

La enseñanza del español coloquial en el Instituto Bilingüe checo-español Budejovicka de Praga. Un estudio de caso

MEMORIA FINAL DEL MÁSTER OFICIAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Universidad de Barcelona
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

TRABAJO DE FIN DE ESTUDIOS

Bienio 2006-2008

Profesor-asesor: Dr. Juli Palou Sangrà

Autor: Francisco Benítez Velarde

Agradecimientos

El presente trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración, ayuda, orientaciones, ánimos, y, sobre todo, comprensión de un cierto grupo de personas, a las que no quiero desaprovechar la oportunidad de agradecerles su apoyo.

En primer lugar quiero agradecer fervorosamente las orientaciones y consejos del profesor que me ha asesorado en este Trabajo de Fin de Estudios, el doctor Juli Palou. Sin su ayuda y guía me hubiera sido imposible poner orden al originario caos de datos e ideas con que empecé a interesarme por el tema de la enseñanza del español coloquial. Pero sobre todo, nunca tendré suficientes palabras de agradecimiento hacia sus ánimos desde la distancia a través del correo electrónico cuando quien escribe estas líneas estaba recopilando datos y las condiciones climatológicas e “institucionales” bajo el invierno praguense en ocasiones se volvían adversas. Todo ello me hizo sentir arropado y más seguro. Gracias por esa palmada en la espalda, a veces necesaria.

Gracias al equipo de profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera que trabajan en el Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga. La acogida que me brindaron y su buena predisposición hacia mis constantes requerimientos para recopilar datos sobre el centro fue formidable (así como el trabajo que desempeñan), en especial a Dasa, Ángel y David. Nunca olvidaré mi breve aunque muy intenso paso por este centro educativo.

También quiero agradecer a la organización del Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera la oportunidad que nos brinda a los alumnos de poder realizar estancias de prácticas en otras universidades europeas. Personalmente, mi experiencia en Praga ha sido una de las más importantes, formativas y estimulantes de toda mi vida, tanto a nivel académico como personal, y animo a la dirección del Máster a que continúe manteniendo e incluso ampliando la oferta vigente. Gracias también a todos los profesores del Máster por las enseñanzas que me han proporcionado.

Y en el plano más personal, aunque no por ello menos importante, agradezco la ayuda prestada a mis compañeras del Máster, con algunas de las cuales he forjado una fuerte y bonita amistad fruto del esfuerzo y sufrimiento académico conjunto de estos dos años. Gracias a Chiki, por sacarme constantemente carcajadas (y perdón por “robarle” la voz para este estudio). Gracias también a Rocío por su paciencia, ánimos y comprensión por las horas que le he dedicado a este trabajo en perjuicio suyo. Y por último, doy las gracias a mi madre, por cuidarme siempre tan bien, y que es un referente personal para mí por el coraje con el que afronta y supera las trabas que la vida le pone en el camino.

Finalmente, quisiera dedicar este trabajo a la memoria de mi abuela Juana, la cual falleció en el transcurso del periodo de recogida de datos en Praga.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico. Estado actual del tema	6
2.1. La necesidad de un análisis pragmático	6
2.2. Definición de español coloquial. Delimitación de nuestro objeto de estudio	8
2.3. Esbozo de las diferentes metodologías de los autores para describir el español coloquial	11
2.4. El uso prototípico del lenguaje coloquial: la conversación cotidiana	14
2.5. Las constantes y estrategias presentes en la conversación coloquial	17
2.6. La escasez de propuestas sobre didáctica del español coloquial en el aula de E/LE	21
3. Pregunta de investigación. Objetivos	27
4. Criterios metodológicos y procedimientos de la recogida de datos	30
4.1. Introducción y justificación sobre el corpus de investigación seleccionado y el método realizado	30
4.2. Contexto institucional de la recogida de datos. El Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga	33
4.3. Estudio del material didáctico	35
4.3.1. Fundamentos teóricos que apoyan la presencia y el trabajo del registro coloquial en los materiales utilizados en el aula	35
4.3.2. Descripción del manual <i>Sueña</i>	36
4.3.3. Descripción del método de análisis del manual llevado a cabo	38
4.4. Análisis de entrevistas sobre creencias de los profesores	40
4.4.1. Marco teórico sobre el estudio de las creencias de los profesores	40
4.4.2. Sistema de transcripción	42
4.4.3. Metodología de análisis de las entrevistas	44

5. Presentación y análisis de los datos	50
5.1. Material didáctico: libros de texto	50
5.1.1. <i>Sueña 1</i>	50
5.1.2. <i>Sueña 2</i>	53
5.1.3. <i>Sueña 3</i>	55
5.2. Entrevistas a profesores	60
5.2.1. Entrevista a Darío	60
5.2.2. Entrevista a Antonio	66
5.2.3. Entrevista a Katerina	74
5.3. Material complementario	78
5.3.1. Observaciones y grabaciones de clases	78
5.3.2. Intervención en el aula	79
5.3.3. Cuestionarios sobre creencias de los aprendices	81
6. Resultados del análisis	85
7. Discusión de los resultados	93
8. Conclusiones	103
9. Bibliografía	108
• <u>ANEXOS</u>	113
Anexo 1. Conversación coloquial entre amigos	114
Ficha técnica	115
Transcripción secuencia analizada	117
Análisis de la secuencia	120
Anexo 2. Información sobre el <i>Gymnázium Budejovická</i> (Praga)	124
Anexo 3. Entrevistas realizadas a los profesores	126
Ficha técnica de la entrevista a Darío	127
Transcripción de la entrevista a Darío	128
Ficha técnica de la entrevista a Antonio	134
Transcripción de la entrevista a Antonio	135
Ficha técnica de la entrevista a Katerina	147
Transcripción de la entrevista a Katerina	148
Anexo 4. Intervención didáctica sobre el español coloquial realizada en el aula	152
Anexo 5. Cuestionario sobre creencias de los aprendices	157

1. Introducción.

El tema sobre didáctica del E/LE en el que se centra el presente Trabajo de Fin de Estudios está relacionado con un estudio y observación sobre cómo se produce la enseñanza del español coloquial en un Instituto Bilingüe checo-español de secundaria en Praga. El motivo por el que se ha escogido este tema es porque ha sido un aspecto muy comentado con otros compañeros alumnos extranjeros del Máster Oficial de Formación de Profesores de E/LE el hecho de que una vez ya en un contexto de inmersión, todo aprendiz experimenta una serie de malentendidos y dificultades de comprensión para seguir las conversaciones diarias. La razón fundamental de este fenómeno se debe a que en sus respectivos países se les ha enseñado únicamente la lengua estándar, y no el lenguaje de la calle, el lenguaje que todo nativo utiliza para comunicarse espontáneamente en sus relaciones interpersonales; “lenguaje coloquial, sin duda el más usado por los seres humanos para comunicarse” (Vigara, 2005: 9). En este sentido, son muy explicativas las palabras a manera de prólogo que Dámaso Alonso le dedicó a la primera edición en español de la obra “inaugural” sobre el estudio del español coloquial de Beinhauer:

El presente libro me deja admirado y casi asustado: me revela un mundo que está dentro de mí, y que a la par me rodea. Siempre me ha preocupado esta maravilla diaria, el lenguaje, enraizado en nuestras vidas, nuestra marca de hombres. Y, claro está, más que ninguna otra lengua la que hablo; no la castellana de tiempos antiguos o la de la literatura, sino la que hablamos todos los días. (Beinhauer, 1991: 7).

Durante mi experiencia profesional como profesor de E/LE en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona Drassanes y en el Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga (República Checa), dentro de las créditos de *Practicum* del Máster, he podido observar como a menudo los alumnos hacen muchas preguntas sobre léxico y otras fórmulas y construcciones coloquiales que escuchan en la calle y que quieren averiguar, sin que tengan relación con el tema del programa que se esté dando en ese momento. Todo ello me ha hecho ver que la coloquialidad es un tema que puede interesar mucho al aprendiz de E/LE, sobre todo si lo está (o estará) aprendiendo en un contexto de inmersión, o tenga pensado pasar una temporada en España.

Finalmente, refuerza la elección de este tema el hecho de que el lenguaje coloquial está muy relacionado con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues el uso coloquial de la lengua está directamente ligado con lo oral (aunque no le es exclusivo, ya que también hay ejemplos de tipos de discursos del canal escrito con tono informal/coloquial), la lengua del habla, la interacción; y más teniendo en cuenta que el tipo de discurso con mayores manifestaciones del uso coloquial del español es la conversación. Littlewood (1996) manifiesta que el aprendiz debe ejercitarse más con discursos orales que escritos, con los que mayormente se va a enfrentar en un futuro con la lengua meta. Por esa razón, realizar actividades de comprensión y expresión oral, pero sobre todo de interacción oral, le será más útil en su vida diaria con la otra lengua, porque se familiarizará con la espontaneidad, puesto que la conversación es un tipo de discurso oral que por norma general no está planificado (al contrario del escrito).

En el desarrollo de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras hemos visto como se ha evolucionado desde métodos que primaban la lengua escrita hacia métodos que cada vez tenían más en cuenta la lengua oral y su uso diario en la vida real (capacidad interactiva); es decir, “entender un enunciado como acción realizada en una situación, como unidad comunicativa y unidad además de interacción verbal, dirigida a otro que también actúa” (Briz, 2001: 10). El cambio más importante fue el que hubo a principios de los años 70 del siglo XX, cuando las Aproximaciones Nocionales y Discursivas Funcionales (base del actual Método Comunicativo) desplazaron y pusieron en entredicho las Aproximaciones estructuralistas y conductistas (Método Audiolingüístico). Todo este cambio propició el actual método de enseñanza de lenguas extranjeras recogido en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del año 2001 del Consejo de Europa; el cual tiene como finalidad la búsqueda en el alumno de la competencia comunicativa, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua, ya que se espera que los alumnos se relacionen con otras personas en su vida diaria. Para conseguir una mayor competencia comunicativa, es importante enseñar al aprendiz la importancia de dominar la variedad diafásica con la lengua meta, saber manejarse en la mayor cantidad y variedad de registros lingüísticos; sólo así se conformará un aprendiz de E/LE competente:

Para ser eficaces comunicativamente debemos adecuar los hechos lingüísticos al contexto comunicativo en el que nos encontramos [...]. La inclusión del registro informal en los contenidos de la enseñanza de lengua extranjera proporciona un aprendizaje de la lengua más rico y amplio [...] el aprendiz va adquiriendo un dominio de las distintas variedades de la lengua para que en la vida real tenga la posibilidad de elegir la más conveniente, sin encontrarse sujeto a la única variedad que conoce. (Albelda y Fernández, *en línea*: 3-7).

2. Marco teórico. Estado actual del tema.

2.1. La necesidad de un análisis pragmático.

El marco teórico general sobre el lenguaje coloquial que guían la investigación, recogida y análisis de datos del presente trabajo está basado en las obras de Antonio Briz (1996; 2001; 2004) y del grupo Valencia Español Coloquial (a partir de ahora, Val.Es.Co.), surgido en el departamento de Filología Española de la Universitat de València y que ha dedicado su labor científica e investigadora al estudio y análisis del español hablado. Este grupo tiene un amplio y variado compendio teórico sobre el uso coloquial del español basado en estudios experimentales propios, así como de otros autores anteriores, sobre los diferentes y variados aspectos del uso coloquial del español, caracterizándolo como un uso informal y no planificado del lenguaje en un marco de interacción cotidiana y con fines interpersonales.

Las obras de Briz y del grupo Val.Es.Co. pretenden sistematizar el uso coloquial del español, así como aclarar todas las ideas erróneas y equívocas que se han dado en los intentos por definirlo y caracterizarlo. Y para ello se centran en la pragmática, “una disciplina que se encarga de estudiar y plantear los principios, reglas, así como las estrategias que se siguen al usar la lengua en una situación determinada” (Briz, 2001: 67). Sólo desde la pragmática se hace posible y completamente inteligible un análisis morfosintáctico de los enunciados propios del registro coloquial, los cuales se formulan en función de la intención comunicativa. En definitiva, desde la pragmática se establecen las funciones dentro del discurso que desempeñan las estrategias que utiliza el hablante al usar una determinada partícula o estructura lingüística. Por esta razón Briz y el grupo de investigación Val.Es.Co. siguen esta línea, así como otros autores como Cortés (1986; 2002) o Narbona (1993; 1995); dándole una explicación al uso del registro coloquial a partir de los principios de cooperación, cortesía y relevancia, así como de las estrategias comunicativas. Así, destacan ante todo que el lenguaje coloquial es una modalidad que tiene unas características propias que encuentran su razón de ser en su registro, y que no se pueden describir en comparación con otro tipo de registro lingüístico. Esto se diferencia con otros estudios realizados tradicionalmente que eran de carácter muy impreciso, con explicaciones a menudo anecdóticas y razonadas únicamente mediante factores psicológicos como la expresividad, la economía o la comodidad (Beinhauer, 1991; Criado, 1980; Vigara, 2005). Por otro lado, muchos autores que se encuadran dentro del paradigma formal han calificado al uso coloquial de la lengua como simple, en contraposición al registro formal escrito, una simplicidad achacada, por ejemplo, al uso mayoritario de oraciones simples en favor de las complejas. Pero esta concepción se viene superando, ya que:

El grado de madurez de una modalidad de uso no puede medirse, sin más, por el empleo que haga de estructuras subordinadas [...] si los hablantes nos decidimos por este tipo de soluciones no es porque seamos idiomáticamente primitivos o incapaces de elaborar otras más maduras que expresen con mayor precisión lo que pretendemos decir; simplemente nos servimos de los procedimientos que consideramos más relevantes y ajustados al tipo de acto comunicativo. (Narbona, 1995: 41-42)

De hecho, autores como Briz, Cortés y Narbona defienden que la pragmática debe estar en la base misma del análisis gramatical, y así favorecer un análisis más completo de los enunciados coloquiales a partir de una vinculación entre texto y contexto; “la información que se transmite en cualquier texto se vincula, además de al sistema o código lingüístico, al contexto de situación, a los usuarios, con sus características diatópicas y diastráticas, y a la relación interpersonal” (Briz, 2001: 11). Lo que se está proponiendo es salir de la gramática tradicional que se centraba exclusivamente en la oración y tener una visión más amplia; se trata de la llamada Gramática Funcional o Gramática Discursiva, la cual tiene en cuenta que el texto/discurso se construye cooperativamente entre los interlocutores:

En realidad, lo que como estudiosos del lenguaje coloquial nos interesa son los mecanismos que permiten el funcionamiento real del código en la actuación interhumana, su conversión en discurso (compartido, comprendido y con fines, frecuentemente, difíciles de precisar). Más allá del sintagma o frase [...] discurso es lo que el ser humano común percibe como un todo autónomo y siente como unidad de comunicación. (Vigara, 2005: 38)

Como señala Antonio Narbona, “la pragmática no se detiene exclusivamente en el proceso de codificación-descodificación y desciende al uso y a la relación entre el mensaje y los usuarios” (Narbona, 1995: 31). Un uso del lenguaje que provoca que a menudo no se siga la norma que tradicionalmente se recoge en las gramáticas descriptivas que se centran en ejemplos formales de la lengua escrita; o, dicho de otra forma, que el lenguaje coloquial suscita una variación a la rigidez descrita por los paradigmas formales, imponiendo sus propias “normas”. Así pues, debemos cambiar los términos de la confrontación entre norma y variación propia del lenguaje coloquial, para no caer en la tradicional explicación simplista de situar a este registro como fuera de aquella. Es decir, que de alguna manera lo que se propone es flexibilizar el concepto de norma, en el que tengan cabida “transgresiones” de aquella por motivos de funcionalidad, de adaptación a las circunstancias de la comunicación, a las características propias de cada registro, al contexto comunicativo.

De esta manera, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es esencial también que se tenga en cuenta este componente pragmático, para ayudar a los aprendices a ser más competentes en su uso diario con la lengua meta; y con la introducción de la enseñanza del español coloquial se contribuye a ello, pues su estudio, descripción y análisis no puede realizarse sin hacer referencia al contexto, al uso de la lengua, a las funciones comunicativas, favoreciendo la formación de unos aprendices eficaces y competentes que se adaptan a cualquier situación comunicativa. Y por todo esto, la línea de análisis de Briz se presenta como la más adecuada:

Nuestro esbozo de pragmagramática [...] alude al desarrollo de un marco explicativo de la relación entre la gramática o construcción y los enunciados, los fenómenos de enunciación y la interacción en el discurso. Así pues, un análisis en este sentido es aquel que integra el esquema de la comunicación y, por tanto, tiene en cuenta, junto a lo dicho o contenido comunicativo, que existe un hablante que comunica, que éste manifiesta una actitud ante lo comunicado, a la vez que un oyente recibe e interpreta lo codificado y mostrado por aquél en unas circunstancias comunicativas determinadas. (Briz, 2001: 105)

2.2. Definición de español coloquial. Delimitación de nuestro objeto de estudio.

Todos los autores que se han acercado al análisis del lenguaje coloquial manifiestan que es muy fácil reconocerlo y caracterizarlo de manera intuitiva, lo cual ha llevado a muchos y variados errores e ideas equívocas sobre dicho registro. Lo difícil es definirlo de manera sistemática y acertada. En las obras de Briz y del grupo Val.Es.Co. se hace mucho hincapié en que hay que distinguir y no confundir el registro (formal o informal/coloquial), con el canal (oral o escrito), y, sobre todo, con el tipo de discurso (conversación, entrevista, debate, carta, etc.). Ciertamente, el hecho de que la conversación sea el tipo de discurso prototípico de uso del lenguaje coloquial (así como la manifestación más prototípica de la oralidad), conlleva que sea donde se centren mayoritariamente los estudios e investigaciones. No obstante, esto no quiere decir que le sea exclusivo, ya que hay características del registro coloquial también en textos escritos u orales de otro tipo, como pueden ser, respectivamente, la carta a un amigo o un familiar (por no mencionar las producciones del canal interactivo relacionado con las TIC como el correo electrónico o el chat), o las informaciones de los presentadores de noticiarios de televisión. De la misma manera, existen conversaciones formales; inclusive en la propia conversación, dependiendo de la seriedad o no del tema tratado, pueden alternarse los registros formal e informal. Además, a toda esta variabilidad en el tono se añaden otro tipo de factores sociolingüísticos (nivel sociocultural, edad, sexo, pertenencia a una determinada área geográfica) que dan como resultado una multiplicidad de estilos y formas de hablar, diferentes en cada individuo:

A tales variedades de uso se asocian verticalmente determinadas solidaridades dialectales y sociolingüísticas que, a la postre, no hacen sino diferenciar más aún el habla de los individuos: el español de un andaluz en relación al español de un valenciano; el de un hablante de nivel sociocultural alto respecto al de otro de nivel bajo. (Briz, 2004: 31).

Sin embargo, en la mayoría de obras centradas en el estudio del español coloquial que se han consultado y que aparecen en la bibliografía, o bien se identifica lenguaje coloquial (registro) con conversación (tipo de discurso), o bien se hacen afirmaciones que contribuyen a la confusión, como si el lenguaje coloquial sólo pudiera darse en un solo tipo de discurso, la conversación:

Es error muy común confundir el lenguaje cotidiano que se habla, con la lengua también cotidiana, pero escrita o impresa, de comerciantes o periodistas, la utilidad de cuyo reconocimiento no pretendemos negar. Sin embargo, al tratar de lenguaje coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional. (Beinhauer, 1964: 9)

Incluso en obras más actuales como la de Vigara (2005: 15), se constata que “cuando en esta situación comunicativa normal [la conversación espontánea] se introducen variables de importancia, el grado de realización o plenitud se modifica: siempre es menor”. A parte de lo desafortunado que supone utilizar el término normal (es mucho más acertado el de prototípico de Briz, que se explica más adelante), se siguen realizando afirmaciones que contribuyen a la constatación de exclusividad coloquial para la conversación:

“el estudio del lenguaje coloquial es inseparable de su consideración como producto de una determinada modalidad de realización oral: la conversación, el coloquio” (Vigara, 2005: 30).

Solamente Briz y el grupo Val.Es.Co., definen claramente el español coloquial como un registro (que puede aparecer en varios tipos de discurso) utilizado en función de la situación (contexto comunicativo). Además, y en esto ya sí que coinciden con el resto de autores, siguen caracterizándolo como aquel que no es dominio de ninguna clase social (no es exclusivo de los estratos bajos), que no es uniforme (varía según la zona, nivel de lengua y edad del usuario), cotidiano, informal y espontáneo (ausencia de planificación). Es decir, que la variedad coloquial está delimitada por las características propias del registro. El campo del registro coloquial, el carácter técnico o no del discurso, es el de la cotidianeidad (cualquier tema sin un alto grado de expertitud); el modo, el canal o medio de transmisión, es el oral espontáneo; el tenor, el papel que el lenguaje desempeña en la situación comunicativa, el propósito comunicativo, es el interactivo; mientras que el tono, el tipo de relación entre los interlocutores, el grado de formalidad, es el informal. Además, a parte de estos cuatro factores que delimitan el uso de uno u otro registro, el español coloquial también está determinado por los rasgos asociados al usuario (geográficos, sociales...), lo cual hace que no podamos hablar tampoco de un solo tipo de español coloquial.

Así, tras esta introducción al contexto de uso del español coloquial, podemos definirlo como un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de comunicación. Se trata de una variedad funcional, y no social, ya que tanto el Rey como un mendigo utilizan lo coloquial si lo requiere el contexto (caracteriza las relaciones de todos los hablantes de una lengua). No obstante, aunque no es dominio de una clase social, sí que es el único que dominan los hablantes de estrato sociocultural bajo (pero esto no significa que les sea exclusivo). No es uniforme; varía según las características dialectales y/o sociolectales de los usuarios (edad, clase social, sexo, zona geográfica...). En definitiva, refleja un sistema de expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, es la comunicación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana; el lenguaje coloquial tiene unos requerimientos específicos que hace que se usen unas estructuras determinadas de acuerdo con ellos, y ello no puede describirse en relación (u oposición) con la lengua escrita diciendo que se usa una forma “incorrecta” por descuido, sino que esa forma se utiliza de ese modo porque las circunstancias de comunicación así lo requieren. El español coloquial está marcado por rasgos como el de la cotidianeidad (estructuras que la gente usa en la calle), informalidad (“no formalidad”) y espontaneidad (entendida como falta de preparación). Vemos como la ausencia de planificación es uno de los rasgos más destacables del español coloquial, como se desprende de la definición que hace del mismo Beinhauer:

Entendemos por lenguaje coloquial el habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las

artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas. (Beinhauer, 1964: 9).

Es oral, pero también puede manifestarse en el texto escrito; aunque lo escrito no es prototípico, porque no es espontáneo, podemos encontrar rasgos de oralidad en él (abundan muchos textos periodísticos que usan mecanismos típicos de la oralidad espontánea de la interacción directa, como es el caso de los fácticos). Finalmente, el español coloquial aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también automáticamente se manifiesta esta modalidad lingüística, y, por tanto, el lugar más adecuado para centrar su estudio.

Con todo lo explicado hasta ahora podemos precisar las confusiones más importantes que ha habido en los diversos abordajes del estudio de lo coloquial, para acabar de tener una idea clara y acertada sobre dicho registro, que permita ver su complejidad y variedad de características en cada uno de los niveles lingüísticos::

- a) No se debe reducir el español coloquial a lo peculiar, a lo léxicamente pintoresco, ni vincularlo exclusivamente a un hecho léxico o fraseológico (a lo idiomático).
- b) No hay que confundir coloquial (nivel de habla) con vulgar (nivel de lengua), ya que no son sinónimos (lo vulgar es un subtipo de lo coloquial); es decir, hay que distinguir registro (contexto) y sociolecto (biografía).
- c) No confundir el registro coloquial con un tipo de discurso, la conversación (por ejemplo, en una entrevista de trabajo, la conversación no es coloquial).
- d) No todo lo oral es coloquial; no hay que identificar lo oral, el español hablado en general, con una de sus manifestaciones de uso en situación, lo oral coloquial (lo oral es mucho más amplio y puede ser extremadamente formal, como puede ser el discurso de un juez).

Poco a poco, como hemos visto, se han ido abandonando estas aproximaciones erróneas y se han producido grandes progresos y aciertos en el estudio del registro coloquial. Briz, en su obra de 2001 (que recoge estudios y publicaciones anteriores del propio autor) completa la caracterización del registro coloquial con dos tipos de rasgos, los situacionales o *coloquializadores* (situaciones que favorecen la coloquialidad), y los primarios. Entre los primeros cabe señalar la relación de igualdad entre los interlocutores (tanto social como funcional), la relación vivencial de proximidad (saber y experiencia compartidos), el marco discursivo familiar (relación concreta de los participantes con el espacio o lugar), así como la temática no especializada (cotidianeidad). Por su parte, son tres los rasgos primarios: ausencia de planificación (planificación sobre la marcha), finalidad interpersonal (comunicación por la comunicación, fin comunicativo socializador), y tono informal (que es resultado de todos los rasgos mencionados, y que a su vez sirve para nombrar también al registro coloquial). Así, “según la mayor o menor presencia de estos rasgos, pueden reconocerse grados de coloquialidad y de formalidad y, por tanto, otras modalidades conversacionales intermedias o periféricas” (Briz, 2004: 52).

2.3. Esbozo de las diferentes metodologías de los autores para describir el español coloquial.

Ya se ha mencionado anteriormente que la línea teórica (y metodológica) de descripción del español coloquial que mayormente se sigue en este trabajo es la de Briz y el grupo Val.Es.Co., aunque también se tienen en cuenta de manera secundaria otras. Lo que viene a continuación en este apartado es un breve análisis sobre las diferentes perspectivas de sistematización de los fenómenos del registro coloquial que se adoptan en las obras más relevantes sobre el tema.

La obra de Beinhauer (1991), que supuso un punto de partida para los estudios sobre el español coloquial, aun destacando su importancia como primer y amplio intento de análisis sistemático, no deja de tener un carácter anecdótico. Aunque se hace un profundo y completo compendio sobre términos y expresiones intentándolos clasificar según patrones de expresión, no deja de ser precisamente eso, un largo listado de palabras, fórmulas y expresiones coloquiales (aunque se estudian todos los niveles: “sintáctico-estilísticos”, “lexicológicos”, y de “entonación”); y además, muchas de ellas con un sentido actual ya obsoleto (debido a lo temprana que fue su primera edición). Se centra mayormente en lo pintoresco y anecdótico dentro sobre todo del ámbito de la fraseología, es decir, solamente en uno de los aspectos que forman parte de algo tan amplio y complejo como es el español coloquial. El sentido de la obra es un manual de uso del español coloquial para aprendices y estudiosos alemanes. Los ejemplos que presenta y analiza vienen a partir de lo que el autor ha ido oyendo durante muchos años en sus estancias en España; todo lo cual razona y apoya en extractos de obras literarias españolas de la época (principios del siglo XX). Así pues, el estudio de Beinhauer no se hace a partir de grabaciones y transcripciones (muy difícil en aquellos tiempos), por lo que en este sentido el trabajo pierde carácter “científico”. La obra sigue constantemente la misma estructura, en la que a partir de cinco grandes temas (formas de iniciar el diálogo, cortesía, expresión afectiva, economía y comodidad, formas de rematar la enunciación) se realiza una definición general de cada uno de ellos, para luego añadir una serie de subtemas relacionados en los que se ofrece un largo listado del léxico y las expresiones que se utilizan con mayor frecuencia, haciéndose mención del contexto, situación, y características sociolingüísticas del interlocutor que mayormente utiliza cada expresión citada, pero sin realizar un estudio pragmático a fondo que explique el sentido de su uso para conseguir una función en un contexto comunicativo determinado.

La obra de Criado de Val (1980), aunque con una fecha más reciente, también entra dentro de la categoría de clásicos sobre el estudio del español coloquial. En su intento por describir la estructura del coloquio, el autor delimita tres rasgos característicos principales que explican, dan lugar y determinan toda la variedad de fenómenos coloquiales. Por un lado está la actualización, que “equivale a situar bajo una perspectiva, basada en el presente, localizado y personal, el proceso expresivo” (Criado, 1980: 17); es decir, destacar el yo-aquí ahora de la conversación. Este primer rasgo explicaría fenómenos como el alto índice de uso de los pronombres personales, de los tiempos verbales de presente (o pretérito perfecto) para describir acciones pasadas, o de los

adverbios actualizadores de tiempo y espacio (*inmediatamente, ahora, éste, aquí, ése...*). Esta actualización tiene una función social muy importante en el lenguaje coloquial, ya que el proceso de intercomunicación se produce precisamente gracias a la actualización del código lingüístico en cada situación comunicativa. El segundo rasgo general que Criado menciona para el coloquio es la pluralidad de interlocutores, lo que hace que en toda conversación siempre haya lo que él llama *tensión*: “el coloquio es siempre una doble actividad, una confrontación de dos fuerzas, de dos actividades personales” (Criado, 1980: 19). El mantenimiento de esta “tensión interlocutiva” que garantiza y contribuye a la interacción entre los interlocutores (otros autores, como R. Jakobson, la han llamado *contacto*) le permite explicar una amplia gama de fenómenos que se producen en el español coloquial, tanto a nivel sintáctico (marcadores discursivos), como retórico (afectividad, exclamación), léxico (“muletillas”), e incluso elementos comunicativos no verbales como los gestos o la proxémica. Finalmente, Criado cita el concepto de *simpragma coloquial* para referirse al “conjunto de elementos lingüísticos y extralingüísticos que se combinan en el coloquio y permiten un suficiente nivel de comprensión entre los interlocutores” (Criado, 1980: 25); es decir, que en el lenguaje coloquial siempre se dice lo necesario en cada contexto para hacerse comprensible. En este proceso pueden actuar estrategias como la economía o la redundancia y énfasis; el hablante, persiguiendo su objetivo de hacer comprensible su mensaje, puede recurrir a una u otra estrategia en función de su objetivo comunicativo. Además de estas tres características generales sobre el coloquio, Criado destaca tres elementos principales que son el interlocutor, la situación y la expresión, los cuales definen y caracterizan cada contexto comunicativo (mental, situacional y expresivo, respectivamente); es decir, en función de la variación de algunos de estos tres elementos podríamos decir que no existen dos contextos comunicativos exactamente iguales.

La obra de Cortés (1986; 2002) ha supuesto un importante paso hacia un análisis más pragmático de las constantes lingüísticas que se utilizan en el registro coloquial. En su obra general de 1986 intenta definir y establecer las regularidades coloquiales para describir la estructura de la conversación coloquial. No obstante, tiene variados artículos en los que realiza un estudio más a fondo y bajo principios estrictamente pragmáticos sobre variados rasgos coloquiales de todos los niveles de la lengua, aunque destacan los relacionados con la sintaxis. En el análisis de algunos de estos elementos, Cortés expone los últimos trabajos que se han hecho al respecto, indicando su punto de vista. Reciben su atención especial fenómenos como la entonación, los enunciados interrogativos y exclamativos, los marcadores del discurso y los diversos mecanismos enunciativos de la conversación coloquial, rechazando cualquier explicación que les achaque simplicidad por alejarse del uso estrictamente normativo (comparado con el de la lengua escrita) y dándole siempre un razonamiento según las características de uso del registro coloquial:

Ese carácter desordenado que se le ha atribuido ordinariamente al registro coloquial no es otra cosa que el resultado a que se ha llegado tras el esfuerzo del hablante por acomodar su pensamiento a la estructura sintáctico/gramatical y ésta a los condicionamientos pragmáticos del discurso oral en general, y del coloquial en particular [...]. El empleo de rasgos considerados no normativos

tienen motivaciones pragmáticas, cognitivas y sociales, y de ahí su justificación en el registro coloquial. (Cortés, 2002: 356).

La obra de Narbona (1993; 1995) también se centra en estudiar a fondo algunos fenómenos típicos, sobre todo a nivel morfosintáctico, que se dan en el uso coloquial del español. Aunque no tiene una obra general dedicada a ello, ha escrito una gran cantidad de artículos que permiten sintetizar su propuesta metodológica para sistematizar la sintaxis coloquial. En este sentido, decir que a grandes rasgos, como se desprende de algunas de las citas que han aparecido hasta el momento en este trabajo, Narbona sigue el paradigma de la pragmática, del estudio de cada partícula y/o estructura según su función en cada situación, el uso que hace el hablante de ella para conseguir su propósito de interacción en un contexto comunicativo determinado. Narbona lamenta que no se haya dado durante tantos años la importancia necesaria a la sintaxis relacionada con la pragmática, como fenómeno esencial para explicar la función de determinados enunciados; en la conversación coloquial todo responde a la persecución de una determinada función e intención del hablante:

...los gramáticos no se han preocupado de averiguar, en general, hasta qué punto depende de los recursos y procedimientos constructivos empleados el que no coincida frecuentemente lo que se dice con lo que verdaderamente se quiere decir o en qué medida inciden ciertos mecanismos sintácticos en las implicaturas convencionales. (Narbona, 1993: 225).

Es decir, que a cada registro le corresponde una sintaxis distinta, y hay que eliminar la noción de grado que define la sintaxis en más o menos elaborada; o lo que es lo mismo, decir que la sintaxis coloquial es simple resulta una afirmación simple, porque se trata de algo muy complejo. Para Narbona, el uso de uno u otro tipo de construcción (sintaxis) conlleva una u otra función comunicativa; en la elección del tipo de formulación influye la intención del hablante. He aquí un ejemplo de opción sintáctica que ayuda a conseguir uno de los objetivos en toda conversación, persuadir al oyente, llevarlo hacia nuestro terreno: “si se decide por el empleo insistente de enunciados de carácter general y axiomático [...] es porque cualquier otra estrategia [...], aparte de implicar un compromiso personal [...] les restaría pertinencia y, a la postre, eficacia persuasiva” (Narbona, 1993: 236).

Vigara (2005), además de varios artículos sobre diversos aspectos frecuentes en el español coloquial, tiene una obra general teórica sobre dicho nivel de habla, el sentido de la cual se va a intentar resumir aquí. La autora parte de la base de constatar el rasgo más particular de este registro, y el que a su vez afecta al resto de características coloquiales, como el de la constante actualización “de todos y cada uno de los elementos que intervienen en la comunicación (interlocutores, mensaje, canal, código de uso y contexto)” (Vigara, 2005: 15). Vigara también da mucha importancia al papel de la entonación, la cual ayuda a dar sentido a los actos de habla de la conversación coloquial; cualquier variación de un hecho prosódico influye en el significado de lo enunciado. Así, la autora, en su sistematización, clasifica en tres grandes principios toda la alta variabilidad de fenómenos característicos de la conversación coloquial: expresividad, entendida como reflejo de la afectividad

del hablante (realce, emotividad, subjetividad); comodidad, un menor esfuerzo para lograr la comunicación (provocando fenómenos como la concordancia improvisada, la interferencia activa-pasiva, la creación léxica); y la adecuación-contextualización, la adaptación del lenguaje a las condiciones de comunicación (improvisación formal). Estos tres principios organizativos del discurso coloquial están constantemente influidos por dos características básicas de toda conversación coloquial: la espontaneidad (producción sin reflexión), y la “comunicabilidad” (necesidad de ser entendido por el interlocutor, un entendimiento del sentido global del mensaje), lo que muchas veces provoca la ya mencionada primacía del significado sobre la norma. Todo esto se puede sistematizar en el siguiente esquema:

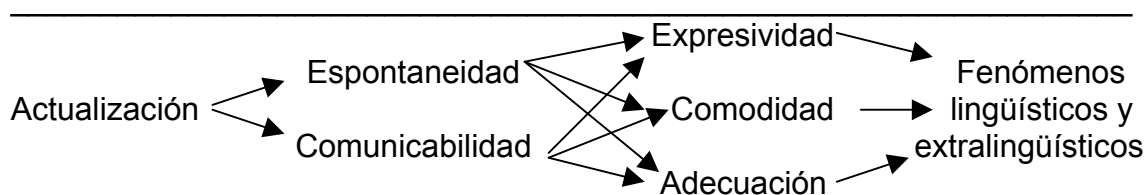


Figura 1. Esquema sobre los rasgos y fenómenos básicos del español coloquial, según Vigara. Elaboración propia

En cada uno de los fenómenos analizados por Vigara se observa que actúan estos tres principios del discurso coloquial; no obstante, siempre habrá uno que en cada caso predominará sobre los demás. De la misma manera, una u otra característica del lenguaje coloquial afectará en mayor o menor grado a aquellos; para poner un ejemplo:

El principio coloquial de comodidad está directamente relacionado con ese otro más general que hemos denominado primacía de la comunicabilidad: para el hablante, lo más cómodo es, sin duda, aquello que le supone el menor esfuerzo para obtener una comunicación rápida y fluida, sea o no lo más económico. (Vigara, 2005: 187)

Estos principios que Vigara identifica con el discurso coloquial no se alejan mucho de la visión “fundadora” de Beinhauer. El mismo Antonio Narbona (1993: 224) tilda esta obra de “impresionista”, una obra que aunque “de extraordinaria utilidad como arsenal de datos organizado, continúa proponiendo como principios que rigen el uso prácticamente los mismos que sirvieron a W. Beinhauer”.

Finalmente, como ya se ha indicado, Briz y el grupo Val.Es.Co. son los que tienen un compendio teórico más amplio en las diversas obras que aparecen en la bibliografía, las cuales siguen una línea metodológica general que, como ya se ha indicado, combina la pragmática con la gramática, la descripción de la cual aparece desarrollada en el subapartado 2.5.

2.4. El uso prototípico del lenguaje coloquial: la conversación cotidiana.

Una vez definido y caracterizado el registro coloquial como tal, la mayoría de obras generales referidas a dicho nivel de habla que aparecen en la

bibliografía se centran en un estudio del tipo de discurso prototípico del registro informal, que no es otro que la ya mencionada conversación coloquial, por ser donde mayormente se manifiestan las características coloquiales; una interlocución en presencia (cara a cara), inmediata (actual, aquí y ahora), con toma de turno no predeterminada, dinámica (alternancia de turnos inmediata, sin orden ritual), y cooperativa (en relación con el tema de conversación y la intervención del otro). Todos estos rasgos los comparten otros tipos de discursos orales dialogales como pueden ser un debate o una entrevista, a excepción de la toma de turno no predeterminada, que le es exclusiva a la conversación. De hecho, los autores del Análisis de la Conversación que han sido englobados dentro de la corriente de la *Etnometodología*, tales como Sacks, Schegloff y Jefferson, a principios de los años 70 del siglo XX profundizaron en el tema y caracterizaron ampliamente este tipo de toma de turno de orden variable en la conversación y sin una duración, longitud ni contenido predeterminados de antemano. Todo ello provoca muchas veces la aparición de turnos superpuestos; el fenómeno característico en la conversación coloquial del habla simultánea. Este hecho se produce cuando el oyente interpreta algún tipo de señal terminativa en la producción del hablante, “en un lugar de transición pertinente, de menor fuerza articulatoria y entonativa, aprovechando un tono bajo de la emisión, un descenso, etc.” (Briz, 2001: 59). Esta superposición de intervención puede tener tres funciones diferentes: puede ser una forma de obtener el turno (lo que no implica que siempre se consiga); una forma de corregir, ayudar, respaldar, confirmar lo dicho y la argumentación del otro (en este caso se trata de superposiciones colaborativas); y, finalmente, también pueden tener una función fática de retroalimentación, de confirmación del contacto. Así, podemos concluir en este sentido que el habla simultánea no suele provocar la interrupción en la conversación coloquial, sino que es uno más de los procesos relacionados con las características de este registro informal de la lengua:

En general, más que intromisión, se entiende como marca de acuerdo, de colaboración, o de desacuerdo, de señal que manifiesta interés del oyente en la negociación que se lleva a cabo, de que sigue en contacto..., y sobre dicho fenómeno de la superposición planean la cotidianeidad, la informalidad, la relación de igualdad entre los interlocutores, el fin interpersonal, etc., rasgos presentes en toda interacción coloquial. (Briz, 2001: 63)

El análisis de la conversación coloquial, tal y como aparece en Briz (2001), se hace a partir de las diferentes aproximaciones discursivas que han adoptado los siguientes autores. Se trata de Grice y su principio de cooperación (con sus cuatro máximas de cantidad, calidad, relación y manera); Haverkate (y autores anteriores como Lakoff, Brown y Levinson, Leech) y el principio de cortesía (y las seis máximas derivadas de G. Leech de tacto, generosidad, aprobación, modestia, unanimidad y simpatía); Sperber y Wilson y el principio de relevancia (o pertinencia, en español); Anscombe y Ducrot y los principios argumentativos; así como Roulet y Moeschler y el carácter de negociación de toda unidad conversacional. Todos estos principios discursivos derivan de la *Teoría de la Enunciación*, que considera que todo sujeto deja su marca y su sello en los enunciados que expresa, unas “inscripciones” del sujeto hablante que cambian en cada situación comunicativa:

La teoría de la enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica [...] el *enunciado*, y entenderlo como producto del proceso de la *enunciación*, actuación lingüística en contexto. Ha permitido también entender que en los enunciados aparecen trazas lingüísticas (marcas o marcadores, índices o indicadores, pistas) que coloca el *enunciador* para que sean interpretadas por el *enunciatario*. (Calsamiglia y Tusón, 2004: 135).

De esta manera, se establece que la conversación, como cualquier otro tipo de discurso, progresa y avanza sin conflictos si los interlocutores siguen todas las normas que encierran estos principios discursivos. No obstante, en la conversación coloquial, debido a que se trata de un tipo de discurso en constante actualización y que por ello depende de manera muy potente del contexto comunicativo en el que se produce, muchas veces se dan transgresiones de estos principios. Pero estas transgresiones tienen una explicación pragmática que se deriva del contexto y situación comunicativa específica del registro coloquial, lo que evita la aparición de “fracasos conversacionales”. Así, una constante en toda conversación entre amigos es no respetar el principio de cortesía, pero ello no es consecuencia de una falta de tacto o educación de los interlocutores, sino que se explica por el principio de situación, por la naturaleza misma de la conversación coloquial, por el principio de pertinencia comunicativa, ya que “la cortesía o descortesía de un acto de habla depende en muchas ocasiones de la interpretación que de éste hacen los interlocutores” (Briz, 2001: 158). Todo ello hace que la conversación continúe desarrollándose debido a las reglas de la “relevancia en un contexto” (hay un fin comunicativo). En la conversación coloquial los interlocutores saben inferir intervenciones largas, no sinceras ni pertinentes, ambiguas o descorteses (incluso la superposición de su turno de habla, anteriormente analizada); intervenciones que podrían provocar tensión comunicativa sin una adecuada interpretación de esas producciones, sin una contextualización dentro del discurso de la conversación coloquial. Todo este razonamiento muestra como se sigue una lógica según las propias normas de uso del lenguaje en la conversación coloquial; de hecho, “si tales transgresiones están reguladas por ciertos principios, error sería continuar llamándolas transgresiones. Y si la conversación, también la coloquial, está sometida a tales principios, reglas y estrategias, ello significa que está estructurada, vertebrada, organizada pragmáticamente” (Briz, 2001: 51). En definitiva, “en la modalidad coloquial, todo parece reducirse al esfuerzo (en gran medida inconsciente, y nacido de las condiciones que la acotan) de los seres humanos por emplear medios de expresión comunicativamente adecuados a la situación y al estado emocional e intelectual vividos y compartidos” (Vigara: 2005: 445).

Otro aspecto importante a la hora de analizar la conversación coloquial (a la vez que otra muestra de lo complejo que es este tipo de discurso) es establecer la incidencia que tiene cada uno de los actos de habla en los tres niveles de análisis pragmático: en las acciones e informaciones que se quieren transmitir (nivel de la enunciación), en las intenciones y valoraciones del hablante (nivel de la argumentación) y en el tipo de relación con el interlocutor (nivel de la interacción); significado locutivo, ilocutivo y perlocutivo, respectivamente. Sólo teniendo en cuenta estos tres niveles se puede llegar a una completa y correcta interpretación de los actos de habla, así como a una óptima determinación del funcionamiento de las formas lingüísticas presentes

en aquellos, y, en definitiva, poder apreciar mejor como “de un simple hacer pasamos a actuar por algo y de aquí a interactuar con alguien” (Briz, 2001: 66).

