en los medios de comunicación, en la calle, en los comentarios, en Internet... En definitiva, en todos lados, está presente e incluso somos unos “esclavos” de ella y, al fin y al cabo, unos consumistas compulsivos.

#### **Anexo 1 Corpus A, Texto 4**

"!No, otra vez publicidad! Eso no me gusta." Manuel está veiendo una película muy fascinante cuando esta publicidad interrompe por la tercera vez en un momento crucial. A mucha gente no le gusta la publicidad en la televisión, por que gran parte del tiempo ve a la televisión, ve a la publicidad. "Hay demasiado", dice el padre de Manuel.

Todos los días vemos muchos programas distintos en la televisión. Por eso vemos también mucha publicidad. Hay publicidad diaria a la radio y en el periódico también. Cuando se anda en las calles en las ciudades grandes, se ve mucha publicidad, por ejemplo en las ventanas de las tiendas. También en unos lugares al lado del gran vía. Y en la cine..... Entonces: !hay publicidad en toda parte!

La pregunta es: ¿Cuales son las influencias de la publicidad en nuestra sociedad? ¿Es una influencia muy grande? Creo que la influencia es bastante grande, pero depende mucho de los espectadores. Por ejemplo cuando a mi no me gusta la publicidad, no la veo.

## Anexo 1 Corpus A, Texto 5

Cada día. Sin pausa. Interrumpen las películas buenas, programas fascinantes. ¿Va a matarla o no? Exactamente en este momento: 'Robijn, ¡muy propio!' dice una voz irritante en la televisión. Todo el mundo tiene que ver con la diaria publicidad. No es posible escaparla, salvo que uno se cerriera completamente de las medias. Y eso ahora es muy difícil.

Es verdad que hay mucha publicidad. Gran ventaja para las canales de la televisión, la radio y los publicistas. Ellos tienen tiempo gracioso, nunca han tenido tanto tiempo para la publicidad que en estos días. Y de varias investigaciones se dedujeron que la publicidad funciona, es decir, tiene efecto. Aunque mucha gente dice que no le gusta la publicidad y no la ve, siempre sabe de lo que tratan las publicidades. Pero el efecto para algunas personas es que dejan de ver la televisión. Supongo que no haya muchas, pero sí existen. Y eso es la reacción contrapuesta, es lo que no quieren conseguir los publicistas. Y no debemos olvidar que tanta publicidad significa mucho dinero. Dinero. Eso es exactamente y solamente que trata todo eso.

¿Y la influencia en la sociedad? La publicidad es un fenómeno de ahora, de la época moderna, de la civilización occidental. Es como el individualismo, el correo electrónico, o el telemarketing. Pertenecen al tiempo moderno, si nos gustan o no. Y claro que tiene influencia la publicidad, porque por un lado la gente consume más, pero por otro lado hay personas que ya no quieren ver la televisión o escuchar la radio, sólo por tanta publicidad.

## ANEXO 2

### Anexo 2 Corpus B texto 1: Christopher

#### Cambiar y aprender

La población mundial está cambiándose. Migrantes latinoamericanos han empezado su búsqueda para una vida mejor en los Estados Unidos. Refugios de países africanos se van a España. En Holanda ya hace muchos años se han recibido a flujos de migrantes de todos lados. Para decirlo en otras palabras: la población de muchos países está convirtiéndose en un conjunto de diversas culturas e identidades. Hablar de un país con una sola identidad, con características fijas, es cada vez más difícil. Aunque este desarrollo por parte significa una pérdida de aspectos culturales que para mucho tiempo han existido la migración y los cambios influyen positivamente en la identidad de un país.