Finalmente, señalar la importancia del concepto de grado de coloquialidad a la hora de definir, analizar e interpretar cualquier tipo de conversación. Este concepto implica que puede haber unas conversaciones más coloquiales que otras, lo cual, a su vez, ayuda a entender que no todas las conversaciones son coloquiales y, por consiguiente, a no confundir el registro coloquial con el tipo de discurso conversacional. Toda conversación coloquial tiene los tres rasgos primarios del registro, y según la mayor o menor presencia de los rasgos situacionales, distinguiremos entre una *conversación coloquial prototípica* (entre amigos), y una *conversación coloquial periférica* (por ejemplo, la que puedan tener un profesor y un conserje, en la que la relación de igualdad no existe, pero sí los demás rasgos situacionales):

El concepto de coloquialización evita binarizar la categorización del español coloquial en el sentido de tener que decidir si una conversación es o no coloquial por la presencia o ausencia de alguno o algunos de los rasgos mencionados [...] hace posible diferenciar dentro de una categoría como es el registro coloquial la conversación prototípica coloquial de la conversación periférica, sin por ello negar el carácter coloquial de ambas. (Briz, 1995: 36)

2.5. Las constantes y estrategias presentes en la conversación coloquial.

Tras esta definición y caracterización general de la conversación coloquial, la mayoría de las obras (Cortés, Narbona y Briz) pasan a un estudio más detallado sobre dicho tipo de discurso, haciendo un análisis de las constantes textuales y morfosintácticas (estructurales, de organización y formulación del mensaje), retóricas, léxicas, así como del paralenguaje utilizados; señalando las estrategias comunicativas que se esconden en su uso. Es decir, que se establecen un conjunto de regularidades del español coloquial en la conversación justificándolas siempre desde el punto de vista de la pragmática, razonando cada forma lingüística según su función comunicativa. No obstante, resulta una tarea inabarcable (como manifiestan los propios autores que se han acercado al tema) definir totalmente la alta variedad y complejidad de los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, fónicos, retóricos, paralingüísticos y extralingüísticos característicos del español coloquial. Y es que, “el acercamiento a la lengua coloquial es difícil; incluso puede llegar a parecer imposible el reducir a un sistema razonable la incalculable variedad del habla” (Criado, 1980: 13). En el presente Trabajo de Fin de Estudios, la línea a seguir es la descripción que hace Briz (1996; 2001; 2004), por basar todas las explicaciones en la pragmática, explicitando la función que tiene el hecho de usar una u otra forma, así como por ser la que expone de manera más general la multiplicidad y disparidad de aspectos que con más “regularidad” se dan dentro del español coloquial (aún siendo conscientes e insistiendo en el hecho de que cualquier explicación al respecto resulta insuficiente).

Entre las constantes textuales están las motivadas por la ausencia de planificación, unas estrategias sintácticas que ayudan al hablante a construir su discurso espontáneo:

- La *concatenación*, la acumulación de enunciados añadidos conforme vienen a la mente del emisor.
- El *modo de glosar parcelado*, el continuo ir y venir con el fin de explicarlo todo con detalle, lo cual favorece la *paráfrasis* (continuo rodeo explicativo) y las *redundancias*.
- Las *repeticiones* y *reelaboraciones*, principalmente como recurso de cohesión, provocando *anacolutos* (falta de concordancia).
- La *unión abierta entre enunciados* y sin fuertes ataduras sintácticas.
- El consiguiente logro de la cohesión entre enunciados por medio de *enlaces extraoracionales* (conectores pragmáticos, marcadores discursivos, reguladores fáticos, recursos entonativos...); es decir, que el orden de las palabras responde a la función pragmática de la transmisión del mensaje y a su realce informativo, y no a la función sintáctica o semántica propia del discurso escrito; “los eslabones que constituyen las cadenas de habla son más bien hilos que se rompen con frecuencia para introducir otros, con los que en ocasiones aquellos se anudan y reanudan, o simplemente se dejan, para tomar y empezar de nuevo el tejido comunicativo” (Briz, 1996: 40). En la conversación coloquial estos conectores permiten vincular enunciados con enunciación, controlando tanto el mensaje como el contacto con el interlocutor; permiten formular y reformular lo que se dice, así como llamar la atención del interlocutor. Son estrategias que tiene el hablante para la argumentación y para la formulación de su discurso; “son verdaderos asideros a los que se agarra el hablante para ir hilvanando un discurso que se produce cara a cara, es inmediato y actual, rápido y se ha de planificar sobre la marcha” (Briz, 1996: 53).

Briz (2001) hace una profunda explicación de la función pragmática que tienen dos fenómenos muy recurrentes en la conversación coloquial:

- Los *intensificadores* (marcan el realce del hablante): estrategias retóricas de dar a entender más de lo que realmente se dice; pueden ser de todo tipo (morfológico, sintáctico, léxico-semántico, fraseológico y fónico).
- Los *atenuantes* (marcan el realce del oyente): mitigan la fuerza significativa de una palabra o expresión (diminutivos, partículas, verbos o fórmulas performativas). La explicación tradicional suele identificar su uso con las normas de cortesía; no obstante la “confianza” que suele haber entre los interlocutores dentro de la conversación coloquial hace que muchas veces las reglas de cortesía se transgredan sin que se cree por ello un conflicto con el interlocutor. Es decir, que la atenuación en la conversación coloquial sobre mandatos, afirmaciones, la acción de los participantes en la enunciación o la disconformidad con el interlocutor, es una estrategia que persigue un determinado objetivo comunicativo; “el fin justifica los medios lingüísticos. Los atenuantes (como los intensificadores) son estrategias, movimientos tácticos para ganar en el juego conversacional, minimizadores del decir o lo dicho, a la vez que, dialógicamente, del desacuerdo” (Briz, 2001: 163).

Por su parte, otro tipo de constantes textuales se relacionan con estrategias contextuales y vienen motivadas por los rasgos situacionales típicos de la coloquialidad, ya que la relación vivencial de proximidad, y por tanto el saber compartido, hacen que el mensaje lingüístico presente una fuerte dependencia contextual. Todo ello favorece los siguientes fenómenos:

- Las *elipsis* y la *alta referencia exofórica*.
- Los *enunciados suspendidos*.
- La presencia de *relatos* (favoreciendo con ello el empleo del estilo directo para vivificar y actualizar dichas historietas).

En el análisis de los aspectos morfosintácticos, mencionar también los *deícticos*, una estrategia contextual y retórica de intensificación o atenuación (sobre todo los pronombres de primera y segunda persona), con los que “el hablante maximiza o minimiza su papel en la conversación de acuerdo con sus objetivos” (Briz, 2004: 41): presencia del yo hablante y la impersonalización del tú para salvaguardar la imagen propia y ajena.

Con respecto a las relaciones temporales y aspectuales, destaca el *uso abusivo del tiempo presente* para manifestar valores temporales diferentes, para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla (pasado y futuro), además de otros procesos similares como el uso del pretérito perfecto para conectar una acción del pasado con el presente de la conversación de los interlocutores, fenómeno del “egocentrismo” ampliamente estudiado por Graciela Reyes; “los tiempos que referencialmente indican conexión con el presente, como el pretérito perfecto y el presente simple, se usan para contar cosas del pasado a las que el hablante, en un ejercicio de subjetivización muy frecuente, parece trasladar a la esfera del interés actual” (Reyes, 1990: 116)

Entre las constantes retóricas, los principales recursos expresivos de la conversación coloquial son:

- La tendencia a la *intensificación* o *hipérbole* mediante recursos de todo tipo (morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos).
- El *carácter egocéntrico* de toda conversación (lo importante es lo que yo estoy hablando contigo, aquí y ahora).
- La *doble función de la entonación*, cuando es regularmente *expresiva* (que permite manifestar la actitud y la posición del hablante ante lo afirmado), y cuando es *demarcativa* (estableciendo fronteras, límites y enlaces de los enunciados).

Otros fenómenos muy recurrentes del español coloquial a nivel fónico son:

- Los *alargamientos fónicos y silábicos*, los cuales sirven tanto de apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación (ayudando a la organización y cohesión del contenido comunicativo), como para reforzar lo dicho (realce del mensaje).
- Las *vacilaciones fonéticas* (pérdida o adición de sonidos) motivadas por la relajación articulatoria (fenómenos de juntura, aspiraciones de consonantes implosivas...).

- La *pronunciación marcada* (enfática) de sílabas, palabras o enunciados enteros, que añade información a lo comunicado (refuerzos argumentativos, intensificadores de actitud o de lo dicho...).

El nivel léxico-semántico es más fácil de describir que los anteriores, además de ser el que permite una rápida identificación del registro coloquial como tal:

El nivel léxico [es] el que presenta menos complejidad [...] porque su descripción puede ajustarse a los modelos establecidos por las gramáticas y los vocabularios, es decir, el estudio de los campos léxicos, creación de palabras, neologismos, etc. Además, en una primera aproximación al estudio de los hechos coloquiales en un texto, son siempre los aspectos léxicos, sobre todo si éstos presentan alguna particularidad argótica o jergal, los que se destacan de forma inmediata o primero llaman la atención del estudiante. (Briz, 2004: 33).

Los principales fenómenos son los siguientes:

- La *reducción y selección del léxico común*, con el consiguiente aumento de la capacidad significativa y *polisémica* de muchas de estas palabras (extensión semántica y empleo genérico). Se trata de unos términos que sirven para referirse de manera general a muchas cosas distintas (Beinhauer los llamó “*verba omnibus*”), lo cual es una estrategia muy útil del hablante, ya que le permite cubrir posibles situaciones de carencia de disponibilidad léxica.
- El empleo de un *léxico abierto a voces especiales y argóticas*, el cual depende mucho de las características sociolectales y dialectales de cada hablante, y en el que destaca con mayor frecuencia el argot juvenil y el delictivo.
- Las llamadas “*especializaciones semánticas*” y el uso de *reguladores fálicos* (que sirven como llamadas de atención al interlocutor, y como refuerzos argumentativos).

En cuanto al paralenguaje, según el DTCELE, “elementos vocales no lingüísticos que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales” (Martín Peris, 2003-2006), cabe destacar cuatro tipos; las cualidades y los modificadores fónicos (tono, timbre, cantidad e intensidad), los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (llanto, risa, suspiro, grito, carraspeo, bostezo...), los elementos cuasi-léxicos (interjecciones, onomatopeyas, chistar, roncar o gemir...), y las pausas y silencios.

No obstante, los elementos paralingüísticos suelen apoyarse para expresar significado en los elementos discursivos no lingüísticos que intervienen y dan información en el contexto comunicativo. Es importante sobre todo señalar el papel de los gestos acompañando o sustituyendo a la comunicación verbal (en ocasiones, también acompañados de sonidos onomatopéyicos), ya que “la lengua que se agita en la boca resulta no ser más que (en ciertos planos de análisis) una parte de un acto complejo, cuyo sentido debe investigarse igualmente en el movimiento de las cejas y de la mano” (Goffman, 1959: 130)

Es decir, que para entender el discurso en toda su complejidad debemos tener en cuenta “lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos”

(Poyatos, 1994, I: 15); los elementos cinésicos (gestos y posturas del cuerpo), proxémicos (concepción, estructuración y uso del espacio) y cronémicos (concepción, estructuración y uso del tiempo):

La tradición de los estudios sobre las lenguas ha descuidado casi por completo elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones. Todos estos elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen. (Calsamiglia y Tusón, 2004: 48)

Hasta aquí se han presentado los fenómenos más característicos y recurrentes del sistema de la lengua que se dan en el lenguaje coloquial. La descripción realizada ha sido muy breve y sin una honda explicación sobre la función de cada uno de las constantes mencionadas; únicamente se ha hecho un análisis pragmático un poco más completo de algunos aspectos como el uso de intensificadores, atenuadores, conectores, y las relaciones temporales. Dicha tarea hubiera ocupado muchísimas páginas, ya que existen multitud de artículos y monográficos dedicados a cada uno de los aspectos descritos, lo que excedería los objetivos de una presentación general sobre el tema que persigue este segundo apartado del presente Trabajo de Fin de Estudios. Por esta razón vienen muy al caso unas palabras finales de una de las obras de Briz para cerrar este subapartado:

La descripción realizada hasta aquí reúne un conjunto de regularidades del español coloquial en la conversación, que, sin pretender ser exhaustiva, constituye una aproximación al estudio de esa “gramática” del discurso no planificado, un discurso cuya organización sintáctica sobre la marcha está en parte condicionada por la organización pragmática [...]. Queda, así pues, una fase fundamental del análisis y estudio del español coloquial, el de la interacción entre las formas lingüísticas y su función comunicativa, pero ello supera el objetivo de esta introducción. (Briz, 1996: 62-63)

2.6. La escasez de propuestas sobre didáctica del español coloquial en el aula de E/LE.

Uno de los objetivos antes incluso de comenzar a recopilar información para este trabajo era poder encontrar bibliografía sobre métodos y propuestas para la adecuada enseñanza del registro coloquial en el aula de E/LE. Sin embargo, toda la bibliografía consultada se centra en una definición y descripción teórica de los fenómenos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos más frecuentes del español coloquial, sin tener en cuenta el aspecto didáctico. El trabajo de carácter más “práctico”, en este sentido, es la obra de Briz y el grupo Val.Es.Co. (2004), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, aunque va dirigido a nativos; se trata de “ofrecer a profesores y estudiantes una guía para iniciarse en el análisis de textos orales” (Briz, 2004: 13), un análisis de lo coloquial en los distintos niveles del sistema de la lengua, pero carente de cualquier tipo de metodología y/o propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del E/LE. En referencia a la

enseñanza del español coloquial para aprendices extranjeros solamente se han encontrado tres artículos electrónicos (citados en la bibliografía). Lo que se añade a continuación es un breve resumen de las interesantes y útiles propuestas que plantean dichos textos.

El objetivo del artículo de Ana Lourdes de Hériz, *El español coloquial en la enseñanza de E/LE*, es analizar en tres de los manuales comunicativos de enseñanza del E/LE que más se usan actualmente cuál es la terminología y, sobre todo, la metodología que plantean para enseñar el español coloquial, para acabar planteando algunas orientaciones didácticas al respecto dirigidas a los profesores. El análisis y propuesta de la autora se hace teniendo en cuenta un contexto de aprendizaje de E/LE fuera de España, “donde al principio del aprendizaje los únicos inputs de español que recibe el alumno son los que provienen del método [manual] y del profesor” (Hériz, *en línea*: 91). Así, se constata que en las declaraciones de intenciones y/o presentación de objetivos de los manuales suele destacarse el aprendizaje de la lengua oral, incluso de conversaciones cotidianas, pero no aparece el término de “español coloquial” para definirlos, sino otros erróneos referidos al sociolecto que ya hemos analizado en puntos anteriores, lo cual contribuye a una confusión terminológica. En cuanto a cuestiones ya estrictamente más metodológicas, la autora en su análisis va haciendo un breve repaso de diversos aspectos que deben mejorarse. En primer lugar, los ejemplos de conversaciones suelen aparecer escritos en el libro, y escasean las audiciones al respecto, limitando un aprendizaje más contextualizado de acuerdo con la naturaleza oral de dicho tipo de discurso, lo cual “implica que el alumno debe adquirir el registro hablado a través del escrito, privándole así de la información prosódica fundamental para comprender el sentido global de un acto de habla. (Hériz, *en línea*: 94).

Además, en los casos en que hay mayor material auditivo conversacional, tampoco se hace una adecuada explotación al respecto intentando captar no sólo las características léxicas y morfosintácticas, sino también un aspecto fundamental como es la entonación. Los ejemplos suelen tener un carácter mecánico y artificial, alejado de la típica espontaneidad que caracteriza a la conversación coloquial. Por otro lado, muchas de las explicaciones de estructuras coloquiales se explican en función de un contexto concreto, sin advertir al aprendiz que pueden servir para otras variadas funciones, dificultándole la percepción del sentido amplio que poseen muchas de ellas. Finalmente, tampoco se muestra que en una misma situación comunicativa se pueden utilizar una gran variedad de estructuras coloquiales (a menudo los manuales se limitan a presentar una sola forma), lo que puede hacer ver al aprendiz simplicidad en el español coloquial (nada más lejos de la realidad).

Tras toda esta contextualización sobre los métodos actuales, la autora presenta algunas propuestas que pueden ayudar a una adecuada enseñanza del español coloquial. Y para ello, lo primero y básico es no confundir a los aprendices con terminologías erróneas, y que todos los manuales adopten el término de español coloquial. Además, se debe potenciar la autonomía del aprendiz y dejar que tome iniciativa decidiendo aprender estructuras coloquiales utilizadas en las situaciones que mayormente crea que se va a

tener que enfrentar con la lengua meta. Otro aspecto muy importante es enseñar a los alumnos el significado específico que tienen algunas expresiones en la conversación coloquial, su carácter convencional dentro de la cultura española (lo cual le puede evitar sufrir malentendidos). La autora también destaca como muy útil tener en cuenta la lengua materna de los aprendices para facilitar el aprendizaje de posibles estructuras morfológicamente parecidas entre L1 y LE.

También se señalan aspectos relacionados con la práctica del profesor, como es el hecho de salvar y completar las deficiencias que pueda presentar el libro de texto (realizando explicaciones más profundas, añadiendo estructuras); así como practicar los contenidos coloquiales que estén relacionados con los gramaticales en el mismo periodo de tiempo, contribuyendo a una mejor explotación didáctica que facilite el aprendizaje al alumno. La grabación de las actividades de interacción oral también permitiría una mejor intervención en el proceso de aprendizaje, además de que los alumnos podrían ir viendo su evolución al respecto; en dicha corrección, el profesor no debe ser rígido y tener en cuenta que muchas de las “incorrecciones” de la lengua escrita son muy frecuentes en la conversación cotidiana. Finalmente, algo tan eficiente como sencillo a nivel didáctico es que el profesor utilice expresiones y construcciones coloquiales en sus intervenciones.

El artículo de María Sanz Nieto, *El lenguaje coloquial en la clase de E/LE*, explica cómo enseñar a un aprendiz de E/LE determinados fenómenos característicos del español coloquial que pueden resultar complejos y difíciles de aprender (la autora los define como “problemáticos”). Previamente, se señala la importancia aún mayor para el caso del lenguaje coloquial que tiene diferenciar el ámbito de aprendizaje en inmersión (como L2), “cuyas situaciones cotidianas alojados en familias o con otros estudiantes españoles, dan lugar a la contextualización para la asimilación y el estudio de lo coloquial” (Sanz, *en línea*: 2), del aprendizaje desde el propio país de origen (como LE), donde el profesor de E/LE tiene mayor responsabilidad y debe tener una especial sensibilización por la enseñanza del lenguaje coloquial, y así dar oportunidad a los aprendices para ver y estudiar la máxima variación de registros posibles de la lengua meta (más, si cabe, en el caso del registro coloquial, el que más comúnmente utilizan todos los hablantes nativos). Y para ello debe trabajar las cuatro macrodestrezas mediante recursos como audiciones de conversaciones reales grabadas y de debates de radio (comprensión oral), videoconferencias con hablantes nativos (interacción oral), así como prácticas con el chat y el correo electrónico (comprensión y expresión escrita). Sanz dedica una especial atención a señalar la importancia de la enseñanza de los fenómenos culturales para entender muchos de los procesos comunes que se dan en la conversación coloquial (competencia sociolingüística). Si el aprendiz de E/LE conoce las pautas culturales que se siguen en las conversaciones coloquiales entre españoles, tendrá menos malentendidos y será más competente en el uso de este registro (coloquial) y tipo de discurso (conversación). Así, se debe aprender que la interrupción no es descortés, sino al contrario, ya que es un signo de muestra de interés hacia lo que dice el hablante; del mismo modo que el constante uso de imperativos tampoco, ya que denotan que la conversación es distendida y relajada. Otros fenómenos típicos de base sociocultural que

según la autora se debe enseñar a todo aprendiz de E/LE son los dobles sentidos de las frases hechas y los refranes, el significado de recursos extralingüísticos como los gestos y el código proxémico (constante invasión del espacio burbuja), así como la “velocidad elevada” de los españoles al hablar. En este último caso, es esencial hacer ver al aprendiz que es preferible la fluidez que la corrección, siempre y cuanto el mensaje se transmita sin malentendidos.

Sanz finaliza su artículo con una serie de consejos y orientaciones sobre conceptos básicos que hay que enseñar al alumnado para ayudarle a entender algunas de las estrategias y fenómenos coloquiales más dificultosos y complejos. Así, considera esencial hacer ver al alumnado que nunca se puede prever hacia donde evoluciona una conversación (su imprevisibilidad) para entender la sintaxis concatenada y poder seguir la conversación, el cambio de intención producido por la repetición (redundancia), saber que es el oyente el que debe “llenar” los vacíos de información producidos por la elipsis, tener en cuenta el uso dislocado de las relaciones temporales y modales para entender el uso del presente para describir acciones pasadas, así como los significados diferentes que puede tener una misma palabra y/o estructura en función de la entonación.

Finalmente, el artículo de Marta Albelda Marco y M^a José Fernández Colomer (integrantes del Grupo Val.Es.Co.), titulado *La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial* defiende fervientemente la necesidad de enseñar el registro coloquial en la clase de E/LE, y sobre todo a partir de lo que ellas llaman “material real”; es decir, transcripciones de conversaciones orales reales, “enfrentando a los estudiantes en el aula con la misma realidad lingüística que se encontrarán fuera de ella” (Albelda y Fernández, *en línea*: 1). Además, este hecho se hace especialmente importante en un contexto de aprendizaje de E/LE donde no se habla la lengua meta, ya que es tarea del docente proporcionar al aprendiz un aprendizaje lo más contextualizado posible, y este material “tiene en cuenta los parámetros situacionales donde los hechos lingüísticos ocurren y, al mismo tiempo, ofrece un ejemplo realista de la modalidad discursiva más habitual” (Albelda y Fernández, *en línea*: 2). Se atiende así a la pragmática, al contexto de uso de la situación en que se enmarca cada texto, de manera que se hace consciente al aprendiz de que a cada contexto comunicativo le corresponde un determinado uso de los aspectos lingüísticos. Además del hecho de indicar los parámetros situacionales y contextualizar los hechos comunicativos, con todas las ventajas de aprendizaje que ello conlleva (funciones comunicativas, inferencia de sentidos, doble sentidos y uso de los significados de las palabras, inducción crítica y reflexiva), la enseñanza de la conversación coloquial es defendida por las autoras por ser la modalidad lingüística (coloquial) y discursiva (conversación) que más se utiliza en todas las lenguas, además de por ayudar a entender patrones socioculturales de la lengua meta y el valor que éstos le atribuyen a los actos de habla. Además, como ya se ha apuntado, en el artículo se defiende que la mejor manera de trabajar e introducir el español coloquial en clase es mediante el trabajo con conversaciones grabadas y transcritas, por ser muestras más “reales” que las que aparecen en todos los manuales de E/LE (favoreciendo un aprendizaje más contextualizado, y por

tanto, más profundo), en los que no quedan reflejados fenómenos muy importantes de la conversación coloquial que aportan mucha información sobre ella, fenómenos tales como el habla simultánea, la entonación, los elementos discursivos no lingüísticos...; y por favorecer el aprendizaje de aspectos culturales y cotidianos típicos de la lengua meta, además de mostrar sus patrones de interacción y cortesía en el desarrollo de la conversación, “qué licencias conversacionales son admitidas y esperadas en la conversación coloquial” (Albelda y Fernández, *en línea*: 29):

Este material lo puede elaborar el profesor transcribiendo sus propias grabaciones, o puede acudir a corpus orales ya publicados, como el *Corpus de Conversaciones Coloquiales* del grupo Val.Es.Co. (2002), con una amplia variedad de situaciones comunicativas y muestras de lengua coloquial que ofrecen al docente grandes posibilidades de explotación didáctica sobre aspectos lingüísticos y sociolingüísticos:

...pues las conversaciones familiares y amistosas revelan los modos de pensar, las opiniones, las preocupaciones, los valores, los temas conflictivos, los prejuicios, los miedos, incluso, muestran el carácter de las personas y las consecuencias interaccionales que supone la confianza entre los interlocutores. (Albelda y Fernández, *en línea*: 29)

Finalmente, para aprovechar al máximo todo este material, las autoras dan unas orientaciones, a partir de su propia experiencia de trabajo en el aula de E/LE sobre dicho material, sobre la metodología y pasos que se deben seguir en su introducción en el aula. Previamente, se señala que lo más oportuno y adecuado es trabajar estos temas con aprendices de un cierto nivel de lengua, de B1 mínimo, debido a la complejidad de estos aspectos y para sacarles un mayor rendimiento. Así, el primer paso sería realizar una contextualización del registro y tipo de discurso, así como una explicación de su codificación escrita y de la situación comunicativa en que se enmarca. Esto se consigue explicando el valor de los signos de transcripción, y repasando la ficha técnica de cada conversación, en la que se señalan los rasgos situacionales y se enumeran los temas que se tratan. Además, en esta primera fase también sería conveniente explicar el significado de algunas palabras nuevas “coloquiales”. Seguidamente, se pasaría a realizar algunas actividades previas para facilitar al alumno la lectura y comprensión del texto transcrito (primera toma de contacto con los contenidos del texto, activación del vocabulario del mismo). La lectura de la conversación debe hacerse de forma paulatina, enfocándose la atención primero en un fragmento, analizándolo, para después pasar a una lectura general individual del texto completo que proporcione una idea global y panorámica del mismo. Tras esta primera lectura, llegaría el momento de realizar un conjunto de actividades sobre algunos contenidos lingüísticos de todos los niveles del sistema de la lengua que son más complejos y característicos de la conversación coloquial española para ayudar al alumno a entender las estrategias más frecuentes que suelen darse en ella: sintaxis (marcadores discursivos) retórica (intensificación), léxico (frases hechas, polisemia), fonética (entonación); e incluso sobre aspectos de contenido sociocultural. Tras este conjunto de actividades se pasaría a una lectura más profunda del texto conversacional; se trataría de realizar lecturas fragmentadas, en grupo y dramatizadas, de las diferentes secuencias que

facilitaran su comprensión. Finalmente, se llevarían a cabo una serie de actividades de interacción para “guiar al estudiante de manera inductiva a conocer algunos comportamientos discursivos e interaccionales propios de nuestra conducta conversacional” (Albelda y Fernández, *en línea*: 23), haciéndole consciente de su base sociocultural. En este tipo de actividades se trataría de hacer consciente al aprendiz de procesos como la alta frecuencia del estilo indirecto, los mecanismos para conseguir el turno de habla, la frecuencia del habla simultánea, el uso de expresiones fáticas para mantener el canal comunicativo, el orden de las palabras aleatorio...

Como se ha podido apreciar a lo largo de este apartado, los estudios sobre español coloquial han ido aumentando progresivamente, hasta el punto de que actualmente en todos los congresos sobre lengua aparecen especialistas que explican sus estudios e investigaciones al respecto. Es de esperar, y sería muy interesante, que toda esta investigación teórica comenzara a aplicarse y tener reflejo de una forma extensa en el campo de la enseñanza del E/LE en los próximos años.

3. Pregunta de investigación. Objetivos.

El principal aspecto a investigar, aprovechando la estancia de prácticas durante el semestre de invierno del curso 2007/08 en la Facultad de Filosofía y Arte de la Universidad Carolina de Praga, es un estudio de caso sobre la exposición que tiene el aprendiz de español de fuera al uso coloquial de la lengua; es decir, *¿cómo y de qué manera (si se da el caso) se enseña el uso coloquial del español en un grupo específico de aprendices en Praga (República Checa)?*. Además, también se estudia *¿cuál es el tipo de lenguaje coloquial del español (en el caso de que se de) que aprenden los alumnos?* En definitiva, lo que se va a intentar establecer es *¿hasta qué punto el español coloquial se enseña en la clase de E/LE de un Instituto Bilingüe de Praga?*

A partir de estos interrogantes, surgen los siguientes objetivos generales de investigación:

Objetivos Generales:

- A. Analizar el reflejo y el trabajo del español coloquial en los materiales utilizados.
- B. Conocer las creencias de los profesores respecto a la enseñanza del registro coloquial.
- C. Observar el trabajo del registro coloquial que se desarrolla en el aula.
- D. Ver si el paralenguaje y los elementos discursivos no lingüísticos son tratados.
- E. Conocer las creencias de los aprendices con respecto al aprendizaje del registro coloquial.
- F. Ver la acogida, funcionamiento y resultado de una actividad sobre registro coloquial con textos reales entre los aprendices.

Con dichas investigaciones, se van a intentar dar respuesta a una serie de subpreguntas derivadas relacionadas con la enseñanza del lenguaje coloquial español en el extranjero, así como con las posiciones y actuaciones de los docentes al respecto, y con el uso y percepción de dicho registro por parte de un grupo específico de aprendices de E/LE del Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga (República Checa), manifestadas en forma de objetivos específicos:

Objetivos Específicos:

- A1. Conocer la sensibilidad del libro de texto con respecto al español coloquial.
- A2. Observar los tipos de registros que presentan mayoritariamente los textos presentes en el libro de texto.
- A3. Observar los tipos de registros que presentan mayoritariamente los materiales complementarios introducidos por el profesor.
- A4. Observar los tipos de discursos que presenta mayoritariamente el libro de texto.
- A5. Observar los tipos de discursos que presentan mayoritariamente los materiales complementarios introducidos por el profesor.

A6. Señalar si los textos coloquiales de los materiales que se introducen son auténticos (fieles a las características de dicho registro que describe la bibliografía consultada).

A7. Explorar el tipo de actividades y explotación didáctica sobre los textos coloquiales que presenta el libro de texto.

A8. Observar cómo se produce el cambio del nivel de dominio de la lengua (principiante, intermedio y avanzado) en la introducción y trabajo del español coloquial que propone el libro de texto.

B1. Ver si los profesores hacen una evaluación previa de los intereses del alumnado.

B2. Ver si el uso del español coloquial tiene un reflejo en las aulas.

B3. Observar la metodología didáctica que utilizan los profesores en el aula para enseñar el español coloquial (material, actividades...).

B4. Conocer los contenidos lingüísticos que el profesor considera más importantes e introduce con mayor frecuencia en el aula.

B5. Saber los contenidos del lenguaje coloquial que son más importantes para el profesor y que introduce en sus clases.

B6. Analizar el tipo de lenguaje que utiliza el profesor al hablar y al realizar explicaciones en clase.

B7. Esclarecer la frecuencia con que los profesores introducen el trabajo y/o material relacionado con el español coloquial.

B8. Observar si los profesores ven útil o no enseñar el registro coloquial en un contexto de aprendizaje del español como LE (no en un contexto de inmersión).

B9. Conocer los argumentos que exponen los profesores para justificar sus opiniones, creencias y actitudes con respecto a la enseñanza del registro coloquial.

C1. Observar la frecuencia de actividades de interacción oral en el aula.

C2. Analizar el registro que aparece mayormente en esas actividades.

C3. Establecer si en el caso de que se practiquen actividades de interacción oral atendiendo al registro coloquial se tienen en cuenta todas las constantes y estrategias que en la bibliografía consultada se señalan sobre dicho nivel diafásico de la lengua.

D1. Ver si se hace una instrucción explícita sobre los elementos paralingüísticos y elementos discursivos no lingüísticos en general.

D2. Ver si el tratamiento de los elementos paralingüísticos y elementos discursivos no lingüísticos se relaciona con la explicación del registro coloquial.

D3. Analizar el tipo de instrucción que se realiza sobre aspectos paralingüísticos y elementos discursivos no lingüísticos.

E1. Explorar los intereses y motivaciones del alumnado sobre el aprendizaje del español en general.

E2. Analizar los intereses y motivaciones del alumnado sobre el aprendizaje del español coloquial en particular.

E3. Establecer la percepción e idea que tienen los aprendices praguenses sobre lo que es el lenguaje coloquial.

E4. Analizar la actitud y opinión de los aprendices con respecto al aprendizaje del español coloquial que reciben.

- F1. Establecer el grado de comprensión que los aprendices de E/LE tienen sobre el lenguaje coloquial que se usa en España.
- F2. Observar si los alumnos utilizan el español coloquial para comunicarse.
- F3. Explorar si los alumnos tienen expresiones y/o construcciones coloquiales similares a las que se utilizan en España.

4. Criterios metodológicos y procedimientos de la recogida de datos.

4.1. Introducción y justificación sobre el corpus de investigación seleccionado y el método realizado.

Para realizar este estudio, se ha analizado todo el tipo de material didáctico relacionado con el lenguaje coloquial que se utiliza en las aulas de E/LE de los grupos específicos de aprendices que se han observado, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo; así como unas entrevistas realizadas al profesorado para establecer sus creencias al respecto. No obstante, al ser un estudio de caso en el que se va a observar y describir lo que pasa en un grupo preciso, se trata sobre todo de un estudio cualitativo, lo que no impide el uso de herramientas cuantitativas en el caso que se ha hecho necesario. El método que se va a seguir va a ser, pues, el analítico.

Para poder realizar este análisis de una forma completa y rigurosa, primeramente se hizo una honda exploración sobre el funcionamiento del español coloquial a partir de las lecturas relacionadas (sobre todo las de Antonio Briz y el grupo Val.Es.Co.), para posteriormente realizar un análisis de una conversación coloquial grabada y transcrita entre tres amigos españoles para ver “sobre el papel” todas las características, constantes y rasgos desarrollados en la bibliografía (VER ANEXO 1).

A continuación, y tras este previo trabajo personal, se pasó a la observación referida al lugar del español coloquial en la docencia. Para ello primeramente se siguieron unos procedimientos de recogida de datos sobre el material utilizado en el aula de E/LE que se hubo observado; es decir, se trató de ver si todo lo analizado en la bibliografía sobre el tema del lenguaje coloquial tenía un reflejo en la práctica, en lo que se enseña; estudiando los temas, libros de texto, material de cualquier tipo en general (películas, canciones, conversaciones...) contextos; en definitiva, se realizó un seguimiento del profesor para ver si el material y los registros que utilizaba estaban relacionados con el lenguaje coloquial y, si lo estaban, si seguía realmente lo que la bibliografía define como tal. Tras todo este análisis y estudio de los datos se plasman y se discuten los resultados.

El corpus en el que se basa la investigación es el siguiente:

- Análisis de los libros de texto y del material complementario utilizados en el Instituto Bilingüe Budejovicka (*Sueña*).
- Transcripción y análisis de las entrevistas realizadas a los profesores sobre sus creencias con respecto a la enseñanza del español coloquial.
- Análisis de las observaciones y de las grabaciones de clases realizadas.
- Propuesta de intervención didáctica propia sobre el español coloquial realizada en dos grupos del instituto.
- Análisis de los cuestionarios sobre creencias del alumnado con respecto al aprendizaje del español coloquial.

El corpus elegido intenta indagar la percepción y desarrollo del español coloquial en los tres representantes de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: materiales, profesores y aprendices:

En la clase confluyen tres elementos esenciales: los alumnos como agentes del aprendizaje; el profesor, como gestor de las actividades del aula; y los materiales, como soporte de la actividad de profesores y alumnos. Entre ellos tres se produce una interrelación dinámica [...]. Esta circunstancia nos lleva a relativizar el papel y función que cada uno de los tres elementos –y en particular, los materiales- pueda desempeñar en el éxito del proceso del aprendizaje, y ponerlos siempre en relación de interdependencia con los otros dos. (Martín, 1997: 309)

El *Marco Común Europeo de Referencia* también los concibe como los tres actores principales, y defiende la enseñanza del nivel coloquial de la lengua, la capacidad del alumno de desenvolverse en situaciones comunicativas con las que mayormente se vaya a enfrentar con la lengua meta, ya que uno de sus objetivos principales es favorecer entre el profesorado la conciencia de evaluar y tener en cuenta las necesidades comunicativas, motivaciones, intereses y características de los aprendices a la hora de escoger uno u otro tipo de metodología de enseñanza; es decir, que el *Marco* propugna la enseñanza del uso de la lengua inscrito en un contexto comunicativo determinado:

Un enfoque que considera a los usuarios y estudiantes de una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En este aprendizaje del uso de la lengua es muy importante enseñar la mayor variedad de recursos posibles, ya que, por ejemplo, “se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo” (Consejo de Europa, 2002: 118). El *Marco* da mucha importancia a las categorías relacionadas con el uso de la lengua, algunas de las cuales se relacionan con el registro coloquial, como puede ser la categoría de *texto*, en el sentido de que se debe presentar variedad e introducir textos orales coloquiales; o la del *ámbito*, que “se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales [...]: los ámbitos educativo, profesional, público y personal” (Consejo de Europa, 2002: 10), donde también debe haber equilibrio en su trabajo en el aula (lo coloquial estaría más relacionado con lo personal, aunque tampoco le es exclusivo). Además, dentro de las *competencias comunicativas*, lo coloquial entraría dentro del tipo específico de la *competencia sociolingüística*, la cual hace referencia a aspectos tales como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el acento o el dialecto (aspectos socioculturales del uso de la lengua). En definitiva, el *Marco* defiende una enseñanza comunicativa en la que se considera al aprendiz como un individuo social que tiene la necesidad de usar la lengua, lo cual implica la necesidad de enseñar el registro que mayormente se usa en todas las lenguas, el coloquial. En un plano más concreto, por ejemplo, el *Marco* define para cada nivel como

uno de los contenidos lingüísticos fundamentales la *adecuación al contexto*, haciendo indispensable el tratamiento de ciertos temas del lenguaje coloquial (Díaz, 2007: 21, 65, 121):

- Nivel A1-A2: *Texto y contexto situacional. Uso diferenciado de tú/usted. Reconocimiento de situaciones formales e informales.*
- Nivel B1-B2 y C1-C2: *Texto y contexto situacional. Factores que inciden en la especificidad del discurso, en su formalidad y en su planificación. Variaciones en el uso monologal y dialógico. Registro: léxicos restringidos y especializados (escrito) y fraseología (oral).*

Otro ejemplo concreto es como en el apartado 4.4.3.1., *Actividades de interacción oral*, el *Marco* ofrece para cada nivel escalas ilustrativas de las competencias y estrategias que debe alcanzar el usuario de la lengua meta en el ámbito de la *conversación informal* (Consejo de Europa, 2002: 77-78).

Finalizamos esta justificación del *Marco* con una cita de uno de los padres ideológicos de la idea del *Nivel Umbral* del mismo:

La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. [...] Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso [...]. La noción de registro constituye una forma de predicción: dado que conocemos la situación, el contexto social de utilización de lenguaje, podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades razonables de estar en lo cierto. La pregunta teórica importante es la siguiente: ¿qué necesitamos saber exactamente respecto del contexto social a fin de hacer esas predicciones? (Halliday, 1982: 46-47)

Existen dos paradigmas metodológicos en la elaboración de trabajos de investigación; el cualitativo (o interpretativo) y el cuantitativo (o experimental). Las características de cada uno de estos dos registros han sido presentadas de manera contrapuesta por algunos autores (Larsen-Freeman y Long, 1994: 21):

<u>Paradigma cualitativo</u>	<u>Paradigma cuantitativo</u>
Partidarios del uso de métodos cualitativos.	Partidarios del uso de métodos cuantitativos.
Recursos fenomenológicos y <i>verstehen</i> : “se interesa por <i>comprender</i> el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del actuante”.	Positivismo lógico: “busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> sociales sin apenas tener en cuenta los estados subjetivos de los individuos”.
Observación naturalista y no controlada.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Cercano a los datos; perspectiva del de dentro.	Al margen de los datos; perspectiva del de fuera.
Fundado, orientado al descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	Infundado, orientado a la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo.
Orientado hacia el proceso.	Orientado hacia los resultados.
Válido; datos “reales”, “copiosos”, y “penetrantes”.	Fiable; datos “sólidos” y reproducibles.
No generalizable; estudio de casos aislados.	Generalizable; estudio de varios casos.
Globalizador.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Tabla 1. Cuadro comparativo de las características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

No obstante, en cualquier investigación se hace necesario combinar ambos tipos de técnicas para realizar un completo análisis de los datos. Un ejemplo mismo es el presente estudio, en el que se realiza fundamentalmente un estudio cualitativo, lo que no quiere decir que en ocasiones no se recurra a recursos cuantitativos. Tanto en el estudio del material, de las entrevistas a los profesores, o de la intervención didáctica y los cuestionarios a los alumnos, se atiende sobre todo al proceso, se aprecia un “interés por comprender el comportamiento humano”, su estado mental, además del hecho ya señalado de que se trata de un estudio de un caso aislado y no generalizable; en definitiva, se hace un análisis inductivo y subjetivo. No obstante, en el análisis del libro de texto, por ejemplo, se utilizan métodos cuantitativos a la hora de realizar una medición sobre el número de textos con rasgos coloquiales que aparecen en el global de cada manual:

De la discusión anterior se puede deducir que cada método no debe asociarse exclusivamente a un paradigma. La cuestión es que a los investigadores no les debe interesar la elección *a priori* de paradigmas o metodologías, deben tener claro el propósito del estudio y abordarlo con los medios más adecuados. Dicho de otro modo, el diseño metodológico debería estar condicionado por la cuestión que se quiere investigar. (Larsen-Freeman y Long, 1994: 23-24)

4.2. Contexto institucional de la recogida de datos. El Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga¹.

Antes de pasar al análisis de los datos que se han presentado brevemente, es importante explicar el contexto del que se extraen y con el que se asocian. El presente estudio se ha realizado en el Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga (República Checa), durante los meses de noviembre y diciembre de 2007, el cual está acogido al programa de las *Secciones Bilingües* del MEC español. Bajo dicho programa, el currículo general del país se complementa con clases de lengua y cultura españolas, y además se imparten las siguientes asignaturas en español: Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química. El programa se organiza y estructura en el plano general en dos fases fundamentales:

- *Fase de inmersión en español*: que se inicia cuando los alumnos tienen 13 años y consta de dos cursos, a lo largo del cual se estudia la lengua en profundidad: 10 horas semanales de clase de E/LE en primero, y 11 en segundo.
- *Fase de consolidación*: se cursan, durante cuatro años, los estudios reglados de Bachillerato del país, y en español las asignaturas de Lengua y Literatura Españolas, Geografía e Historia, Matemáticas, y Física y Química. Además, se dan 4 horas de E/LE en tercero.

La organización de las clases de E/LE del Instituto Budejovicka, que es el marco didáctico en el cual se ha desarrollado la recogida y análisis de datos del presente Trabajo de Fin de Estudios, se basa, como ya se ha indicado brevemente más arriba, en un total de tres cursos académicos:

¹ Para una mayor información sobre el funcionamiento, historia y características del centro, así como del sistema de enseñanza de las Secciones Bilingües, consultar el ANEXO 2.

- En primero se dan 10 horas semanales de E/LE, las cuales se distribuyen en tres tipos de clases de la siguiente manera:
 - Clases en las que se trabaja el *libro de texto (Sueña 1)*: el eje vertebrador y de desarrollo de las clases lo marca el libro de texto, que generalmente se sigue de manera bastante fidedigna. Se dedican 4 horas semanales.
 - Clases de *refuerzo gramatical*: se trata de unas clases en las que se realiza un profundo trabajo de estructuras gramaticales de todo tipo, preferentemente de las que se están tratando en el libro de texto en ese momento. No se utiliza ningún manual ni material en concreto, sino los que en cada tema decida introducir el profesor, que es quien lleva el peso en el desarrollo de las clases. Se dedican 4 horas semanales.
 - Clases de *actividades discursivas*: son un tipo de clases siempre impartidas por un profesor nativo español en las que el objetivo es trabajar la conversación, las destrezas del canal oral (expresión, comprensión e interacción), mediante juegos y actividades lúdicas, interactivas y divertidas. Se dedican 2 horas semanales.
- En segundo se dan un total de 11 horas semanales de clases de E/LE. En este caso hay cuatro tipos de clases, distribuidas de la siguiente manera:
 - *Libro de texto (Sueña 2)*: 4 horas semanales.
 - *Refuerzo gramatical*: 3 horas semanales.
 - *Conversación*: 2 horas semanales.
 - *Preparación terminológica*: 2 horas semanales. Se trata de presentar a los alumnos palabras técnicas y definiciones propias de las asignaturas que en el curso siguiente van a dar en español: Matemáticas, Física, Química, Geografía e Historia.
- En tercer curso, se reducen las horas de clase de E/LE, pero por contra los alumnos empiezan a estudiar cuatro asignaturas del programa general en español: Lengua y Literatura Españolas, Geografía e Historia, Matemáticas, y Física y Química. En total son 4 horas de clase de E/LE (es el último curso en que se cursa esta asignatura), en las que se utiliza el libro de texto *Sueña 3*.

En los siguientes tres cursos (cuarto, quinto y sexto) se sigue dando español, pero no como lengua extranjera, sino como se haría en un instituto de secundaria de España en la asignatura *Lengua y Literatura Española*, dedicándosele a esta materia un total de 4 horas semanales (a parte de las clases en español de las otras asignaturas referidas anteriormente). Las clases de E/LE (en primero, segundo y tercero) se desarrollan en grupos partidos; es decir, que se parte el grupo por la mitad y en el aula queda un total de 16 alumnos como máximo.

4.3. Estudio del material didáctico.

4.3.1. Fundamentos teóricos que apoyan la presencia y el trabajo del registro coloquial en los materiales utilizados en el aula.

Hay que tener en cuenta que los materiales didácticos en el aula de E/LE pueden ser concebidos desde diversos puntos de vista e interpretaciones, dándoles valoraciones. Así, uno puede identificar los materiales como cualquier otro tipo de “texto” en general, y por tanto, como algo susceptible de análisis en función de su intención y contenido, el contexto comunicativo predominante, así como su función prioritaria (la función comunicativa que intenta enseñar); es decir, que desde esta perspectiva los materiales se van a entender como herramientas de formación cognitiva. No obstante, los materiales pueden ser valorados de otras muchas maneras: como reflejo de las expectativas y creencias de los profesores, como mediadores entre las teorías y la práctica, como productos comerciales o bienes de consumo, una visión negativa como mecanismo de blindaje de un método, o, en contraste, una visión positiva como agente de la renovación didáctica y vehículo de nuevas orientaciones. Los materiales son un elemento fundamental en el currículum, sean del tipo que sean, y según la concepción que el profesor de E/LE tenga sobre ellos influirá mucho en su práctica didáctica, en su uso y explotación. Así, por ejemplo, si el material brinda el método a la intervención del profesor, encorsetando su actuación, el docente seguirá al hilo el material de enseñanza, produciéndose un aprendizaje muy dirigido. En cambio, si el profesor los concibe como un complemento y recurso más de los que dispone, el planteamiento favorecerá un currículum más abierto y centrado en el alumno, potenciando su flexibilidad y adecuación a contextos diversos; una concepción que favorece la introducción del español coloquial en clase.

Todo un conjunto de disciplinas como la *ASL*, la *Sociolingüística*, pero sobre todo la *Lingüística Textual* y el *Análisis del Discurso* (disciplinas que a su vez son el fundamento teórico del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras) justifican la importancia de enseñar la variedad diafásica en el aula de E/LE, ya que defienden que los materiales didácticos deben presentar textos auténticos y con variados usos de la lengua (y aquí entra la diversidad de registros), para de esta manera dar más posibilidades a los aprendices hacia una percepción más real y diversa sobre las diferentes situaciones comunicativas con las que se pueda encontrar; “el discurso aportado en el aula debe ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes nativos con las modificaciones didácticas mínimas para que se adapte al uso pedagógico adecuado” (Llobera, 1995: 24). Esto significa que los libros de texto, así como los materiales complementarios que se pudieran introducir en el aula de E/LE, deben intentar siempre contextualizar el trabajo de cualquier tipo de estructura o expresión, unas construcciones que, a su vez, deben presentarse como muestras reales, naturales y cotidianas de lengua, sin caer en el artificialismo derivado del hecho de forzar la aparición de determinados contenidos. Éste va a ser uno de los aspectos que se va a ver si se cumple en el libro *Sueña*, utilizado en el Instituto Budejovicka; de hecho es uno de los principales puntos que defiende Martín Peris (1996), y es que los textos presentes en un manual deben aparecer siempre asociados a un

contexto de uso real y significativo, además de ser auténticos en el sentido de presentarse con los rasgos prototípicos inherentes a cada tipo de discurso:

...la didáctica -tanto de L1 como de L2, ha estado vinculada a las tipologías de textos [...] “escolares”, que respondían a necesidades didácticas, [pero] que sólo lejanamente se correspondían con los textos de fuera del aula, ya que estaban sometidos a reducción, estilización o idealización, tal como sucedía, por ejemplo, con los diálogos presentes en los libros de texto, o con los “extractos” de relatos o descripciones. Coste [teórico de la *Lingüística Textual*] propugna que se ha de trabajar con textos auténticos en nombre de la diversidad funcional, situacional, enunciativa, de la explicitación y de las condiciones de producción. (Martín, 1996: 302-303)

Es decir, que los textos no deben servir para realizar una presentación de los contenidos de la unidad didáctica (como se ha hecho tradicionalmente) ni tampoco deben aparecer al final de la misma como complemento y conclusión, sino que los textos deben ser importantes por sí mismos, tener entidad propia y autónoma, y servir como un potente estímulo de trabajo y de interacción entre el alumnado. Y para conseguirlo, provocando además el interés del aprendiz, lo ideal sería que esos textos fueran auténticos, extraídos de contextos de uso actuales fuera del entorno aula, contextualizados, y con un análisis previo de las preferencias del grupo-clase para adecuarse a sus necesidades e intereses.

Además, cabe añadir que a parte de introducir autenticidad y variabilidad de tipologías textuales (favoreciendo un aprendiz competente capaz de adaptarse y enfrentarse a una mayor variedad de situaciones comunicativas), es fundamental e igualmente importante la explotación didáctica que se lleve a cabo con ellos (el tipo de actividades que se proponen), ya que se debería promover un uso auténtico de los textos; sólo así los alumnos “interpretarán sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significado, aplicando no sólo sus conocimientos del sistema sino también su capacidad procedimental para desenvolverse con textos en una situación de comunicación” (Martín, 1996: 303). Es lo que se denomina procedimientos de “sensibilización lingüística”, mediante actividades interrelacionadas con el texto, y de éste con el conjunto de la unidad didáctica.

4.3.2. Descripción del manual *Sueña*.

Como ya se ha mencionado en el subapartado 4.2., el libro de texto que se utiliza en el Instituto Budejovicka es el *Sueña* (*Sueña 1* para primer curso, *Sueña 2* para segundo, y *Sueña 3* para tercero). Este manual está concebido precisamente para aprendices que estudian español como LE, como es el caso del grupo estudiado, es decir, fuera de un país en que se hable español (no en un contexto de inmersión):

- Álvarez Martínez, M^a.A. (coord.) (2006), (2000). *Sueña 1*. Madrid: Anaya.
- Blanco Canales, A. (coord.) (2006), (2000). *Sueña 2*. Madrid: Anaya.
- Sanz Sánchez, B. (coord.) (2007), (2001). *Sueña 3*. Madrid: Anaya.

Los aspectos más relevantes que los propios autores señalan en la *Presentación* del manual son los siguientes:

- “Tiene como objetivo lograr que los alumnos alcancen una *competencia lingüística* básica (nivel de subsistencia) que les permita desenvolverse eficazmente en *situaciones cotidianas*”.
- “Para practicar estos contenidos se han ideado ejercicios y actividades de diversa tipología en los que están presentes las *cuatro destrezas*. A lo largo de todo el método se busca la participación constante de los estudiantes para que el *aprendizaje sea activo*”.
- “ En cada una de las lecciones se *atienden todos los niveles lingüísticos* (gramaticales, léxicos, fonéticos y de escritura) que se trabajan de manera integrada. La materia se organiza de acuerdo con los *contenidos nociofuncionales*”.

Este manual tiene cuatro niveles, aunque en el instituto se utilizan los tres primeros (A1-A2, B1, B2), cada uno de los cuales consta de Libro del Alumno, Libro del Profesor, y Cuaderno de Ejercicios (todo ello con su material audio correspondiente). Los autores son un grupo de profesores de la Universidad de Alcalá, los cuales manifiestan haber elaborado el manual siguiendo las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, y los niveles se ha adaptado a los que establece el *Marco común europeo de referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (MCER).

La estructura general del Libro del Alumno *Sueña 1* (nivel A1 y A2) es la siguiente:

- Diez unidades didácticas divididas cada una en dos “Ámbitos”.
- Trabajo integrado de los diferentes tipos de contenidos (gramaticales, léxicos, fonéticos, funcionales, de interacción...) y de las diversas destrezas lingüísticas.
- Cada “Ámbito” se cierra con un “Esquema gramatical” que resume el contenido lingüístico de lo aprendido y se complementa con un apartado sobre contenidos socioculturales llamado “A nuestra manera”.
- Al final de cada unidad didáctica se presenta el apartado cultural *A nuestra manera*, donde se tratan temas y contenidos socioculturales tanto de España como de Hispanoamérica.
- Cada tres lecciones en el nivel inicial (*Sueña 1*), y en cada lección en el medio (*Sueña 2*), se incluye una “Recapitulación” para evaluar y repasar el proceso de aprendizaje del alumnado.

La estructura del manual *Sueña 2* (nivel B1) es igual que el nivel previo, excepto por dos diferencias:

- Los contenidos de escritura y fonética tienen apartados especiales denominados “Toma nota” y “Suena bien”, respectivamente.
- La información gramatical se presenta de manera fragmentada en fichas, que dan paso a actividades que trabajan los contenidos sistematizados.

Por su parte, *Sueña 3* (nivel B2) tiene una estructura un poco diferente:

- Diez unidades didácticas, divididas en las siguientes secciones:
 - o Cada lección comienza con dos páginas dedicadas al léxico que se llaman *Palabras, palabras*.

- A continuación hay dos páginas de gramática que reciben el nombre de *Normas y reglas*.
 - A partir de aquí se presentan diversos pares de páginas; en las de la izquierda aparece la descripción y práctica de usos gramaticales, mientras que a la derecha, actividades que propician el desarrollo de esos usos, así como de contenidos nociofuncionales, mediante la conversación (*Bla, bla, bla*).
 - Después se incluyen dos páginas de escritura (*Toma nota*) en las que se trabajan cuestiones de ortografía y de tipología textual.
 - Finalmente aparece una página destinada a fonética (*Suena bien*).
- Al final de cada unidad didáctica aparece la sección de contenidos socioculturales (*A nuestra manera*), así como dos páginas de repaso de todo lo visto en la lección (*Resumen*).

Se trata de un manual que sigue las primeras etapas de desarrollo del método comunicativo, por lo que la base normativa y estructuralista se hace notar. La materia se organiza en un programa nociofuncional, pero abundan los ejercicios repetitivos, no significativos, los cuales se terminan cuando se agotan los ejemplos que se presentan en la actividad. Muchas veces la selección de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, gramática, vocabulario) no se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse, y en la resolución de las actividades no se hace imprescindible una atención simultánea tanto al contenido como a la forma.

4.3.3. Descripción del método de análisis del manual llevado a cabo.

El análisis de todo material didáctico se puede abordar desde multitud de puntos de vista diferentes: función de los textos dentro de la unidad (papel principal y vertebrador, o secundario y descontextualizado), el enfoque que predomina (estructural, comunicativo, tareas), las destrezas comunicativas que se trabajan mayormente, la tarea que se pide al alumno que se haga a partir del texto, la dinámica de trabajo que plantean las actividades, si hay o no atención a los fenómenos sociolingüísticos... No obstante, a la hora de abordar el análisis de cualquier material didáctico se hace necesario delimitar unos determinados parámetros de observación; “disponer de criterios de análisis de tales materiales [...] y de ese modo poder llevar a cabo una valoración bien fundamentada, rigurosa y ajustada de la adecuación de tales materiales a las características y necesidades de un determinado grupo de aprendientes” (Martín, 1997: 309). El enfoque vertebrador del análisis puede ser muy amplio, pero el objetivo principal de este trabajo es centrarse principalmente en la presencia o no de rasgos coloquiales, por lo que se ha optado por ver si se tienen en cuenta y de qué manera las constantes coloquiales, estableciendo la representatividad del registro y el trabajo del español coloquial en las muestras de lenguaje escrito y, sobre todo, oral, que ofrecen los manuales *Sueña*. No obstante, y debido a su asociación con la coloquialidad, en ocasiones se hará imprescindible hacer mención a alguno de los aspectos anteriormente citados.

Así pues, en este estudio se acota y se hace una selección de aspectos de observación y análisis, con el objetivo de ceñirnos en la medida de lo

posible a los objetivos de investigación señalados en el apartado 3. El método de trabajo que se va a seguir para realizar el análisis del manual se basa en establecer el trabajo del lenguaje coloquial en la globalidad de los manuales, realizando una descripción objetiva que identifique qué cantidad de rasgos coloquiales aparecen en los textos, además de hacer un análisis cualitativo que establezca el tipo de texto, su posición dentro del conjunto de la UD, el contexto en que se presenta, la explotación didáctica que se hace de ellos (qué tipo de actividad deben realizar los alumnos con los textos coloquiales, qué destrezas y/o aspectos formales trabaja, etc.). Este análisis cualitativo se hace de modo más minucioso en los casos en que el manual presente el trabajo del registro coloquial de manera específica; en caso contrario, simplemente se mencionarán aquellos rasgos y/o constantes típicas de la coloquialidad que puedan aparecer en los textos y explicaciones que tengan como objetivo principal mostrar otro tema o contenido.

Posteriormente, se hace un análisis más interpretativo a partir de la selección de una serie de parámetros que se va a ver si cumplen los textos identificados, ya que como se ha señalado anteriormente, no se estudia todo, sino solamente lo que interese y sea relevante en su asociación con el registro coloquial, siempre con la finalidad de no perdernos por toda la gran variedad de aspectos que se pueden analizar y con el fin de establecer la autenticidad o no de los textos que sean coloquiales (o se presenten como tales). Los aspectos que posteriormente se van a ver si cumplen las muestras coloquiales presentes en los manuales analizados, son los más representativos señalados en la bibliografía dentro de las constantes del registro coloquial, que son los siguientes:

- Nivel léxico-semántico:
 - o Extensión semántica y empleo genérico del léxico común.
 - o Léxico argótico y especial (juvenil y delictivo).
 - o Especializaciones semánticas.
 - o Reguladores fáticos.
 - o Frases hechas y refranes.
- Nivel sintáctico (constantes textuales):
 - o Aspectos de la cohesión del discurso motivados por la ausencia de planificación:
 - Concatenación.
 - Paráfrasis y redundancias.
 - Repeticiones y reelaboraciones.
 - Anacolutos.
 - Unión de enunciados abierta.
 - Marcadores discursivos (conectores pragmáticos).
 - o Recursos motivados por los rasgos situacionales típicos de la coloquialidad (relación vivencial de proximidad y saber compartido):
 - Elipsis (alta referencia exofórica).
 - Enunciados suspendidos.
 - Relatos (uso del estilo directo).
- Nivel morfológico:

- Intensificadores (también pueden ser de tipo sintáctico, léxico-semántico, fraseológico y fónico).
- Atenuantes.
- Deícticos (pronombres de primera y segunda persona).
- Uso abusivo del tiempo presente.
- Elementos retóricos:
 - Intensificación e hipérbole.
 - Egocentrismo.
 - Entonación expresiva.
- Nivel fónico (entonación):
 - Alargamientos fónicos y silábicos.
 - Vacilaciones fonéticas.
 - Pronunciación marcada (enfática).
- Nivel de la comunicación no verbal:
 - Paralenguaje:
 - Cualidades y modificadores fónicos.
 - Indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales.
 - Elementos cuasi-léxicos.
 - Pausas y silencios.
 - Cinésica.
 - Proxémica.
 - Cronémica.
- Atención a las variedades diatópicas (sociales), diastráticas (geográficas) y diafásicas (situacional-contextual), en general.

Todas estas características se van a analizar tanto desde el punto de vista cuantitativo, como sobre todo desde el cualitativo, para acabar realizando una interpretación del peso y de la autenticidad del español coloquial dentro del conjunto del manual *Sueña*, analizando si hay presencia de todos los diversos niveles que caracterizan a dicho registro (muestra auténtica y completa) o simplemente de algunos de ellos (muestra artificial y simplista).

4.4. Análisis de entrevistas sobre creencias de los profesores.

4.4.1. Marco teórico sobre el estudio de las creencias de los profesores.

Con el fin de obtener más datos sobre la opinión, posición y creencias del profesorado respecto al tema de la enseñanza del uso coloquial del español, se han realizado tres grabaciones de entrevistas con docentes, ya que “el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones” (Goetz y LeCompte, 1988: 140). Para ello se preparó previamente una especie de guión de preguntas (*entrevista semiestructurada*) con la finalidad de extraer el máximo de información pertinente con respecto a sus propias percepciones sobre los materiales que utilizan y sobre la didáctica del registro coloquial de la lengua. Con todo, se va a poder interpretar la percepción que tienen los profesores con respecto a la enseñanza del uso coloquial en un grupo de alumnos que

aprenden español como LE y no como L2, así como de si hacen un análisis de las necesidades e intereses de su alumnado antes de tomar sus decisiones didácticas. Conocer las creencias de los docentes es fundamental, ya que de ellas depende su actuación didáctica:

The making explicit of beliefs, principles, and values can be an ongoing focus of teacher development programs, because [...] teachers' images and perspectives often have a powerful and lasting influence on teachers' thinking and practice and may also create resistance to alternative modes of thought and action [...]. Once identified, [...] teachers' maxims can serve as one source of information that can help them interpret and evaluate their own teaching as well as the teaching of others. (Richards, 1996: 294).

Así pues, el objetivo es analizar qué entienden los profesores por una enseñanza correcta de lenguas extranjeras, su forma de entenderla y llevarla a cabo, fijándonos especialmente en sus opiniones hacia el español coloquial. Es a partir de nuestras representaciones mentales que actuamos y concebimos la realidad, de ahí la importancia que tiene estudiar el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS, a partir de ahora) de los profesores; de hecho “no tenim idees, sinó que estem posseïts per elles, en la mesura que és a través d’elles que arribem a concebre el món que ens envolta” (Palou, 2002: 65). En definitiva, lo que se intenta observar es el sistema de CRS inherentes en cada individuo y que son el fundamento y base de todas las decisiones y actuaciones:

Amb el terme *creences* em refereixo a proposicions cognitives no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal. Les *representacions* [...] són també proposicions cognitives no necessàriament estructurades, però considerades en la seva dimensió social, és a dir, compartides per cultures de professors. [...] Entenc per *sabers* estructures cognitives que es refereixen a aspectes relacionats amb el procés d’ensenyament-aprenentatge i que estan acceptades de manera convencional. (Cambra, 2000: 163-164)

No obstante, los tres conceptos están relacionados entre sí y se retroalimentan el uno al otro, formando un sistema en el que “no es pot tractar aïlladament un element sense estripar el teixit d’interrelacions” (Cambra, 2000: 163):



Figura 2. Esquema que representa el continuum del sistema de CRS (Cambra, 2000: 164)

La misma autora sitúa el origen del sistema de CRS del profesor de lenguas extranjeras en variados aspectos: su propia experiencia como estudiante de lengua, su experiencia profesional, el estilo docente preferido por el sistema educativo, la personalidad del profesor y los principios derivados de su formación en educación, su labor como investigador o su creencia en la eficacia de un enfoque o método determinado. Cambra (2000: 164) continúa y caracteriza a dicho sistema de la siguiente manera:

- Es personal y único, y orienta la actuación de cada individuo.
- Se forma pronto y es resistente al cambio, incluso a pesar de las contradicciones que puedan derivarse de la experiencia propia. A pesar de esto, se puede modificar, sobre todo si es reciente, a partir de nuevas experiencias, de la formación o del cambio de modelos dominantes.
- Se desarrolla en contextos de educación práctica.
- Su contenido se debe inferir de lo dicho por el profesor.
- Ayuda a los individuos a entender su propio entorno y a ellos mismos, formando redes de naturaleza afectiva y cognitiva que se convierten en potentes filtros al interpretar nuevos fenómenos.

Así pues, vemos como conocer el sistema de CRS del profesor es muy importante, ya que él es el responsable último del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de E/LE (ya sea tomando decisiones o dejando tomarlas). Estudiar su sistema de CRS (que en este trabajo se hace a partir “de lo dicho por el profesor”) permite conocer aspectos importantes de la práctica didáctica diaria en el aula, como la metodología desarrollada (más formal o más comunicativa), la función de profesor y aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el tipo de lenguaje usado y enseñado en clase (y aquí entraría el español coloquial); en definitiva, el sistema de CRS ocupa una posición central porque regula todas las acciones y decisiones del docente:

...cap actuació didàctica és fruit de l'atzar, sinó que respon a decisions que prenen els mestres abans i durant les classes. Aquestes decisions proactives y interactives estan directament relacionades amb les idees que tenen, és a dir, unes representacions determinades de què és llengua i de com s'ha d'ensenyar. En conseqüència, qualsevol intent de canvi i d'innovació està supeditat a modificacions dels sistemes de creences dels professors. (Cambra, 2000, 161)

4.4.2. Sistema de transcripción.

A la hora de poner por escrito un texto oral, se puede optar por dos sistemas: la transliteración y la transcripción:

Se denomina *transliteración* al método de plasmación de lo oral puramente ortográfico. Se emplean los signos de escritura convencionales: signos de puntuación, como la pausa [...]. A pesar de que no quedan reflejados algunos elementos prosódicos, resulta muy sencillo para la lectura, puesto que no se añaden elementos tipográficos diferentes a los que supone la escritura habitual. La transliteración suele ser el método habitual de representación de lo oral en los medios de comunicación escrita. La *transcripción*, por su parte, es un sistema de reflejo de lo oral en el que se combinan los signos ortográficos con otros tipográficos y fonéticos, que pretenden ser lo más fieles posibles a la representación de los datos. (Albelda y Fernández, *en línea*: 7-8)

El sistema elegido para plasmar sobre el papel las entrevistas realizadas al profesorado ha sido el de la transcripción, por ser un método que da una información más exhaustiva que el de la transliteración, facilitando la relación de ciertas categorías de análisis de la conversación con los conceptos e ideas expresados por los profesores en las entrevistas. Es decir, que los signos de transcripción proporcionan una mayor información al investigador, ya que representan mayor representatividad y más datos para ayudar a la

interpretación, debido a que reproducen con mucha fidelidad la conversación original.

Existen diversos sistemas de transcripción de la lengua hablada. Para este estudio se ha seguido el sistema propuesto por el *Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües* del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, formado por los profesores Margarida Cambra, Isabel Civera, Juli Palou y Montserrat Riera. Los signos son los siguientes:

Participantes:

C: Chiki.
A: Alejandro.
P: Paco.

Hechos prosódicos y fonéticos:

PAUSAS

| pausa corta (- 1")
|| pausa media (1-3")
||| pausa larga (+ de 3")

ENTONACIONES

/ entonación ascendente
\ entonación descendente
¿? entonación interrogativa
¡! entonación exclamativa
:: alargamiento del sonido
- corte, encabalgamiento
[lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
] final del habla simultánea
= mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento
u-ti-li-za-rán pronunciación silabeada
NO énfasis, pronunciación marcada

Hechos paraverbales:

((risas)) risas

INTERJECCIONES

ai, ecs, bah interjecciones propias de la lengua
ah, oh interjecciones más bien internacionales

SONIDOS PARALINGÜÍSTICOS

mhm, ahá asentimiento y/o función fática
mm duda

Variación lingüística:

messenger uso de la L1 u otra L2 distinta al español

Aspectos meta-trascripción

x palabra ininteligible
xx enunciado ininteligible
xxx fragmento ininteligible

lbiza uso de mayúsculas sólo para la primera letra de nombres propios

sangrados a la derecha escisiones conversacionales

notas a pie de página anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación; rasgos complementarios del canal verbal. Añaden información necesaria para la correcta interpretación de determinadas palabras, enunciados o secuencias del texto, de algunas onomatopeyas, gestos...

4.4.3. Metodología de análisis de las entrevistas.

Se puede definir la entrevista como el procedimiento que a través de un diálogo hace emerger unos datos referidos a dimensiones internas de uno de los interlocutores (el entrevistado), que el otro (el entrevistador-investigador) deberá interpretar para obtener su significado. Es decir, que es el entrevistador quien tiene la responsabilidad última en el proceso de interpretación de los datos, dependiendo de sus aptitudes el que se haga un adecuado o insuficiente análisis; “entrevistas y cuestionarios son para el etnógrafo preciosas *herramientas* de captación de información. Como herramientas, dependen de la habilidad del agente o investigador, el cual las modula de acuerdo con su talento y estrategia personales” (Aguirre, 1995: 180).

No obstante, el beneficiario de los datos de las entrevistas no es sólo el entrevistador, quien consigue unos datos que le interesan para su estudio, sino que la riqueza del método de la entrevista es tal que revierte también en un beneficio hacia el profesor entrevistado:

Els professors no són subjectes per ser estudiats des de fora, sinó que ells també construeixen significat durant el procés de recerca i reflexionen sobre la seva pròpia actuació i la dels seus alumnes. Per exemple, durant una entrevista amb un professor sobre el que pensa de com ensenyar llengua, aquest està verbalitzant qüestions que potser no havia formulat mai, almenys d'aquesta manera. (Cambra, 2000: 165)

Al recogerse datos en su contexto natural, el método de análisis seguido es el cualitativo, y más particularmente, el de la *Etnografía*, ya que su “tarea fundamental es describir el mundo empírico y desarrollar una teoría explicativa del comportamiento humano” (Goetz y LeCompte, 1988: 27); concretamente el de la *Etnografía educativa*, la cual tiene por objeto “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte, 1988: 41). De esta manera, la

descripción del sistema de creencias de los docentes con respecto a la enseñanza del registro coloquial se hace a partir de lo que dicen en estas entrevistas. Por otro lado, es importante ver si lo que dicen se corresponde con su actuación en el aula. Siguiendo a los mismos autores anteriores, el método de análisis de las entrevistas es *inductivo* (reflexión de los datos), *generativo* (los datos no confirman hipótesis, sino que “crean” y permiten establecer unos resultados), *constructivo* (define el sistema de creencias del docente a partir de su comportamiento), y *subjetivo* (análisis de los conceptos que usan los “sujetos docentes” para explicar sus opiniones y experiencias).

Se trata de un método, por la naturaleza misma de la entrevista, basado en la interacción entre investigador e informante; con lo que la construcción del texto se hace de manera simultánea a la conversación. La reflexión sobre lo que se dice se hace de manera muy rápida, lo que provoca que no se siga siempre la misma estructura conversacional, debido a la imprevisibilidad. Además, dentro de los tres tipos de entrevistas posibles que se pueden realizar (estructurada, semiestructurada y no estructurada), en este Trabajo de Fin de Estudios se ha optado por la segunda, lo cual también refuerza la idea de flexibilidad de la estructura de la entrevista. Con la entrevista *semiestructurada*, a pesar de que exista un guión previo, las preguntas no siempre se formulan en el mismo orden y con las mismas palabras sin tener en cuenta las respuestas del entrevistado, sino que lo que prevalece es que la conversación entre entrevistador y entrevistado se desarrolle sin abruptos cortes secuenciales, favoreciendo un clima relajado y una relación de igualdad y de confianza entre ambos que facilite la salida de los datos y los temas a investigar de forma natural; y si ello significa que el entrevistado se extiende más en temas que a priori no tenía pensado el entrevistador, esto no se verá de forma negativa, sino que se intentará analizar y dar una explicación si se trata de una intervención significativa. En cierto sentido, se da más libertad al entrevistado.

El guión general previo para la realización de las entrevistas, que como ya se ha dicho no se siguió a rajatabla, es el siguiente:

- Realización de unas breves y simples preguntas personales y profesionales como primera toma de contacto para iniciar la entrevista:
 - o Nombre
 - o Sexo
 - o Edad
 - o Ha enseñado español: En el Instituto Bilingüe sólo
 En el Instituto Bilingüe y en otras instituciones.....
 - o ¿Cuántos años lleva enseñando español?

- Preguntas de respuesta abierta para apoyar el desarrollo de las entrevistas y que sirven para introducir los diferentes temas de interés:
 - o ¿Cuáles son los principales tipos de discurso y de registros que introduce en sus clases? ¿Por qué?
 - o ¿Cómo definiría el uso coloquial del español?
 - o ¿Qué opinión tiene sobre la enseñanza de este registro informal de la lengua? ¿Cree que es útil enseñarlo? ¿Por qué?

- ¿Con qué frecuencia trabaja el registro coloquial en sus clases? ¿Qué tipo de material usa para ello? (escrito, auditivo, oral, gráfico, conversacional...)
- ¿Hace una instrucción específica al respecto? ¿ De qué manera? ¿O lo introduce dentro de actividades que persiguen otros objetivos principales? (comprensión auditiva, interacción oral, expresión oral...)

Las entrevistas permiten la creación de un texto o discurso que se puede analizar para determinar el pensamiento, opinión y posición del profesorado. Con ese texto, el investigador primero se va a centrar en describir lo que dice, para después analizar de qué manera lo dice; aunque también es muy importante analizar e interpretar lo que no se dice:

[El investigador no debe] limitarse a considerar el contenido de lo manifestado en las respuestas o de lo que se dice voluntariamente; se han de tener en cuenta también las respuestas que se evaden y las preguntas que se ignoran: lo que el entrevistado no dice. Con mucha frecuencia, las omisiones revelan datos sociales significativos. (Goetz y LeCompte, 1988: 140)

Siguiendo algunos de los parámetros del *Análisis del Discurso* y a partir del estilo Analítico Lingüístico se puede interpretar lo que se dice (y lo que no se dice) y cómo se dice lo que se dice:

La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio. (Calsamiglia y Tusón, 2004: 15)

En definitiva, el objetivo es realizar una selección de algunas de estas “opciones” para llevar a cabo con ellas un análisis más riguroso, sistemático y ordenado. Se hace, pues, necesario establecer niveles, ya que al dividir el objeto de estudio se facilita su análisis. Por ello, se ha realizado una selección de las categorías de Análisis del Discurso que permiten obtener una mayor información de la subjetividad del entrevistado, de su posición con respecto a lo que se le pregunta y expresa:

→ *Temas* que se tratan: se analizan los temas introducidos por las preguntas guiadas preparadas (tipos de discurso y registros, definición del español coloquial, utilidad de la enseñanza del registro coloquial, frecuencia y material de trabajo del español coloquial, modo de trabajo del español coloquial), así como otros que pudieran salir al hilo de la conversación o que introdujera el profesor entrevistado, lo cual es un síntoma muy importante de los aspectos que le preocupan especialmente. También es muy importante resaltar el tiempo y la atención que se dedica a cada uno de estos temas (lo cual se indica señalando el número de intervenciones dedicado a cada uno de ellos). La identificación y establecimiento de los diferentes temas va a servir como guión de desarrollo del análisis de las entrevistas.

→ Uso de *pronombres personales* y *formas impersonales*: informan de la implicación o no del hablante en lo que dice, de su inclusión en las opiniones que vierte o de su separación con respecto a ellas; además también son una muestra de las cosas que hace el hablante personalmente, como contraste con aspectos generales que pueda hacer todo el mundo.

→ *Sintaxis de las oraciones* expresadas por el entrevistado: aspectos como el orden de las palabras, las oraciones activas o pasivas, y las nominalizaciones son recursos que utiliza el hablante para poner mayor o menos énfasis en el significado de determinadas palabras y/o enunciados expresados en sus argumentos:

Cuando ponemos una palabra al principio, practicamos la “topicalización”; también podemos “degradarla” si la colocamos al final o incluso si la omitimos. El orden estándar en inglés y en español consiste en relacionar los agentes semánticos con los sujetos sintácticos, que generalmente se hallan en la posición inicial, por ejemplo “La policía arrestó a los manifestantes”. Si queremos que la policía sea menos prominente, desplazaremos este núcleo hacia el final mediante una oración pasiva (“Los manifestantes fueron arrestados por la policía”) o con una oración de relativo que destaque a los manifestantes (“Fue a los manifestantes a quienes arrestó la policía”). De hecho, el agente puede quedar implícito, como en la oración “Los manifestantes fueron arrestados”. (Van Dijk, 2003: 70)

→ *Opiniones y juicios personales* del entrevistado: se pueden expresar a través de muchos y variados procesos, pero existen determinados elementos que ayudan a identificarlos claramente: verbos de sentimiento y de opinión, comparaciones, implícitos, atribuciones... También es importante analizar cómo el hablante presenta y expresa sus opiniones; es especialmente sintomática la importancia que los hablantes vierten en sus valoraciones u opiniones cuando utilizan expresiones de “obligación” como “haber que” o “tener que”.

→ *Estrategias* que utiliza el entrevistado *para reforzar la propia argumentación*: pueden ser muy variadas y de diferente tipo. Algunas de estas estrategias que vienen bien para el presente estudio y que están recogidas en la obra de Van Dijk (2003) son:

- **Autoridad**: el hablante recurre a la falacia de hacer referencia a autoridades (organizaciones o personas importantes o reconocidas como expertos) para apoyar su argumento.
- **Contraposiciones**: se introducen mediante la fórmula “qué pasaría si...” y permiten al hablante presentar consecuencias absurdas cuando se considera una alternativa a la propia argumentación.
- **Ejemplo/ilustración**: permiten al hablante ilustrar y hacer más cercano su argumento general, disminuyendo su posible abstracción.
- **Evidencialidad**: el hecho de presentar pruebas de la propia opinión, permite al hablante reforzar sus afirmaciones (decir el origen y el modo de obtención de la información, como por ejemplo de otras personas, de una autoridad, de la propia experiencia...).

- Falacias: se trata de transgredir las normas de la argumentación, y se puede hacer de muchas y variadas maneras (falsa naturaleza de las premisas, errónea relación entre las premisas y la conclusión, etc.)
- Falsa ignorancia: se produce cuando el hablante finge no conocer algo a la perfección, pero indirectamente sí. Normalmente se introducen mediante la fórmula “no sé, pero...”.
- Generalización: el hablante en sus ejemplos expresa aspectos, hechos y acciones concretas de forma general y abstracta con el objetivo de hacer más potente y ampliar el alcance de las afirmaciones, borrando cualquier tipo de excepción. Normalmente las generalizaciones se introducen mediante las fórmulas “la mayoría” o “todos” (determinantes), “siempre” o “constantemente” (expresiones temporales, de frecuencia), y “en todas partes” (expresiones espaciales).
- Juego de cifras: el hablante presenta cifras y/o estadísticas para aportar objetividad y, por tanto, credibilidad, a las propias afirmaciones.
- Razonabilidad: el hablante presenta razones en sus afirmaciones para dar solidez a sus argumentos.

→ *Fórmulas retóricas* para enfatizar la expresividad de lo enunciado: son una muestra de la subjetividad que vierte el hablante en sus manifestaciones orales mediante estrategias como las siguientes:

- Dramatización: exagerar los hechos para reforzar la propia opinión.
- Eufemismos: forma de mitigación que evita formar en los interlocutores posibles impresiones negativas sobre las propias afirmaciones.
- Hipérbole: exagerar la información vertida al hablar para reforzar los argumentos propios.
- Ironía: las afirmaciones no se manifiestan directamente, sino que se suavizan haciendo la argumentación más efectiva.
- Metáforas: presentar significados abstractos, complejos, poco familiares, nuevos o emocionales para hacerlos más familiares y concretos al interlocutor, y dotar a la propia argumentación de mayor poder persuasivo.
- Repeticiones: demuestran mayor énfasis en el propio argumento.

Además, una técnica que ha acabado de dar una explicación amplia y completa del sistema de pensamiento del profesor ha sido la búsqueda de una serie de *palabras clave* en las intervenciones de los entrevistados. El establecimiento de estas palabras ha sido de dos tipos:

- *Palabras clave para la investigación*: seleccionadas previamente por el investigador y relacionadas con los objetivos de investigación y la teoría sobre el español coloquial y su didáctica. Estas palabras son las 16 siguientes (con sus respectivos posibles sinónimos con que se puedan formular):

○ Alumno/grupo/clase	○ Aprender/aprendizaje
○ Profesor	○ Enseñar/enseñanza
○ Material/libro de texto	○ Método (comunicativo)

- Texto.
- Discurso
- Conversación
- Interacción
- Oral.
- Actividad/es
- Registro
- Contexto/situación
- Paralenguaje
- Coloquial/informal

- *Palabras clave para el profesor:* usadas con mayor frecuencia por el entrevistado en el transcurso de la conversación.

Lo importante a la hora de analizar estas palabras no es tanto identificarlas cuantitativamente, sino sobre todo cualitativamente; es decir, que lo que importa más no es observar si una palabra se repite 8 ó 9 veces, sino ver con qué otras palabras, conceptos e ideas aparece asociada, a qué remite, definiendo una *constelación de palabras*. La indentificación de estas palabras clave ayudaron a relacionar constantemente el contenido de las tres entrevistas realizadas, permitiendo ir, una y otra vez, de una a la otra, y enriqueciendo así el análisis de las entrevistas.

Finalmente, mencionar que a la hora de presentar los resultados se hace una especie de síntesis de todos los datos analizados para concluir y dar una idea general del análisis de las entrevistas; en esta síntesis se ponen en relación las palabras clave y las categorías de análisis del discurso señaladas (temas, agentividad, orden de las palabras, opiniones personales, estrategias argumentativas, fórmulas retóricas), proporcionando una información mucho más rica sobre el sistema de CRS del profesorado entrevistado.

5. Presentación y análisis de los datos.

5.1. Material didáctico: libros de texto.

5.1.1. Sueña 1.

En la primera unidad didáctica (UD, a partir de ahora) lo único relacionado con el registro coloquial son dos actividades del Ámbito 2:

- Ejercicio 10 (p.17): presencia de diálogos escritos en los que aparecen algunos saludos exclamativos: *¡Hola, Guillermo!, ¿Qué tal?*. Esta actividad está relacionada con el tema del uso del tú y el usted en los saludos, y los alumnos deben indicar si cada uno de los diálogos son formales o informales.
- Ejercicio 13 (p.19): hay una serie de diálogos escritos, de los cuales también hay audición, sobre el tema de contestar al teléfono y preguntar por alguien. Hay algunos saludos exclamativos (*¡Hola, Eduardo!*), y un *mira* para introducir una explicación.

En la UD2 no hay muestras del registro coloquial ni siquiera de manera secundaria.

En la UD3 hay cuatro ejercicios con textos conversacionales en los que aparecen algunas palabras y rasgos típicos de la coloquialidad:

- Ejercicio 4 del Ámbito 1 (p.39): trabajo de comprensión auditiva sobre una conversación. Aparece *¿qué tal?, bueno, ¡ah!* y algunas exclamaciones.
- Ejercicio 9 del Ámbito 1 (p.41): conversación escrita que los alumnos tienen que leer y escuchar (apoyo de la audición). Aparece un *¡ah!*
- Ejercicio 11 del Ámbito 1 (p.41): comprensión auditiva de dos monólogos. En el segundo se aprecia la exclamación *¡Me encanta!*
- Ejercicio 6 del Ámbito 2 (p.45): ejercicio de rellena-huecos a partir de una comprensión auditiva. Aparecen diversos enunciados exclamativos: *¡Hola!, ¡Qué divertido!, ¡ah!*, además del regulador conversacional *bueno*.

En la UD4 hay mayor presencia del tipo de discurso conversacional, aunque como en el caso de las UD anteriores, el reflejo del registro coloquial es escaso y se centra en algunos enunciados exclamativos y en la aparición de algunas interjecciones y reguladores conversacionales:

- Ejercicio 4 del Ámbito 1 (p.54): presencia de exclamaciones: *¡no hay vasos limpios!, ¡ah!*
- Ejercicio 5 del Ámbito 1 (p.54): comprensión auditiva de varias conversaciones cortas. Se escucha un *¡jo!*, un *hum* y diversos enunciados exclamativos.
- Ejercicio 9 del Ámbito 1 (p.55): comprensión auditiva en la que aparecen algunos enunciados exclamativos.
- Ejercicio 14 del Ámbito 1 (p.57): conversación escrita y auditiva en la que aparece un *¡ah!*

- Ejercicio 18 del Ámbito 1 (p.58): comprensión auditiva de dos conversaciones: *¿qué tal?, bueno, vale*.
- Ejercicio 19 del Ámbito 1 (p.58): conversación escrita en que aparece un *¡ay!*
- Ejercicio 3 del Ámbito 2 (p.60): expresiones exclamativas sobre estados físicos y anímicos.
- Ejercicio 6 del Ámbito 2 (p.61): práctica sobre comunicación no verbal. En esta actividad se trata de que los alumnos, mediante gestos, expresen a su compañero un determinado estado físico o anímico para que éste lo adivine.
- Ejercicio 9 del Ámbito 2 (p.61): conversación escrita y auditiva en la que aparecen varias exclamaciones, la expresión *a ver* con el significado de comprobar, y un *¡huy!*

En la UD5 se sigue con la misma tónica anterior, aunque cabe añadir la presencia de algún regulador de tipo fático-apelativo:

- Ejercicio 1 del Ámbito 1 (p.67): conversación escrita y auditiva. Presencia de un *¡ah!* y de un *vale*.
- Ejercicio 11 del Ámbito 1 (p.70): comprensión auditiva de dos conversaciones. Presencia de un *¡uf!*
- Ejercicio 14 del Ámbito 1 (p.71): conversaciones escritas y auditivas. En la primera aparece el regulador apelativo *oye*.
- Ejercicio 5 del Ámbito 2 (p.74): comprensión auditiva de unos cortos diálogos, en los que aparece un *¡ah!* y un *¡oh!*
- Ejercicio 7 del Ámbito 2 (p.75): conversación escrita donde aparece de forma repetida el *¡ah!*

En la UD6 las muestras son todavía más escasas, y se concentran solamente en el Ámbito 2:

- Ejercicio 10 (p.89): aparece una frase hecha en una actividad sobre enunciados para expresar deseos y buena suerte a los demás: *¡que venga con un pan debajo del brazo!*
- Ejercicio 13 (p.90) y 16 (p.91): expresiones exclamativas para expresar deseos y buena suerte (*¡que apruebes!*), y para describir objetos (*¡qué maravilla!*).

De la UD7 lo más destacable es lo siguiente:

- Ejercicio 3 del Ámbito 1 (p.97): conversación escrita y auditiva con la presencia de enunciados exclamativos como *¿qué tal?, ¡ah!, ¡qué bien!* y *vaya*.
- Ejercicio 11 del Ámbito 1 (p.101): comprensión auditiva de una conversación en la que aparece *¡huy!, a ver..., bueno*.
- Ejercicio 2 del Ámbito 2 (p.104): actividad de rellena-huecos a partir de una comprensión auditiva de una conversación con el enunciado exclamativo *¡qué va!* y otros, el regulador fático-apelativo *mira*, y el regulador conversacional *vaya*.
- Ejercicio 9 del Ámbito 2 (p.106): comprensión auditiva de una conversación con la presencia de diversas exclamaciones como *¿qué tal?, ¡qué tontería!*, además del regulador *bueno*.

Respecto a la UD8, decir que se introduce algún ejemplo de expresión idiomática, y que todas las muestras se concentran en el Ámbito 2:

- Ejercicio 1 (p.119): comprensión auditiva de una conversación con presencia de un *vale*, el marcador *pues*, y diversas exclamaciones.
- Ejercicio 11 (p.122): comprensión auditiva de una conversación con exclamaciones como *¡hombre!* Y con la expresión idiomática *estoy hecho polvo*.
- Ejercicio 16 (p.123): comprensión auditiva de una conversación que usa expresiones exclamativas como *¡hombre!*, *¿qué tal?*, además del marcador discursivo pragmático *vamos* para introducir una conclusión.

En la UD9 la novedad es que hay alguna muestra de metáforas de la vida cotidiana, y un ejercicio dedicado a una instrucción específica de la comunicación no verbal:

- Ejercicio 7 del Ámbito 1 (p.129): comprensión auditiva de una conversación con un *pues*, varios enunciados exclamativos, y la expresión *ni mucho ni poco*.
- Ejercicio 11 del Ámbito 1 (p.131): actividad de rellena-huecos a partir de una comprensión auditiva de una conversación con diversas exclamaciones y el regulador fático *¿no?*
- Ejercicio 10 del Ámbito 2 (p.136): comprensión auditiva de un monólogo narrativo en el que el hablante usa diversas exclamaciones y la frase hecha *la carne se me puso de gallina*.
- Sección “A nuestra manera” (p.139): toda esta sección dedicada a temas socioculturales y situada al final de cada UD, está dedicada al tema de los gestos. Al principio se introduce un texto en el que se señala el significado y la importancia de los gestos en la comunicación. Seguidamente se proponen tres actividades; en la primera el alumno debe interpretar el significado de ciertos dibujos sobre determinados gestos, en la segunda debe expresar mediante gestos ciertas ideas que aparecen escritas, y en la tercera interactuar con el compañero dentro de una dinámica lúdica para que adivine qué representa mediante los gestos.

Finalmente, en la UD10 las muestras siguen la tónica de todo el primer nivel del manual, y aparecen de manera indirecta y muy puntual para trabajar otros contenidos principales:

- Ejercicio 8 del Ámbito 1 (p.145): comprensión auditiva de una conversación con la exclamación *¡qué bien!* y la expresión reguladora *vamos a ver*.
- Ejercicio 11 del Ámbito 2 (p.154): diálogo escrito con el enunciado exclamativo *¡ah!*
- Ejercicio 1 de la sección “A nuestra manera” (p.155): comprensión auditiva de una conversación con la presencia de *vale* y el regulador *bueno*.