Antes de trabajar sobre el tema, hace falta preguntarse qué significa el término “identidad cultural”. Parece todos tenemos en la mente una imagen de las demás culturas que conocemos, generalmente basada en generalizaciones. Los holandeses somos muy puntuales, nunca llegamos tarde, sabemos cómo organizar bien las cosas; unos ejemplos de dichas ideas estereotipadas, que a la vez indican que también tenemos consciencia de lo que opinan los demás sobre nosotros mismos, y que una descripción de cualquiera identidad cultural siempre consiste en aspectos positivos y negativos. Cuando viven juntas personas de orígenes distintos, se darán cuenta rápidamente tanto de los hábitos negativos como de los positivos, de manera que, por la influencia que ejecutan, ayuden a superar aspectos negativos y puedan estimular o aprender de aspectos positivos.

Como ya hemos visto, la globalización y la tendencia de la migración están en pleno desarrollo. En nuestra época ha empezado a ser importante tomar una postura abierta hacia los demás, tanto como ser humano, que como país. Bajo la luz de la creciente influencia de los medios de comunicación ya no vale cerrarse, sino que uno debería tener consciencia del mundo en que vive. La inmigración puede ayudarnos en este proceso de aprendizaje, ya que nos prepara para la globalización ya mencionada y nos da consciencia de que las fronteras entre países y culturas pierden cada vez más importancia.

A pesar de la influencia positiva, hay que mencionar los problemas y las discusiones que existen a causa de la migración. Conocer a otras culturas, con ideas y costumbres distintas, puede tener como consecuencias cierta actitud hostil e inaceptación. Sin embargo, hay que quedar claro que cambios como la migración y globalización no son procesos que fácilmente se cumplan. De estas dificultades se aprende, se enriquece la visión del mundo y sobre todo: se aprende a sobrepensar o matizar propias ideas y visiones.

En conclusión, ¿qué es el efecto más importante de la migración? Su fuerza está en el hecho de que causa que tanto la gente autóctona como alóctona, cambie y aprenda. Estas ideas seguirán siendo bastante teóricas antes de que se realicen en la realidad, pero su cumplimiento en la práctica necesita tiempo. Ahora hace falta que los políticos no utilicen las dificultades como argumento para ya no dejar entrar a más inmigrantes, sino que siguen luchando para solucionar y entenderlas, que en fin será la actitud más fructífera.

## **Anexo 2 Corpus B, texto 2: Jenny**

La sociedad multicultural: ¿un buen desarrollo?

Parece que el número de historias horrorosas en que una persona occidental mata a una persona alóctona o al revés está creciendo constantemente. El caso en Bélgica en que un hombre mató a una chica de dos años y su au pair africana es un ejemplo reciente. Hoy en día ese tipo de crímenes es parte de las sociedades multiculturales que existen en muchos países occidentales. Por eso se puede decir que la inmigración de grandes cantidades de gente es la causa de problemas graves.

Como se ve en la división de votos para los partidos políticos, la religión todavía juega un papel bastante importante en el mundo occidental: los partidos cristianos siguen teniendo una gran parte de estos. Un problema es que la gente que inmigra, en la mayoría de los casos, tiene otras ideas en cuanto a su religión. Otro hecho es que a menudo la vida según la religión es mucho más importante para los inmigrantes que para por ejemplo los holandeses o los belgicos. Las tensiones que vienen de estas religiones diferentes pueden ocasionar disputas, o aún más peor.

Adaptarse a una sociedad completamente distinta que la suya no es fácil para nadie. Al lado de la lengua existen otros valores y normas. Por supuesto hay inmigrantes que quieren integrarse lo mejor posible, pero parece que muchos no puedan dejar los hábitos de su vida en su patria. Si muchos alóctonos siguen pensando así, las diferencias solamente crecerían, algo que no es beneficioso para una sociedad multicultural.

No sólo los alóctonos provocan las dificultades: también de los autóctonos precede muchas veces una actitud negativa. Muy recientemente estaba en los periódicos neerlandeses que gran parte de la población está bastante racista, un resultado preocupante para muchos políticos. Está claro que un entorno racista no es bueno para una integración exitosa de los inmigrantes, aparte del hecho que estos resultados tampoco estimulan sus contactos positivos con los autóctonos.