5.1.2. Sueña 2.

En la UD 1 la única muestra de registro coloquial son unas expresiones coloquiales exclamativas para expresar dolor, alegría, sorpresa y tristeza que aparecen en el ejercicio 20 del Ámbito 2 (p.21), y que los alumnos posteriormente deben utilizar en el ejercicio 21 de interacción oral con su compañero. Algunos ejemplos son *¡qué me dices!*, *¡huy!*, *¡si no lo veo, no lo creo!*, *¡no me digas!*...

En la UD 2, las muestras, que se concentran en el Ámbito 1, siguen siendo escasas:

- Ejercicio 7 (p.27): comprensión auditiva de una conversación en la que aparece la exclamación *¡ah!*
- Ejercicio 12 (p.29): comprensión auditiva de varias conversaciones en las que se utilizan diversas expresiones exclamativas.
- Ejercicio 20 (p.32): comprensión auditiva de una conversación en la que los hablantes utilizan *¡ay!*, *hum* y *pues*.

En la UD 3 cabe destacar:

- Ejercicio 13 del Ámbito 1 (p.46): comprensión auditiva de una conversación con la exclamación *¡ah!*
- Ejercicio 21 del Ámbito 1 (p.48): comprensión auditiva de monólogos telefónicos, en uno de los cuales se hace uso del término *cariño*.
- Ejercicio 20 del Ámbito 2 (p.54): diálogos escritos y auditivos con presencia de ciertos enunciados exclamativos.

En la UD 4 se mantiene la escasez de muestras del registro coloquial:

- Ejercicio 12 del Ámbito 1 (p.63): comprensión auditiva de tres monólogos en uno de los cuales aparece la exclamación *¡qué susto!*
- Ejercicio 5 del Ámbito 2 (p.67): comprensión auditiva de una conversación en la que aparecen varias exclamaciones y el regulador y conector pragmático *bueno*.

La UD 5 sigue con la misma tónica que las UD anteriores:

- Ejercicio 3 del Ámbito 2 (p.82): al final de un texto escrito con rellena-huecos de verbos en pretérito imperfecto aparece la expresión *por los pelos*.
- Ejercicio 1 de la sección “A nuestra manera” (p.88): texto escrito en el que aparecen diversas exclamaciones como *¡ah!* y *¡no sé qué más!*

En la UD 6 se puede mencionar lo siguiente:

- Ejercicio 19 del Ámbito 1 (p.96): comprensión auditiva de tres breves diálogos en los se pueden escuchar varias exclamaciones informales como *¡tú te crees!*, *¡hombre!* y *¡no me digas!*; además del adjetivo *pesados*.
- Ejercicio 8 del Ámbito 2 (p.100): comprensión auditiva de un monólogo en el que aparece la exclamación *¡ah!*
- Ejercicio 13 del Ámbito 2 (p.101): aparecen varias frases para trabajar el tema de la sustitución de los complementos directos e indirectos por sus

respectivos pronombres; una de ellas es la expresión *pon alas a tus pies*.

En cuanto a la UD 7, los pocos rasgos coloquiales que aparecen son los siguientes:

- Ejercicio 2 del Ámbito 1 (p.108): comprensión auditiva de varios enunciados para expresar estados de ánimo y sentimientos, uno de los cuales es *me vuelve loca*.
- Ejercicio 12 del Ámbito 1 (p.111): comprensión auditiva de una conversación donde se utiliza la expresión calificativa *¡menuda!*
- Ejercicio 13 del Ámbito 1 (p.111): actividad de rellena-huecos de una conversación en la que aparece el conector *pues*, además de diversas exclamaciones.
- Ejercicio 2 del Ámbito 2 (p.116): texto escrito en el que aparece la expresión coloquial *un montón* para referirse a “muchos”.
- Ejercicio 4 del Ámbito 2 (p.117): actividad en la que aparecen unos breves diálogos escritos en los cuales se hace uso del conector pragmático *pues*.
- Ejercicio 23 del Ámbito 2 (p.121): frases escritas para expresar juicios y valoraciones; una de ellas es *pasada de moda* para referirse a “anticuada”.

En la UD 8 las muestras del registro coloquial son muy escasas:

- Cuadro gramatical explicativo del Ámbito 1 (p.125): se explica específicamente el uso de *es que...* como un conector pragmático que se utiliza para justificar una petición y que “se utiliza en la lengua hablada y en situaciones informales”. No obstante, no se plantea ninguna actividad al respecto, ni tampoco se señala que esta construcción también se utiliza para rechazar una invitación de manera cortés (sirve para introducir una excusa).
- Ejercicio 16 del Ámbito 1 (p.130): comprensión auditiva de diversos monólogos (mensajes telefónicos), en uno de los cuales el tono es muy informal y se usa la expresión *¡qué pasa, tío!*
- Ejercicio 14 del Ámbito 2 (p.136): conversación escrita en la que aparecen las exclamaciones coloquiales *¡hombre!* y *¡anda!*

En la UD 9 las muestras son todavía más escasas, reducidas a dos actividades; los ejercicios 6 y 7 del Ámbito 1 (p.142), en el que se debe hacer uso de la expresión coloquial *a lo mejor* para manifestar duda y/o probabilidad (junto con otras expresiones más formales como el uso del futuro o el condicional, el “quizá(s)/tal vez”, o el “puede que”). Anteriormente aparece un cuadro gramatical en el que se explica su uso.

Por último, en la UD 10 la presencia de lo coloquial sigue la misma dinámica:

- Ejercicio 2 del Ámbito 1 (p.158): conversación escrita en formato de viñetas con bocadillos (cómic) en la que aparecen varias exclamaciones como *¡ah!* y el conector *pues*.

- Ejercicio 6 del Ámbito 1 (p.160): breves diálogos escritos en el mismo formato que la actividad anterior (cómic), en uno de los cuales se utiliza el apelativo *oye*.
- Ejercicio 9 del Ámbito 1 (p.162): texto escrito en el que aparece la exclamación *¡ah!*
- Ejercicio 16.2 del Ámbito 2 (p.169): comprensión auditiva de diversos monólogos (opiniones personales) en uno de los cuales se hace uso del conector *pues* para contraponer una opinión anterior.

5.1.3. Sueña 3.

En la UD 1 ya podemos ver la presencia de algunas actividades dedicadas específicamente al trabajo de contenidos coloquiales:

- Ejercicio 17 (p.14): actividad de rellena-huecos de una conversación escrita en la que aparece el conector pragmático *pues* y la exclamación coloquial *¡qué va!*
- Ejercicios 27, 28 y 29 (p.17): se trabaja el uso de una serie de expresiones con “ser/estar” que se usan frecuentemente en el lenguaje coloquial para establecer comparaciones con animales. Primero se hace una explicación en un cuadro gramatical de la estructura: *ser un/a, estar hecho un/a, estar como un/a + sustantivo*, además de mencionar otras expresiones fijas como *ser coser y cantar, o estar a dos velas*. En el ejercicio 27 se presenta una breve descripción de personas para que el alumno piense en el animal con que se puede comparar, mientras que en la segunda parte de la actividad se hace lo contrario (a partir del animal se insta al alumno a pensar qué características puede tener una persona). En el ejercicio 28 se deben relacionar algunas de las expresiones fijas que aparecían en el cuadro gramatical con su significado; mientras que por último, en la actividad 29 los alumnos a partir de unos dibujos sobre diversas personas deben pensar en una de estas expresiones coloquiales con “ser/estar” que se les podría aplicar.
- Ejercicio 33 (p.19): comprensión auditiva de cuatro breves conversaciones en las que aparecen varias expresiones típicas de la coloquialidad: *oye, ¡qué rollo!, ¿qué tal?, ya ves, pues eso, hombre, ¡no me digas!*; además de un par de enunciados suspendidos.

En la UD 2 volvemos a la dinámica general de los niveles anteriores, y la aparición de muestras coloquiales se inmiscuye dentro de actividades que tienen como objetivo principal desarrollar otras competencias y/o contenidos:

- Presentación de la unidad (p.27): aparece un texto escrito y un cuadro explicativo donde se explican el uso de ciertas marcas que han adoptado el carácter de sustantivo genérico, algo típico del registro coloquial. Estas palabras son *moulinex, tourmix, y minipímer*.
- Ejercicio 4 (p.28): texto escrito en el que aparece el sustantivo *mamotreto* y la expresión exclamativa *¡mira que es feo!*
- Ejercicio 10 (p.30): texto escrito en el que aparece el fático *¿sabes?* y la expresión *no veas qué...* para referirse a “mucho/a”.

La UD 3 sigue la misma tónica de la UD anterior:

- Presentación de la unidad (p.45): texto escrito en estilo irónico y la expresión informal “lo que le da la gana”.
- Ejercicio 8 (p.48): texto escrito en el que se hace uso de la expresión exclamativa *¡ya verás, ya verás!*
- Ejercicio 33 (p.55): actividad escrita y auditiva sobre expresiones de duda, desconfianza e incredulidad. Una de las expresiones de desconfianza es la de *no sé yo*.
- Ejercicio 2 de la sección “Recapitulación” (p.60): ejercicio de rellena-huecos de una conversación escrita en la que aparecen los conectores *pues* y *pero*, además de la expresión de probabilidad *a lo mejor*.

En la UD 4 volvemos a encontrar actividades dedicadas al trabajo de contenidos exclusivamente coloquiales, especialmente dedicadas al tema de los refranes:

- Ejercicio 20 (p.69): actividad en la que aparecen escritos un total de ocho refranes. Los alumnos deben clasificarlos en una serie de situaciones que aparecen dibujadas. Algunos de estos refranes son muy utilizados a diario en registros coloquiales, como por ejemplo *de tal palo tal astilla*, o *a buenas horas mangas verdes*.
- Ejercicio 21 (p.69): actividad de rellena-huecos sobre dos breves diálogos escritos y auditivos en los que aparece el saludo *¿qué tal?*, algunas exclamaciones, la expresión *desde hace un montón*, y el fático *mira*.
- Ejercicio 23 (p.70): actividad para trabajar los pronombres átonos con determinadas frases. En una de ellas aparece la expresión *toma la sartén por el mango*.
- Ejercicio 6 de la sección “Recapitulación” (p.79): se vuelve a realizar una instrucción específica sobre el tema de los refranes. En esta ocasión, se dan escritas un total de cinco situaciones, y los alumnos deben adivinar el refrán que se podría utilizar en cada una de ellas.

En la UD 5 también hay un conjunto de actividades específicas sobre el registro coloquial:

- Ejercicio 27 (p.89): actividad en la que se pide al alumno que utilice ciertas expresiones de satisfacción y complacencia que aparecen sistematizadas en un cuadro ante ciertas frases que aparecen escritas: *¡genial!*, *¡qué bien!*, *¡fenomenal!*...
- Ejercicio 28 (p.89): mismo proceso que en la actividad anterior, pero con expresiones de admiración: *¡no me lo puedo creer!*, *¡es increíble!*...
- Ejercicio 29 (p.89): los alumnos deben reaccionar ante ciertas situaciones que aparecen escritas utilizando expresiones de sorpresa como *¡qué sorpresa!*, *¡no puede ser!*, *¡anda!*, *¡venga ya!*
- Ejercicio 33, 34 y 35 (p.91): previamente a estas actividades se presenta un cuadro explicativo en el que aparecen sistematizadas una amplia serie de expresiones con preposición muy típicas del registro coloquial, tales como *a las tantas*, *a tontas y a locas*, *a tocateja*, *de cabo a rabo*, *de gorra*, *en un santiamén*, *por narices*, *por los pelos*, *sin ton ni son*, *sin comerlo ni beberlo*... La actividad 33 es un rellena-huecos de frases en las que el alumno debe escribir la expresión con preposición adecuada. En el ejercicio 34, a partir de una serie de oraciones en las que se

utilizan algunas de estas expresiones con preposiciones, los alumnos deben reformularlas y escribirlas utilizando su significado (por ejemplo, en vez de *de carrerilla* poner “muy rápido”). Finalmente, en la actividad 35 se pide al alumno lo mismo que en la 34, con la única diferencia de que esta vez no se trata de frases aisladas, sino de un texto escrito.

De la UD 6, en la cual también hay actividades que trabajan especialmente lo coloquial, cabe destacar:

- Presentación de la unidad (p.99): texto escrito en el que aparece cierto típico de léxico y algunas expresiones idiomáticas así como metáforas de la vida cotidiana típicas de la coloquialidad: *bandurria, ando un poco quemado, batacazos, atolondrado, estoy como una momia, tullidos, y esté en la luna.*
- Ejercicio 3 (p.100): actividad en la que se pide al alumno que explique el significado de algunas de las palabras coloquiales anteriores, además de otras que aparecen en el texto.
- Ejercicio 6 (p.100): actividad en la que el alumno debe relacionar algunas de las expresiones coloquiales que aparecen en el texto escrito introductorio de la UD con su significado. Las expresiones que aparecen son *el que suscribe, estar como una momia, andar quemado, cierta idea que me ronda, arrasar en las urnas, convertirse en un calvario, y colectivo doliente.*
- Ejercicio 10 (p.102): actividad de rellena-huecos de tres breves diálogos escritos en los que aparece el conector pragmático *pues.*
- Ejercicio 21 (p.106): diálogos escritos en los que aparecen los marcadores discursivos *bueno, pues, y pero sí,* el regulador fático-apelativo *mira,* y algunas expresiones exclamativas como *¡qué bien!*
- Ejercicio 22 (p.106): actividad en la que los alumnos deben relacionar ciertas expresiones reduplicativas con subjuntivo típicas del lenguaje coloquial con su significado. Las expresiones que aparecen son *digas lo que digas, venga quien venga, caiga quien caiga, se mire como se mire, cueste lo que cueste,* y *salga el sol por donde salga.* Previamente se presenta un cuadro explicativo de la “reduplicación” en la que se explica su estructura gramatical y su significado, el cual “equivale a *no me importa*”.
- Ejercicio 24 (p.107): actividad que pretende trabajar la expresión escrita de los aprendices con la lengua meta. El objetivo es propiciar el uso de las expresiones reduplicativas presentadas anteriormente en un contexto comunicativo determinado. Además, en el enunciado, para presentar dicho contexto, se hace uso de la expresión coloquial *un poquito metomentodo.*
- Ejercicio 25 (p.107): esta actividad sigue trabajando el tema de las expresiones reduplicadas. En este caso se trata de construir frases para manifestar “la imposibilidad de cambiar la opinión que los demás tienen” sobre un aspecto determinado.
- Ejercicio 28 (p.108): conversación escrita y auditiva en la que aparece el uso enfático de la conjunción *y,* el conector *pues,* y la construcción *a ver* con el significado de “comprobar”.

- Ejercicio 1 de la sección “Recapitulación” (p.114): se pide al alumno escribir una frase con las palabras del ejercicio 3 de la página 100 de esta misma UD.

En la UD 7 las muestras son más escasas que en las anteriores UD presentadas, aunque se trata de un contenido específicamente coloquial:

- Ejercicio 11 (p.119): a partir de un texto trabajado en la actividad anterior (trabajo de comprensión lectora), los alumnos deben utilizar unas determinadas expresiones de sentimiento, algunas de las cuales son típicas del registro coloquial: *es que me pone de los nervios*, y *me saca de mis casillas*.
- Ejercicio 16 (p.121): actividad de interacción oral en pequeños grupos en la que se insta a los alumnos a utilizar expresiones de sentimiento. A parte de las dos del ejercicio anterior, aparecen otras coloquiales como *me vuelve loco*, y *me pone a cien*.

En la UD 8 hay mayor presencia de textos conversacionales y dialogales, aunque las muestras de español coloquial vuelven a aparecer de manera indirecta y sin hacer un trabajo específico al respecto; lo más significativo al respecto es la introducción de algunas expresiones típicas del registro coloquial:

- Ejercicio 3 (p.136): actividad de comprensión auditiva de cuatro conversaciones en las que se pueden escuchar muchas características orales y coloquiales. Se citan los conectores pragmáticos *es que*, *bueno*, *a ver*, y *pues*; la expresión *me pillas de sopetón*; un *ay* y un *vale*; risas y varios enunciados suspendidos.
- Ejercicio 13 (p.139): comprensión auditiva de un monólogo en el que se usan ciertas metáforas de la vida cotidiana típicas de la coloquialidad: *me pongo mala*, *te pasas todo el año peleando*, y *te mantiene en pie*.
- Ejercicio 22 (p.141): comprensión auditiva de tres breves diálogos en los que se usa el conector discursivo *es que*, y ciertas expresiones idiomáticas típicas de la coloquialidad: *erre que erre*, *te he dicho mil veces*, y *por la cuenta que me trae*.
- Ejercicio 26 (p.142): diálogos escritos en los que se aparecen los conectores *pues*, *bueno*, y *pero sí*.
- Ejercicio 28 (p.143): diálogos escritos en los que se utiliza el conector *bueno*, ciertas exclamaciones como *¡qué va!*, la expresión coloquial *menos da una piedra*, y ciertas expresiones coloquiales de resignación como *¡qué le vamos a hacer!*, y *otra vez será*.
- Ejercicio 30 (p.144): diálogos escritos en los que aparece el conector *pues*.
- Ejercicio 31 (p.144): actividad en la que aparecen escritas frases con algunas expresiones coloquiales como *por tonto que sea*, *a la vuelta de la esquina*, y *seguiría en sus trece*.
- Ejercicio 42 (p.148): conversación escrita en la que se utilizan recursos muy frecuentes del registro coloquial: los conectores *pues* y *bueno*, el marcador pragmático *vamos* para introducir un enunciado conclusivo, algunos enunciados suspendidos, así como ciertas expresiones coloquiales como *llevamos aquí no sé cuánto ya*, y *¡estamos arreglados!*

En la UD 9 aparecen algunas actividades centradas en el trabajo específico de uno de los elementos típicos y característicos del registro coloquial, los marcadores conversacionales:

- Ejercicio 3 (p.154): actividad de rellena-huecos sobre una conversación escrita y auditiva en la que se hace uso enfático de la conjunción *y*, y de los conectores pragmáticos *pues* y *o sea*.
- Cuadro gramatical (p.158): se hace una presentación y explicación de los conectores causales. Entre ellos aparece el *es que* definido como que “es coloquial e introduce una justificación”, además de que cuando se usa “la oración principal no aparece”, y el *que* como “coloquial, frecuente tras imperativo”. En el ejercicio 15 que sigue al cuadro, se trabajan todos los conectores causales que se han presentado a partir de unas frases, en una de las cuales se utiliza un *es que*.
- Ejercicio 17 (p.159): comprensión auditiva de una conversación en la que se usan los conectores pragmáticos *bueno*, *vamos a ver*, *pues* para iniciar una conversación; *bueno*, *pues nada*, *en fin* para concluirla; y *pero*, *bueno* para interrumpir. También se recurre a algunos enunciados suspendidos y a un *¿qué tal?* Además, esta actividad tiene el apoyo de un cuadro explicativo donde aparecen sistematizadas todas estas formas para iniciar, concluir e interrumpir una conversación.
- Cuadro gramatical (p.160): se hace una sistematización de las oraciones consecutivas y de su estructura gramatical (con intensificador y sin él). Dentro del grupo de las de sin intensificador, al final se presenta *conque* como “coloquial”.

Finalmente, en la UD 10, aunque aparece una gran cantidad de textos conversacionales, no se realiza una instrucción específica sobre el registro coloquial:

- Ejercicio 7 (p.173): conversaciones escritas y auditivas en las que se utilizan recursos típicos de la oralidad coloquial: el apelativo *chica*, los conectores *pues* y *bueno*, expresiones como *¿qué tal?*, *hay que ver*, o *¡mira!*; y el refrán *no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy*.
- Ejercicio 9 (p.174): diálogos escritos en los que se utiliza el conector *es que* y un *vaya*.
- Ejercicio 14 (p.175): actividad en la que se explica al alumno el significado de la palabra *colmo*, y en la que se dan dos ejemplos y se pide que se inventen y escriban otros cinco más.
- Ejercicio 17 (p.176): breves diálogos escritos en los que aparecen los conectores *bueno* y *pero*, un par de *vale*, y las expresiones informales *que no me deis la vara* y *tú que sabrás*.
- Ejercicio 18 (p.177): comprensión auditiva de una conversación de telenovela en la que se pueden escuchar diversos enunciados exclamativos como *¡no aguanto más!* o *¡qué dices!*
- Ejercicio 22 (p.178): breves diálogos escritos y auditivos con presencia del conector *pues*, un *vale*, y las expresiones *que sí* y *un montón de cosas*.
- Ejercicio 24 (p.178): actividad en la que se deben pasar al estilo indirecto diversas expresiones exclamativas, algunas de las cuales son típicas del registro coloquial, como *¡vete a la porra!*

- Ejercicio 25 (p.179): conversación escrita en la que aparece el conector *pues*, un *ya*, *el súper* como sustantivo coloquializado, y los apelativos *chica* e *hija*.
- Ejercicio 29 (p.180): conversación escrita de una obra teatral en la que se usa el conector *pues*, un *ya* y un *¡ah!*, el adjetivo *tabarrosa*, y las expresiones *si quiere picar*, *que pique*, y *si no pica*, *que no pique*, y *hace mutis*.
- Ejercicio 34 (p.183): actividad de comprensión lectora sobre cinco chistes. En uno de ellos aparece escrito el adjetivo *guasón*.
- Ejercicio 37 (p.184): comprensión auditiva de diversas frases en las que aparecen algunas expresiones coloquiales como *nos comimos una baya*, y *¡no os hagáis los suecos!*

5.2. Entrevistas a profesores².

5.2.1. Entrevista a Darío³.

Darío es un profesor nativo español procedente de Madrid que lleva trabando en el Instituto Budejovicka 6 años. Está dentro del programa del MECD de las *Secciones Bilingües*. En total lleva 8 años enseñando español como lengua extranjera, y además de en el Budejovicka, anteriormente había ejercido como profesor de E/LE en la Universidad Complutense de Madrid, a parte de en colegios y academias privadas.

Siguiendo lo expuesto en el apartado 4.4.3., las palabras clave para la investigación más repetidas por Darío son:

- *Alumno (chicos)*: 7 repeticiones, además de otras muchas referencias de carácter anafórico mediante el pronombre personal “ellos” o la flexión verbal de tercera persona del plural con que aparecen algunos verbos. Es de destacar el hecho de que Darío, por norma general, se refiere a los alumnos con la palabra “chicos”, lo cual da una idea de mayor cercanía y empatía del profesor hacia los aprendices. Prácticamente en la totalidad de ocasiones en que el profesor menciona a los aprendices es para mencionar aspectos que deberían saber (dominar el registro coloquial), unos aspectos importantes que todo profesor, a su entender, debe tener en cuenta.
- *Libro (de texto)*: 6 repeticiones. Prácticamente siempre que Darío menciona la palabra “libro” es para puntualizar algo de tipo negativo (actividades que no le satisfacen personalmente, actividades aburridas y monótonas para los aprendices); en contraposición a la presentación positiva (divertida, útil) que le da al tratamiento de temas coloquiales.
- *Enseñar (explicar)*: 11 repeticiones. Darío utiliza más frecuentemente la palabra “explicar” que “enseñar”; y también, aunque en menor medida, dice “introducir” con el mismo sentido. El hecho de que sea una de las

² Para una consulta de la totalidad de las transcripciones de las entrevistas consultar el ANEXO 3 situado al final del presente trabajo.

³ Los nombres de los profesores utilizados en este estudio no se corresponden con el nombre real.

palabras que más repite es un síntoma de que para él, el profesor tiene un peso muy importante y una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En las ocasiones en que utiliza el verbo en primera persona del singular, que es en la mayoría, refiriéndose a acciones que él mismo lleva a cabo, nos habla de que él enseña el lenguaje coloquial. No obstante, hay veces en que utiliza la primera persona del plural (“tenemos que enseñarlo”) o la forma impersonal (“hay que enseñarlo”) para señalar una responsabilidad colectiva de todos los profesores de E/LE del Instituto Budejovicka.

- *Registro (nivel)*: 5 repeticiones. Darío utiliza la palabra “nivel” no en el sentido de grado de dominio de la lengua, sino como sinónimo de registro (casi en todas las ocasiones aparece junto al adjetivo coloquial: “nivel coloquial”).
- *Coloquial/informal*: 18 repeticiones. Se trata de la palabra que se repite más durante todo el conjunto de la entrevista, lo cual es lógico ya que es el tema principal de discusión, el cual aparece prácticamente en todas las preguntas guiadas formuladas por el entrevistador. En casi todas las veces que aparece se combina con la palabra “registro” u otra sinónima (“lenguaje”, “lengua”, “nivel”, “sentido”). Esta palabra también se relaciona con la manera de hablar del profesor con los alumnos, con su modo de expresión.

Las palabras clave para Darío son:

- *Utilizar/usar*: 16 repeticiones. Casi siempre que Darío utiliza (valga la redundancia) esta palabra es para identificarla con el lenguaje coloquial, y como algo positivo, en el sentido de que lo coloquial es útil porque es algo que los aprendices van a utilizar, es el registro que mayormente usan los hablantes de cualquier lengua. Esto le sirve al profesor para justificar la enseñanza del español coloquial que él mismo lleva a cabo, para razonar su propia actuación. Un segundo sentido con el que aparece esta palabra es para mencionar el uso problemático del registro coloquial en clase, ya que no es el contexto adecuado de uso (es útil en la vida real, pero no se puede usar en el aula). Finalmente, Darío también usa la palabra “utilizar” asociada al libro de texto, para referirse a su propia actuación hacia el manual (intervención 60).
- *Hablar*: 10 repeticiones. Normalmente Darío menciona la palabra “hablar” con dos funciones. Por un lado para referirse a su propio modo de expresión (informal) en el aula (lo cual engloba sus explicaciones); mientras que por el otro, para relacionar el registro coloquial con la expresión oral, cuando en varias ocasiones indica “después les van a hablar coloquial”, y así justificar la enseñanza del español coloquial ya que es básico para entender a los hablantes nativos, quienes por norma general “hablan” coloquial.
- *Vocabulario*: 8 repeticiones. Generalmente Darío menciona esta palabra señalándola como un contenido muy importante y básico en el aprendizaje de una LE, en contraposición al lenguaje coloquial (antes que adentrarse en ciertos temas, hay que explicar, tratar e introducir un cierto tipo de vocabulario). Aparece conectado con palabras como “básico”, “culto”, “trabajar”, “complicao”, “específico”, “literario”... Además, también lo identifica como el contenido básico de español

coloquial; el léxico (no se refiere a otros aspectos morfosintácticos, retóricos o fónicos).

Los temas principales que se tratan en la entrevista con Darío y que sirven como eje vertebrador del esquema para desarrollar los conceptos generados en la misma son los siguientes:

- *Registro con el que el profesor habla en clase (1-4):*

En las primeras cuatro intervenciones Darío señala que al dirigirse a los aprendices en el aula siempre utiliza el registro informal. Es significativo destacar el hecho de que él identifica “introducir” con “expresarse” y no con “enseñar” (que era el objetivo del entrevistador). En (2) Darío anuncia que él se expresa de manera informal con los alumnos en clase, y éste enunciado lo enfatiza mediante un recurso retórico (repetición de “informal”) y otro morfosintáctico (refuerzo de la afirmación mediante la palabra “seguro”).

En (4), Darío explica que no cambia su modo de hablar en el aula; es decir, que su manera de expresarse oralmente es la misma en el aula que en su vida normal (es muy significativo cuando dice “como hablo normalmente”). En dos ocasiones utiliza el pronombre de primera persona del singular “yo”, con lo que se incluye y refuerza su implicación en lo que dice y hace. El uso de “claro” al principio de la segunda línea denota que el profesor presenta su propia opinión como algo lógico y esperable. Finalmente, Darío utiliza en su argumentación la estrategia de la razonabilidad (“eso es algo que no se van a encontrar | luego en la vida real”) para dar solidez a su afirmación.

- *Relación entre nivel de dominio de la LE y el registro usado por el profesor en clase (5-10):*

En (6) Darío nos informa del curso y nivel de los alumnos con los que trabaja, y vuelve a utilizar el “yo”, con lo que nos especifica y puntualiza su caso particular, diferente al resto de profesores de E/LE del centro.

En (8) Darío expresa que no cambia su modo y registro a la hora de dirigirse a los alumnos de nivel principiante, sino que solamente lo hace más despacio; esto lo afirma mediante una opinión personal al utilizar un “yo creo” (verbo de opinión). Esta opinión contrasta, como veremos más adelante, con la de la profesora checa Katerina, quien a lo largo de toda la entrevista manifiesta lo contrario, que no se puede ni enseñar ni hablar coloquial a los aprendices principiantes, debido a que no lo entienden. Hacia la mitad de esta misma intervención (8), Darío utiliza la expresión “hombre” para puntualizar algo que considera obvio (que previamente se debe enseñar vocabulario básico); en esta parte de su intervención, además, utiliza la segunda persona del singular (“introduces”), lo que más que signo de menor implicación, lo presenta como algo no tan personal y más general. Todo esto lo remata con un “¿no?”, que además de marca de búsqueda de retroalimentación es una señal que busca la aprobación del entrevistador respecto a su afirmación.

En (10), Darío continúa desarrollando la idea anterior de que no es problemático hablar coloquial a los alumnos principiantes (lo cual refuerza con la expresión “y ya está”, la cual repite dos veces). Y este argumento lo remata y refuerza con otra razonabilidad (es útil comenzar desde el principio porque al

hacer intercambios con países hispanohablantes les van a hablar en registro coloquial); un razonamiento que presenta con fuerza y como obvio con la expresión final “eso está clarísimo”.

- *Definición de lenguaje coloquial (11-14):*

Para realizar su definición, en (12) Darío primero hace uso de una construcción-eco sobre la pregunta que se le formula para tener tiempo para pensar su respuesta (además de otras repeticiones y pausas). Su explicación la introduce como una opinión personal (“a mí me parece”) en la que usa el “yo”, con el que señala subjetividad e individualidad sobre su afirmación. Su definición se resume en que lo considera como el que más se usa a nivel general, en contraste a otros tipos de registros (formal o vulgar).

- *Utilidad de enseñar el lenguaje coloquial (15-24):*

Prácticamente toda la información sobre esta secuencia aparece concentrada en la larga y densa intervención (18). Darío introduce una opinión personal mediante el pronombre de primera persona “yo” seguido del verbo de opinión “creo” para manifestar que el lenguaje coloquial es útil porque lo usan mucho los nativos (lo cual está en sintonía con su definición de la secuencia anterior), y ello lo concreta mediante un ejemplo personal (que él mismo cuando se relaciona con los amigos lo utiliza), en cual remata con un “por supuesto” que acaba de reforzar su argumentación. Esto es algo que Darío considera básico, y por eso utiliza la expresión obligativa “tienen que”, ya que lo ve como algo necesario y muy importante; y por ello vuelve a introducir la misma razonabilidad que en la intervención (10) (que los hispanohablantes se expresan fundamentalmente en lenguaje coloquial). Además, esta opinión la refuerza con una comparación metafórica entre enseñar sólo registro formal y “jugar con trampa”, una estrategia retórica que refuerza y hace más cercano su argumento, la cual completa con el enunciado “obligativo” y con repetición “tienen que entenderlo todo todo todo todo”. Finalmente, Darío vuelve a recurrir a un ejemplo para concretar su exposición, un ejemplo sobre su práctica didáctica (al explicar los órganos sexuales además del nombre técnico enseña también el vulgar), lo cual razona una vez más porque es algo que se utiliza mucho, rematando con un “por supuesto” que muestra obviedad en su afirmación.

En las siguientes tres intervenciones (20, 22, 24), Darío continúa dando razones por las cuales es útil enseñar el registro coloquial, que fundamentalmente es el posible contacto con nativos (intercambios, vacaciones, estudiar y trabajar en España).

- *Grado de enseñanza del español coloquial en el conjunto del Instituto Budejovicka (25-35):*

Por el inicio de la respuesta de Darío en (26) se puede apreciar que es una pregunta incómoda y difícil de responder para él; utiliza dos “es que” que acostumbran a indicar una justificación, pausas largas, alargamientos fónicos, “no sé como decirte”... Todo ello indica que no quiere dar una opinión negativa sobre el instituto y sus compañeros. Por esta razón, decide centrarse únicamente en su acción particular (y después en la de su compañero Antonio, también nativo), con un “yo” enfatizado entonativamente; además para dejar

claro que su compañero sí que lo enseña suficientemente recurre a la repetición (“yo sé que lo enseña”). Después, al volver al núcleo de la pregunta, hace una larguísima pausa (de unos 5 segundos aproximadamente), lo cual es un signo de que está midiendo muy bien sus palabras, y da una respuesta vaga, sin mojarse (“no lo sé”).

En la intervención (34), Darío pone un ejemplo que hace más cercano su argumento de que el contacto y la interacción con nativos es fundamental para aprender el lenguaje coloquial (alumnos hispanohablantes que fueron a estudiar al centro y provocaron un rápido aprendizaje del lenguaje coloquial del resto de alumnos checos).

- *Interés de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial (36-40 / 79-83):*

En la primera secuencia de intervenciones es el profesor el que introduce este tema del interés de los alumnos hacia el español coloquial. En el segundo, en cambio, es el investigador quien vuelve a ello para finalizar la entrevista.

En (36) Darío utiliza la repetición “les gusta más” para enfatizar su argumento. En (38) utiliza tres veces el “claro” para mostrar obviedad hacia su opinión de que “hay que enseñárselo” (importante y necesario para él), lo cual refuerza mediante la repetición y mediante la razonabilidad de que los nativos lo usan mucho (“y ver que tú lo utilizas” + “chicos españoles de su edad pues lo utilizan también”). En (40) vuelve a aparecer otro “claro” y un “es así” de obviedad.

En (80) vemos como se produce el fenómeno de la superposición o habla simultánea, lo que es una muestra de que se trata de una opinión muy clara para Darío, por un lado, además de ser un signo de colaboración en la entrevista, por el otro. En (82) empieza con el uso del superlativo, con un adverbio hiperbólico (“les interesa muchísimo”), seguido de un par de “claro” que muestran obviedad, y que introducen un ejemplo para reforzar y hacer más claro su propio argumento que permite contraponer lo aburrido (seguir los contenidos del libro de texto) con lo divertido (trabajar temas y aspectos propios del lenguaje coloquial), y que a la vez sirve como razonabilidad de su afirmación hiperbólica del principio de la intervención. Se puede apreciar como Darío deja un implícito en “esas cosas que tienen los libros” para indicar que son aburridos (signo de su opinión personal). Además, al final se introduce una metáfora (“se les iluminan los ojos”) para indicar que les gusta e interesa.

- *Frecuencia, material y método de enseñanza del registro coloquial (41-60):*

En (46) Darío utiliza varios “yo” y además usa todo el rato la primera persona del singular en los verbos, lo que demuestra que está hablando de su propia acción particular, y no de cualquier otro caso ajeno al suyo. Nos explica que en ese momento del programa todavía no ha realizado una instrucción específica, sino solamente su modo de hablar y alguna puntualización sobre determinado léxico. En (48) nos introduce mediante el “yo creo” el momento en que se dedicará específicamente a ello, aunque no lo presenta como algo

seguro de que se vaya a hacer; de hecho, el alargamiento fónico del “cuando” previo a decir “textos” es una muestra de que está poniendo orden a sus ideas en la cabeza en ese mismo momento, debido a la espontaneidad de la entrevista (la misma función tiene la repetición de la intervención 50).

La intervención (54) es fundamentalmente una razonabilidad de por qué todavía no se ha dedicado a ello de manera específica, introducida por el conector “porque”. Vuelve a repetir “todavía” para expresar que es necesario dedicarse a otras cosas primero (aparece muy repetida la palabra “vocabulario” para referirse al “literario”), pero a la vez quiere dejar claro que se va a hacer más adelante, que se tiene en cuenta. Darío ve muy importante enseñarles a fondo este “vocabulario literario”, el cual “tienen que saber” (necesario a su juicio personal).

En (58) vemos un implícito (signo de opinión personal del hablante), al decir “está contemplado según aparece en el libro”, ya que indirectamente está criticando el programa o currículum del centro, que según lo que se desprende de sus palabras basa los contenidos de la enseñanza según el libro de texto. En la última intervención de esta secuencia (60), Darío explica de manera más detallada su concepción del uso y la importancia del manual en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y vemos como él lo utiliza como uno más de los recursos de los que se dispone, y no como el eje vertebrador de la práctica didáctica. Además, este hecho lo presenta Darío como una opción personal propia (mediante el pronombre personal “yo” y el uso constante de la flexión verbal de la primera persona del singular), desmarcándose del programa y las directrices seguidas por el Instituto Budejovicka. Pone un ejemplo de su propia actuación para mostrar cuándo recurre a material complementario (busca textos o los crea él mismo).

- *Problemas del uso del español coloquial en clase (61-78):*

El único punto negativo que identifica Darío hacia la enseñanza y/o el uso del español coloquial en clase es el hecho de que no es el contexto de uso de este tipo de registro. Ello lo introduce en la intervención (64) mediante el marcador discursivo “es que” como preludeo y justificación de un argumento negativo que contrasta con toda la información y opiniones positivas que se han hecho hacia el registro coloquial hasta el momento. Darío utiliza la topicalización en el orden de las palabras al poner al principio del enunciado el objeto directo “un problema”, resaltándolo por delante del sujeto (“el lenguaje coloquial”). En (66) Darío expone más detalladamente su argumento sobre en qué consiste el “problema” y vuelve a la repetición (“no se puede utilizar en clase”) para reforzar su opinión; y además para contrastar y quitarle abstracción a su argumento, presenta un ejemplo de ámbitos en los que sí se puede utilizar el registro coloquial (“cuando chatéen”). En (68) hay un “claro” de obviedad reforzado por la entonación enfática, además de otra repetición del argumento del “problema”; mientras que en (70) hay una razonabilidad (“porque no le van a dejar”), es decir, que no es el contexto adecuado de uso del registro coloquial. En (72) sigue con su explicación, en la que busca la aprobación del interlocutor (“como tú comprenderás”), presentándolo como algo evidente; e introduce de manera indirecta una contraposición al presentar lo absurdo que sería “decir este tipo de palabras en clase”. En (76) vemos el uso de “yo” con lo

que el hablante se implica en el argumento; mientras que en (78), finalmente, introduce un ejemplo hipotético de su actuación (“les diría...”).

5.2.2. Entrevista a Antonio.

Antonio, al igual que Darío, es nativo de español y lleva 3 años en el Instituto Budejovicka dentro del programa del MECD de *Secciones Bilingües*. Tiene una experiencia total como profesor de E/LE de 5 años, ya que anteriormente había ejercido en cursos intensivos de la Universidad Alfonso X de Madrid y en escuelas privadas de Málaga y Granada, a parte de las prácticas que realizó en la academia *Internacional House* de Madrid.

Las palabras clave para la investigación más repetidas por Antonio son:

- *Alumnos (grupos)*: 14 repeticiones. Hay una especial preocupación de Antonio hacia los aprendices, ya que además de las referencias textuales directas, hay un alto índice de referencias indirectas y anafóricas, sobre todo a partir del pronombre personal “ellos”. Los discentes son citados en aspectos como señalar su nivel de dominio de la lengua (“los de primero no conocen ni lo más básico”), o mencionar su contacto con nativos en los programas de intercambio. En la mayoría de ocasiones se presentan con un rol activo (“entienden”, “tienen contacto”, “conocen”...), aunque también se mencionan a propósito de la acción que reciben por parte del profesor (“hay que enseñar a los alumnos”).
- *Profesores*: 10 repeticiones. Prácticamente en todas las ocasiones que Antonio utiliza la palabra profesores aparece combinada con el adjetivo “checos” (sólo hay una excepción en la que la combina con “nativos”), y en todas las ocasiones es para presentar un aspecto negativo o que él no comparte sobre el sistema de enseñanza que llevan a cabo.
- *Enseñar/enseñanza*: 25 repeticiones. Se trata de la palabra que más se repite en el conjunto de la entrevista con Antonio, lo cual demuestra que para él, al igual que pasaba con Darío, el profesor tiene una responsabilidad y un peso fundamental y básico en el proceso de adquisición y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; lo que denota que para Antonio el aprendizaje no es independiente de su propia actuación como profesor, demostrando que es muy consciente de la importancia de su labor en este proceso. En ocasiones utiliza otras palabras afines como “meter”, “desarrollar” y, sobre todo, “dar”, que tienen el mismo sentido de enseñar. Cuando Antonio se refiere a él mismo (“yo enseño”) se combina con aspectos más coloquiales y con estructuras actuales de uso; en cambio, cuando hace referencia a los profesores checos (“ellos enseñan”) menciona fórmulas estándar obsoletas que ya están en desuso. Finalmente, cabe decir que en las ocasiones en que se cita el verbo en pasado es para hacer referencia a su propia experiencia anterior en otros contextos de aprendizaje, y para contraponerlo con su experiencia actual (“enseñanza descontextualizada”).
- *Registro*: 6 repeticiones. Esta palabra se utiliza combinada con los diferentes tipos que va mencionando en su entrevista, ya sea “culto”, “coloquial” o “vulgar” (uso particular para cada tipo); y también la usa con un sentido más amplio para señalar la variedad diafásica en general

("todos los registros"). No obstante, Antonio utiliza otra palabra sinónima con más frecuencia, que es "nivel", la cual aparece analizada más abajo.

- *Coloquial*: 16 repeticiones. Es una palabra que el entrevistado menciona sobre todo para responder a las preguntas que se le van realizando, en las cuales aparece constantemente este adjetivo. Aparece más frecuentemente asociada a las palabras "expresiones", "lenguaje" y "nivel", y en menor medida a "cosas", "enseñar", "fonética" y "hablar".

Las palabras clave para Antonio son:

- *Nivel*: 16 repeticiones. Esta palabra se utiliza con un doble sentido; por un lado como sinónimo de registro, de nivel de habla ("coloquial", "vulgar", "culto"), y por el otro, aunque en muy pocas ocasiones, como sinónimo de grado, de nivel de dominio de la lengua ("nivel superior"). Finalmente, también se utiliza la palabra "nivel" en su significado de valor o cualidad de un aspecto en relación a otro; se dice "a nivel interno" (intervención 140) o "a nivel gramatical" (intervención 160).
- *Literatura/poesía*: 13 repeticiones. Es una palabra que Antonio menciona mucho sobre todo en una de las últimas secuencias de la entrevista en que explica que es un contenido fundamental para el Instituto Budejovicka (y necesario para superar el examen final de "maturitas"), y también para indicar que los alumnos no se pueden expresar coloquialmente en este tema, ya que el registro adecuado que se debe usar en este contexto es el formal.
- *Examen/prueba*: 11 repeticiones. Se utiliza en relación a los dos temas de la palabra anterior: alto contenido de literatura, y contexto no apto para expresarse coloquialmente.
- *Estándar*: 9 repeticiones. Es una palabra que Antonio usa como sinónimo de formal, y normalmente la contrapone al "nivel coloquial" (informal); aparece asociada con las siguientes palabras: "estructuras", "frases", "fórmulas", "español", y "uso".
- *Checos*: 9 repeticiones. Esta palabra clave para Antonio se relaciona con la palabra clave para la investigación "profesores", ya comentada anteriormente.
- *Vulgar*: 9 repeticiones. Aparece ligada con la palabra "nivel" y "lenguaje", y Antonio la trata como un contenido importante que forma parte del lenguaje coloquial. También, menciona en un par de ocasiones un concepto relacionado como el de "vulgarismo".
- *Hablar*: 8 repeticiones. Antonio la utiliza para referirse al registro con el cual los profesores se dirigen a los alumnos en clase (mayormente coloquial, sobre todo a partir de niveles no principiantes). Esta palabra también se usa para indicar que en ocasiones los aprendices escriben coloquial en exámenes ("como si hablaran"), lo cual es negativo.

Los temas principales que se tratan en la entrevista con Antonio y que sirven como eje vertebrador del esquema para desarrollar los conceptos generados en la misma son los siguientes:

- *Registro con el que el profesor habla en clase (1-14)*:

Podemos observar como en esta secuencia, para el profesor es muy importante puntualizar este tema en relación a la diferencia de nivel; esto se ve claramente en (4) cuando Antonio dice "depende del nivel". En (6) Antonio

clarifica que en los niveles principiantes se “limita” a aspectos más “estándar”, lo cual defiende mediante la estrategia de la razonabilidad introducida por el conector “porque” (saben muy poco, los libros no recogen lo coloquial, “les toca dar vocabulario”, y se les debe hablar despacio). El “tengo que” de la última línea denota que se trata de una necesidad y un requisito imprescindible para que los alumnos le entiendan, además de ser un ejemplo de su propia actuación en el aula. Para ilustrar que saben muy poco también pone el ejemplo en (10) de que “las formas irregulares no las conocen”. En (12) se presenta el argumento y razonabilidad de los ejemplos anteriores (los alumnos tienen problemas de comprensión hasta más de la mitad del primer curso). En (14) utiliza dos pronombres personales (“yo”) para indicar que es algo que hace él personalmente (hablar rápido y en registro coloquial).

- *Críticas a los profesores checos (14-28):*

Se trata de un tema introducido por el profesor, con el cual contrapone la actuación de los profesores checos a la suya. Por un lado critica que enseñen estructuras formales ya obsoletas en la actualidad (14-19); mientras que por el otro, lamenta que no enseñen temas útiles a los aprendices, sobre todo relacionados con el lenguaje vulgar (20-28).

En (14) Antonio utiliza la expresión “tienen la manía” para referirse a la actuación de los profesores checos, lo cual denota una opinión personal negativa hacia ellos por atribución. En (16) el profesor introduce un ejemplo muy concreto que sirve para contrastar lo que él hace (“yo”) con lo que hacen los profesores checos. Además, en (18) Antonio presenta evidencialidad de su opinión, reforzando con ello su afirmación, ya que presenta como prueba su propia experiencia (haber visto los apuntes de los profesores checos).

En (20) Antonio vuelve a hacer uso del “yo” para explicar su propia actuación y pone un ejemplo diciendo que enseña el nombre vulgar de los órganos sexuales como contraposición a la actuación de los profesores checos, que mediante una generalización (intervención 22) manifiesta que no lo hacen (aunque habría que contrastar si este hecho se produce en todos los casos). En (24) observamos falsa ignorancia con el “no sé” seguido de su opinión personal. En (26) vuelve a resaltar que él sí que lo hace (enseñar el nombre vulgar de los órganos sexuales), utilizando para ello dos “yo”, así como en (28) mediante la cláusula “por supuesto”, que indica que es algo importante y obvio para él. También hay un implícito en la frase suspendida de “porque después...” en el que Antonio da a entender su opinión personal de que es un tipo de palabras que se usan, que las van a escuchar y que por eso las necesitan.

- *Enseñanza del registro coloquial (jerga juvenil y delictiva) en niveles superiores (29-34):*

Antonio se centra en hablar sobre los alumnos que tiene de cuarto curso para referirse a aprendices con un cierto nivel de lengua. En estos grupos el profesor manifiesta que “hablo normal” y pone un ejemplo para clarificarlo (“como si hablara con mis amigos, con mi acento andaluz”). Posteriormente, mediante el conector “porque” introduce una razonabilidad (se les puede hablar con registro coloquial porque ya lo conocen y han experimentado con él en los

intercambios). En (32) Antonio comenta una actividad que recientemente ha realizado con los alumnos de cuarto curso, con los que previamente ha puntualizado que está un poco descontento debido a ciertas carencias que éstos tienen. En (34) utiliza la repetición de “han estao bastante motivaos” para reforzar el argumento de que lo coloquial interesa a los alumnos.

- *Interés de los aprendices hacia el español coloquial (35-36):*

La poca duración dedicada a tratar este tema se suple con la rotunda afirmación de Antonio: “sí sí claro, por supuesto” (fuerza de los elementos del enunciado), con lo que manifiesta una opinión clara para él al respecto.

- *Dificultades de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial (37-42):*

Antonio se refiere a este tema en el contexto de aprendizaje del español como LE (como es el caso del Instituto Budejovicka) y no como L2. Éste es el núcleo de su respuesta en la intervención (38) (“enseñanza descontextualizada”), lo cual ilustra mediante un ejemplo basado en su propia experiencia (uso de pronombres de primera persona) para apoyar su razonamiento (cuando enseñaba el español a extranjeros en España el aprendizaje del registro coloquial se producía muy rápido). En (42) Antonio recurre a la repetición de su razonamiento (“enseñanza descontextualizada”) para dar mayor énfasis a su propio argumento.

- *Definición de lenguaje coloquial (43-46):*

Las pausas y alargamientos fónicos de las dos intervenciones de Antonio de esta corta secuencia (44 y 46) le sirven para darle tiempo a pensar su respuesta. En (46), antes de dar su definición, vemos que lo introduce con un verbo en primera persona de opinión personal (“lo veo”), para manifestar que es “útil y realista”.

- *Utilidad de la enseñanza del registro coloquial (47-54):*

El profesor aprovecha una pregunta del entrevistador sobre este tema para introducir un tema en el que se critica el método de enseñanza del instituto. En (50) Antonio introduce una puntualización sobre si es útil o no (siempre y cuando los aprendices tengan perspectivas de viajar o trabajar en España), para posteriormente mediante una hipérbole (“está a años luz”) presentar un aspecto negativo del centro relacionado con la metodología (que a su parecer está anticuada). En (52) continúa con la crítica utilizando la palabra “obsesión”, aunque presentada como nominalización, sin agente, sin hacer responsable directamente a nadie de ello. El “pero” de la tercera línea introduce el contraste de lo que se debería hacer; en este sentido, es significativo el hecho de que Antonio utilice “se nos olvida” (primera persona del singular), con lo que él se incluye en la acción general del profesorado del centro, a la vez que es un signo de la dificultad que tiene salirse y desmarcarse del programa y las directrices generales que impone cualquier institución educativa. Por eso introduce la razonabilidad a lo que “se nos olvida”, y es que en el momento de interaccionar en España tienen dificultades. Por otra parte, introduce un ejemplo sobre lo atrasado del método del centro, haciendo referencia a factores históricos españoles muy representativos (los libros tienen “la bandera de Franco”), para manifestar que los libros que se utilizan son inadecuados. En

(54) concluye con una opinión personal (“yo creo que es útil”) reforzada por la razonabilidad de la posibilidad de los aprendices de estudiar en España.

- *Problemas de los aprendices para saber adaptar los diferentes registros a cada situación comunicativa (54-76):*

Volvemos a ver un tema introducido por el propio profesor, lo cual indica que es algo que le preocupa personalmente y con lo que tiene especial cuidado a la hora de llevar a cabo su práctica didáctica. Además, en (54) lo señala como “una cosa es importante” y la construcción de obligación “tienen que” (algo necesario y básico para él), y es que los aprendices deben saber distinguir y usar adecuadamente en cada contexto los diversos registros lingüísticos. Por otro lado, vemos como en esta misma intervención Antonio identifica el registro culto con el “estándar”, para contraponerlo al coloquial. Antonio pone un ejemplo para concretar su argumento sobre la no adecuación al contexto, y es que en los exámenes hay alumnos que se expresan coloquialmente (intervención 56). En (58) Antonio utiliza una construcción-eco para reafirmar y apoyarse en las palabras del entrevistador, la cual refuerza mediante la repetición (“como si estuvieran hablando”), además de presentar un ejemplo de su propia actuación y experiencia en el aula para evidenciar que intenta evitar esta inadecuación de registro a la “situación comunicativa”, algo que en (60) vuelve a demostrar que considera básico al presentarlo como “lo importante” y “eso es fundamental”, además de utilizar el pronombre personal “yo” para implicarse personalmente en la afirmación que vierte. En (62) vuelve a expresar su opinión personal representando como si se lo dijera a los aprendices, mediante la repetición de adecuar “vuestro registro a la situación comunicativa” para darle mayor énfasis a su argumento. En (64) vemos un énfasis entonativo del “sí” referido al “es muy importante enseñarlo” (el registro coloquial), seguido de una razonabilidad basada en que es lo que se habla “en la calle en España”, y para ello Antonio utiliza la estrategia argumentativa del juego de cifras (“ochenta por ciento”) para aportar objetividad y credibilidad en su opinión sobre la importancia del registro coloquial. En (66) Antonio vuelve a repetir su preocupación básica introducida por otro “tienen que” (“saber diferenciarlo de lo que es un registro más culto”), la cual vuelve a desarrollar e ilustrar en las siguientes cuatro intervenciones (70, 72, 74 y 76) presentando otro ejemplo concreto del error en que suelen caer los alumnos extraído de su propia experiencia. En (70) Antonio utiliza el marcador discursivo “es que” para justificar las posibles dificultades que pueden tener los aprendices para adecuar el registro a cada situación comunicativa (“lo aprenden de forma intuitiva”), y ello lo ilustra con un ejemplo (los alumnos aprenden en registro coloquial indirectamente escuchando la manera que tiene de hablar el profesor nativo). Al final de (70) Antonio vuelve a poner un ejemplo concreto con el que se ha encontrado para ilustrar la falta de adecuación al registro que tienen los aprendices. En (72) recurre a la repetición de “se creen que está bien utilizao” para reforzar la idea de lo difícil que les resulta a los alumnos saber distinguir entre uno y otro registro, además de volver a repetir, para darle mayor énfasis a su argumento, el ejemplo concreto ya mencionado en su intervención anterior (70). En (74) manifiesta mediante la repetición que esa inadecuación del registro al contexto le “hace mucha gracia”, aunque seguidamente introduce un “pero” para contrastar que “eso no puede ser” (opinión personal importante para Antonio). Ello lo defiende mediante la razonabilidad posterior (uso del

conector “porque”) en la que hace uno de un ejemplo (situación hipotética en que utilizan el registro coloquial en ambientes institucionales como una empresa o una universidad). En (76) vuelve a repetir este ejemplo mediante una contraposición (“imagínate”) que presenta las consecuencias absurdas a lo que él trata de evitar (que los aprendices usen el español coloquial en el ámbito institucional de España). Finaliza esta intervención con la construcción con sentido de obligación “hay que”, la metáfora de las “barreras” y la expresión “es muy importante”, todo lo cual es una señal de que es algo que Antonio considera básico y necesario que todo profesor tenga en cuenta. Constantemente durante toda esta larga secuencia Antonio recurre a la repetición de su argumento de que hay que evitar que los alumnos no sepan diferenciar donde y cuando usar los diversos registros.

- *Motivaciones de los aprendices por aprender español-porcentaje que va a España (77-83):*

Se habla de las perspectivas de futuro de los alumnos, de para qué aprenden español. El entrevistador contrapone un argumento en contra de la enseñanza del registro coloquial para ver la reacción del profesor (que si no tienen pensado viajar a España no les va a hacer falta). Como se puede apreciar en (80), Antonio se toma su tiempo para pensar en su respuesta; uso de dos “bueno”, el “mm” con alargamiento fónico, varias pausas, el “no sé”. Finalmente no da una respuesta precisa a la pregunta del entrevistador, sino que Antonio nos informa de la motivación fundamental que tienen los alumnos por aprender español (“abrir las puertas del mundo laboral”); algo que él presenta como obvio con el “está claro”, dando además razonabilidad (muchas empresas checas utilizan el idioma español). Posteriormente vuelve a manifestar la indudabilidad de su afirmación (“obviamente”). En la parte final de esta intervención Antonio explica que los padres están interesados en que aprendan español, porque “es un idioma importante” y así se “pueden hacer muchas cosas”. En la intervención (82) Antonio vuelve a repetir su respuesta de la intervención (78) de que son pocos los alumnos que finalmente acaban en España estudiando y/o trabajando

- *Opinión del profesor: un usuario de la lengua meta competente debe conocer y dominar todos los tipos de registros (84-100):*

Es una opinión personal del profesor que él mismo introduce en la intervención (84), mediante el “yo creo” y que sirve para rebatir y contraponer (uso del “de todas maneras”) el argumento anterior del entrevistador. En este sentido es una opinión muy importante para Antonio, como se desprende del uso del “tienen que” (saber todos los registros), que además aparece repetido tres veces, dándole mayor énfasis al sentido de obligación. Además, es muy significativa la razonabilidad que introduce mediante el conector “porque”, ya que nos da una idea del concepto de lengua y de su dominio que tiene este profesor (“si no nunca van a conocer el idioma por completo”). En las siguientes intervenciones de esta secuencia Antonio aprovecha para comentar los contenidos de lenguaje coloquial del programa, unos contenidos que se dan a partir de cuarto curso; es decir, no en español como lengua extranjera, sino en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. En (86) Antonio hace uso de dos “es que” que parecen justificar la poca frecuencia de trabajo sobre el español coloquial que se produce en las clases. En (88) expone la temática en

la que se engloba el trabajo del registro coloquial (“variedad diatópica y diastrática y diafásica”), para más adelante poner diversos ejemplos concretos (“muletillas”, “jergas”); en este ejemplo utiliza la expresión “meto yo” en primera persona, con lo que nos da a entender que se está refiriendo a su propia actuación personal. En (90) Antonio menciona otro de los temas relacionados con el español coloquial (“neologismos” y “palabras que han cambiado de significado”), para en las siguientes cortas intervenciones de la secuencia (92, 94, 96, 98 y 100) presentar alguna de estas palabras.

- *Metodología y material para enseñar el español coloquial (101-113):*

El profesor mientras contesta a esta pregunta general del entrevistado va citando los contenidos principales de español coloquial que da. En sus primeras intervenciones (102, 104 y 106) manifiesta que no utiliza audiciones debido a falta de recursos, aunque sí textos escritos, lo cual quiere dejar aclarado ya que usa tres “claro”, y además repite en (106) que “lo que es escritura sí”. En (108) vemos como a la falta de recursos auditivos él le pone remedio (uso del “yo”) y lo contrasta con el conector “pero”; Antonio realiza una especie de solución personal que sule y complementa una enseñanza que no está en el programa general del centro, pero que él considera importante (“expresiones que son más fonéticas”). Al final pone un ejemplo de cómo realiza este tipo de trabajo (uso de la pizarra para poner contrapuestas las frases escritas y las transcripciones fonéticas).

- *Interés del profesor por saber exactamente el propósito de la investigación del entrevistador (114-118):*

Es un inciso introducido por el profesor y demuestra unas ganas de colaborar al máximo con el entrevistador, ya que quiere saber bien qué es lo que se busca en la entrevista para dar unas adecuadas respuestas a las preguntas que se le realizan. Cabe destacar en la intervención (116) como Antonio mediante un ejemplo proporciona razonabilidad a una afirmación anterior del entrevistador con la cual Antonio está de acuerdo (el lenguaje coloquial hace uso de léxico vulgar).

- *Frecuencia de trabajo sobre el español coloquial en clase (119-132):*

En esta secuencia de intervenciones el profesor va explicando cuánto tiempo se le dedica a los diferentes temas del español coloquial. En (120) Antonio hace uso del adverbio “desgraciadamente” para lamentarse de que no se le dedique mucho tiempo del programa al trabajo del registro coloquial, lo cual es una muestra de subjetividad del profesor que nos informa de una opinión personal suya. Él introduce razonabilidad mediante el conector “porque” (se tienen que tratar muchos contenidos en poco tiempo), justificando que para él “es imposible”. Al final de la intervención observamos un implícito con el “supuestamente”, una muestra de su opinión personal con la que Antonio nos da a entender que el centro considera menos útil el lenguaje coloquial que otros tipos de contenidos, aunque no es su caso. Por eso en las intervenciones (122 y 124) nos vuelve a hablar de su actuación personal (uso de dos “yo”) con respecto al tratamiento de ciertos temas coloquiales que presenta a modo de ejemplo (“neologismos”, “léxico”, “dialectos” y “variedades lingüísticas”); mientras que en (126) hace uso de muchos pronombres personales de primera persona para dejar bien claro su actuación personal a la

hora de dirigirse a los alumnos de nivel avanzado. En (128) introduce la razonabilidad a su actuación, que además es una repetición de su intervención anterior (“ellos interactúan dentro del nivel coloquial perfectamente”); es una razón por la cual Antonio se expresa coloquialmente. En (132), puntualiza que a veces se controla en su forma de hablar con ciertos grupos más principiantes, introduciendo la razonabilidad de que es “para que ellos no se confundan”.

- *Importancia de la literatura en el sistema de enseñanza del Instituto Budejovicka (133-154):*

Se trata de un tema introducido por el profesor en la intervención 136 a partir de una pregunta del entrevistador sobre si considera el registro coloquial un tema prioritario dentro programa. Podemos observar una especial preocupación de Antonio por este tema, el cual considera como algo que limita su libertad para enseñar determinados aspectos. Al principio lo presenta como algo negativo, pero a partir de la intervención 150 se aprecia una comprensión del profesor hacia el hecho de que se enseñe fundamentalmente registro formal y literatura.

En (136) Antonio utiliza un “pero” seguido de un “es que” que sirve para justificar la opción del programa del centro. Manifiesta que los profesores no han cambiado el currículum “porque” (razonabilidad) el peso de la literatura es muy importante. En (138) el profesor recurre a una generalización (“generalmente el mundo de la Filología es así”) para hacer más potente su justificación. No obstante, en esta misma intervención vemos como Antonio manifiesta su disconformidad al respecto mediante el adjetivo hiperbólico “terrible” (“error”) y con una metáfora con connotación negativa (“bombardearles”). Pone un ejemplo paradójico para completar su argumentación (los alumnos checos acaban sabiendo más literatura que los de España). A lo largo de toda esta intervención (138) vemos como Antonio no ve nada bien la importancia que se le concede a la literatura, ya que hace uso de variados recursos retóricos para manifestar su oposición. En (140) vuelve a retomar el peso de la literatura en el programa del centro mediante una implicación personal muy fuerte (“te digo yo”), con repeticiones enfatizadas mediante la entonación (“pero mucho más”) y el uso de la estrategia argumentativa del juego de cifras para dar objetividad a su argumentación (“el noventa por ciento del examen es literatura”). En (142) Antonio expresa con la construcción “hay que enseñar” el sentido de obligación motivado por el centro (no es una opción personal); además de que en (144) caracteriza a la literatura como “handicap” y con la metáfora comparativa de “losa” (negativo, peso que hay que soportar). En (148) vuelve a utilizar otra metáfora con connotación negativa (“yugo”), que además la enfatiza mediante la repetición, para identificar a la literatura y al examen de madurez.

A partir de la intervención (50), vemos un pequeño cambio en el discurso de Antonio, que aunque primero puntualiza que el lenguaje coloquial le parece muy importante, a partir de un “es que” justificativo manifiesta con un “yo entiendo” (opinión personal, subjetividad) que se haga de esta manera, proporcionado además razonabilidad a través del conector “porque” (los alumnos en la República Checa no necesitan conocer el lenguaje coloquial). Es importante volver a insistir que esta opinión personal de Antonio no cuadra ni

sigue la lógica con todo lo que hasta el momento había expresado. Todo lo cual reformula en (154) con otra razonabilidad, y es que escuchando a los profesores nativos los alumnos ya van a aprender lo imprescindible de lenguaje coloquial, y dando a entender que no es necesario según sus necesidades dedicarle unos amplios apartados específicos a estos temas.

- *Importancia de tener profesores nativos para un mejor aprendizaje de la LE (155-171):*

Antonio pone ejemplos del propio instituto y de su propia experiencia para justificar su afirmación. En (154) manifiesta que mediante actividades extraescolares con Darío (profesor nativo) “ellos aprenden muchísimo de eso”. En (156) contrapone con un ejemplo que los aprendices que no han tenido profesores nativos tienen serias dificultades y “carencias”; además lo presenta como un signo de evidencialidad con el “yo veo”, ya que presenta pruebas de su afirmación basadas en su propia experiencia. En (160) presenta el caso de otro grupo de alumnos (otro ejemplo) que sí han tenido mucho contacto con profesores y compañeros nativos para contraponerlo al anterior caso y así reforzar el propio argumento. Además, al finalizar esta misma intervención Antonio vuelve a realizar una afirmación que nos informa sobre su concepto de dominio de la LE (los mejores usuarios de la lengua meta no son los que mejor dominan la gramática, sino los que saben adaptarse e interactuar en diferentes situaciones comunicativas); es lo que él llama ser “flexible”(intervención 162). Para reforzar esta opinión presenta el ejemplo de los alumnos del anterior caso con contacto con profesores y compañeros nativos que en el examen DELE “han sabido reaccionar perfectamente en diferentes roles” (intervención 164). Y ello lo enfatiza mediante la repetición de la intervención (166) (“el examinador les ponía diferentes situaciones y ellos sabían defenderse en el registro más adecuado”). Al final vuelve a repetir su argumento principal de que ello es debido al contacto con nativos, que a la vez sirve como razonabilidad para explicar el éxito de los alumnos del ejemplo. En (168) mediante el conector “sin embargo” introduce el contraste del caso de alumnos que no han tenido contacto con profesores nativos (“tienen esas carencias”); unos alumnos a los que Antonio en (170) cita el ejemplo de que “pueden tener una gramática perfecta”, y que mediante un “pero” contrasta y refuerza su argumento de que les falta competencia comunicativa.

5.2.3. Entrevista a Katerina.

Katerina es una profesora checa de español con una larga experiencia. Lleva enseñando español en el Instituto Budejovicka 14 años, y en la actualidad tiene los grupos que no están dentro de la sección bilingüe; es decir, los que estudian español como lengua extranjera de forma “tradicional” (3 horas de clase semanales, frente a las 10 en primero y 11 en segundo de los de la sección bilingüe).

Como se puede observar más abajo, el número de palabras clave, tanto para la investigación como para la profesora, es menor en relación a las dos entrevistas anteriores. Ello se debe, principalmente, al hecho de que la duración de la entrevista es también mucho menor a la de las otras dos: 4 minutos y 56 segundos (frente a los 9 minutos y 31 segundos de la de Darío, y

los 18 minutos y 16 segundos de la de Antonio). El contenido de las respuestas de la entrevistada, también es muy breve, por lo que vemos que la colaboración es muy pobre en relación a los otros dos profesores. En este sentido, es importante señalar que durante cierto tiempo se pidió a Katerina realizar la entrevista, y que en varias ocasiones el asunto se iba dilatando en el tiempo. De hecho, la entrevista finalmente se realizó en unas circunstancias en las cuales la entrevistada contestó a las preguntas de pie y con la chaqueta puesta, demostrando que tenía prisas por acabar e irse; a diferencia del clima totalmente relajado con el que se realizaron las otras dos entrevistas.

Las palabras clave para la investigación más repetidas por Katerina son:

- *Alumno (curso, clase, estudiantes)*: 6 repeticiones, además de las referencias anafóricas al respecto. Se diga como se diga, sea con sinónimo o de manera anafórica, siempre que Katerina hace referencia a los aprendices es para señalar la dificultad que les entraña aprender aspectos coloquiales, refiriéndose siempre a alumnos principiantes y de la sección no bilingüe, que son los que ella tiene en clase.
- *Libro (de texto)*: 5 repeticiones. Katerina utiliza esta palabra para manifestar su disconformidad con el método y el tipo de libros de texto con los que trabaja, a su parecer inadecuados para el tipo de alumnos adolescentes y principiantes que ella tiene, y también para comentar que no se refleja el trabajo del lenguaje coloquial en ellos.

La única palabra clave para Katerina es *difícil*, la cual repite en 6 ocasiones, y con la que se refiere al aprendizaje del español coloquial en niveles principiantes. De hecho, es casi una constante a lo largo de la entrevista con Katerina, quien también se refiere a ello mediante “es demasiado” (intervención 32), o “les cuesta muchísimo” (intervención 50). La palabra difícil también sirve para calificar los textos presentes en los libros de texto que utiliza.

Los temas principales que se tratan en la entrevista con Katerina y que sirven como eje vertebrador del esquema para desarrollar los conceptos generados en la misma son los siguientes:

- *Grado de adecuación de los libros de texto utilizados en los grupos que tiene la profesora (1-14)*:

Katerina tiene alumnos de nivel principiante y de la sección no bilingüe (como ella se encarga de personalizar para su caso mediante el pronombre personal “yo”), con los cuales ella ve que los libros de texto con los que trabajan no son buenos debido a la complejidad de los textos. En (4) ella lo justifica con el “es que” (un marcador que le sirve a Katerina para introducir un comentario negativo sobre el manual), y previamente a la valoración personal sobre los manuales (“no es un buen libro adecuado”) presenta la razonabilidad con un adverbio hiperbólico (“normalmente los textos que aparecen son difícilísimos”). En (6) Katerina realiza una comparación entre los manuales Nuevo Ven y Planeta, y ella se decanta, según su opinión personal, por el primero (“más acorde”). En el resto de intervenciones de esta primera secuencia la profesora se limita a aclarar la pregunta del entrevistador sobre la obligatoriedad o no de cursar español; ella explica que es optativa, pero que al

fin y al cabo como todos los alumnos están obligados a cursar dos lenguas extranjeras, prácticamente todos ellos acaban cursando español como una de ellas.

- *Grado de introducción del español coloquial en clase (15-18):*

Katerina sí que identifica “introducir” con “trabajar” y no con “expresarse” (a diferencia de Darío). De hecho, esto puede verse favorecido precisamente porque Katerina no es nativa, sino que es checa y su manera de expresarse en español dista mucho del registro coloquial. En la intervención (16) Katerina empieza con un “muy” con entonación enfática, y seguidamente con una repetición de “muy generalmente” también para enfatizar su respuesta. En esta intervención también recurre al ejemplo de su propia actuación sobre algunos (y escasos) momentos en que aparece algún contenido coloquial relativo al léxico (“y eso normalmente se dice así”), aunque es una explicación muy genérica y vaga. En (18) lo reformula con otras palabras, aunque con el mismo significado (“no mucho”), con lo que se aprecia que la profesora quiere dejar claro que es un tema residual en su práctica didáctica en el aula de E/LE. Vuelve a recurrir al ejemplo para hacer más cercano su explicación de los pocos momentos en que dedica atención al español coloquial (cuando algunos alumnos tienen interés, “como algo anecdótico”). A lo largo de toda esta segunda secuencia Katerina utiliza constantemente verbos en primera persona del singular, lo que es una señal de que se refiere a su práctica y juicio particular.

- *Definición de lenguaje coloquial (19-27):*

En un principio Katerina interpreta la pregunta como referida a los estudiantes, dando una respuesta precedida de un “no lo sé” que demuestra falsa ignorancia, seguido de un “yo creo que” (pronombre + verbo de opinión) que puntualiza que es un juicio personal el que opine que no podrían hacer una definición (no afirma categóricamente su opinión). Cuando el entrevistador le vuelve a formular la pregunta más directa sobre su propia definición, Katerina se vale de una construcción-eco para darse tiempo y pensar una respuesta adecuada (intervención 22), para en la siguiente intervención (24) definir el lenguaje coloquial sobre todo como algo “muy común”, además, y secundariamente, de que “tiene muchas connotaciones”.

- *Dificultades de introducir el registro coloquial en los grupos que tiene la profesora (28-32):*

Éste es un tema introducido por la profesora, lo que demuestra que se trata de algo importante para ella y que tiene totalmente interiorizado. La definición anterior realizada por Katerina podría interpretarse como que no cuadra y que no sigue la lógica de su actuación en el aula (si es muy común se le debería dedicar más atención y no sólo explicarlo “de forma anecdótica”); no obstante, como ella misma se encarga de volver a puntualizar en la intervención (28), en el tipo de alumnos que ella tiene es “muy difícil”. Katerina utiliza el conector “pero” para justificar por qué ella no lo introduce frecuentemente. Además, recurre a un ejemplo para dar razonabilidad a su argumento (caen en errores tan elementales como decir “tengo muchos dineros”), con lo que nos ilustra de que sus grupos tienen dificultades muy

básicas. Todo ello lo vuelve a concluir en la intervención (32) con su opinión personal de que “es demasiado”.

- *Utilidad de enseñar el lenguaje coloquial (33-54):*

- *En niveles superiores (33-41):* volvemos a ver como Katerina ve inadecuada la enseñanza del registro coloquial en niveles principiantes. Todo su discurso en estos intercambios sigue la lógica de su opinión (dificultad de introducir el español coloquial en los grupos principiantes y de la sección no bilingüe con los que ella trabaja). Vemos el “si, pero” en (34), o el “sí en el cuarto curso” en (36). Aunque en (38) expresa su opinión personal (“yo pienso”) de que “tiene sentido” enseñar el registro coloquial.
- *Contenido de los exámenes DELE (42-54):* en (42) el “además” permite a Katerina exponer otra razón por la que le parece útil enseñar lo coloquial (los alumnos estudian algo que después van a aprovechar, que les va a servir para superar los exámenes de DELE), lo que viene a ser una razonabilidad de la utilidad de enseñar el registro coloquial; aunque no es el caso de los alumnos que tiene Katerina, los cuales en un principio no tienen pensado sacarse el título de DELE. En las intervenciones (46), (48), (50) y (54) Katerina explica al entrevistador de manera hiperbólica que “hay muchos” (repetición) aspectos del lenguaje coloquial que aparecen en el examen, que son “muy difíciles” y que “les cuesta muchísimo”. En (48) Katerina hace varias pausas y alargamientos fónicos para concretar alguno de esos aspectos que ella menciona, pero finalmente es incapaz de proponer algún ejemplo (no se acuerda en ese momento). En la intervención (52), Katerina ve el registro coloquial como un tipo de contenido que no aparece en los libros de texto, sino que los aprendices sólo pueden conocerlo a través de las posibles instrucciones de los profesores al respecto

- *Frecuencia de trabajo del registro coloquial (55-58):*

No hay un plan de trabajo del lenguaje coloquial en la práctica didáctica de Katerina, sino que solamente se trata si interesa algún aspecto puntual a los aprendices. En la intervención (56) Katerina interrumpe la pregunta del entrevistador porque tiene las preguntas delante y sabe lo que le va a preguntar en ese momento, y vuelve a manifestar que en su caso (“yo) no le dedica mucho tiempo. Su respuesta es breve debido a que es algo sobre lo que la entrevistada lleva justificándose durante todos los intercambios anteriores.

- *Interés de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial (59-66):*

Su respuesta la presenta en (60) como una opinión personal (“yo pienso que sí”), no como algo general. Ello lo justifica en (64) con el marcador “es que” para identificarlo con lo anecdótico, y a la vez le sirve para proporcionarle razonabilidad. Este hecho ya ha aparecido anteriormente en una de las primeras secuencias de la entrevista, y es como la profesora relaciona el interés de los alumnos con las “anécdotas” o lo “anecdótico”, como algo que se sale del programa general que reciben los aprendices normalmente, algo diferente y por ello atractivo.

- *Importancia que le da la profesora a trabajar contenidos coloquiales (67-73):*

Volvemos a observar como la profesora siempre puntualiza todas sus respuestas para niveles superiores. En (70) empieza con un “yo” para introducir una experiencia propia del pasado en la que podía dedicarse a trabajar el registro coloquial (“cuando tenía clases en cuarto”), apoyándose en un ejemplo de su actuación en esos niveles altos (poner un texto coloquial y pasarlo al registro formal). Finalmente, en (72) utiliza el conector “pero” para contrastar que “en los demás cursos es muy difícil (hipérbole) trabajarlo” (Katerina vuelve a repetir su opinión principal de toda la entrevista).

5.3. Estudio y análisis del material complementario.

El estudio del material complementario que se va a describir a continuación se ha realizado de forma más sintética que los aspectos básicos y más importantes en el proceso de investigación que se han presentado anteriormente (material didáctico y entrevistas a los profesores). No obstante, con todos los datos que se van a mencionar más abajo se va a acabar de dar una respuesta más amplia y completa a los interrogantes y objetivos de investigación planteados en este Trabajo de Fin de Estudios.

5.3.1. Observaciones y grabaciones de clases.

Durante todo el período de estancia en Praga, se ha asistido a un seguido de clases de observación y se han realizado grabaciones de algunas sesiones de clase, tanto de las realizadas personalmente como de las impartidas por los profesores titulares del centro. El estudio de ambas experiencias permiten extraer algunas conclusiones respecto a la enseñanza del español coloquial en el instituto Budejovicka:

- La introducción de *material complementario* al manual *Sueña* es muy escasa en la práctica didáctica del Instituto Budejovicka. En los diferentes tipos de clases (manual, gramática, terminología, y actividades discursivas), durante el período de observación y estancia en el instituto sólo se ha podido apreciar la introducción de material extra en el cuarto tipo; y de forma muy básica (en forma de fotografías y caricaturas de personajes como excusa para realizar descripciones de ellos). En el resto de clases la introducción de material de trabajo extra brillaba por su ausencia.
- En las clases de *terminología* los alumnos debían de memorizar definiciones técnicas sobre contenidos y términos complejos y específicos de las asignaturas de Historia, Geografía, Matemáticas, Física y Química. El desarrollo de estas clases consistía en que el profesor (en este tipo de clases no nativo, checo) dictaba las definiciones en voz alta para todo el grupo clase mientras los alumnos debían ir copiando, y tras cada definición los aprendices preguntaban las palabras que no entendían, o la misma profesora se encargaba de hacerles preguntas al respecto. Por ejemplo, se explicaban las etapas y subetapas de la Prehistoria (Paleolítico, Mesolítico, Neolítico, Edad del

Hierro...) y se daban los datos más representativos de cada una de ellas.

- La diferencia de nivel de dominio del español entre la sección bilingüe y los alumnos que cursan *E/LE de forma tradicional* (3 horas semanales) es muy alta. Las diferencias no son sólo a nivel de tiempo, sino de organización, metodología e incluso material. Mientras la sección bilingüe utiliza el manual *Sueña*, la sección no bilingüe utiliza *Planeta E/LE* y *Nuevo Ven*. No hay profesores nativos que hagan clases en la sección no bilingüe, y las clases se desarrollan siguiendo el modelo conductista, mediante un aprendizaje basado en la realización de actividades repetitivas y no significativas.
- Las profesoras checas se apoyaban en el uso de la lengua materna tanto de ellas como de los alumnos (el checo) durante el desarrollo de sus clases, lo cual les permitía ahorrar tiempo y realizar explicaciones de los aspectos más complejos que podían ir surgiendo durante el transcurso de la clase, facilitando a los aprendices una comprensión y aclaración más profunda y detallada.

5.3.2. Intervención en el aula.

Uno de los objetivos relacionado con el estudio llevado a cabo en este Trabajo de Fin de Estudios, si las circunstancias de las prácticas (tiempo, espacio, grupo, programación, etc.) lo permitían, era realizar una intervención docente relacionada con el lenguaje coloquial para estudiar el nivel de comprensión de los aprendices con respecto a alguna propuesta didáctica elaborada personalmente. Además, también se pretendía que durante el transcurso de la actividad se produjeran conversaciones coloquiales entre alumnos, dentro de una subactividad de interacción oral, para realizar un estudio contrastivo con las conversaciones coloquiales prototípicas realizadas en España.

Se puede decir que la intervención en el aula se ha hecho de dos formas distintas; por un lado ha sido una intervención general (dentro de los créditos de *Practicum*), y, por el otro, específica, mediante dos horas de clase con alumnos de nivel medio-avanzado (B2), de tercero, en el que se introdujeron textos y actividades que trabajaban exclusivamente el registro coloquial (VER ANEXO 4).

La propuesta de intervención didáctica desarrollada y llevada a cabo en tercer curso se basa en el uso de material auténtico, ya que se trata de la primera secuencia de una conversación propia grabada por el investigador, el análisis de la cual (VER ANEXO 1) sirvió para estudiar e interiorizar las constantes y estrategias características del español coloquial. La razón de optar por el sistema de la transliteración en vez de la transcripción es para evitar mayores dificultades a los aprendices, ya que se trata de un tema complejo para ellos. En la concepción de esta actividad se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Se pretende que los alumnos interpreten en una conversación coloquial la actitud de los hablantes hacia lo que les dice o propone su interlocutor, reconociendo el valor expresivo de determinadas fórmulas.

- El análisis del contexto (la relación de las personas que hablan, el tema de conversación, la actitud) y la entonación son fundamentales para interpretar el valor de las fórmulas presentadas, por lo que a la transliteración de los diálogos que se ha de analizar le acompaña una audición previa.
- No se espera que los aprendices produzcan estas mismas expresiones de forma pragmáticamente adecuada en un principio, sino tan sólo que las entiendan y que tengan un primer contacto y práctica con ellas.

El procedimiento de trabajo de la actividad fue el siguiente (pasos):

- Audición previa a la lectura para observar qué es lo que entienden sin el apoyo del texto escrito.
- Lectura expresiva de la conversación, insistiendo en la necesidad de que los alumnos se metan en el papel. Los alumnos deben justificar sus respuestas a las preguntas sobre comprensión general del texto apoyándose en lo que se dice en él; de esta manera se produce un primer acercamiento al significado y sentido de las expresiones presentadas.
- La audición tiene como objeto ejemplificar la entonación de las palabras y expresiones en su contexto de uso; es importante que los alumnos se fijen en el énfasis mientras escuchan, ya que esto les ayudará a clarificar el sentido de las palabras y expresiones.
- Explicación de la diferencia entre significado y sentido (depende del contexto y del valor que le dan los hablantes al interactuar).

Los aspectos más relevantes de la puesta en práctica de la actividad presentada fueron los siguientes:

- a) Tras la primera audición sin el apoyo del texto escrito, la comprensión en la globalidad de los alumnos (y en los dos grupos) fue muy escasa. Solamente alguno de los estudiantes entendió alguna palabra suelta como “playa” o “rubia”, pero absolutamente nada del contexto general (tema, relación entre los participantes, estado de ánimo de la conversación...).
- b) Tras la primera lectura del texto escrito, los dos grupos entendieron el tema y contexto de la conversación, aunque de forma muy general; concretamente supieron decir que se trataba de “una conversación entre tres chicos que son amigos jóvenes y que a uno de ellos le gustaba una chica”.
- c) La mayoría de las expresiones presentadas en el ejercicio 2 se presentaban como desconocidas para los alumnos en un primer momento, y solamente algunas de ellas se adivinaba su sentido tras examinar en el texto el contexto en el que aparecían. Del listado de fórmulas que aparecen, las únicas que conocían prácticamente la totalidad de los dos grupos fueron: *tío/a*, *follar*, *culín*, *joder*. Con el resto de expresiones (la mayoría) se tuvo que realizar una explicación más profunda sobre el contexto de uso y ejemplificaciones más variadas.
- d) La mayoría de aprendices, en ambos grupos, afirmaron que prácticamente se trataba de la primera vez que escuchaban estas expresiones con este sentido, ya que manifestaban que el significado literal sí que lo conocían (por ejemplo de *enrollarse*) pero no el coloquial.

- e) Cuando se preguntó a los alumnos si en su lengua materna (checo) tenían palabras o expresiones coloquiales para referirse a alguna de las acciones referidas por las expresiones coloquiales españolas anteriores, solamente se pronunciaron sobre tres:
 - a. Tío/a: buey (manera coloquial que tienen para llamarse los jóvenes).
 - b. Enrollarse/liarse: trepar (cuando dos personas se besan, o algo más).
 - c. Tapón: tapón (igual que en español, para designar a una persona de estatura baja).
- f) Cuando se intentó provocar que los alumnos hablaran entre sí sobre alguna anécdota o situación informal y divertida parecida a la que acababan de leer, les costaba empezar. Por esta razón, el profesor-investigador intentó forzarles preguntándoles que le explicaran qué les había pasado en el último viaje de estudios que hicieron a Barcelona, animándoles a que utilizaran cualquier palabra u expresión coloquial que conocieran o que acababan de aprender. El resultado fue que la explicación del suceso fue divertida (las profesoras checas les castigaron porque entre un grupo de alumnos se habían bebido un litro de sangría en las habitaciones del hotel) pero no utilizaron ninguna expresión coloquial, lo cual es lógico debido a que están influidos por el método de enseñanza que reciben y porque reciben muy poca formación del uso coloquial de la lengua española.

5.3.3. Cuestionarios sobre creencias de los aprendices.

Un aspecto muy importante también era conocer las opiniones y actitudes de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial (ideas, intereses, expectativas, motivaciones), y por eso se entregó una serie de cuestionarios al mismo grupo de alumnos del punto anterior (con los que se trabajó una propuesta didáctica sobre español coloquial). En la actualidad se asume mayoritariamente la idea de que la enseñanza debe estar centrada en el alumno. Todas las teorías sobre práctica didáctica en la actualidad, independientemente de la especialidad de la que se trate, tienen en cuenta que el centro de atención debe estar en el alumnado. Este alumnado puede ser muy diverso en muchos aspectos: nivel de competencia, procedencia cultural, edad, sexo, religión, motivación... Este hecho obliga al profesorado a realizar un importante esfuerzo para conocer las características del alumnado con el que trabaja, y, de esta manera, realizar una correcta docencia basada en la atención a la diversidad. Así pues, el objetivo de todo profesor debe ser intentar orientar su docencia hacia los intereses y necesidades de su alumnado, presentando temas, actividades y situaciones que posteriormente fuera del aula tengan pensado desarrollar o sea más probable que lleven a cabo:

Esto significa que el profesor debe conocer las características del alumnado con el que trabaja: sus necesidades de aprendizaje, sin dejar de lado las variables individuales, sus expectativas, sus creencias respecto a cómo se aprende y se enseña una lengua, y el papel del alumno y del profesor en este proceso. Por otro lado, debe ser consciente de sus propias creencias, reflexionar sobre cómo éstas pueden afectar a su actuación en el aula y ser

capaz de adaptarse a cada situación concreta. (García-Viñó y Massó Porcar, 2007: 1).

El objetivo de estos cuestionarios es extraer una serie de datos que permitan reflexionar sobre el tratamiento de la conciencia del uso coloquial en el aula de español como lengua extranjera en un grupo específico de aprendices en Praga, y el papel que desempeñan los profesores y los alumnos. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que existe una gran diferencia entre aquellos alumnos que aprenden la lengua en situación de inmersión, español como L2, y aquellos que lo aprenden como LE, es decir sin la oportunidad de interactuar con muchos hablantes y representantes de la cultura objeto de estudio. Debido a esto, los aprendices a los que van dirigidos estos cuestionarios, aprendices de español como LE, no tienen muchas oportunidades de desarrollar un aprendizaje “informal” de la lengua y la cultura meta.

Hay que adecuar la práctica didáctica en función de los intereses del alumnado. En este sentido se quiere insistir en que el profesor de ELE tampoco debe enseñar el registro coloquial español de manera pormenorizada si no es necesario, sino que debe reflexionar sobre los temas que presenta en clase en función de las necesidades del alumnado. Es necesario tener en cuenta que los intereses por determinados temas culturales e informales del español pueden no ser los mismos para una persona que vive diariamente en contacto con la cultura meta que para una persona que puede que no se haya ni planteado la posibilidad de viajar a alguno de los países en los que se habla la lengua que aprende. Esto obliga a reflexionar sobre los temas que se llevan al aula o los que aparecen en los libros de texto y que no siempre se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado. Por eso el cuestionario dirigido a los aprendices, en el que además de intentar observar la concepción e interés que tienen los alumnos con respecto al uso coloquial de la lengua también permite establecer las expectativas, intereses y motivaciones que mueven a los aprendices en su aprendizaje del español en general, puede ser una herramienta útil para ajustarse a sus necesidades. El cuestionario está dividido en tres apartados: “ El profesor”, “La clase de español”, y “El español y su uso coloquial”. Aunque en ocasiones las preguntas tienen un carácter cerrado, siempre se intenta que se dé un razonamiento y explicación abierta, con el objetivo de evitar dirigir las respuestas de los alumnos mediante posibles ideas preconcebidas⁴.

En total se repartieron 30 cuestionarios en los dos grupos (grupo partido de tercero). El número de cuestionarios que se devolvieron respondidos fue de 13, de los cuales 12 son de chicas, y sólo uno de ellos es de un chico. Los principales aspectos generales a destacar y que sirven para contextualizar sus respuestas respecto a la enseñanza y aprendizaje del español coloquial que se sistematizan más abajo son los siguientes:

- Respecto al profesor:
 - o Prácticamente la mayoría de alumnos han estudiado solamente español en el Instituto Bilingüe, por lo que el número de años que llevan aprendiendo E/LE es de 3 en casi todos.

⁴ Para una consulta del Cuestionario ir al ANEXO 5.

- El número de profesores de español que han tenido es 6 en todos los casos, excepto tres excepciones. La coincidencia de esta respuesta se debe a que todo este grupo ha tenido la misma experiencia y evolución ya que llevan juntos tres años académicos.
- Casi todos los alumnos manifiestan que cada profesor tiene un estilo diferente y personal, muy pocos razonan la respuesta. Sólo un alumno dice que mientras unos explican más aspectos culturales otros se basan mucho en el manual; mientras que otro expresa que hay diferencia entre los profesores nativos (menos serios, en el sentido de divertidos y abiertos) y los checos.
- Las cualidades que en conjunto destacan como fundamentales en un profesor de LE son las siguientes:
 - Sabe enseñar: 12 opiniones.
 - Crea un buen ambiente en clase: 10 opiniones.
 - Conoce bien su materia: 5 opiniones.
 - Es paciente: 5 opiniones.
- Respecto a la clase de español:
 - La mayoría prefiere alternar en dinámica de trabajo (9 opiniones); el resto manifiesta que o bien en grupo o bien en parejas, pero solamente uno prefiere trabajar solo.
 - Las actividades que prefieren hacer en clase son las siguientes:
 - Hablar con toda la clase: 10 opiniones.
 - Ver películas: 10 opiniones.
 - Trabajar con canciones: 6 opiniones.
 - Las actividades que menos les gusta hacer en clase son:
 - Escuchar audiciones: 9 opiniones.
 - Ejercicios gramaticales: 8 opiniones.
 - Escribir: 4 opiniones.
 - Los temas que ellos expresan que prefieren trabajar en clase son muy diversos. Entre ellos destaca el de las familias (3 opiniones), las aficiones y experiencias personales (3 opiniones), la música (2 opiniones), y las pasiones de sus vidas (2 opiniones); por considerarlos temas divertidos, útiles y que les permiten saber cosas interesantes de sus compañeros. También aparecen otras interesantes propuestas como lengua coloquial (porque consideran que es necesario saberla), cultura española, e historias divertidas.
 - Los temas que menos les gusta tratar en clase son el tiempo (4 opiniones) y la ecología/naturaleza (2 opiniones), por considerarlos aburridos. Otros que se citan son las frases hechas, la política, los imperativos y las clases de terminología.