Hará gente que dice que una sociedad multicultural tenga más aspectos buenos que aspectos malos. Es verdad que es muy interesante saber algo de culturas y lenguas extranjeras, y además se puede aprender mucho de estos pensamientos diferentes. Incluso mucha comida es un producto de la gente alóctona. Sin embargo, cuando se ponga estos aspectos al lado de las historias terribles, son de repente menos convincentes.

Concluyendo, la inmigración de mucha gente al mundo occidental puede ser ventajosa: su manera de vivir puede dar enriquecimientos en diferentes aspectos de una sociedad. No obstante, cuando se compara estos con los peligros que la inmigración aparentemente traiga consigo, es mejor no admitir mucha gente alóctona. Sí la gente que busca una vida más agradable tiene el derecho de moverse pero no es sensato admitirla en todos los casos. Es que los problemas que preceden de la inmigración pueden ser irreversibles.

## **Anexo 2 Corpus B, texto 3: Jonathan**

De la mesa de arroz, fastfood y rap marroquí

¿La inmigración puede influir la identidad de un país? Claro que sí. Es bastante lógico que es así, porque cuando ha interacción entre grupos de gente habrá un intercambio entre estas personas, y esta interacción podrá influir, aún cambiar sus modos de vida individuales.

Se puede ver la identidad de un país como un conjunto de las diferentes culturas y modos de vida que tiene. Naturalmente la cultura dominante, o sea la población autóctona, contribuirá más a la identidad del país, pero sin embargo las otras culturas, por ejemplo las de los inmigrantes, jugarán un papel en el desarrollo de la identidad de la nación.

Como nos ha enseñado la historia, será mucha resistencia entre la población autóctona contra cambios culturales grandes por causa de los inmigrantes, pero no obstante la influencia cultural de los inmigrantes será claro a lo largo de tiempo. Por ejemplo, el plato 'mesa de arroz' que una vez se consideraba comida típicamente de Indonesia (en el pasado una colonia de Holanda), hoy en día es considerado como parte de la cocina holandesa, pese a la influencia cultural durante muchos años de inmigrantes en Holanda procedentes de Indonesia.

No es una sorpresa que cosas como comida y música de otras culturas sean aceptadas mucho más fácilmente por la población autóctona ('mesa de arroz' es considerada por los demás holandeses como un enriquecimiento de la cocina holandés, ¿y a quién, por ejemplo, no le gusta música latina?) que aspectos culturales que tienen que ver con normas. Sin embargo, también con éstas solamente hace falta tiempo antes que mezclen por una parte normas de los autóctonos con las de los inmigrantes.

Actualmente los cambios culturales en la sociedad holandesa más claros son procedentes de los países del mundo occidental, o sea los Estado Unidos y Europa, por ejemplo la democracia de Francia, el 'CET' ('Tiempo Europeo Central') de Alemania y la cultura de 24 horas y la de 'fastfood' de EEUU. No obstante se puede ver influencia cultural que viene de inmigrantes de países no occidentales. En nuestra país, el ejemplo de ésta más claro es el rapper Ali B., un chico de Marruecos que, a través de rap (también una influencia cultural de América) he dado a grupos de jóvenes marroquíes, anteriormente marginalizados, su propio lugar en la sociedad holandesa, y con esto ha cambiado la identidad de Holanda. Esto tambien hace claro los efectos positivos que puede tener la influencia cultural de los inmigrantes para la integración.

Aunque pueda tardar bastante, no se puede negar la influencia cultural de los inmigrantes a lo largo plazo a la cultura dominante. Finalmente, algunos aspectos culturales serán aceptados y incorporados en la cultura autóctona, aspectos que pueden ser muy beneficioso para la interacción entre los grupos de población y que sin duda cambiará la identidad del país.