Las respuestas que ellos nos dieron en el último bloque de preguntas del cuestionario han dado unas ideas interesantes sobre su percepción con respecto a la introducción y al método de trabajo del registro coloquial en el aula de E/LE, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La motivación por la que estudian español que mayormente manifiestan es por un interés personal hacia la lengua y cultura española y latinoamericana (9 opiniones); es decir, que se trata de una motivación

intrínseca. Otras respuestas es por ser un requisito del centro en el que estudian (2 opiniones) y por ser necesario y útil para estudiar y trabajar en España (2 opiniones); motivación extrínseca.

- Todos los alumnos creen que aprender español les ayudará, principalmente por ser una lengua importante de las que más se hablan en el mundo (4 opiniones), y porque les dará la oportunidad de trabajar y/o estudiar en España (3 opiniones).
- De las definiciones de español coloquial destaca la que considera que es la “lengua utilizada por los nativos en la vida normal, o habla común que se usa mucho” (5 opiniones), además de otras explicaciones que dicen que es “la parte más importante de una lengua” (2 opiniones), u otra que dice que “la gente no sólo habla formal”. También es de destacar el hecho de que un total de 4 alumnos no se deciden a dar una definición y dejan esta pregunta en blanco. Podemos apreciar como lo coloquial se identifica con lo natural, lo espontáneo y familiar; para contraponerlo con lo formal, con el lenguaje que se les enseña y que aparece en los libros de texto.
- La mayoría manifiesta que se les ha enseñando poco registro coloquial (“no mucho”, o “no detalladamente”); sólo “alguna palabra” o “frases hechas”. En los pocos casos que contestan que sí se les ha enseñado, expresan que a partir de interacciones orales en parejas ante todo el grupo-clase y escuchando la forma de hablar de los profesores nativos.
- Todos los alumnos responden que les interesa aprender el español coloquial y que lo ven útil, ya que significa “poder comunicarse y entender a los nativos” (6 opiniones), “estudiar palabras que se usan” (2 opiniones), “conocer la manera de hablar de los jóvenes” (2 opiniones), o “conocer a los españoles desde dentro”.
- Prácticamente todos los alumnos (excepto dos casos que contestan “no sé” y otros dos que dejan su respuesta en blanco) creen que aprender el lenguaje coloquial les ayudará en su trabajo o estudios, debido a que les permitirá tener “mejor comunicación con nativos” (3 opiniones) y “mejor nivel de conversación” (2 opiniones).

6. Resultados del análisis.

El análisis de los libros de texto utilizados en las clases de E/LE del Instituto Budejovicka con respecto a la presencia y el peso del registro coloquial en el conjunto de los diversos niveles del manual ha dado una serie de resultados que aparecen sintetizados de manera objetiva y organizada a continuación.

En el primer nivel, en el *Sueña 1*, la presencia de rasgos y constantes coloquiales, además de breves y escasas, aparecen casi siempre de forma indirecta en textos y actividades que tienen como objetivo prioritario trabajar otro tipo de contenidos. Solamente hay tres muestras en las que hay trabajo de contenido específicamente coloquial; una actividad para diferenciar saludos formales e informales (aunque el trabajo también se podría considerar como indirecto, ya que el objetivo prioritario es enseñar la diferencia de uso entre *tú* y *usted*), y dos muestras relacionadas con la comunicación no verbal, y más concretamente con el tema de los gestos, un ámbito que está directamente relacionado con el tipo de discurso más propenso al uso coloquial de la lengua, la conversación cotidiana. El resto de muestras sobre características coloquiales en el conjunto de este primer nivel del manual, como ya se ha señalado, aparecen en textos que tienen como objetivo prioritario trabajar y desarrollar otro tipo de contenidos, pero que al ser unos tipos de discursos (textos) donde prevalecen los rasgos coloquiales (diálogos y conversaciones), aparecen algunos elementos típicos del discurso coloquial, aunque escasos, aislados y descontextualizados:

- Enunciados exclamativos con una gran variedad de significados y funciones, típicos del discurso oral y propensos en el discurso coloquial.
- Elementos fático-apelativos que sirven como reguladores conversacionales: *mira, vale, oye, vaya, ¿no?*
- Marcadores discursivos pragmáticos: *bueno, pues, a ver, vamos que, vamos a ver.*
- Interjecciones: *ah, jo, hum, ay, huy, uf, oh.*
- Frases hechas, expresiones idiomáticas y metáforas de la vida cotidiana: *¡que venga con un pan debajo del brazo!, ni mucho ni poco, ponerse la carne de gallina, estar hecho polvo.*

En cuanto al siguiente nivel del manual, el *Sueña 2*, el peso del registro coloquial es muy similar al del nivel precedente, aunque un poco mayor. El trabajo específico de contenido coloquial también es muy bajo, representado solamente por tres muestras. En una de ellas se trabaja a nivel fraseológico sobre una serie de expresiones exclamativas coloquiales para manifestar sorpresa, como por ejemplo *¡qué me dices!* o *¡si no lo veo no lo creo!*; mientras que en las otras dos muestras el trabajo se centra en dos marcadores discursivos conversacionales, una sobre el *es que* de justificación, y la otra sobre el *a lo mejor* de duda o probabilidad (además, este último marcador aparece explicado junto a otras opciones formales, por lo que tampoco recibe una atención independiente como entidad coloquial). El resto de aspectos relacionados con la coloquialidad que se van a sistematizar a continuación, aparecen de forma aislada en algún texto dialogal o conversacional:

- Enunciados exclamativos con una gran variedad de significados y funciones, típicos del discurso oral y propensos en el discurso coloquial.

- Elementos fático-apelativos que sirven como reguladores conversacionales: *oye*.
- Marcadores discursivos pragmáticos: *bueno, pues, es que, a lo mejor*.
- Interjecciones: *ah, ay, hum*.
- Frases hechas, expresiones idiomáticas y metáforas de la vida cotidiana: *poner alas a tus pies, pasado de moda, por los pelos, volver loco* (gustar).
- Léxico argótico y especial: *cariño, tío*.
- Especializaciones semánticas (palabras con un sentido diferente en el contexto coloquial): *pesados, un montón*.

Finalmente, en el tercer nivel del manual, el Sueña 3, la presencia de características coloquiales es más abundante que en los dos casos anteriores, aunque como aparece discutido en el siguiente apartado, centrado casi exclusivamente en uno solo de los posibles niveles de actuación de lo coloquial, el fraseológico. No obstante, en este tercer nivel encontramos un mayor número de muestras de trabajo y actividades que tienen como objetivo fundamental desarrollar contenidos específicamente coloquiales; un total de nueve muestras. De estas nueve muestras, la mayoría (siete de ellas) están relacionadas con el nivel fraseológico: expresiones coloquiales con *ser/estar* para realizar comparaciones con animales (*ser un lince, estar hecho un toro*), refranes (*de tal palo tal astilla, a buenas horas mangas verdes*), expresiones exclamativas coloquiales para manifestar satisfacción, admiración y sorpresa (*¡genial!, ¡es increíble!, ¡venga ya!*), expresiones coloquiales con preposición (*a las tantas, de gorra, por los pelos*), expresiones coloquiales metafóricas e idiomáticas (*andar quemado, estar en la luna, sacar de las casillas, poner a cien*), y expresiones reduplicativas (*digas lo que digas, caiga quien caiga*) en las que el objetivo prioritario es trabajar el uso del subjuntivo. Las otras dos muestras sobre trabajo específico coloquial son sobre marcadores discursivos pragmáticos; una sobre el *es que* de justificación (que ya aparecía presentado en el anterior nivel del manual), y la otra sobre conectores para iniciar una conversación (*vamos a ver*) y para concluirla (*pues nada, en fin*). El resto de elementos característicos del registro coloquial aparecen de manera indirecta en textos dialogales y conversacionales que tienen como objetivo desarrollar otro tipo de competencias:

- Enunciados exclamativos con una gran variedad de significados y funciones, típicos del discurso oral y propensos en el discurso coloquial.
- Elementos fático-apelativos que sirven como reguladores conversacionales: *oye, ¿sabes?, mira*.
- Marcadores discursivos pragmáticos: *pues, pero, bueno, a lo mejor, a ver, es que, vamos que, o sea, vamos a ver, pues nada, en fin, conque*.
- Interjecciones: *ay, vaya, ya, ah*.
- Frases hechas, expresiones idiomáticas y metáforas de la vida cotidiana. A parte de las señaladas más arriba en las actividades específicas sobre contenido coloquial, hay muchísimas más, algunos ejemplos de las cuales son *hay que ver, tú que sabrás, qué le vamos a hacer, ponerse malo* (enfadarse), *decir mil veces, erre que erre, hacerse el sueco...*
- Léxico argótico y especial: *qué rollo, moulinex, tourmix, minipímer, bandurria, batacazos, atolondrado, tullido, guasón*.

- Especializaciones semánticas (palabras con un sentido diferente en el contexto coloquial): *un montón, colmo, súper*.
- Enunciados suspendidos.
- Uso enfático de la conjunción *y*.
- Elemento paralingüístico indicador de reacción emocional: *risas*.

Una breve comparación de los tres niveles del manual *Sueña* arriba explicados permite apreciar la evolución del trabajo del registro coloquial según el nivel de dominio de la lengua meta que presenta este libro de texto. En cuanto al trabajo específico de contenido coloquial, solamente vemos un progreso en el *Sueña 3*, aunque prácticamente la totalidad de las actividades están relacionadas con el léxico y la fraseología. Respecto al resto de elementos que aparecen insertados en actividades y textos que tienen como objetivo trabajar otros aspectos, vemos como hay un equilibrio entre los tres niveles del manual en cuanto a los siguientes rasgos típicos del registro coloquial: enunciados exclamativos, reguladores fáticos (muestras menores en el *Sueña 2*) e interjecciones. No es hasta el *Sueña 2* que encontramos algún ejemplo de léxico argótico y/o especial, y el uso de términos con un significado específico en el registro coloquial (especializaciones semánticas), lo cual aumenta un poco en el *Sueña 3*. Finalmente, es en el tercer nivel del manual, el *Sueña 3*, en el que vemos un aumento de ciertos elementos de la coloquialidad, especialmente en el caso de los marcadores discursivos pragmáticos (mayor variedad) y, sobre todo, en el de la fraseología (podemos encontrar en todo el conjunto de este tercer nivel del manual más de un centenar de frases hechas, expresiones idiomáticas y metáforas de la vida cotidiana diferentes). Además, es en el *Sueña 3* donde encontramos tres constantes coloquiales que no aparecían en los dos niveles precedentes: enunciados suspendidos, uso enfático de la conjunción *y*, y las *risas* indicadoras del estado emocional del hablante. Así pues, según todo lo expuesto, se puede afirmar que conforme se avanza en grado de dominio de la lengua, el manual *Sueña* presenta un trabajo mayor del registro coloquial, aunque como se va a discutir más adelante, limitado a unos aspectos muy concretos de toda la amplia diversidad de rasgos coloquiales, especialmente del ámbito de la fraseología. Además, a pesar de que las muestras de textos conversacionales son frecuentes, en pocas ocasiones se pueden considerar conversaciones coloquiales, ya que tienen ausencia de alguno de los tres rasgos primarios que las caracterizan: ausencia de planificación, finalidad interpersonal, y tono informal.

El estudio de los datos realizado sobre las entrevistas a los profesores ha dado una serie de resultados que permiten presentar lo más importante de sus manifestaciones, pudiendo establecer en qué temas y puntos coinciden y en cuáles no, estableciendo así los elementos clave de su pensamiento con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del uso coloquial del español.

El uso del registro coloquial en clase a la hora de realizar las explicaciones a los aprendices es uno de los temas sobre los que están de acuerdo los dos profesores nativos entrevistados. Tanto Darío como Antonio manifiestan que se expresan de manera natural, como si hablaran en su vida diaria. Ambos docentes consideran esta actuación como positiva para el

aprendizaje del E/LE, ya que están proporcionando a los aprendices una muestra real y auténtica de lenguaje, un input de calidad. No obstante, así como Darío expresa que no ve ningún tipo de problema en hablar coloquial en las clases con alumnos de nivel principiante (simplemente el proceso es un poco más lento porque habla más despacio) porque considera que es útil comenzar desde el principio, Antonio puntualiza su respuesta solamente en el caso de alumnos de niveles superiores, ya que con los principiantes opina que hay que hablar más despacio y enseñar un cierto tipo de vocabulario básico antes, ya que de lo contrario se les podría confundir (es en este punto cuando Antonio repite más veces la palabra “estándar” para referirse al tipo de vocabulario que se les debe enseñar a este tipo de alumnos); de hecho Antonio ve dificultades en los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial por el hecho de ser un tipo de alumnos que aprenden la lengua meta en un contexto de LE, y no de L2 (no escuchan el registro coloquial por la calle), siendo una enseñanza descontextualizada. En cambio con aprendices con un cierto nivel de dominio del E/LE sí que se expresa coloquial, sin adaptar su lenguaje, ya que considera que entonces los alumnos pueden interactuar perfectamente en este registro lingüístico debido a que ya lo han conocido por intercambios que han realizado en España. La profesora checa Katerina, por su parte, ve muchas dificultades en introducir el registro coloquial en los grupos principiantes (que de hecho son los tipos de aprendices con los que ella trabaja); ella lo expresa con un “es demasiado”, ya que para ella es prioritario reparar errores básicos que suelen cometer los aprendices en esos momentos (al expresar este argumento es cuando usa la palabra “difícil” repetidamente). En este caso la profesora resalta y se centra en lo negativo de los alumnos, y no en lo positivo; además, esta idea es muy fuerte en ella, ya que es un tema que ella misma introduce en la entrevista y sobre el que vuelve constantemente durante el desarrollo de la misma.

En cuanto a la definición del uso coloquial de la lengua, los tres profesores le asignan unos adjetivos con un significado sinónimo; Darío lo considera como el registro que más se usa, Antonio como útil y realista, y Katerina como común y que tiene muchas connotaciones (con lo que quizás se está refiriendo a la extensión semántica de cierto léxico en el registro coloquial). Además, es interesante la opinión de Katerina al creer que sus alumnos (principiantes y de la sección no bilingüe) no serían capaces de realizar una definición de español coloquial. Estas definiciones son prácticamente idénticas a las proporcionadas por los aprendices en los cuestionarios, como aparece más abajo.

Los tres profesores ven utilidad en enseñar (y que sus alumnos aprendan) el registro coloquial. Darío lo justifica en relación a su definición del uso coloquial de la lengua, porque es el registro que más usan los nativos (repite la palabra “utilizar” para expresarlo, y “hablar” para relacionarla con coloquial), y los aprendices van a necesitar conocer este registro ante un posible contacto con ellos. Además, Darío también manifiesta que de esta manera se produce una enseñanza completa del idioma. Esta afirmación aparece reforzada con muchos y variados recursos argumentativos, sintácticos y retóricos, lo que demuestra que es una creencia muy importante para el profesor. Por su parte, Antonio puntualiza que es útil sobre todo si los

aprendices tienen perspectivas de estudiar y/o trabajar en España (si existe una motivación extrínseca), que a lo sumo dice que suelen ser pocos. Antonio justifica la utilidad de conocer el español coloquial ante la posibilidad de ir a España porque es el lenguaje que se habla en la calle (usa mucho la palabra “hablar” para referirse a ello), y además porque considera que un usuario competente de la lengua meta debe conocer y dominar todos los tipos de registros (él lo llama usuario “flexible”), así que al igual que Darío también considera que solamente de esta manera se adquiere un conocimiento completo del idioma (en esta argumentación es cuando utiliza las palabras “alumnos” y “registro”). En este punto Antonio realiza una crítica al método del centro, que a su parecer no tiene en cuenta la enseñanza del registro coloquial, con lo cual vemos reforzada su opinión de que ve útil enseñarlo; y sobre todo critica la enseñanza que llevan a cabo los profesores checos (aquí es cuando repite mucho la palabra “enseñar”), que según él enseñan estructuras muy formales actualmente en desuso, dejando en el olvido aspectos del lenguaje vulgar que a su parecer son más útiles porque se usan más. Katerina, en sintonía con su argumento de relacionar la enseñanza del registro coloquial con aprendices con un cierto grado de dominio de la lengua meta, también lo ve útil pero puntualiza que sólo en el caso de niveles superiores; además, también expone el razonamiento de que se trata de un contenido de los exámenes DELE, y por lo tanto es algo que van a poder aprovechar para superar esas pruebas, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de un tipo de contenido muy complejo para los aprendices, según su opinión. Refuerza esta idea el hecho de que estos contenidos, además, no suelen aparecer en los manuales, por lo que los profesores son los únicos que pueden proporcionar algún tipo de input del español coloquial.

Respecto al grado de enseñanza (frecuencia) del español coloquial, hay disparidad de opiniones entre los tres profesores. Darío no quiere referirse a la acción general del centro, y se centra en hablar solamente de su caso particular, que considera que es suficiente (hace mucho uso de la palabra “enseñar” para explicarlo); recurre a una falsa ignorancia para evitar hablar mal del instituto y de sus compañeros checos. Antonio, por su parte, se refiere tanto a su acción individual como a la general del instituto y del resto de sus compañeros. Él lamenta que la enseñanza del español coloquial, por considerarse menos útil que otro tipo de contenidos, se realice de manera poco frecuente, solamente a partir de cuarto curso y sobre temas puntuales como las variedades lingüísticas y los neologismos; todo ello es debido, según la explicación que él mismo introduce en el cuerpo de la entrevista, a la importancia de la literatura en el centro, que hace que lo coloquial no sea un tema prioritario en el programa del instituto. Antonio tiene una actitud ambivalente ante este hecho, ya que por un lado lo considera negativo, usando para ello un amplio conjunto de estrategias retóricas para enfatizar su opinión; mientras que por otro lado, entiende en cierto modo que se haga de esta manera, ya que en su opinión los alumnos que acuden al centro no van a hacer mucho uso del español coloquial (no les es tan imprescindible conocerlo como a otro tipo de aprendices que estén o vayan a estar en contacto con nativos), con lo que escuchando la forma de hablar de los profesores nativos ya les es suficiente. Katerina está en la línea de Antonio y afirma que sólo entra en temas coloquiales muy generalmente, hablando siempre de su caso particular,

demostrando que le da un tratamiento residual a este tipo de contenidos; no hace una planificación al respecto, ya que los tratamientos son puntuales según el interés que puedan manifestar algunos alumnos.

Otro de los temas sobre los que coinciden los tres profesores es sobre el interés de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial. Darío opina que el interés es muy fuerte, una creencia muy arraigada porque de hecho es él mismo quien se encarga de introducir este tema durante la entrevista. Lo considera como algo obvio, justificado por el hecho de que los aprendices ven que es el registro usado por los nativos, enfatizando su manifestación mediante diversas estrategias argumentativas y retóricas. Para Antonio, el interés de los aprendices también es algo que está clarísimo, aunque no entra a dar una razonabilidad al respecto. Katerina, por su parte, también cree que sí hay interés, justificándolo por el hecho de que ven este tipo de contenidos como algo anecdótico, que se desvía del currículo general del centro (algo diferente, y por ello atractivo).

No hay un método ni material específico o programado para la enseñanza del registro coloquial, como consecuencia de la poca atención que se le dedica a estos temas. Alguno de los profesores se limitan a mencionar algunas de sus actuaciones. Darío, que da clases en tercero, manifiesta que hasta el momento en que se produjo la entrevista no había llevado a cabo una instrucción específica al respecto, y que la presencia del español coloquial se limitaba a su modo personal de habla y a algunas puntualizaciones léxicas. Por otro lado, manifiesta que no se basa ni sigue el manual como eje vertebrador de su práctica didáctica, con lo cual se contrapone al programa general del instituto. Antonio explica que en los pocos momentos que atiende a los temas coloquiales en cuarto curso, utiliza sobre todo textos escritos y que trabaja expresiones coloquiales fonéticas (mayormente del lenguaje vulgar) mediante transcripciones. Katerina, que da clases en los grupos principiantes, no le dedica ningún tipo de programación a estos temas; sólo de vez en cuando trata de manera puntual algún contenido coloquial relacionado con el léxico. En cuanto a los materiales, manifiesta que los manuales con los que trabaja le parecen inadecuados para sus niveles, debido a la complejidad de sus textos, aunque no menciona nada relacionado con el registro coloquial.

Además de estos puntos sobre los que se manifiestan los tres profesores entrevistados, surgieron un par de temas sobre los cuales solamente se pronunciaron los dos profesores nativos. El primero de ellos está relacionado con lo positivo de tener profesores nativos para aprender cualquier LE. Darío opina que el contacto con nativos es fundamental para aprender español coloquial. Antonio, por su parte, cree que los profesores nativos facilitan un aprendizaje más completo de la LE en general, no sólo de lo coloquial, y presenta un ejemplo para evidenciarlo; la diferencia de nivel de grupos del centro en el que trabaja que han tenido profesores nativos y que no (los primeros tienen mayor capacidad para adaptarse a diferentes situaciones comunicativas). El segundo de los temas se refiere a un tipo de problema que suele suceder cuando los aprendices empiezan a aprender registro coloquial, que es la inadecuación de su registro a los diferentes contextos comunicativos. Darío expresa que un problema del uso del español coloquial en clase es que

no es el contexto adecuado para este tipo de registro, lo cual en ocasiones lleva a equívocos a los alumnos. Antonio lo explica más detalladamente diciendo que los aprendices suelen tener problemas para adaptar el registro a cada situación comunicativa, presentando un caso que suele darse en clase, y es que los alumnos en los exámenes escritos a veces se expresan coloquialmente, lo cual para él es algo que los aprendices deben aprender a reparar (es una creencia muy fuerte para Antonio, ya que le dedica muchas intervenciones y justificaciones a este tema).

Finalmente, el trabajo realizado sobre el material complementario ha permitido obtener unos datos que permiten aclarar algunos de los interrogantes planteados en el inicio del proceso de investigación. Con respecto a las observaciones y grabaciones de clases, cabe destacar:

- La introducción de material complementario al libro de texto es prácticamente nula, por lo que se hace imposible extraer algún tipo de conclusión o análisis al respecto.
- La dinámica de trabajo en las clases de *terminología* (segundo curso) seguía una mecánica memorística y repetitiva.
- La importante diferencia entre la sección bilingüe y las clases tradicionales, no sólo a nivel de grado de dominio de la lengua, sino también en cuanto al método de enseñanza, más o menos comunicativo en el primer caso, y totalmente conductista en el segundo.
- El conocimiento de la lengua materna de los aprendices es muy importante y resulta muy útil para el desarrollo de la clase en la enseñanza de LE.

En cuanto a la intervención didáctica sobre español coloquial, decir que su puesta en práctica ha demostrado lo siguiente:

- La comprensión auditiva de la conversación fue completamente nula, ni siquiera advirtiendo con antelación a los aprendices que se fijaran y se ayudaran del contexto, la entonación y la expresividad para captar el sentido general del texto.
- Tras la primera lectura del texto transliterado, la cual la realizaron en voz alta y de forma expresiva tres alumnas, en cambio, ya sí que hubo una comprensión del contexto general de la situación y el tema de la conversación.
- El léxico y expresiones coloquiales relacionadas con el argot juvenil y delictivo no se entendieron por el contexto de uso en el texto presentado, salvo en algunos excepciones (palabras muy conocidas y utilizadas paralelamente en la mayoría de LE). Por norma general, se tuvo que realizar una explicación y ejemplificación más profunda para ayudar a los aprendices a su comprensión, lo que era una muestra de que se trataba de términos y fórmulas que escuchaban por primera vez (aun teniendo en cuenta que en su lengua materna también hacen uso de expresiones coloquiales para referirse a algunas de las acciones a las cuales se refieren las fórmulas presentadas).
- El uso de expresiones coloquiales en la actividad de interacción oral fue completamente nulo.

Finalmente, en cuanto a los cuestionarios sobre creencias de los aprendices, a parte de señalar que lo que más valoran los estudiantes de un profesor de E/LE es que sepa enseñar y que cree un buen ambiente en clase, y que las actividades que más les gustan son hablar con todo el grupo y ver películas, y que las que menos son escuchar audiciones y realizar ejercicios gramaticales, lo más importante es conocer sus manifestaciones con respecto al aprendizaje y enseñanza del español coloquial:

- La amplia mayoría de los alumnos expresan que tienen una motivación intrínseca hacia el aprendizaje del español (interés personal). Solamente cuando se realiza una pregunta más dirigida sobre la motivación extrínseca, manifiestan que aprender español les ayudará a trabajar y/o estudiar en países de habla hispana.
- En la definición sobre lenguaje coloquial, los adjetivos que más se le asignan son “normal”, “común” y “que se usa mucho” (los cuales coinciden completamente con los usados por los profesores en sus definiciones).
- Prácticamente la totalidad de los aprendices encuestados expresan que no se les ha enseñado mucho registro coloquial del español, y que cuando se ha hecho ha estado relacionado fundamentalmente con el nivel léxico (argot) y fraseológico. Esta afirmación cuadra con los resultados del análisis del manual *Sueña 3* (el libro de texto que este grupo de alumnos utilizan en clase).
- Generalmente los alumnos expresan una motivación intrínseca hacia el aprendizaje del registro coloquial del español, demostrando un interés personal. Además, lo ven útil en relación a los nativos, ya que son conscientes de que es la forma natural y espontánea que tienen de comunicarse los nativos por excelencia. La misma relación manifiestan cuando se les pregunta sobre las posibilidades de favorecerles en sus estudios y/o trabajo, con lo que manifiestan que están de acuerdo.

7. Discusión de los resultados.

En este apartado se va a discutir el nivel de coincidencia de los resultados surgidos tras el proceso de investigación y análisis con lo que propone el marco teórico sobre el lenguaje coloquial en general, pero sobre todo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del registro coloquial en la clase de español como lengua extranjera (subapartado 2.6), debido a que proporciona una teoría más relacionada con el carácter práctico del objeto de estudio del presente trabajo que permite establecer las implicaciones para la organización de la docencia; ver si en el contexto académico de este estudio de caso se siguen (y de qué modo) las recomendaciones y orientaciones que plantea la bibliografía con respecto a la didáctica del español coloquial en el aula de E/LE. Es decir, que se van a poner en relación las preguntas y objetivos de investigación con los resultados, teniendo en cuenta el estado de la cuestión para justificarlo y fundamentarlo teóricamente. Todo con el objetivo de comprobar hasta qué punto los objetivos de investigación que han guiado la recogida y el estudio de los datos se han alcanzado, para con ello observar y analizar la información que han proporcionado. El orden de exposición se basa en presentar los objetivos generales (relacionados con el corpus de material analizado), y según los resultados presentados en el anterior apartado ir contestando a cada uno de sus respectivos objetivos específicos, señalando y destacando su referencia (que viene del apartado 3) y relacionándolo todo con el estado de la cuestión.

El cuanto al reflejo y trabajo del español coloquial en los materiales didácticos utilizados en los diversos grupos y niveles de las clases de E/LE del Instituto Budejovicka de Praga, primeramente hay que advertir que los resultados solamente se van a discutir para el caso del libro de texto, ya que la introducción de material complementario durante el período de observación ha sido prácticamente inexistente [A3 y A5], lo que hace inviable extraer cualquier tipo de comentario al respecto. La sensibilidad del manual *Sueña* con respecto al español coloquial no es muy rica [A1], una carencia que tiene su origen en la naturaleza misma del estudio y presentación lingüística de las estructuras y los enunciados que realiza, ya que la incidencia de la pragmática (significado en función del contexto) es escasa. Por norma general, las estructuras gramaticales se presentan de la forma tradicional, mediante actividades repetitivas, memorísticas y con típicas prácticas de rellena-huecos; una metodología que no está en sintonía con la evolución actual de los análisis lingüísticos:

La pragmática [...] no se trata de un nivel de análisis más, que venga a sumarse a la semántica y a la sintaxis, sino más bien de una perspectiva o punto de vista que ha de constituir el fundamento de ambas. Precisamente porque se sitúa en la base de toda la lingüística, está obligándola a redefinir muchas de sus categorías y a replantear algunos de sus postulados y principios teórico-metodológicos [...]. Como los significados no literales, lejos de ser residuales o marginales, resultan en muchas ocasiones relevantes y centrales, gana terreno la actitud radical y maximalista de quienes prefieren dejar vía libre a los estudios pragmáticos... (Narbona, 1993: 224-225)

Una de las características fundamentales del registro coloquial es la variedad de uso, la cual no puede ser estudiada ni tenida en cuenta

suficientemente sin contar con el enfoque pragmático. El lenguaje coloquial es de uso diario, y provoca que a menudo no se sigan las “normas” que postulan las gramáticas tradicionales, por lo que sus estructuras y enunciados han de interpretarse desde una óptica más amplia que la de la oración, ya que “el sentido se configura discursiva y cooperativamente, como una constante negociación entre los participantes” (Narbona, 1993: 231).

Sin duda alguna, los registros que mayoritariamente presentan los textos presentes en el manual son de tipo formal **[A2]**. En la presentación que hacen los autores sobre el manual se señala como uno de los objetivos que los aprendices se desenvuelvan “eficazmente en situaciones cotidianas”, pero no aparece el término “español coloquial”, como los autores especializados en su didáctica aconsejan en sus artículos. En cuanto a los tipos de discurso, abundan muchos textos dialogales y conversacionales, aunque muchos de ellos aparecen desnaturalizados de su canal de emisión (oral), por falta del apoyo auditivo (los ejemplos de conversaciones suelen aparecer escritos), y en las pocas ocasiones en las que hay audiciones no se realiza un trabajo adecuado de la entonación, ya que las muestras son artificiales; por otro lado, también hay mucha frecuencia de textos de naturaleza escrita, ya sean de tipo narrativo, expositivo, argumentativo, literario... **[A4]**. Ahora bien, al igual que muchos de los textos conversacionales son mayormente de carácter formal, también encontramos ejemplos (aunque escasos) de textos típicos del canal escrito con elementos típicos de la coloquialidad, lo cual es una prueba del error en el que caen algunos de los autores que se han acercado al estudio del español coloquial circunscribiéndolo únicamente al discurso conversacional:

... ciertas modalidades orales de realización, como conferencia, clase que se da a los alumnos o discurso público, raramente constituyen actos de comunicación propicios a lo conversacional, y, por lo tanto, difícilmente podríamos considerarlos específicamente coloquiales. (Vigara, 2005: 17)

No sólo estas modalidades orales no conversacionales que cita la autora pueden tener características coloquiales (una muestra de ello es el hecho de que dos de los profesores entrevistados afirman que se expresan de manera coloquial al realizar explicaciones en el aula), sino que incluso los propios textos escritos pueden tener rasgos más o menos coloquiales.

La totalidad de conversaciones que aparecen en los tres niveles del manual *Sueña* analizados son adaptadas; no hay muestras de conversaciones originales transcritas o transliteradas, con lo cual el libro de texto no sigue el objetivo que aconseja la bibliografía sobre didáctica del español coloquial de proporcionar un aprendizaje lo más contextualizado posible. Este hecho provoca que en estos textos creados especialmente para el manual y por lo tanto con escasa naturalidad no se reflejen elementos importantes y muy característicos de este tipo de discurso conversacional coloquial, como pueden ser el habla simultánea (fenómeno que prácticamente se da en todas las conversaciones coloquiales y que ayuda a entender la transgresión de alguno de los principios conversacionales, como el de la cortesía, pero que no aparece en ninguna de las muestras que aparecen en el manual), la entonación o los elementos de la comunicación no verbal:

El estudio de la lengua a partir de usos reales, que además se encuentran contextualizados, propician un análisis reflexivo de la lengua y, por tanto, un aprendizaje más personal y profundo, puesto que el alumno se implica más en la inducción de los principios que rigen nuestra lengua. (Albelda y Fernández, *en línea*: 28)

Así pues, prácticamente no hay textos que podamos caracterizar como coloquiales **[A6]**, aunque como ya se ha señalado, sí que aparecen en ellos algunos de los rasgos típicos de este tipo de registro. Nos vamos a fijar en el nivel lingüístico al que pertenecen estos elementos “coloquiales” que suelen aparecer de forma aislada y descontextualizada en algunos textos del manual para poder valorar la mayor o menor autenticidad de estas muestras, examinando si hay o no variedad y equilibrio. En este sentido, cabe decir con antelación que sobre todo destaca el trabajo y las muestras de tipo léxico y fraseológico, sin hacerse prácticamente referencia alguna a aspectos morfosintácticos, los más importantes y complejos dentro del español coloquial, con lo que el manual sigue la lógica de las obras clásicas sobre el estudio de este registro (como la de Beinhauer, quien se centraba en este nivel léxico, anecdótico y pintoresco). De hecho, esta carencia de tratamiento a los rasgos sintácticos del registro coloquial se hace extensiva al resto de manuales de E/LE que actualmente hay en el mercado. Es difícil plantear propuestas didácticas al respecto, porque sólo desde hace poco tiempo se han empezado a realizar estudios sin el prejuicio de la simplicidad; unos estudiosos que defienden “no que estemos ante una sintaxis simplemente más suelta o fragmentada [como se ha considerado tradicionalmente], sino ante una técnica constructiva que responde a un tipo de planificabilidad en parte específico” (Narbona, 1993: 230-231). El nivel léxico-semántico, como ya se ha apuntado, es el que tiene mayor protagonismo en el conjunto del manual *Sueña*; prácticamente aparecen muestras de todas las constantes y rasgos característicos: léxico argótico y especial, especializaciones semánticas, reguladores fáticos, frases hechas y refranes. Del nivel sintáctico, solamente se puede observar en dos textos conversacionales el característico uso enfático de la conjunción *y*, así como un par de enunciados supeditados (ambos ejemplos en el *Sueña 3*), y sobre todo el tratamiento de uno de los elementos más importantes, complejos, polivalentes y de mayor uso en el español coloquial; los marcadores discursivos conversacionales pragmáticos (este aspecto en presente en los tres niveles analizados). Respecto al nivel morfológico, no se aprecia en ninguno de los tres niveles del libro de texto referencia alguna a cualquiera de las constantes que las obras de Briz consideran más representativas. En cuanto a los elementos retóricos y fónicos, destaca el amplio uso en los tres niveles analizados de enunciados exclamativos que están relacionados con una entonación expresiva y una pronunciación enfática, respectivamente. Finalmente, respecto a la comunicación no verbal, mencionar alguna risa (sólo en el *Sueña 3*) como indicador de reacción emocional y el uso de interjecciones (en los tres niveles) como elemento cuasi-léxico dentro de los elementos paralingüísticos, así como el tratamiento del elemento cinésico de los gestos (sólo en el *Sueña 1*). Cabe añadir que además de esta poca variación en el tratamiento de la variedad diafásica (registro), tampoco se trabaja la variación diatópica (social) y diastrática (geográfica) en el conjunto de los tres niveles analizados del libro de texto. Así pues, lo recogido sobre lo coloquial en el conjunto del libro de texto

es escaso y poco variado, excepto en el caso de los elementos fraseológicos, que aparecen presentados ampliamente y de forma específica sobre todo en el tercer nivel del manual, en el *Sueña 3*. Este amplio tratamiento de las expresiones coloquiales está en consonancia con lo que recomiendan los especialistas al respecto, mostrando la variedad de estructuras léxicas y fraseológicas existentes en el español coloquial y haciendo consciente al aprendiz del carácter convencional que tienen en la cultura española. No obstante, aunque éste es uno de los fenómenos de base sociocultural típicos del español coloquial más importantes (dobles sentidos de las frases hechas y refranes), tanto en el manual como en la atención de los profesores, a parte del trabajo de los gestos en el primer nivel del manual (*Sueña 1*), no se tienen en cuenta otras constantes de base sociocultural igualmente básicas, como son los elementos del código proxémico, el frecuente fenómeno ya mencionado del habla simultánea, el uso de imperativos o la elevada velocidad de los españoles al hablar; por no mencionar otros conceptos fundamentales pero dificultosos y complejos del español coloquial que la bibliografía especializada en su enseñanza dedica una especial atención y que no aparecen reflejados en modo alguno como son la sintaxis concadenada motivada por la imprevisibilidad de toda conversación, los cambios de intenciones provocados por las repeticiones y las redundancias, los vacíos de información motivados por las elipsis que deben ser completados por el oyente, el uso dislocado de las relaciones temporales y modales (uso del presente para referirse a situaciones pasadas), la importancia de la entonación en la adecuada interpretación de una palabra o enunciado, etc.

Como ya se ha mencionado más arriba, no podemos hablar de textos específicamente coloquiales en el manual *Sueña*. No obstante, como se ha señalado en el anterior apartado de resultados, en ocasiones, aunque escasas, se realizaba un trabajo específico de contenido coloquial [A7]. En conjunto, este trabajo se centraba solamente sobre tres aspectos; los gestos, los marcadores discursivos, y el léxico y la fraseología (más abundante este último). Las actividades y explotación didáctica al respecto son muy escasas o prácticamente inexistentes, excepto para el caso de las frases hechas, expresiones idiomáticas y refranes. Además, este trabajo específico, así como las muestras que aparecen sueltas en actividades y textos que no tienen como objetivo fundamental tratar contenidos relacionados con el registro coloquial, va aumentando con el cambio de nivel [A8], siendo más abundante y frecuente en el *Sueña 3* (aunque prácticamente circunscrito al nivel léxico-semántico). Siendo conscientes de la dificultad que entraña realizar un tratamiento de todos y cada uno de los elementos señalados para cada nivel lingüístico, lo cierto es que se debería procurar un equilibrio mayor y proponer algo más y diferente al nivel léxico-semántico. En este punto, justificamos el tratamiento específico (aunque insuficiente en cantidad y calidad) que se le concede a los marcadores discursivos (aunque lamentamos la ausencia del resto de elementos morfosintácticos característicos de la coloquialidad); uno de los aspectos más recurrentes en la conversación coloquial y con un importante valor funcional y pragmático en la argumentación y formulación del discurso:

Los conectores, además de elementos de unión entre los enunciados de un texto y, por tanto, de cohesión del mismo, son muchas veces marcas, a la vez que refuerzos del proceso argumentativo que se sigue en la conversación [...].

Función metadiscursiva como elemento de demarcación y de soporte de la progresión del discurso, del inicio, continuación o cierre de los turnos, intervenciones, intercambios y de las secuencias de una conversación. (Briz, 2004: 37-38)

También es de valorar el hecho de que se trate el tema de los gestos (aspecto importantísimo en el discurso conversacional coloquial); aunque hay otros temas relacionados con la comunicación no verbal muy atractivos para los aprendices y con un gran valor comunicativo que no aparecen, como por ejemplo el caso de la mayor o menor distancia entre los interlocutores:

La competencia proxémica permite a las personas crear un marco de interacción acorde con unas coordenadas espaciotemporales que expresan determinados significados y que, en ocasiones, obedecen a un complejo sistema de restricciones sociales que pueden observarse en relación con el sexo, la edad y la procedencia social y cultural de las personas. (Martín Peris, 2003-2006).

Respecto al tema de las creencias de los profesores de E/LE del Instituto Budejovicka con respecto a la enseñanza del registro coloquial, cabe introducir que el uso del español coloquial en las aulas tiene poco reflejo **[B2]**, aunque mayor en el caso de los profesores nativos que en el de los profesores checos. Aunque ninguno de ellos tiene una planificación didáctica al respecto, los profesores nativos cuentan con la ventaja en este sentido de que se expresan de manera coloquial con los aprendices en sus clases **[B6]**, con lo cual ya les están proporcionando un cierto tipo de input auténtico y de calidad, algo sobre lo que la bibliografía sobre didáctica del español coloquial está completamente de acuerdo y recomienda fervorosamente:

Dado que el profesor de E/LE en el extranjero protagoniza el papel de mediador o facilitador de inputs de español para el alumno, poder ser muy útil que intervenga en clase –donde el registro hablado domina– con la mayor cantidad de expresiones coloquiales posibles para que el alumno las adquiera en un contexto nocional-funcional que asimila contemporáneamente. (Hériz, *en línea*: 105-106)

No obstante, hay disparidad de opiniones y de actuaciones entre los tres profesores entrevistados, ya que mientras uno lo hace y lo cree conveniente para cualquier tipo de nivel (Darío), los otros dos (Antonio y Katerina) lo reservan para aprendices con un cierto grado de dominio de la lengua meta. De hecho, esta es una de las recomendaciones de uno de los artículos sobre didáctica del español coloquial, y es la de trabajar este registro con aprendices con un cierto grado de dominio de la lengua meta, debido a su complejidad. Por otro lado, señalar que los profesores hacen una evaluación previa de los intereses del alumnado basándose en su propia intuición según el contexto de aprendizaje de LE en el que se sitúan sus grupos (desde el propio país de origen), pero no mediante un trabajo específico conjunto entre docente y aprendiz que permita oír la voz de este último **[B1]**. No obstante, la opinión de los alumnos es tenida en cuenta por los profesores durante el desarrollo del curso, ya que todos manifiestan que siempre que los aprendices se interesan por algún aspecto coloquial, lo tratan (aunque suelen ser puntualizaciones de tipo léxico); de hecho, los tres profesores afirman que los aprendices suelen tener un interés general hacia los temas de la coloquialidad y que siempre que

pueden le dedican su atención para satisfacer este interés. Sin embargo, este hecho no puede considerarse como un fomento de la autonomía del aprendiz, ya que no hay una planificación al respecto.