## Anexo 2 Corpus B texto 4: Linda

### Una identidad gracias a los inmigrantes

Inmigrantes. Están entre dos países, entre dos culturas. Con su propia cultura tratan vivir en una cultura y país extraño. Irse de su país y establecerse en otro significa adaptarse. No quiere decir que solamente el inmigrante se adapte, sino también el autóctono en cierto sentido, ya que el flujo de inmigrantes lleva consigo nuevas culturas, opiniones, religiones, pensamientos, ideas y modos de vivir, que no pasan sin ninguna reacción del país destino. A causa de esto, la inmigración tiene influencia en un país y sus habitantes, tiene influencia en la identidad del país. Esta influencia es tanta negativa como positiva.

En un país donde viven tantas personas que vienen de otros países juntas con habitantes nativos, es cierto que se crean consecuencias. Una es la relación entre las identidades diferentes. A menudo los inmigrantes nuevos van a vivir en una parte determinada de una ciudad, donde ya se han establecido un número alto de inmigrantes. El efecto negativo de esta concentración es que probablemente su integración no va tan rápidamente o, en el caso más extremo, no va a pasar en absoluto, lo que a su vez resulta en una vista 'negra' a inmigrantes, dado que según los autóctonos "ni siquiera ellos quieren mezclar en nuestra cultura". Esta vista afecta a la identidad del país si se divide en todo el país. Un buen ejemplo es Holanda, que hoy en día tiene el nombre de ser mucho menos tolerante hacia extranjeros que hace cincuenta años.

Aunque el aspecto negativo en general es más claro, el oleado de extranjeros se puede ver en una luz positiva también. Su concentración no debe significar inmediatamente un signo de que no están dispuestos a integrar, sino que es una manera para ellos para que se sientan a gusto en un país extraño. Y exactamente por este sentido de gusto no es impensable que se adapten bastante rápidamente. Por eso, el efecto en la identidad del país puede cambiar positivamente por la actitud positiva de los inmigrantes.

Además, por todo lo que lleva el inmigrante al nuevo país, la identidad del país determinado posiblemente cambie. Sobre todo la cultura musulmana afecta en países occidentales. Esta cultura es diferente en cuanto a la religión, tradición, lengua en muchos casos y pensamientos sobre la familia y las mujeres. La venida de musulmanos y su establecimiento casi siempre causa sentimientos negativos. Ello se debe particularmente al comentario de los autóctonos que no quieren adaptarse y que siguen practicando también en público, su cultura completa. Por supuesto, no es un crimen, pero sí tiene consecuencias para la identidad del país. Generalmente, la vista de los nativos hacia estos inmigrantes es muy negativa, lo que resulta en menos respeto y a veces discriminación grave. Desgraciadamente, estos aspectos se reflejan a la identidad del país.

Sin embargo, aquí también no tenemos que olvidar la positividad que existe en tal caso. Los musulmanos sí llevan otra cultura de su continente pero ¿quién dice que es algo malo? Sus pensamientos y opiniones diferentes pueden ser un enriquecimiento, así que los autóctonos verían otras posibilidades o soluciones para ciertos problemas o cuestiones. Quizás es difícil para viejos acostumbrarse a puntos de vista tan diferentes; no obstante, para niños está bien tener contacto con otras culturas para que haya más respeto mutuo y comprensión, que se ve en la identidad general.

Una parte de la sociedad en que la inmigración tiene mucha influencia, es la política. Por los flujos de inmigrantes está reforzado como si fuera, para hacer reglas y seguirlas. En Holanda la política de la ministra de Integración e Inmigración ha recibido mucha crítica, especialmente en el caso en que una alumna yugoslava de dieciocho años no tenía que pasar los exámenes en el país, porque tenía que volver. Y otra vez Holanda tuvo el nombre de ser

intolerante y duro, con un clima negativo para inmigrantes. En este momento ese nombre es la reflexión de la identidad allí.