Hay ciertos aspectos que limitan este trabajo del español coloquial, el más importante de los cuales es el hecho de que el currículo del centro educativo dé una importancia primordial a la enseñanza de la literatura (un programa confeccionado para superar el examen de madurez, que tiene un alto contenido sobre literatura española), dificultando la libertad de actuación de los profesores para dedicarse a temas que ellos puedan considerar más importantes e interesantes. Este hecho también limita la capacidad y actuación de los profesores para salvar y completar la escasez de propuestas del español coloquial del manual, ya sea ampliando las explicaciones que aparecen o introduciendo otros contenidos complementarios. Como consecuencia de todo ello, la frecuencia con la que los profesores introducen trabajo y/o material relacionado con el español coloquial es escasa **[B7]**, ya sea por motivos externos a su propia elección (importancia de la literatura en el programa del instituto), ya sea por sus propias creencias, como es el caso de la profesora checa entrevistada, quien considera primordial tratar otros temas básicos sobre los que los alumnos suelen tener dificultades (especialmente los principiantes con los que ella trabaja). Los contenidos lingüísticos que los profesores introducen con mayor frecuencia en sus clases están relacionados con el vocabulario, la correcta utilización de las estructuras gramaticales básicas, y la literatura; unos contenidos prototípicamente más propios del registro formal **[B4]**. No obstante, todos los profesores también consideran importante la enseñanza del registro coloquial, aunque excusan su poco tratamiento en la falta de tiempo. Ni siquiera se hace algo que la bibliografía sobre didáctica del español coloquial en la clase de E/LE considera básico, como es practicar los contenidos coloquiales relacionados con los gramaticales en el mismo periodo de tiempo para potenciar y favorecer su aprendizaje, algo que en el manual tampoco aparece salvo en contadas ocasiones en relación al tema de los marcadores discursivos (por ejemplo, al tratar los causales se explican los formales y los coloquiales). Por el contrario, el tratamiento de los temas coloquiales se suele limitar a casos extraordinarios y puntuales, sin realizarse un tratamiento específico, programado y desvinculado del registro formal que ayude al aprendiz a dominar y utilizar cada registro en las diversas situaciones comunicativas:

Si los estudiantes sólo han aprendido estructuras sintácticas, léxico y reglas gramaticales sin un contexto de uso y desvinculadas de sus funciones comunicativas, difícilmente podrán utilizar el idioma en las situaciones de la vida real en función de lo que demanda cada una de éstas. Reconocer la situación y adecuarse comunicativamente a ella es una exigencia para quien pretende desenvolverse en un idioma con eficacia. (Albelda y Fernández, *en línea*: 7)

La lengua coloquial tiene su entidad propia y la razón de su enseñanza está en que se trata del registro más usado por los nativos; la propia definición que tanto profesores como alumnos realizan sobre el español coloquial apoya esta afirmación (registro que más se usa, útil y realista, común, normal...). Esta es la razón primordial que eximen los profesores al manifestar la utilidad de

enseñar el español coloquial **[B8]**, sobre todo en el caso de que los alumnos tengan pensado trabajar y/o estudiar en España (ya que de lo contrario no lo consideran tan necesario, debido a que no lo ven tan indispensable como cuando se aprende la lengua en situación de L2); además de ser uno de los contenidos del examen DELE que no suele tratarse en los manuales (los profesores son los que pueden suplir esta carencia), y de que su enseñanza conforma un aprendizaje completo del idioma. Aquí vemos como los profesores, como señala la bibliografía sobre didáctica del español coloquial, diferencian el ámbito de aprendizaje en inmersión (L2), en el que constantemente los aprendices están recibiendo input de tipo coloquial, del aprendizaje en contexto de LE (desde el propio país de origen), que es el caso sobre el que los docentes entrevistados se pronuncian; los profesores son conscientes de que trabajan en una enseñanza descontextualizada y que por ello tienen una mayor responsabilidad con la enseñanza del español coloquial, ya que los aprendices no tienen mucha oportunidad para conocer este tipo de registro (aunque como ya se ha comentado la institución les “obliga” a atender prioritariamente a otros aspectos). Además, los docentes también afirman que el interés de los aprendices hacia el aprendizaje de la coloquialidad del español procede del mismo origen, del hecho de saber que es el registro más utilizado por los nativos; aunque la profesora checa lo justifica diciendo que los alumnos lo perciben como algo anecdótico, con lo que parece caer en una de las confusiones en las que mayormente han caído los autores al acercarse al estudio del español coloquial, y es reducir lo coloquial a lo peculiar y a lo léxicamente pintoresco, simplificarlo a lo fraseológico e idiomático, cuando en realidad se trata de algo mucho más complejo:

...en la lengua coloquial, de la que nos servimos todos, no son esenciales ni el descuido ni la pobreza ni tantos otros defectos con los que, de un plumazo, parecía justificarse su exclusión de los estudios lingüísticos. Conozcámosla mejor [...] teniendo en cuenta sus condicionamientos, a los que, como cualquier otra modalidad [...] difícilmente puede sustraerse. Pero no pretendamos que la lengua coloquial sea como la lengua escrita culta, que sus expresiones reflejen necesariamente la lógica preconcebida de la gramática y de la vida... (Vigara, 2005: 446)

Por lo tanto, el español coloquial debe tratarse sin compararlo ni devaluarlo por debajo de la lengua escrita y el registro formal. Solamente de esta manera se propiciará un usuario competente de la lengua meta que domine todos los registros y sea capaz de adaptarse y adecuarse correctamente a cada situación comunicativa. Una muestra que evidencia esta afirmación es algo que los propios profesores nativos entrevistados manifiestan que se produce con los alumnos con los que trabajan (y que como se está demostrando no reciben una enseñanza programada y específica sobre el registro coloquial), y es el hecho de los errores que cometen al adecuar su registro a los diferentes contextos comunicativos (escriben de modo coloquial en un examen, por ejemplo).

En cuanto a los contenidos del lenguaje coloquial que los profesores introducen en sus clases **[B5]** y a la metodología didáctica llevada a cabo **[B3]**, cabe decir que debido al poco protagonismo que suele tener el trabajo de este registro en el Instituto Budejovicka las manifestaciones de los profesores al respecto también son muy breves y escasas. Los contenidos que tratan se

limitan al tratamiento puntual de determinado léxico argótico o especial (fraseología). En cuanto al método, ya se ha señalado que no hay una planificación programada (solamente se contemplan en el programa temas sobre neologismos y sobre variedades diafásicas, diastráticas y diatópicas en cuarto curso, dentro de la asignatura de Lengua y Literatura española, pero no de E/LE); sólo se limita al modo de hablar de los profesores nativos y a la breve explicación del significado de los términos o frases que ocasionalmente puedan plantear los alumnos. Solamente uno de los profesores nativos es un poco más explícito al respecto y señala que trabaja con textos escritos para contextualizar el léxico coloquial que trata, además de realizar transcripciones fonéticas para trabajar los vulgarismos. Así pues, podemos observar como no sólo los niveles lingüísticos del español coloquial que tratan los profesores, sino también los niveles mismos que identifican en sus manifestaciones para con el registro coloquial están relacionados casi exclusivamente con el nivel léxico-semántico, lo cual está en sintonía con la línea del libro de texto utilizado en sus clases. Finalmente, para acabar de presentar los argumentos que exponen los profesores en las entrevistas realizadas para justificar sus opiniones, creencias y actitudes con respecto a la enseñanza del registro coloquial **[B9]**, mencionar que los dos profesores nativos coinciden en considerar que el hecho de trabajar con docentes nativos es fundamental para el aprendizaje del español no sólo coloquial, sino general, favoreciendo un aprendizaje más completo.

Durante el proceso de observación se asistió a un conjunto de clases que permitieron ver y analizar el trabajo del registro coloquial desarrollado en el aula de manera más específica y detallada. La realización de actividades de interacción oral era muy poco frecuente **[C1]**, tanto en las clases en que se seguía el manual como sobre todo en las clases de refuerzo gramatical o de trabajo sobre terminología; solamente en las clases de actividades discursivas se introducían actividades para propiciar la expresión y la comprensión oral de los aprendices, aunque muy pocas veces tenían que interactuar entre ellos, ya fuera en parejas o en pequeños grupos, sino que debían hablar ante todo el grupo clase y atender a sus consiguientes preguntas. Además, el registro en el que se expresaban los alumnos en estas actividades de interacción era mayormente formal **[C2]**, ya que el objetivo primordial de este tipo de clases “lúdicas” era propiciar la expresión oral de los alumnos, favoreciendo su fluidez, independientemente del registro lingüístico utilizado. Por lo tanto, no podemos entrar a valorar qué tipo de constantes y rasgos del registro coloquial de los diversos niveles lingüísticos aparecían y se usaban mayormente **[C3]**, aunque cabe destacar otros datos interesantes que han surgido tras las observaciones de clases y que ya se han apuntado en el apartado de resultados, fundamentalmente la diferencia en cuanto a método de enseñanza y grado de dominio de la lengua de los aprendices entre la sección bilingüe y las clases tradicionales (comunicativo vs. estructuralista), así como la importancia que tiene conocer la lengua materna de los alumnos para un mejor desarrollo de la clase de cualquier LE, facilitando la tarea de enseñar las constantes coloquiales; ya que por ejemplo “ante la posibilidad de practicar varias expresiones o estructuras coloquiales idénticas en el significado o utilidad, el alumno probablemente asimilará mejor aquellas que se asemejen morfológica o etimológicamente a las de su lengua materna” (Hériz, *en línea*: 103). Así pues, el conocimiento de la lengua materna puede ser muy útil a los docentes

checos para enseñar el registro coloquial, pudiendo suplir su desventaja por el hecho de no ser profesores nativos y favoreciendo a los aprendices el uso de transferencias de su L1 a la LE.

El paralenguaje y el resto de elementos discursivos no lingüísticos (comunicación no verbal), de gran importancia en el español coloquial, no tienen un amplio tratamiento. Ninguno de los profesores manifiesta (ni en las observaciones se ha podido comprobar) realizar algún tipo de instrucción explícita al respecto; lo único a destacar en este sentido son dos actividades sobre el tema cinésico de los gestos en el primer nivel del manual, *Sueña 1* [D1]. En el manual también aparecen muestras de risas e interjecciones, aunque de forma indirecta, insertadas en textos que trabajan otro tipo de contenidos, sin hacer una relación con el registro coloquial [D2]; solamente en el trabajo específico que se introduce sobre los gestos se relacionan con el tipo de discurso prototípico del lenguaje coloquial, la conversación cotidiana. El tipo de instrucción que se realiza sobre los gestos en las actividades mencionadas del manual se basa en un texto en el que se señala el significado y la importancia de los gestos en la comunicación (comprensión lectora), y en actividades de ejercitación para interpretar el significado de determinados gestos y saber expresarse utilizándolos (interacción con el compañero).

En cuanto a las creencias de los aprendices con respecto al aprendizaje del registro coloquial expresadas en los cuestionarios, cabe señalar que los alumnos manifiestan una motivación intrínseca (interés personal) tanto para el aprendizaje del español en general [E1], como para el del español coloquial en particular [E2]. La motivación extrínseca no es manifestada directamente por los alumnos en la pregunta abierta, sino que sólo se refieren a ella cuando se les hace una pregunta referida y guiada al respecto; es entonces cuando consideran que aprender el español, en general, les puede ayudar en sus trabajos y/o estudios, y que aprender español coloquial también ante un posible contacto con nativos si van a vivir alguna temporada en España (vemos como al igual que los profesores, los aprendices identifican y relacionan el registro coloquial con el que utilizan los hablantes nativos para comunicarse). La percepción e idea que tienen los aprendices praguenses sobre lo que es el lenguaje coloquial [E3], acaba de observarse en las definiciones que expresan sobre dicho registro en los cuestionarios, en las cuales utilizan una serie de adjetivos muy parecidos con los que utilizan los profesores en las entrevistas: común, normal, el que más se usa. Además, la opinión que tienen los aprendices con respecto al aprendizaje del español coloquial que reciben [E4] no es muy positiva, pues consideran que tanto en el curso académico en el que han contestado a los cuestionarios, como anteriormente, se les ha enseñando muy poco registro coloquial, y cuando se ha hecho, siempre relacionado con el léxico argótico y especial, y con la fraseología (lo cual vuelve a estar en sintonía con los resultados del análisis sobre los manuales realizado, así como con los niveles lingüísticos que los profesores entrevistados identifican en sus manifestaciones (y tratan en sus clases) para el español coloquial.

La elaboración y puesta en práctica de una sesión de trabajo de una hora sobre el español coloquial con una transcripción de una conversación auténtica ha demostrado que el grado de comprensión auditiva/oral de los

aprendices sobre la grabación fue nulo, mientras que por otro lado hubo una comprensión lectora general sobre el contenido y el contexto del texto transliterado [F1]. Además, los términos y expresiones relacionadas con el argot juvenil y delictivo que usan actualmente los nativos españoles en la conversación no fueron comprendidas por los aprendices, salvando un par de excepciones. En cuanto al intento que se hacía en una de las actividades de la intervención didáctica para propiciar el uso de alguna de las expresiones sobre el español coloquial en una práctica de interacción oral, cabe decir que fue un fracaso, ya que los alumnos en ningún momento utilizaron rasgo coloquial alguno (solamente alguno de los típicos reguladores conversacionales como *bueno* o *pues*); así que por descontado ni dentro del aula ni fuera de ella utilizaban algún rasgo del español coloquial para comunicarse [F2]. Finalmente, en la exploración realizada para averiguar si los aprendices tienen y hacen uso en su lengua materna (checo) de expresiones y construcciones coloquiales similares a las que se utilizan en España y que aparecen en el texto trabajado, hay que decir que a los alumnos les costaba manifestarse al respecto, por lo que los datos que se han podido extraer son escasos y muy poco representativos [F3]. El único paralelismo con las expresiones argóticas trabajadas en la intervención didáctica realizada sobre las que se pronunciaron los aprendices fue con *tío* (buey), *enrollarse* (trepar), *tapón* (tapón).

8. Conclusiones.

Las conclusiones generales que se pueden extraer a partir de los objetivos y preguntas de investigación y tras todo el proceso de investigación y análisis realizado son las siguientes:

- La sensibilidad de los manuales de E/LE utilizados en el Instituto Budejovicka de Praga (tres primeros niveles del *Sueña*) hacia la enseñanza del registro coloquial es limitada y pobre, debido a que su trabajo es escaso, poco frecuente y superficial; además de que por norma general sus diversos elementos se tratan de forma descontextualizada. A ello favorece el propio carácter del manual, que tiene un método de raíz conductista, ya que por un lado la pragmática no tiene mucha incidencia en el estudio de las estructuras lingüísticas, y por el otro para la resolución de las actividades no se tienen en cuenta los vacíos de información y la negociación del sentido, sino que abundan las prácticas mecánicas y repetitivas.
- La amplia mayoría de los textos presentes en los tres primeros niveles del manual *Sueña* tienen un registro formal. Aunque los tipos de discursos dialogales y conversacionales son muy abundantes, no se relacionan ni con su registro ni con su canal de emisión prototípico, ya que se trata de muestras adaptadas con muy pocos elementos y características del español coloquial que además no suelen acompañarse de una audición y que cuando lo hacen a ésta le falta naturalidad y espontaneidad.
- No se puede decir que haya textos coloquiales en sí en los volúmenes del libro de texto *Sueña* que se han analizado, debido a que a pesar de que abundan las muestras de conversaciones, éstas y otros tipos de discurso menos propicios a la coloquialidad que aparecen en el manual carecen de alguno de los rasgos primarios que caracterizan al registro coloquial, ya sea la ausencia de planificación, la finalidad interpersonal y socializadora de la comunicación, o el tono informal.
- Aun cuando la mayoría de textos son de carácter formal, conforme se avanza en los niveles del manual se observan mayores muestras de aspectos y constantes típicas del registro coloquial, aunque generalmente sin hacerse un trabajo específico al respecto. La mayoría de estos elementos aislados pertenecen al nivel léxico-semántico, y más concretamente al de las frases hechas, expresiones idiomáticas y refranes; además de ser uno de los pocos temas, junto con los gestos (comunicación no verbal) y algunos marcadores discursivos (nivel morfosintáctico), que reciben un tratamiento independiente como entidad coloquial; no obstante, las actividades y el trabajo es escaso y poco profundo.
- El tratamiento del español coloquial en las clases de E/LE del Instituto Budejovicka no es muy amplio. No existe un programa común de centro sobre la enseñanza de este registro, ni de forma general ni de alguno de sus elementos más característicos. En el currículo del instituto tiene una importancia primordial el contenido de literatura, lo cual impide trabajar más frecuentemente otros temas, como los relacionados con la coloquialidad. Como consecuencia, no hay un método para la enseñanza del español coloquial, y los contenidos, que están

relacionados casi en su totalidad con el léxico y la fraseología, se introducen de manera muy puntual.

- El modo de expresarse en las clases por parte de los profesores difiere entre los nativos y los checos. Mientras los nativos al hablar y realizar explicaciones en el aula utilizan el español coloquial incluso en los niveles principiantes debido a que consideran que este hecho favorece un aprendizaje más completo de la lengua, los checos hacen uso de un registro mayormente formal y recurren al uso de la lengua materna de los aprendices (que es la misma que la de ellos mismos) para apoyarse y facilitarles la comprensión.
- El profesorado no realiza un trabajo profundo y sistemático para evaluar los intereses y motivaciones de los alumnos que potencie la autonomía del aprendiz, impidiéndoles tomar decisiones no sólo con respecto al español coloquial, sino sobre su aprendizaje de la lengua meta en general. No obstante, se tienen en cuenta los intereses puntuales que puedan plantear los estudiantes durante el desarrollo del curso, sean o no del registro coloquial.
- Los profesores entrevistados consideran importante y útil el aprendizaje del registro coloquial en cualquier contexto de enseñanza, ya que consideran fundamental que los alumnos sepan adecuarse correctamente a cualquier situación comunicativa. No obstante, lo ven más primordial para el contexto de aprendizaje en inmersión (como L2), pues el contacto diario con nativos obliga a conocer y saber interactuar con esta variedad diafásica de la lengua. Por otro lado, en su contexto de enseñanza, en la que los alumnos aprenden la lengua meta desde su propio país de origen (como LE), opinan que tienen una mayor responsabilidad como docentes al respecto, pues consideran que son los únicos que pueden proporcionar input de este tipo de una cierta calidad.
- Tanto el libro de texto utilizado en el centro como los profesores entrevistados presentan mayoritariamente los aspectos léxicos y fraseológicos como el contenido básico y fundamental sobre el español coloquial, por lo que caen en la misma limitada y errónea visión tradicional de muchos de los estudiosos que han intentado definir, describir y caracterizar dicho registro informal de la lengua.
- La práctica de actividades de interacción oral durante el período de observación en el instituto Budejovicka de Praga fue escasa y con muy poco peso y representación de cualquiera de los elementos lingüísticos del registro coloquial.
- El reflejo y trabajo del paralenguaje y los elementos discursivos no lingüísticos es prácticamente inexistente. En los pocos casos en que aparecen muestras de la comunicación no verbal, ninguno de sus diversos aspectos son tratados por el manual o por el profesorado de una forma específica y relacionada con el registro coloquial (a excepción del breve reflejo del tema de los gestos en el primer nivel del libro de texto).
- El grupo de aprendices de tercer curso de la Sección Bilingüe del instituto tienen un interés y una motivación personal tanto hacia el aprendizaje del español en general como hacia el del español coloquial; además de considerar útil el aprendizaje del registro coloquial de cara a

su futuro académico y laboral (sobre todo si éste se va a desarrollar en un país de habla hispana).

- La motivación que manifiestan los alumnos hacia el aprendizaje del español coloquial está relacionada con su percepción sobre dicho registro (y que coincide con la que tienen los profesores entrevistados), ya que de forma general lo consideran como aquel que usan mayor y de modo común los hablantes nativos en sus relaciones diarias cotidianas.
- El grupo de aprendices de tercero consultados perciben negativamente la enseñanza que reciben y/o han recibido sobre el español coloquial por considerarla escasa y poco diversa en cuanto a los aspectos y constantes de los diferentes niveles lingüísticos (limitada sobre todo al léxico argótico y la fraseología).
- El grado de comprensión del grupo de aprendices de tercer curso de la Sección Bilingüe sobre una conversación coloquial prototípica de español difiere en cuanto a su nivel auditivo o lector. Mientras que en el primer caso fue totalmente nulo, en el segundo se captó el tema y contexto general de la situación y el diálogo, aunque no el sentido de los términos y expresiones argóticas juveniles que se empleaban.
- Los aprendices no hacen uso de ninguna de las constantes más características del español coloquial para comunicarse y relacionarse con el profesor o ellos mismos, a excepción de alguno de los marcadores discursivos más comunes típicos de del discurso oral; además de que dieron poca información sobre las expresiones coloquiales paralelas en su lengua materna.

Debido al carácter general de este Trabajo de Fin de Estudios, son muchos los puntos que quedan abiertos y que sería interesante continuar estudiando. Por un lado, en este estudio de caso se ha estudiado el peso y la representación del español coloquial solamente en los tres primeros niveles del manual *Sueña*, pero a partir de aquí son muchos otros manuales de E/LE que en la actualidad se usan frecuentemente que se podrían estudiar del mismo modo y bajo los mismos parámetros para poder realizar comparaciones y estudios contrastivos, estableciendo la representatividad de los distintos niveles lingüísticos, así como los ámbitos de la coloquialidad a los que se le dedica una atención y trabajo específico

Por otro lado, el presente trabajo se circunscribe a uno solo de los centros que existen dentro del programa del MEC de las Secciones Bilingües; pero el estudio contrastivo no debería limitarse solamente al ámbito de los libros de texto existentes actualmente en el mercado, sino que se podría ampliar para otros centros de enseñanza del E/LE en la República Checa (tanto de los que se engloban dentro del programa de las Secciones Bilingües del MEC como de los que no), estudiando, analizando e interpretando la representatividad y el método de enseñanza del español coloquial en la clase de E/LE. Además, este estudio también se podría realizar de una forma más extensiva, comparando diversos centros de varios de los países que colaboran en dicho programa (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y China). Finalmente, en este segundo tipo de vía de investigación que deja abierta el presente trabajo también se podría realizar una comparación entre la enseñanza del registro coloquial en este contexto de

aprendizaje del español desde el propio país de origen (en contexto de LE) con la desarrollada en contextos de aprendizaje en inmersión (en situación de L2) desarrollados en centros educativos de España o Hispanoamérica. El enfoque que se podría adoptar para realizar el análisis podría ser de los diversos tipos de corpus tratados en este trabajo, o de alguno o algunos de ellos, ya sea sobre los libros de texto y materiales complementarios utilizados, creencias que los docentes manifiestan en entrevistas, método de tratamiento del español coloquial observado, creencias de los aprendices a través de cuestionarios y/o entrevistas, funcionamiento y grado de comprensión de intervenciones didácticas sobre el registro coloquial entre los aprendices, etc.

Otro de los campos abiertos que deja este trabajo estaría relacionado con la confección de algún tipo de propuesta didáctica del español coloquial en la clase de E/LE. Según toda la bibliografía consultada, tanto la general sobre el registro coloquial (definición, naturaleza, características), como la específica sobre su enseñanza (consejos, orientaciones, tratamiento de los aspectos más dificultosos), se estaría en condiciones de realizar diversos tipos de intervenciones didácticas que completaran la actual carencia de trabajo sobre esta variedad diafásica de la lengua en los manuales. Este tipo de propuestas didácticas podrían ser creadas tanto a nivel particular para los grupos de aprendices observados en el Instituto Budejovicka, debido a que se conocen las características, motivaciones e intereses fundamentales de éstos; como a nivel general para ser desarrolladas en cualquier clase de cualquier contexto de aprendizaje del E/LE.

Durante la elaboración y el desarrollo de este trabajo se han producido errores que se han ido reparando, así como aspectos que no se han podido ver o interpretar por diversos motivos, o que se han visto de forma incompleta o insatisfactoria. Un primer ejemplo ha sido la escasez de resultados que han surgido sobre el estudio del tratamiento de la comunicación no verbal en el Instituto Budejovicka, tanto en los manuales como en las manifestaciones de los profesores en las entrevistas. Los elementos comunicativos no lingüísticos eran considerados desde el principio de la investigación e incluso antes de empezar a recopilar datos como básicos en el registro coloquial; una visión que se vio reforzada tras la lectura del marco teórico sobre el tema, por lo que se empezó el análisis y la investigación con el prejuicio de que tendría mayor protagonismo. Tras el análisis del corpus tratado en este trabajo, los resultados no han proporcionado una información suficiente como para dar una respuesta mínimamente completa a los objetivos de investigación relacionados con la comunicación no verbal.

Otro de los objetivos que no se han cumplido ha sido el de estudiar el lenguaje coloquial checo para contrastar las similitudes y/o diferencias con el español, analizando si las formas de hacer y de resolver situaciones cotidianas entre los jóvenes checos coincidían o no con las de los jóvenes españoles. La base del error estuvo en creer en la posibilidad de analizar e interpretar un aspecto tan complejo como las manifestaciones coloquiales de un idioma extranjero en una sola sesión de clase; toda la bibliografía consultada sobre el español coloquial expresa e intenta demostrar que este registro tiene una complejidad muy grande, por lo que se debería haber tenido en cuenta esta

consideración no sólo para el español coloquial, sino también para el mismo registro en checo o en cualquier otro idioma mundial.

Finalmente, y relacionado también con el tema de la complejidad del registro coloquial, durante la intervención didáctica sobre español coloquial llevada a la práctica en tercero no se propiciaron interacciones orales coloquiales entre los aprendices, aun siendo uno de los objetivos de esta actividad; ninguno de los alumnos utilizó ninguna expresión coloquial, ya fuera de las tratadas en la actividad, ya fuera de otras que ellos conocieran. Quizás ello se debió al hecho de estar poco acostumbrados a trabajar estos temas y a su falta de dominio, aunque lo más seguro fuera que este objetivo se presentara como muy forzado e incluso antinatural. Como el marco teórico consultado en este estudio se encarga de demostrar y defender, no hay nada más genuino y personal que la propia manera de hablar de cada persona, que cuando es espontánea y cotidiana suele ser coloquial; por lo que intentar controlar esta originalidad e individualidad sólo puede llevar a manifestaciones totalmente artificiales, o, en su caso, al fracaso absoluto.

9. Bibliografía.

- Aguirre, S. (1995), "Entrevistas y cuestionarios", en Aguirre, A. (ed.) (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp. 171-180.
- Beinhauer, W. (1991), (1929). *El español coloquial*. Trad. F. Huarte Mortón. Madrid: Gredos.
- Besses, L. (1985), (1905). *Diccionario de argot español*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (1993), "Notas de español coloquial para extranjeros", *Actas del Simposio sobre "El español de España y el español de América"* (Virginia, 1991). Valencia-Virginia UP.
- Briz, A. (coord.) (1995), "La conversación coloquial (Materiales para su estudio)", Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A.; Gómez Molina, J. R.; Martínez Alcalde, M. J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997). *Pragmática y Gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre el español coloquial*. (Valencia, 1995). Zaragoza: Pórtico.
- Briz, A. (2001), (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A. y grupo Val.Es.Co. (2004), (2000) *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- Calles, J. y Bermejo, B. (2001). *Jergas, argot y modismos*. Madrid: Libsa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004), (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, J. (1994). *Introducción a la pragmática del español*. Madrid: Cátedra.
- Cambra, M. (2000), "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en Camps, A., Ríos, I. y Cambra M. (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Cambra, M. et.al. (2000), "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y educación*, 17/18: 25-40.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial/Anaya, 2002, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Cortés, L. (1986). *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Cortés, L. (1991) *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.

Cortés, L. (1994). *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería: Universidad de Almería.

Cortés, L. (2002). *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999*. Madrid: Arco/Libros.

Criado de Val, M. (1980). *Estructura general del coloquio*. Madrid: SGEL.

Díaz, L. (et.al.) (2007). *Guía rápida del Marco para ELE. Contenidos Lingüísticos por niveles para el Marco Común Europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Regael.

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). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt am Main, Vervuert Verlag: Biblioteca Ibero-americana, pp. 147-183.

Gallardo, B. (1998a). *Comentario de textos conversacionales. I: De la teoría al comentario*. Madrid: Arco/Libros.

Gallardo, B. (1998b). *Comentario de textos conversacionales. II: Los textos*. Madrid: Arco/Libros.

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2007), "Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera", en *RedELE*, 7. Documento disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/html>. [Consulta: 21 marzo 2007]

Giovannini, A. et. al. (1996) (3vols.). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988), (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1959), "The neglected situation", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, parte 2 (trad. cast., "El olvido de la situación", en *Erving Goffman. Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Barcelona, Paidós, 1991.

Halliday, M.A.K. (1982), (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Herrero, G. (1990), "La lengua coloquial: concepto y factores que la caracterizan", *Anuario de Lingüística Hispánica*, VI, 255-278.

Instituto Cervantes (2007). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994), (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos.

Levinson, S. (1989) (1983). *Pragmática*. Versión castellana de África Rubiés Mirabet. Barcelona: Teide.

Littlewood, W. (1996), (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Trad. Fernando García Clemente. Cambridge: Cambridge University Press.

Llobera, M. (1995), "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Siguán, A.M. (ed.) (1995). *Trabajo por tareas*. Barcelona: ICE.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martín Peris, E. (1997), "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: criterios para el análisis de los materiales didácticos", en Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 309-318.

Martín Peris, E. (coord.) (2003-2006). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consulta: 19 marzo 2007].

Narbona, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.

Narbona, A. (1995), "Español coloquial y variación lingüística", en L. Cortés (ed.) (1995), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, pp. 31-42.

Nunan, D. (1996), (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Trad. María González Davies. Cambridge: Cambridge University Press.

Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

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

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

Reyes, G. (1996). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.

Richards, J.C. (1996), "Teachers' maxims in language teaching", en *TESOL Quaterly*. Vol. 30, nº 2: 281-296.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1999), (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*. Edición española a cargo de Álvaro García y Joseph M. Mas. Trad. José M. Castrillo. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, F. (coord.) (1989) *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Fundamentos.

Tur Bonet, J.A. (2004). *El pensamiento del profesor de lengua de enseñanza secundaria ante una situación plurilingüe*. Memoria de máster no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Vigara, A. M^a (2005), (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.

Williams, M. y Burden, R.L. (1999), (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Cambridge: Cambridge University Press.

Artículos electrónicos.

Albelda, M. y Fernández, M^aJ. *La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial*.

<<http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>>

[Consulta: 25 abril 2008]

Hériz, A.L. *El español coloquial en el aula de E/LE*.

<http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/08/08_089.pdf>

[Consulta: 25 abril 2008]

Sanz Nieto, M. *El lenguaje coloquial en la clase de E/LE*.

<<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/sanz.pdf>>
[Consulta: 25 abril 2008]

ANEXOS

Anexo 1. Conversación coloquial entre amigos.

Ficha técnica.

a) Investigador: Paco Benítez Velarde.

b) Datos identificadores de la grabación:

- Fecha de la grabación: 2 de octubre de 2007.
- Tiempo de la grabación: 8' 07".
- Hora de inicio de la grabación: 18:35.
- Lugar de la grabación: Paseo Marítimo de la población de Cunit (situado detrás de la estación de RENFE) – grabación al aire libre.
- Número de líneas de transcripción: 234.

c) Situación comunicativa:

- Tema y marco: referido a la cotidianidad entre amigos.
- Propósito o tenor: la comunicación por la comunicación (interactivo).
- Tono interpersonal: informal.
- Modo o canal (oral conversacional): oral coloquial.

d) Tipo de conversación registrada:

- Conversación libre.
- Grabación secreta.

e) Descripción de los participantes:

- Número de participantes: 3 (activos):
 - o Observador: · Paco Benítez Velarde (P):
 - Sexo: varón.
 - Edad: 26 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados y cursando actualmente estudios de tercer grado.
 - Profesión: estudiante y dinamizador cultural de patrimonio histórico.
 - Residencia o domicilio habitual: Ctra/Barcelona, 90, Esc.A, 3º2ª– 43882 – Segur de Calafell (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).
 - o Observados: · Alejandro (A).
 - Sexo: varón.
 - Edad: 19 años.
 - Nivel de estudios: estudios secundarios finalizados.
 - Profesión: estudiante y socorrista.
 - Residencia o domicilio habitual: C/Vinya Llarga, 6 - Calafell – 43820 (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).

- Chiki (C).
 - Sexo: varón.
 - Edad: 26 años.
 - Nivel de estudios: estudios secundarios finalizados
 - Profesión: agente inmobiliario y socorrista.
 - Residencia o domicilio habitual: C/Vinya Llarga, 6 - Calafell – 43820 (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).
- Tipo de relación que los une: AMISTOSA (Paco con Chiki y Alejandro) y FAMILIAR (hermanos Chiki y Alejandro).

Transcripción secuencia analizada⁵.

1. A: y luego nos fuimos al divino de Ibiza que está en el puerto | y había:: | bueno y había pase de modelos
2. P: ¿y qué es el divino?
3. A: el divino es una discoteca
4. C: ¡xx TIO!
5. P: ¡yo que sé que es el divino de Ibiza!
6. C: yo tenía un:: una sesión grabada del divino de Ibiza | en un cedé- | [xx]
7. A: [ahí fue donde me triunfé a una] | había un pase de modelos-
8. P: pero ¿trionfaste en qué sentido? | porque triunfar pa ti tio/
9. A: bueno | triunfar es:: | no follar
10. P: ((risas))
11. A: enrollarme esa noche y ya está | y meterme mano
12. P: de Manresa era ¿no?
13. A: sí
14. P: ¿meterte mano ella a ti o tú a ella?
15. A: tocándole el culo y ella también
16. P: ((risas))
17. A: tocándome el culín/-
18. P: ((risas))
19. A: la tía cuando me fui ¿sabes? | bueno digo bueno | ya nos veremos si eso | y me dice venga vale | y me hace así⁶ | me pegó dos cachetazos en el culo ((risas))-
20. P: ¿pero ya no la viste más?

⁵ Para ver los datos de la transcripción y de los interlocutores, consultar ficha técnica correspondiente a la transcripción.

⁶ El hablante A se da dos golpes con su mano derecha en su propio trasero.

21. C: venga que la estoy va | que la estoy vaciando de agua⁷

22. A: la vi el domingo | o sea me lié con ella el viernes y el domingo sí que la vi | pero la tía en plan pasota | o sea ahora está pasando de mi puta cara | le mandao mensajes pa:: | bueno le he mandao un mensaje pa que me dé el messenger-

23. P: la tía estaba de vacaciones y:: | pa pasar el rato ¿no?

24. A: sí | la tía suda de mi cara || y el domingo me encontré | o sea cuando me estaba:: | bueno cuando me estaba intentando liar con esta | a la de Manresa | me viene una pava que me estaba mirando toda la noche | y me viene y me dice | al final me vas a poner celosa | y se pira ((risas))

25. P: ¡¿ah sí?!

26. A: y me quedo así y digo | ¡OSTIA PUTA!

27. P: ¿y no le dijiste nada?

28. A: no | no porque estaba con éstas ¿sabes?| aún no me había liao con ella

29. P: ¿y el Ronan⁸ qué tal?

30. A: el Ronan se lió con un taponcillo de Madrid ((risas)) | que nos las encontramos en una playa ((risas)) | y el tío al final estaba así | ((risas)) | el tío estaba así⁹ | y me fui yo con ésta | y el tío empieza | bueno | y vuelvo | me doy una vuelta por fuera | vuelvo | y lo veo al tío hablando | ah pues | bueno sois de la playa no del otro día-

31. C: ¿tienes hora?¹⁰

32. P: ((risas))

33. A: el tío super cortao

34. P: ((risas))

35. A: le pegué un corte tío | la primera noche

36. P: ¿tú al Ronan | por qué?

⁷ El hablante C está dando chutes a una pelota que está mojada contra una pared.

⁸ Ronan es el apodo de un amigo y compañero de trabajo socorrista que se fue de viaje con el hablante A a Ibiza durante una semana. Su nombre real es Enric.

⁹ El hablante A se encoge de hombros y se pone rígido, imitando la actuación de la persona de la que está hablando.

¹⁰ El hablante C utiliza una frase para hacer una broma que tiene implicaturas para los tres interlocutores, ya que es una expresión que utiliza la persona de la que están hablando para entablar conversación con las chicas.

37. A: porque estaba hablando con una tía | y me la estaba intentando triunfar | y había otra rubia | la amiga suya | que se lo queri | que quería al Ronan | y a él no le hacía gracia | y el tío viene | estoy yo hablando con ella tranquilamente y de repente viene y dice | qué | hay mucha fiesta por aquí y no sé qué | se me queda el tío y me quedo yo así con la cara de gilipollas | mirando los dos | y digo ¡puto Ronan de mierda! | cuando se fue ¿sabes? | lo cogí y digo | oye Ronan tío | que cuando esté yo hablando con una tía no vengas a quedarte ahí | digo ponte en mi lugar | estás tú hablando con alguien | con una pava | y vengo yo y me pongo a hablar con ella | ¿te jodería? | y me dice bueno es verdad es verdad no sé qué | digo sé que lo haces inconscientemente | pero:: tío

Análisis de la secuencia.

Se trata de una secuencia de una conversación coloquial, que tiene características sociolectales juveniles. Durante toda la secuencia analizada (incluso durante toda la conversación) se mantiene el mismo grado de informalidad/coloquialidad, por lo que no podemos hablar de alternancia de registros.

En la secuencia aparecen todas las características coloquiales típicas de la conversación¹¹:

- Léxicos argóticos y jergales: *tío/a* (4, 8, 19, 23, 30, 33, 35, 37), *triunfar* (7), *follar* (9), *enrollarse* (11), *meterse mano* (11), *cachetazos* (19), *liarse* (22), *pasota* (22), *pava* (24), *pirarse* (24), *ostia puta* (26), *taponcillo* (30), *cortao* (33), *gilipollas* (37), *puto* (37) y *joder* (37).
- Uso enfático de la conjunción *y* (1, 2, 11, 19, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 37).
- Presencia de reguladores de la conversación: *bueno* (1, 9, 19, 24, 30) y *o sea* (22, 24).
- Recursos de cierre enumerativo: *y no sé qué*(37).
- Empleo de metáforas de la vida cotidiana: *pasar de mi puta cara* (22), *sudar de mi cara* (24) y *pegar un corte* (30).
- Reguladores fático-apelativos: *¿sabes?* (19, 28, 37) y *¿no?* (23).
- Empleo del *que* causal (30).
- *Pero* dialógico, marcador de desacuerdo (8, 20).
- Enunciados suspendidos: *triunfar pa tí tío* (8) y *pero:: tío* (37).

Además, se pueden observar constantemente recursos de la oralidad: conexión interenunciativa, cortes en lo comunicado, reelaboraciones, añadidos explicativos, redundancias y orden aleatorio de las palabras; rasgos todos ellos que vamos a analizar con mayor detalle más adelante.

Por otro lado, cabe decir que se trata de una *conversación coloquial prototípica*, ya que además de tener los tres rasgos primarios de todo registro coloquial (ausencia de planificación, finalidad interpersonal, tono informal), en esta conversación se cumplen también los cuatro rasgos situacionales que favorecen la coloquialidad (relación de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco discursivo familiar, y temática no especializada). Además, también aparecen todas las características conversacionales: interlocución en presencia (cara a cara) e inmediata (actual, aquí y ahora), toma de turno no predeterminada, dinamismo (alternancia de turnos inmediata, sin orden ritual o preestablecido), y cooperativismo (en relación con el tema de conversación y la intervención del otro).

En la secuencia seleccionada para el análisis, aparecen prácticamente todas las constantes textuales y estructurales, retóricas, léxicas, y paralingüísticas, típicas de toda conversación coloquial.

¹¹ Siempre que se cite una palabra o frase extraída de la transcripción, así como una característica o rasgo de la secuencia analizada, se va a poner a continuación entre paréntesis el número o números de la intervención en la que aparece.

Entre las constantes textuales, estructurales, de organización y formulación del mensaje, cabe citar la *concatenación*, la alta acumulación de enunciados (1, 8, 19, 22, 24, 30, 35, 37), la *paráfrasis* (rodeo explicativo) y el consiguiente modo de glosar parcelado, ese continuo ir y venir del hablante en un intento de explicarlo todo con detalle para asegurarse la correcta interpretación de sus enunciados (19, 22, 24, 30, 37). Todo ello provoca una *unión abierta entre enunciados*, en la que la cohesión se logra mediante *enlaces extraoracionales* por medio de conectores pragmáticos (marcadores discursivos y reguladores fálicos) y recursos entonativos que hacen las veces de conjunciones. El hablante, de este modo, cae constantemente en la redundancia, en las *repeticiones y reelaboraciones* (7, 17, 24, 30, 37), las cuales le sirven como recurso también de cohesión, como una marca de continuidad a partir de la cual se logra recuperar el hilo de la comunicación tras una interrupción momentánea del mismo; como medio para retener el turno, amenazado por el solapamiento, o para recuperarlo si se ha perdido; como realce expresivo, para intensificar el contenido conceptual; así como una especie de construcción-eco, de repetición dialógica que refuerza los actos ilocutivos, así como el acuerdo. También podemos observar la *elipsis* debido a la alta referencia exofórica, sobre todo en el “¿qué tal?” (29), y el “¿tienes hora?” (31), así como la presencia de *enunciados suspendidos* (8, 35, 37). Además, también hay presencia de *relatos*, con el consiguiente uso del empleo del estilo directo para vivificarlos y actualizarlos (19, 24, 30, 37). En definitiva, podemos concluir afirmando que en esta secuencia, como en toda conversación coloquial, el orden de las palabras es pragmático (más que sintáctico o semántico). Un último apunte que ayuda a reforzar esta afirmación es la presencia de los llamados *pre-temas o pre-remas* (“el Ronan” de 30), en los que las palabras se adelantan como preludio de la expresión organizada a modo de titulares que anuncian el desarrollo de la idea que se pretende desarrollar; así como de *post-temas o post-remas* (“cedé” de 6), cuando determinados elementos se añaden como codos explicativos, matizaciones que sirven para precisar la información transmitida.

Las constantes retóricas, los recursos expresivos que podemos observar en la secuencia analizada son una *entonación regularmente expresiva* (4, 5, 8, 17, 25, 26, 37) que sirve al hablante de manifestación de su actitud, de posición ante lo afirmado; la tendencia a la *intensificación* (hipérbole): “cachetazos” (19), “pasando de mi puta cara” (22), “mirando toda la noche” (24), “super cortado” (33), y “cara de gilipollas” (37); así como el *carácter egocéntrico* de las manifestaciones de los interlocutores, motivado por la estricta actualización que caracteriza a la conversación coloquial (6, 7, 21, 22, 24, 28, 35, 37).

Entre las constantes léxicas, podemos citar una *reducción y selección del léxico común* que favorece su *polisemia*: “liar” (24), “cortao” (33), y “cogí” (37); así como un *léxico abierto* que da entrada a argots y metáforas cotidianas (como ya hemos comentado anteriormente en la primera característica típica coloquial de toda conversación).

Respecto a los elementos paralingüísticos (sonidos onomatopéyicos) y conceptos discursivos no lingüísticos, decir que los primeros no se dan en la secuencia analizada (aunque sí más adelante en el transcurso de la

conversación). Respecto a los segundos, podemos diferenciar entre los elementos cronémicos, proxémicos y kinésicos. Respectivamente, podemos describir un estilo de vestir y una apariencia física juvenil entre los interlocutores, una invasión del “espacio burbuja”, el cual es compartido entre los interlocutores debido a que a menudo se tocan mientras hablan (19, 24), así como la existencia de los tres tipos de gestos: simbólicos (con sentido y significado convencional), icónicos (con sentido ocasional/contextual), y rítmicos (los cuales marcan y siguen el compás de la expresión verbal de los hablantes. Entre los gestos simbólicos podemos citar el *encogimiento de hombros* (5), así como los *brazos estirados con la palma de las manos boca arriba* como gesto de sorpresa (26); mientras que también abundan los gestos icónicos (19, 30, 37).

A continuación vamos a pasar a un análisis más detallado de algunos elementos, tanto a nivel fónico, como morfosintáctico y léxico-semántico.

A nivel fónico, ya se ha mencionado el tema de la *entonación*, sobre todo en su función *expresiva*, manifestando la actitud del hablante ante el mensaje que enuncia (4, 5, 8, 17, 25). Otros aspectos importantes que aparecen son los *alargamientos fónicos y silábicos*, los cuales sirven de apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación (1, 6, 9, 23, 24, 37); las llamadas *vacilaciones fonéticas*, es decir, la pérdida y/o adición de sonidos motivada por la relajación articulatoria que se suele dar en toda conversación coloquial: “pa” (8, 22, 23), “mandao” (22), “liao” (28), y “cortao” (33); así como la *pronunciación marcada* (enfática) que intensifica la actitud o lo dicho por el hablante (4, 26).

A nivel morfosintáctico, volver a mencionar la gran cantidad de *conectores pragmáticos* que cohesionan todo discurso coloquial. Dentro de éstos, podemos distinguir entre los argumentativos: “bueno” (9); aquellos que soportan la progresión del discurso, que sirven para formular y reformular lo que se va diciendo, resumiendo y/o matizando: “bueno” (1, 19, 22, 24, 30), “pero” (8, 20, 22, 37), y el “o sea” (22, 24); así como los que controlan y regulan el contacto, elementos fáticos o apelativos a que se recurre constantemente en cualquier diálogo: “¿no?” (12, 23), y “¿sabes?” (19, 28, 37). Otro aspecto morfosintáctico es la alta presencia de *intensificadores*, los cuales vienen a ser estrategias retóricas que sirven para dar a entender más de lo que realmente se dice. En esta secuencia los hay de varios tipos, como los morfológicos: “super cortao” (33); sintácticos: “pegar un corte” (35), y “cara de gilipollas” (37); léxico-semánticos: “cachetazos” (19), y “pasota” (22); fraseológicos: “pasar de mi puta cara” (22), y “suda de mi cara” (24); así como fónicos (4, 17, 26). En cambio, la presencia de *atenuantes* es bastante escasa, lo cual es razonable en una conversación coloquial debido a que su uso indica mayor formalidad, ya que supone un cierto distanciamiento; los únicos que podríamos citar son “culín” (17) y “taponcillo” (30), los dos diminutivos. Otro aspecto a mencionar son los *deícticos*, especialmente el uso del pronombre de primera persona; constantemente se observa la presencia del yo hablante, debido al carácter egocéntrico de la conversación coloquial (6, 22, 24, 30, 35, 37), así como la función pragmática del uso del yo elevado (6, 7). Finalmente, en cuanto a las *relaciones temporales y aspectuales*, cabe destacar el constante uso del presente para manifestar valores temporales diferentes, sobre todo sirviendo

para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla (19, 24, 26, 30, 37).

Finalmente, en cuanto al nivel léxico, ya se ha mencionado anteriormente el *uso restringido de unidades léxicas*, con su consiguiente *extensión semántica* (polisemia), así como el uso de *léxico argótico juvenil*.

Anexo 2. Información sobre el *Gimnázium Budejovická* (Praga).