Ahora parece que los inmigrantes que huyeron de su país propio son la causa de la identidad de un país. Es verdad que los extranjeros hacen que las opiniones establecidas cambien para una cierta parte. Pero es más bien debido a las reacciones de los autóctonos, que a los inmigrantes mismos. Ellos quieren establecer una nueva vida y muchas veces no son conscientes de la identidad específica de un país. No obstante, la situación de hoy es que muchos países occidentales una sólo identidad clara, sino una que consta de factores diferentes multiculturales. Y esto sí es la mérito de los inmigrantes.

## **Anexo 2 Corpus B, texto 5: Verónica**

### La inmigración y la identidad

Holanda es un país pequeño en que vive mucha gente con nacionalidades diferentes por las cuales en la vida diaria muchas culturas se encuentran en la calle. En el pasado eso no fue un problema y todas las culturas pudieron vivir juntas sin demasiados problemas. Desgraciadamente está cambiando porque la opinión de muchos holandeses sobre los extranjeros es bastante negativa. Cuando mencionamos estos tres factores a saber la sociedad misma, cómo la funciona y la actitud de los habitantes estamos hablando de la identidad de un país. Teniendo en cuenta esta definición es posible decir que la inmigración es un factor, tanto negativa como positiva, de influencia a la identidad de un país.

Cuando estamos hablando de la actitud de los habitantes veremos un desarrollo preocupante en Holanda. En los últimos años había muchas investigaciones que han demostrado que hay mucha violencia entre los jóvenes extranjeros. Una razón para eso es la discriminación porque para estos jóvenes es muy difícil encontrar empleo puesto que tiene otra cultura. Tiene como consecuencia que no pueden hacer nada y porque son aburridos muchas veces van a usar violencia. Los holandeses lo ven en tele y forman una imagen negativa de estos extranjeros y la mayoría piensa que todos los extranjeros están malos. Pero los inmigrantes forman parte de la sociedad holandesa y la fricción de los autóctonos con los alóctonos tiene influencia a la identidad del país porque influye la opinión de los holandeses sobre la sociedad.

A pesar de este hecho negativo que se puede ver en Holanda hay muchos aspectos positivos de la inmigración. Una gran ventaja es que gente de otras culturas entran Holanda y es una riqueza para la sociedad. Porque la sociedad holandesa es una mezcla de tantas culturas la una puede aprender de la otra por ejemplo en la tecnología. La tecnología de los Estados Unidos es muy avanzada y los holandeses pueden usar las destrezas de los estadounidenses. Pero también en cuanto de costumbres se puede aprender. Por ejemplo en cuanto de las mujeres. En la cultura de la Islam las mujeres no tienen muchos derechos, aquí en Holanda ellas tienen más posibilidades para obtener una vida más independiente.

Lo que nosotros, los holandeses, podemos aprender de otras culturas es respetar más a los viejos. En muchos países del extranjero es normal que los viejos viven con sus niños o nietos hasta la muerte y ellos los cuidan. También tienen más respeto en la vida diaria para los que tienen muchos años: siempre dicen usted y ofrecen su sillito en el transporte público. Aquí no es tan natural que se respeta a los seniores. Concluyendo es posible decir que una mezcla de la sociedad si cambia la identidad de un país porque cada cultura tiene otros conocimientos y costumbres.

Resumiendo todo se puede decir que la sociedad y la opinión de los habitantes forman la identidad de un país y la inmigración tiene influencia a esta identidad. En Holanda tiene desgraciadamente un aspecto negativo pero también aspectos positivos. Parece que una sociedad con más culturas diferentes está bien para el desarrollo de un país y por eso hace falta solucionar los problemas en cuanto de los jóvenes por ejemplo por seleccionar gente a su conducta en lugar de su nacionalidad. Con eso Holanda puede ser un país con un identidad multicultural en el futuro y sería un buen futuro.