El instituto lleva funcionando desde 1958, aunque el primer curso con Sección Bilingüe fue a partir de 1990-1991 (es el primer instituto checo-español de toda la República Checa). En mayo de 1995 se graduaron los primeros estudiantes. En la actualidad (en el año escolar 2007/2008) estudian en 6 clases bilingües 184 estudiantes. Con 27 aulas y un total de alrededor 900 estudiantes y 92 profesores, este instituto es uno de los más grandes que hay en Praga. Por un protocolo vigente entre el Ministerio de Educación Checo y el MEC español, el Instituto Budejovicka siempre cuenta con 4 profesores nativos, venidos de España. El instituto está dividido en tres líneas; además de la línea especializada bilingüe checo-español de seis años, está la línea general de cuatro años y la línea general de ocho años. La Sección Bilingüe tiene un programa especial en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura de España. Es un centro que debido a un convenio entre ambas instituciones recibe estudiantes en prácticas procedentes de la *Universidad Carolina* de Praga.



Figura 3. Fachada del Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga

En los últimos años el instituto ha sufrido ciertos cambios y mejoras. El edificio ha sido restaurado y en algunas aulas de enseñanza especializada (Física y Química, laboratorios de Biología, aulas de ordenadores) se han hecho nuevas equipaciones. El instituto también tiene una cafetería, donde los alumnos pueden ir a relajarse y reunirse con sus compañeros y profesores.

Los estudiantes pueden elegir otras lenguas extranjeras como materias optativas dentro del programa general, como son el inglés, el alemán, el francés y el ruso. El Departamento de Lenguas Extranjeras organiza viajes de intercambio con países donde se hablan las lenguas que los estudiantes están aprendiendo (Austria, Francia, España, México y Chile). El instituto ofrece una amplia variedad de actividades extraescolares, muchas de las cuales son organizadas en español por profesores nativos, como grupos de teatro, un

coro, un club de arte, otro de medio ambiente, además de muchas y diversas actividades deportivas.

Las Secciones Bilingües no sólo existen en la República Checa (ni el Instituto Budejovicka es el único centro del país con tal programa), sino que se trata de un conjunto de 51 centros docentes públicos repartidos en siete países de Europa Central y Oriental (Polonia, República Checa, Eslovaquia, Hungría, Rumanía, Bulgaria y Rusia) que ofrecen a los alumnos un programa de educación bilingüe en español y en la lengua del país, con el objetivo, tal y como aparece en la información de la web sobre el programa, “de que los alumnos adquieran un dominio lingüístico y cultural muy superior al que se suele alcanzar en la enseñanza de idiomas extranjeros en ese nivel educativo”. Todo esto da un total de alrededor de 8.000 estudiantes que se benefician de dicho programa, en el cual dan clase 95 profesores nativos españoles seleccionados mediante convocatoria pública por el Ministerio de Educación y Ciencia español. Dicho organismo concede a las Secciones Bilingües materiales didácticos gratuitos (libros de texto, material para la biblioteca) y ayudas económicas para los alumnos con mejor rendimiento académico, a parte de organizar anualmente un viaje cultural a España, de dos semanas de duración, para un grupo de alumnos de cada país. La ayuda y el apoyo ministerial se complementan con la organización anual del *Festival Escolar de Teatro Europeo en español*, en el que participan las Secciones Bilingües, y que cuenta con la asistencia de grupos de teatro de centros españoles. Los profesores nativos seleccionados para impartir clases en las Secciones Bilingües perciben unas retribuciones equivalentes a las de un profesor de enseñanza secundaria del país y tienen derecho a alojamiento gratuito y asistencia sanitaria; además, reciben del Ministerio de Educación y Ciencia una ayuda mensual y otra para gastos de viaje.

Los alumnos del centro pueden obtener la doble titulación: la propia del país (Certificado de Secundaria checo) y el título de Bachiller español. Para ello han de superar los exámenes finales de Bachillerato, que incluyen pruebas orales y escritas de lengua, literatura y cultura españolas y de las demás materias impartidas en español; este examen recibe el nombre de *maturita* (examen de madurez); las pruebas escritas de lengua y literatura españolas de este examen son propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia español. Además, los alumnos obtienen otro certificado que otorga el derecho a acceder a universidades de ambos países, previa superación de las pruebas de acceso previstas. Los datos de contacto del instituto son los siguientes:

GYMNÁZIUM BUDEJOVICKÁ (PRAGA)
Budejovická, 680 - 14000 PRAGA 4
Tfno.: (00/420) 261.260.094
Fax: (00/240) 262260253
Correo E.: info@gybu.cz
Directora: PaedDr. Zdena Bednárová
Jefa de la Sección: PhDr. Miroslava Hřebíková, PhD.

Anexo 3. Entrevistas realizadas a los profesores.

Ficha técnica de la entrevista a Darío.

f) Investigador: Paco Benítez Velarde.

g) Datos identificadores de la grabación:

- Fecha de la grabación: 17 de diciembre de 2007.
- Tiempo de la grabación: 9' 31".
- Hora de inicio de la grabación: 08:40.
- Lugar de la grabación: Sala de Profesores del Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga.
- Número de líneas de transcripción: 187.

h) Situación comunicativa:

- Tema y marco: referido a la investigación sobre las opiniones con respecto a la enseñanza del lenguaje coloquial.
- Propósito o tenor: explicativo-extracción de información.
- Tono interpersonal: informal.
- Modo o canal: oral semipreparado-espontáneo.

i) Tipo de discurso registrado:

- Entrevista semiestructurada.
- Grabación ordinaria.
- Investigador participante.

j) Descripción de los participantes:

- Número de participantes: 2 (activos):
 - o Entrevistador: · Paco Benítez Velarde (E):
 - Sexo: varón.
 - Edad: 27 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados y cursando actualmente estudios de tercer grado.
 - Profesión: estudiante y profesor de Ciencias Sociales y de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Ctra/Barcelona, 90, Esc.A, 3º2ª– 43882 – Segur de Calafell (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).
 - o Entrevistado: · Darío (D).
 - Sexo: varón.
 - Edad: 34 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de tercer grado finalizados.
 - Profesión: profesor de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Praga.
 - Lengua habitual: castellano (monolingüe).
- Tipo de relación que los une: PROFESIONAL (circunstancial).

Transcripción de la entrevista a Darío.

1. Entrevistador: ¿cuáles son los principales tipos de discurso:: | de registros formal informal | que introduce en sus clases?

2. Darío: pues los principales es el informal | seguro que es el informal || x

3. E: ah sí

4. D: porque:: yo cuando voy a clase intento hablar como hablo normalmente || claro | si no los chicos están:: | si no es falso no/ | x si me escuchan a mí hablar de una manera muy muy formal | eso es algo que no se van a encontrar | luego en la vida real no/ | entonces:: | hombre cuando tengo que explicar algo del nivel culto | el vocabulario es culto pero:: | generalmente yo:: me dirijo a ellos de una manera bastante informal

5. E: y tienes | y normalmente ¿tienes los niveles altos? | ¿o también tienes los | los principiantes?

6. D: yo tengo los de tercero | de los que:: eh:: reciben el español como lengua extranjera | el el último nivel ¿no?

7. E: vale || y:: por ejemplo crees que con un nivel principiante | el seguir hablando tan natural/ | tan coloquial/ | ¿les puede llegar a:: | suponer alguna dificultad o no?

8. D: no no | yo creo que no | yo en esos:: en esos:: niveles pequeños pues:: | hablo más despacio | ¿no? | y:: hombre/ | primero introduces un vocabulario mucho más mucho más básico ¿no?

9. E: claro

10. D: entonces en clase tienes que:: | se te escapa alguna palabra coloquial | si no la entienden la preguntan y ya está | y dices no eso es coloquial | y ya está | además lo coloquial les interesa bastante | porque si luego tienen intercambios | con Madrid | o con México | o con en Cataluña o donde sea | los chicos son los que se relacionan | no les van a:: a hablar en otro:: registro que no sea el coloquial | eso está clarísimo

11. E: claro | eso sí || eh:: con ¿cuál sería tu definición del:: lenguaje coloquial?

12. D: ¿del uso coloquial de la lengua? | pues el uso coloquial de la lengua/ | a mí me parece que es:: || como el | que | más utilizamos para como medio de comunicación | o sea mucho más que cualquier otro ¿no? | yo yo considero que el vulgar sería el que:: | el que:: va en contra de la norma | que está mal dicho | el formal o el:: culto | ya lo sabemos ¿no? | y el coloquial es lo que utilizamos generalmente

13. E: el del día a día

14. D: el del día a día ¿no?

15. E: ¿qué opinión tienes sobre la enseñanza del:: | del registro informal de la lengua? | ¿crees que es útil? | ¿crees que::? por ejemplo:: | eh:: | me he encontrado con profesores que dicen que:: || que primero hay que enseñarles desde la norma | de lo formal | porque lo coloquial:: quizás no lo vayan a utilizar nunca/ | eh:: | bueno [que]-

16. D: [no]

17. E: = ¿tú crees que es útil enseñárselo? | si no/ | en qué medida en qué-

18. D: yo creo que el el el lenguaje coloquial | está dentro de la norma | ¿no? | aunque:: | aquí aparece en el texto eso de:: | ¿meterte mano ella a ti o tu a ella? | es una cosa muy:: | muy útil en el sentido de que se usa ¿no? | tocarle el culo o follar | claro | es que esto se utiliza | vamos || yo soy profesor y siendo español esas palabras las utilizo muchísimo cuando:: | cuando estoy fuera con los amigos ¿no? | o sea que | por supuesto que lo utilizo y los chicos tienen que saberlo porque luego | luego hay situaciones:: para ellos que son:: || bastante:: | como se dice || problemáticas | en el sentido de que:: | ellos si ellos estudiaran solamente el nivel formal de la lengua | luego cuando se relacionen con españoles || no van a entenderles/ | precisamente porque les hablan de una manera que nosotros no les:: hemos enseñado | pues eso es:: | eso es eso es como jugar con trampa ¿no? | tienen que entenderlo todo todo todo | y y y sin ningún tipo de problemas ¿no? | ya ya te decía ¿no? | si tengo si tengo que explicarles el cuerpo humano | si tengo que explicar las las los genitales por ejemplo | pues no solamente tengo que decir testículos y pene | y vagina ¿no? | tengo que decirles polla y huevos y cojones y coño:: | y todas esas cosas/ porque lo van a utilizar/ por supuesto

19. E: y la mayoría de alumnos aquí | suelen:: luego viajar a España o:-

20. D: de intercambio sí

21. E: ahá

22. D: y luego cuando:: | en vacaciones con sus familias | entonces también ¿no? | y luego | conforme van:: | cumpliendo años ¿no? | y en los otros cursos pues ya incluso les preguntan para ir a trabajar

23. E: ahá

24. D: allí en verano y tal | y bueno son muchos ¿no? | y algunos chicos xx becas/ | y se van a:: | a estudiar a:: a España

25. E: y crees que aquí en el instituto se enseña:: | según tu opinión ¿no? | pero se enseña suficientemente el lenguaje coloquial | crees que van preparados para:: | para entenderse por la calle | no sé

26. D: sí:: || es que claro es que:: | es que:: | a ver mejor || no sé como decirte || YO sí lo enseño y mi compañero:: también/ | yo sé que lo enseña ¿no? | eh:: ||| suficiente suficiente no lo sé

27. E: no yo lo digo porque por ejemplo:: | yo en el master que estoy haciendo tengo un montón de compañeros que son:: | extranjeros

28. D: sí

29. E: y a raíz de aquí vino:: lo del interés por el tema este de la memoria | me decían que al principio | al principio de venirse aquí a España | bueno allí | ahora (risas)

30. D: ya ya

31. E: eh:: | que no se enteraban de nada | que hablaban con la gente-

32. D: y no se enteraban

33. E: =y habían estado quizás cuatro años en la universidad estudiando español | y que venían aquí y:: estaban tres meses que no se enteraban

34. D: claro | pero hay hay un curso | que ha recibido:: || como unos cuantos alumnos || cuya lengua materna | era el español o que han pasado muchísimos años en España | xx que venían con trece años o por ahí | y entonces | con ellos hablaban en español porque todavía estos chicos no sabían checo | ¿no? ahora ya lo saben | y entonces claro ese tipo de lenguaje lo conocieron en seguida

35. E: claro

36. D: y con ellos | aunque ellos mismos x en lengua coloquial | porque además les gusta más/ | en cuanto lo conocen les gusta más

37. E: claro

38. D: porque claro | es lo que dicen ellos en checo pe pero en español | y entonces | claro | es que hay que enseñárselo en este caso | pero claro | hay que enseñárselo y:: y ver que tú lo utilizas | y ver que:: | en los intercambios cuando hablan con:: | con chicos españoles de su edad pues lo utilizan también

39. E: mhm

40. D: entonces claro | es así

41. E: eh:: | con:: | ¿con qué frecuencia trabajas el:: | el registro coloquial? | por ejemplo que:: qué tipo de material usas | es eh:: | a parte de tú al expresarte/

42. D: mhm

43. E: que te expresas coloquialmente | eh:: por ejemplo:: | les pones un texto en que salgan cosas [coloquiales]-

44. D: [sí]

45. E:= les haces una instrucción específica o:-

46. D: yo todavía | en este curso no he empezao eso ¿no? | yo les he hablao en nivel coloquial y lo que no me entienden me lo preguntan y se lo explico | y ya está | hombre/ | claro | para trabajar el vocabulario | si hay alguna palabra que yo sé que en:: en sentido coloquial significa otra cosa/ | pues eso se lo explico

47. E: mhm

48. D: sin ningún problema | pero ya:: | enfocarlo:: al:: al lenguaje coloquial | todavía no lo he hecho | yo creo que lo haré sobre todo cuando:: cuando dé textos

49. E: mhm

50. D: cuando dé textos/ | lo haré

51. E: en este mismo curso/

52. D: en este curso | sí | más más adelante

53. E: vale

54. D: porque todavía tengo que fijar otras cosas ¿no? | vocabulario más | vocabulario complicao | vocabulario más específico | porque luego:: por ejemplo el año que viene empiezan con literatura española | y es un vocabulario que tienen que saber ¿no?

55. E: claro

56. D: literario

57. E: y:: esto que dices cuando hagas textos | que hay un momento del programa que:: | que son los diferentes tipos de textos o como:: es

58. D: no | en el programa no está contemplado de esa manera ¿no? | está contemplado según aparece en el libro

59. E: (risas)

60. D: ¿sabes? | pero bueno | el libro es:: | el libro es una herramienta más ¿no? | y yo utilizo el libro cuando el libro me ofrece algo que me interese | mientras tanto no | entonces yo busco textos | o los hago | o:: || los encuentro como sea pero:: | pero:: se lo daré y lo miraré | ¿no?

61. E: vale vale | vale\ | y al final ya/ | eh:: | es un poco relacionao con lo siguiente | con lo de antes | ¿haces una instrucción específica al respecto? | que ya me lo has explicao | un poco | ¿de qué manera? | también me lo has explicao | eh:: | o por ejemplo | muchas veces se suele hacer esto ¿no? | que se introducen:: eh:: | algún tipo de léxico coloquial dentro de actividades pero que:: | que no persiguen el objetivo de trabajar lo coloquial | que:: | que por ejemplo trabaja la comprensión auditiva/ o trabaja la comprensión escrita | aparece alguna palabra así suelta

62. D: ya

63. E: pero no:: | pero no se suele hacer | bueno ahora vamos a ver como se expresan coloquialmente:: [la gente]-

64. D: [claro] | claro | sí | vamos a ver como se expresa coloquialmente la gente/ ya te digo que lo haré más adelante | aun no | lo que pasa es que | un problema que tiene el:: | el lenguaje coloquial es que ellos lo u-ti-li-za-rán | pero no en clase

65. E: ya

66. D: que es cuando están conmigo ¿no? | entonces:: | porque ellos claro relacionan el lenguaje coloquial con el lenguaje que no se puede utilizar en clase ¿no? | entonces lo utilizarán más cuando:: | o sea ellos lo asumirán | y lo tendrán dentro y lo utilizarán inconscientemente cuando salgan y cuando se relacionen con otros o:: | o cuando chatÉEN/ con | con sus colegas de España o Hispanoamérica | entonces ahí sí lo van | lo van a-

67. E: claro porque quizás lo relacionan como:: | esto no lo puedo utilizar ¿no?

68. D: CLARO | es que x lo mismo | yo no puedo utilizar el lenguaje coloquial en clase

69. E: claro porque saben-

70. D: porque no le van a dejar

71. E: claro es el registro que:: que pide la institución

72. D: ellos aceptan que yo se lo explique | aceptan que salgan esas palabras y que se las digas | pero ellos | ellos | como tú comprenderás | (risas) | no van a decir este tipo de palabras en clase

73. E: claro

74. D: ¿sabes?

75. E: no es lo normal

76. D: además yo tampoco les | les dejaré que:: | que las dijeran/

77. E: claro

78. D: les diría | vale ya veo que las sabes | pero este no es el contexto para utilizarlas bueno

79. E: y:: | aunque ellos lo relacionen de esta manera\ | qué impresión tienes tú | cuando se lo explicas | lo:: lo reciben de buen grado [o simplemente:]-

80. D: [sí sí sí les encanta]

81. E: = ¿les gusta no?

82. D: les interesa muchísimo | claro | está mucho más | claro | es que tú fíjate | la diferencia que hay entre | entre abrir un libro | venga el tema seis | la ecología | reciclas no reciclas | el cambio climático | esas cosas que tienen los libros | para ellos es | vamos a aprender vocabulario de:: x | pero cuando dices | venga chicos vamos a ver como se habla cuando:: | estáis con tres colegas en la discoteca intentando ligar | pues se les iluminan los ojos claro

83. E: vale | vale muy bien | muchas gracias

Ficha técnica de la entrevista a Antonio.

k) Investigador: Paco Benítez Velarde.

l) Datos identificadores de la grabación:

- Fecha de la grabación: 20 de diciembre de 2007.
- Tiempo de la grabación: 18' 16".
- Hora de inicio de la grabación: 12:35.
- Lugar de la grabación: Sala de Profesores de Español como Lengua Extranjera del Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga.
- Número de líneas de transcripción: 392.

m) Situación comunicativa:

- Tema y marco: referido a la investigación sobre las opiniones con respecto a la enseñanza del lenguaje coloquial.
- Propósito o tenor: explicativo-extracción de información.
- Tono interpersonal: informal.
- Modo o canal: oral semipreparado-espontáneo.

n) Tipo de discurso registrado:

- Entrevista semiestructurada.
- Grabación ordinaria.
- Investigador participante.

o) Descripción de los participantes:

- Número de participantes: 2 (activos):
 - o Entrevistador: · Paco Benítez Velarde (E):
 - Sexo: varón.
 - Edad: 27 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados y cursando actualmente estudios de tercer grado.
 - Profesión: estudiante y profesor de Ciencias Sociales y de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Ctra/Barcelona, 90, Esc.A, 3º2ª– 43882 – Segur de Calafell (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).
 - o Entrevistado: · Antonio (A).
 - Sexo: varón.
 - Edad: 30 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados.
 - Profesión: profesor de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Praga.
 - Lengua habitual: castellano (monolingüe).
- Tipo de relación que los une: PROFESIONAL (circunstancial).

Transcripción de la entrevista a Antonio.

1. Entrevistador: eh:: | cuando:: | cuando estás dando clases a los alumnos/
2. Antonio: sí
3. E: el discurso que tú les das/ | cuando les hablas | les hablas coloquial/ les hablas formal/ | o:: no te das cuenta | no::
4. A: bueno pero depende de:: | del nivel/
5. E: exacto
6. A: claro | vamos a ver en los:: | en los cursos de primero || en los grupos de primero | lo que es las primeras clases únicamente me limito a darles la estructura más estándar ¿no? | porque ellos vienen:: no saben decir ni hola | entonces tienes que darles las estructuras más estándar | los libros también:: | son estándar | les toca dar mucho vocabulario y entonces no:: | no tengo oportunidad de eso | y además tengo que hablarles muy despacito::
7. E: claro
8. A: pronunciar | pronunciándolo todo/ | para que se enteren las cuatro cositas que sepan que::-
9. E: a parte que de tiempos verbales sólo sale el presente | al principio ¿no? | y::
10. A: ni siquiera:: ¿sabes? | después | por ejemplo las formas irregulares no las conocen
11. E: claro
12. A: y entonces | hasta que llega:: febrero/ | hasta que llevamos seis meses de:: clases no | no no empiezan a entender bien
13. E: claro
14. A: entonces yo a partir de ahí sí que me:: | a partir de febrero en primero | yo ya intento hablarles un poco más rápido y ya:: | voy metiendo cosas más coloquiales | porque los profesores checos/ | tienen la manía de enseñarles:: esas fórmulas retóricas/ que ya nadie utiliza | de cortesía/ | estas condicionales/
15. E: ya
16. A: ¿me podría/ poner usted un kilo de manzanas? | entonces yo le enseño eh:: | ¿a cuánto están las manzanas? o:: | ¿me pones un kilo de manzanas? | fórmulas más::
17. E: que se utilizan más

18. A: que se pueden utilizar más en la calle claro/ | entonces ellos | siempre yo me doy cuenta que en los apuntes de los profesores checos | dan esas fórmulas estándar que todo el mundo aprende::-

19. E: que están en los libros de toda la vida ¿no?

20. A: pero desconocen un poco más el lenguaje que se utiliza más | entonces yo siempre les enseño esas cositas | también | bueno no tiene ná que ver | pero por ejemplo les enseño las:: | las partes de los órganos sexuales y todo eso que es | los profesores checos omiten esos datos/

21. E: sí | David también me lo dijo esto | que::

22. A: a la hora de estudiar el cuerpo humano | el vocabulario del cuerpo humano | los profesores checos no les enseñan las partes:: | sexuales/

23. E: pero ¿por qué? | por vergüenza | por::

24. A: no sé\ | tienen una edad ya también ellas | se ruborizan un poco ((risas))

25. E: ((risas))

26. A: pero yo:: | yo se las enseño en su nombre normal | médico | y en su nombre vulgar

27. E: ah | les dices el nombre::

28. A: vulgar | por supuesto sí | porque después::

29. E: y:: | pero luego ya con:: los alumnos de:: | por ejemplo tú das clases en-

30. A: bueno yo te estoy hablando de primero | luego ya a partir de:: | a partir de cuarto | generalmente | lo que pasa que este año es un poco especial ¿no? | pero generalmente yo ya les hablo:: | yo no:: | para nada miro mi lenguaje | vamos/ | por supuesto utilizo un lenguaje correcto pero que:: | que no | yo hablo normal como si hablara con mis amigos | con mi:: acento andaluz/ | y meto de vez en cuando palabrejas | porque:: | lo que pasa es que muchos alumnos ya:: | sobre todo de quinto que han hecho intercambios/ | a Madrid | que tienen amigos | novietes/ | de España | conocen muchas expresiones coloquiales | entonces yo tiro de eso | y ellos se motivan | les hace gracia/ | y:: eso | ahora con cuarto | este año pues no he tenido | no he tenido mucha suerte porque ellos desconocen incluso el español más estándar ¿no? | pero les estoy dando vocabulario y:: | cosas de:: palabras de los jóvenes | jerga juvenil | y ya sabes/

31. E: ya ya

32. A: que han hecho un trabajo | no sé como habrá funcionao pero por lo menos han estao motivaos ¿no?

33. E: mhm

34. A: han estao bastante motivaos con esta actividad

35. E: vale | sí porque normalmente:: | los alumnos lo suelen ver con:: | les atrae ¿no? | [el lenguaje coloquial]

36. A: [sí sí claro] | por supuesto

37. E: =lo que pasa es que les cuesta bastante ¿no? |

38. A: porque:: | se ten en cuenta que estamos fuera de España | una enseñanza muy descontextualizada | porque yo cuando enseñaba en Málaga | o enseñaba en Almuñécar o en Granada | ellos YA venían sabiendo:: | porque imagínate salían de marcha por la noche | se ligaban a una españolita o un españolito | y al día siguiente ya en clase | lo utilizaban/ | entonces yo ya les reforzaba/ | cuando yo sabía que había ciertas expresiones coloquiales pues yo les forzaba a eso

39. E: claro

40. A: y:: | y aprendían | rápido vaya/ | rapidísimo | pero aquí | aquí no | porque el único contacto que tienen es con nosotros/ | lo que nosotros queramos decir/ | pero fuera de estos muros ni siquiera los profesores checos desconocen | es que tú le preguntas a Dasa o le preguntas a Keita | qué significan ciertas expresiones coloquiales y ellas no lo saben

41. E: claro

42. A: van mucho más lentos por eso | porque estamos fuera de España | no:: | es una enseñanza descontextualizada

43. E: vale | y:: | si tuvieras que definir | con algún adjetivo | de alguna manera el lenguaje coloquial | ¿cómo lo harías? rápido | así:: || lo primero que te vendría

44. A: pero:: | ¿para ellos?

45. E: no | tú mismo | ¿cuál sería tu definición del español coloquial? | algún adjetivo algo:: | alguna frase::

46. A: no sé eh:: | yo lo veo:: | lo veo más práctico | útil | más:: | realista/

47. E: ahá | vale | perfecto | eh:: | bueno un poco me has hablado ya | ¿qué opinión tienes sobre la enseñanza del:: | del registro informal de la lengua? | ¿crees que es útil enseñarlo?

48. A: sí

49. E: ¿por qué?

50. A: pero además es útil enseñarlo si:: | si hay perspectivas de que:: | de que estos alumnos se relacionen con la realidad española porque:: | tenemos | cometemos el error muchas veces sobre todo en este instituto que el método comunicativo:: está a años luz todavía ((risas))

51. E: sí sí | me dao cuenta

52. A: ((risas)) | pues | pues | existe una obsesión porque conozcan perfectamente las estructuras más estándar del español ¿no? | que dominen el castellano escrito y culto ¿no? | pero | pero se nos olvida un poquitín de eso | y entonces después cuando llegan a España pues tienen ciertas carencias porque | esas fórmulas que aparecen en estos manuales que algunas son incluso de:: | tienen todavía la bandera de:: de Franco ¿no? | de los años setenta | que hay por ahí algunos | pues obviamente:: no es un español real

53. E: claro

54. A: entonces:: | yo creo que es útil por eso | porque hay muchos alumnos que sobre todo se van a ir a estudiar a una universidad española/ | y lo necesitan | ahora una cosa es:: | es importante | y es que ellos tienen que saber qué es el lenguaje vulgar | bueno coloquial | lo vulgar es otra cosa diferente | y cuál es el uso más culto | el estándar | que tienen que saber distinguir cual es el español escrito/ | porque ellos cometen el error | como no saben:: | no saben donde está el límite | yo veo exámenes ya de literatura | y están hablando de poesía mística | y poesía renacentista:: | que deberían expresarse de otra manera:-

55. E: más culto ¿no?

56. A: claro | poesía religiosa del Barroco | y empiezan:: | a escribir bueno | bueno como iba diciendo:: | y empiezan-

57. E: como si estuvieran hablando ¿no?

58. A: como si estuvieran hablando sí | escriben como si estuvieran hablando eso es | y entonces/ | después yo les | se los tacho y dicen | pero bueno si yo estoy utilizando un español perfecto | digo vale sí | [yo siempre digo]-

59. E: [xx]

60. A: yo siempre digo eso | lo importante es:: | adecuar la lengua a la situación comunicativa | eso es fundamental

61. E: claro

62. A: es decir vosotros tenéis que conocer todos los registros del español | ahora | un símbolo de que dominéis el español es saber adecuar el español | a la situación comunicativa | vuestro registro a la situación comunicativa | no podéis en un examen del literatura del:: | del Barroco hablar-

63. E: informal

64. A: efectivamente ¿no? | entonces es muy importante enseñarlo Sí | porque si se van a ir a España sobre todo | porque se tienen que mover en la calle | en la calle a fin de cuentas es casi el ochenta por ciento del idioma ¿no?

65. E: claro

66. A: pero después tienen que saber diferenciarlo de lo que es un registro más culto ¿no?

67. E: claro | y ¿esto les cuesta? dices

68. A: sí

69. E: por ejemplo | cuando les empiezas a enseñar coloquial/ | ellos lo:: lo-

70. A: ellos es que ellos lo aprenden más de forma intuitiva ¿no? | cuando ellos están en clase y yo siempre estoy hablando y no sé qué | entonces claro como yo digo eso ja ja ji ji | y ya después yo me encontré incluso | en los exámenes decir que:: | es que no me acuerdo ahora de un poeta | eh:: || no que Sancho Panza se tocaba los cataplínes

71. E: ((risas))

72. A: ((risas)) | y además después ellos se creen que realmente lo han utilizao bien | que está bien utilizao | pero eso puedes:: | me lo puedes decir a mí ¿no? | pero dicen bueno y Sancho Panza es el típico español que se toca los cataplínes

73. E: ((risas))

74. A: y claro | eso es que me hace mucha gracia | la verdad es que yo me divierto un montón pero:: | pero es que ellos se creen que está bien dicho en esa situación | y eso no puede ser | porque imagínate que despues vayan a España a trabajar a una empresa o en la universidad [y::]-

75. E: [((risas))]

76. A: =en la universidad española que escriban eso/ | imagínate | entonces:: | hay que poner las barreras | es muy importante

77. E: vale | y:: | dices que la mayoría se van | ¿qué porcentaje de alumnos se van a estudiar a España al final ? |

78. A: muy pocos

79. E: muy pocos | porque claro | decimos que es útil ¿no? | pero por ejemplo si es una persona que:: | que quiere aprender el español sólo para estar aquí | por ejemplo haciendo de guía turística/ | quizás no le haga falta ¿no?

80. A: bueno/ | mm:: | no sé | sí | bueno muchos muchostambién se meten en empresas que a lo mejor necesitan | claro | la enseñanza que hay aquí | va orientada más a lo que es abrir las puertas del mundo laboral/ | está claro | en este país | aquí el español está muy de moda:: | hay muchas empresas que:: | que hablan español/ | obviamente ¿no? | que es un idioma importante | entonces lo aprenden más en ese sentido | también son los padres los que:: | los que:: | cuando meten a su hijo aquí están pensando en eso ¿no? | el inglés y el español y ya | pueden hacer muchas cosas

81. E: claro

82. A: ¿que se vayan a España? | pues | muchos no

83. E: pocos

84. A: entonces si me estás preguntando eso pues | de todas maneras yo creo que:: | que ellos tienen que saber la:: | tienen que saber tanto un registro culto como:: | lo tienen que conocer porque si no nunca van a conocer el idioma por completo

85. E: claro | no\ | y lo importante es eso no:: | que sepan:: | lo que has dicho antes ¿no? | que lo sepan diferenciar ¿no? | y que lo sepan utilizar || bueno esto también más o menos lo hemos hablao pero:: | dice ¿con qué frecuencia trabajas el registro coloquial en tus clases? | me has dicho que en primero es muy difícil | y en cuarto no::

86. A: pero es que yo | en cuarto es que hay un tema | que va de los sociolectos ¿no?

87. E: vale

88. A: todo lo que es los sociolectos y los registros ¿no? | vamos la variedad diatópica y diastrática y diafásica | entonces ya dentro de los sociolectos | bueno los diferentes:: niveles de len-gua | ya damos nivel culto | que son cuatro datos | el nivel coloquial ya me:: | me centro un poco más | y el nivel vulgar también lo vemos | de forma un poco de pasada | pero a nivel coloquial sí vemos:: diferentes muletillas/ | y después ya | a la hora de dar las jergas | pues ya | en la jerga juvenil pues sí le meto yo expresiones más:: | utilizadas por los jóvenes y tal

89. E: más actuales ¿no?

90. A: más actuales/ | también a la hora del léxico | que tenemos que dar los neologismos | y los extrangerismos pues:: | ahí se se revisa:: también tipos de palabras que han cambiado de significado | bueno que han cambiado que han añadido significados | por ejemplo tronco

91. E: vale

92. A: ¿no?

93. E: sí sí

94. A: ese tipo de palabras:: | camello

95. E: camello sí

96. A: canuto

97. E: exacto sí

98. A: bueno que pueden parecer de drogas | pero también hay otras que no son de drogas

99. E: sí que en un principio querían decir otra cosa pero::

100. A: que han cambio | en los tiempos actuales han cambio de significado

101. E: y:: | y cuando quieres explicar estas cosas | como:: | ¿como lo haces generalmente? | o sea ¿les metes algún texto en que salga algo? | ¿o les empiezas a explicar directamente? | ¿pones alguna audición para que lo escuchen?

102. A: no/ | audición aquí no tenemos recursos de audición | la audición soy yo

103. E: vale

104. A: ¿sabes? | pero textos escritos sí claro

105. E: así:: | para que lo vean en el contexto ¿no?

106. A: claro claro | lo que es escritura sí

107. E: mhm

108. A: lo que pasa que claro | lo que es la:: | este tipo de expresiones que son más fonéticas | no se ve/ | pero:: yo intento reproducir la fonética | como nosotros hemos:: | a principio de cuarto se ve fonética y ya se conoce el alfabeto fonético | internacional | entonces | a la hora de hacer transcripciones de:: | mm:: | de lo que es la fonética más coloquial | yo lo pongo en la pizarra lo que es la frase estándar | bueno la frase escrita | y al lado pongo su transcripción fonética | y ellos lo | lo entienden | después yo:: | lo pronuncio/

109. E: claro

110. A: entonces bueno estoy hablando ya quizás más de los vulgarismos | no sé | si te sirve esto

111. E: no no sí | más o menos

112. A: es que también hay | no sé porque también hay vulgarismos fonéticos | como el amoto el arradio | no sé qué

113. E: vale | pues:: | ya está porque lo último es:-

114. A: es que no sé si tú estás haciendo un trabajo de lo que es el nivel coloquial/ | o del nivel vulgar/ | o de las dos cosas

115. E: bueno todo un poco | sobre todo coloquial/ | porque claro lo vulgar no es coloquial | pero:: | bueno como muchas veces se identifica::

116. A: sí sí | por ejemplo claro | bueno lo que ocurre con la jerga juvenil | bueno la jerga de los jóvenes pasa eso ¿no? | el lenguaje coloquial se mezcla un poquitín con:-

117. E: con lo vulgar | de hecho forma parte de eso | del léxico coloquial | al menos de esa parte

118. A: mhm

119. E: vale | lo último:: | está un poco relacionao | era si haces una instrucción específica del lenguaje coloquial/ o si | o si es una excusa a veces | mientras se está haciendo alguna cosa | que sale alguna cosa y simplemente explicas algo como:: de forma anecdótica | pero bueno ya me has dicho que hay un momento del programa que:: | que-

120. A: hay momentos del programa que lo revisamos pero:: | desgraciadamente no no se puede dedicar mucho tiempo a esto | porque el currículum es super fuerte/ | y yo tengo que ver | en dos años | tengo que ver todo lo que en España se ve | en toda la secundaria | y es imposible | también ellos no son nativos | entonces claro el currículum prefiere desarrollar otro tipo de competencias | más útiles¹² ¿no? | supuestamente

121. E: sí

122. A: es así pero:: | pero:: bueno yo | yo le dedico:: unos temas | por ejemplo no sé si serán | puede ser un mes y medio | lo que es estudiar en teoría este tipo de aspectos | después ya en quinto/ introducimos todo lo que son los neologismos:: | todo lo que es léxico de diferentes tipos:: | también vemos dialectos | los dialectos:: español y también el hispanoamericano/

123. E: vale

¹² Ángel hace el gesto con las manos de comillas al citar la palabra “útiles”.

124. A: las diferentes variedades lingüísticas | y y en eso sí | me puede llevar dos meses más | así serían como unos cuatro meses en total | de todo el currículum | lo que dedicamos a estos aspectos

125. E: vale

126. A: lo que pasa es que luego yo ya a partir de cuarto | yo ya me suelto | yo ya a partir de cuarto y de quinto yo ya en clase hablo:: | hombre no utilizo un nivel vulgar/ | está claro | pero más coloquial sí | y ellos interactúan ¿sabes? | que ellos saben

127. E: ahá

128. A: ellos interactúan dentro del nivel coloquial perfectamente

129. E: mhm

130. A: en ciertos grupos claro/ | lo que pasa es que después a nivel:: | a la hora de escribir pues muchas veces hay:: | [confusiones]

131. E: [sí que ponen el mismo registro ¿no?]

132. A: yo por eso muchas veces me controlo:: | para que ellos no se confundan

133. E: vale | pues ya está porque:: | lo último es si consideras un tema prioritario dentro del programa | aprender el coloquial | porque claro antes me has dicho que si consideran más útil otras cosas pero:: | no tiene porqué ser menos útil ¿no? quizás

134. A: claro | pero lo que pasa que:: | te he puesto las comillas que no se verán en la grabadora

135. E: ya ya

136. A: con lo de útiles he puesto comillas pero:: | es que | el programa en este instituto es muy muy ambicioso | entonces yo entiendo || que:: los profesores checos | bueno incluso nosotros | nosotros hemos tenido una oportunidad de cambiar el currículum y tampoco lo hemos hecho | porque parece como que la literatura | como que:: | el saber literatura es lo que más vale ¿no? en este instituto

137. E: vale

138. A: y generalmente el mundo de la Filología es así | la literatura está por encima de la lengua | y no | y en este instituto se comete el terrible error de bombardearles con literatura | incluso salen de este instituto sabiendo más literatura que los propios españoles

139. E: sí porque en España/ | tampoco::

140. A: pues aquí te digo yo que que:: | se da más literatura que se da en España | bueno pero mucho MÁS | entonces eh:: | incluso después en el examen | que no solamente es a nivel interno sino:: | que después en Madrid/ | los exámenes que caen:: | el examen de madurez de:: | que es como la selectividad | el:: | el:: noventa por ciento del examen es literatura | y únicamente hay un diez por ciento que recoge:: | simplemente sintaxis | es que ni siquiera entra en temas de morfología ni nada | que es lo que tú comentas ¿no?

141. E: ya ya

142. A: entonces:: | aquí hay que enseñar a los alumnos un montón de información para | únicamente para que aprueben el examen de maturitas | y para que en el examen de maturitas oral que viene un inspector de Madrid | el inspector de Madrid vea que los alumnos controlan la literatura española/

143. E: ya ya ya

144. A: y la cultura española | entonces eso es un handicap | es como una losa

145. E: sí que eso no se lo van a quitar | si siempre están pendiente de eso

146. A: claro | el maturitas | el maturitas aquí es todo | todo nuestro trabajo es | va orientao a maturitas

147. E: a pasar eso

148. A: y es un yugo | es un yugo que nos impide poder hacer otras cosas

149. E: claro

150. A: que a mí me puede parecer mucho más importante | seguro | lo que pasa es que yo entiendo que los profesores checos | o el ministerio español invierta | yo que sé que inviertan más en este tipo de cosas porque a fin de cuentas | aquí el nivel coloquial | bueno | fuera de estos muros no lo van a necesitar/

151. E: claro

152. A: y después si lo contratan una empresa española o lo que sea | pues se van a::

153. E: sí que al fin y al cabo lo irán aprendiendo por ellos mismos ¿no?

154. A: efectivamente que si | cuando ya vayan a España:: | con los conocimientos que hayan dao | bueno que sepan de mis clases o de escucharnos a nosotros | porque | no solamente en mi clase ¿no? | en la clase de Física | bueno yo no sé si usan mucho el lenguaje coloquial no lo sé | pero bueno el hecho de que haya aquí cuatro profesores nativos | ellos lo ven | y

además | hay muchas actividades extraescolares como el teatro:: | que hace David | y la salsa y no sé qué que ahí se está utilizando el:: nivel coloquial perfectamente | y entonces ellos | ellos aprenden muchísimo de eso

155. E: claro | así lo pueden aprender | porque yo por ejemplo | yo por eso empecé a interesarme por estudiar lo del coloquial | porque yo tengo compañeros en el máster | que son extranjeros muchos | y claro me explicaban que al principio/ | sólo habían estudiado por ejemplo en Francia en Grecia | español/ | y que venían aquí | y no se enteraban de nada | que empezaban a escuchar a la gente hablar en la calle | y no se enteraban de nada | claro | porque quizás allí no tenían ningún profesor nativo | o si tenían alguno sólo le enseñaban lo formal

156. A: pero eso pasa | eso pasa por ejemplo ahora en segundo | los alumnos de segundo únicamente tienen a los profesores checos | y yo:: veo/ | no sé | algunas veces me he encontrado con alumnos de segundo | que fueron alumnos míos el año pasado | y yo veo que tienen ya unas carencias/ | por eso ahora Rubén está | llamaron a Rubén para que diera clases de conversación | porque los padres se quejaron obviamente

157. E: ahá

158. A: porque tienen unas carencias importantes a nivel:: | en este tipo de::

159. E: ya ya

160. A: porque saben frases muy hechas/ | muy estándar/ | con con contextos muy:: limitados | y los sacas de ahí y tienen dificultades | sin embargo el grupo | el grupo de quinto | entre que algunos de sus compañeros eran ya latinos | eran | habían estado en España | o habían estado en Hispanoamérica | y que David se volcó mucho con ellos a la hora de hacer actividades extraescolares | ahora mismo es el grupo que mejor español:: tienen porque saben defenderse | en el sentido no a lo mejor el mejor español a nivel gramatical sino el mejor español-

161. E: en diferentes situaciones

162. A: eso efectivamente | son muy flexibles | ellos se saben adaptar a cualquier tipo de:: situación comunicativa y se defienden perfectamente | y estos chicos han ido por ejemplo ahora a examinarse a los exámenes DELE | del Instituto Cervantes/ | y han tenido un éxito:: brutal/

163. E: ahá

164. A: porque:: han sabido reaccionar perfectamente | en diferentes:: | roles | ¿sabes?

165. E: sí en diferentes situaciones\ | en diferentes contextos ¿no?

166. A: por ejemplo el examinador les ponía diferentes situaciones y ellos sabían defenderse en el registro más adecuado | y después a la hora luego de la prueba esta de frases hechas/ | que hay una prueba de frases hechas | lo sabían | lo entendían perfectamente | y es porque han tenido un contacto | más real con el:: | con:: el español/ | porque han tenido mucho contacto con los nativos ¿no? | con las personas nativas que estamos aquí

167. E: ya ya

168. A: sin embargo otros grupos que no tienen ese contacto y que sólo tienen contacto con los profesores checos | pues:: | tienen esas carencias ¿no?

169. E: ahá

170. A: a lo mejor pueden tener una | una gramática perfecta/ | pero a la hora de comunicar pues:: | tienen carencias | les falta vocabulario/ | no conocen las frases hechas/ | esa ironía en el lenguaje

171. E: vale || vale | pues perfecto

Ficha técnica de la entrevista a Katerina.

p) Investigador: Paco Benítez Velarde.

q) Datos identificadores de la grabación:

- Fecha de la grabación: 18 de diciembre de 2007.
- Tiempo de la grabación: 4' 56".
- Hora de inicio de la grabación: 11:20.
- Lugar de la grabación: Sala de Profesores de Español como Lengua Extranjera del Instituto Bilingüe Budejovicka de Praga.
- Número de líneas de transcripción: 102.

r) Situación comunicativa:

- Tema y marco: referido a la investigación sobre las opiniones con respecto a la enseñanza del lenguaje coloquial.
- Propósito o tenor: explicativo-extracción de información.
- Tono interpersonal: informal.
- Modo o canal: oral semipreparado-espontáneo.

s) Tipo de discurso registrado:

- Entrevista semiestructurada.
- Grabación ordinaria.
- Investigador participante.

t) Descripción de los participantes:

- Número de participantes: 2 (activos):
 - o Entrevistador: · Paco Benítez Velarde (E):
 - Sexo: varón.
 - Edad: 27 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados y cursando actualmente estudios de tercer grado.
 - Profesión: estudiante y profesor de Ciencias Sociales y de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Ctra/Barcelona, 90, Esc.A, 3º2ª– 43882 – Segur de Calafell (Tarragona).
 - Lengua habitual: castellano y catalán (bilingüe).
 - o Entrevistado: · Katerina (K).
 - Sexo: mujer.
 - Edad: entre 50 y 60 años.
 - Nivel de estudios: estudios superiores de segundo grado finalizados.
 - Profesión: profesora de E/LE.
 - Residencia o domicilio habitual: Praga.
 - Lengua habitual: checo (monolingüe).
- Tipo de relación que los une: PROFESIONAL (circunstancial).

Transcripción de la entrevista a Katerina.

1. Entrevistador: por ejemplo | eh:: | a esto me refiero | eh:: | tipos de registros | por ejemplo eh:: | normalmente los tex los textos que aparecen en los libros de texto | tú tienes el Planeta ¿no?

2. Katerina: eh yo tengo varios | tengo Planeta y tengo también el libro Ven | eh:: | Nuevo Ven se llama

3. E: el Nuevo Ven

4. K: es que el el Planeta | normalmente los textos que aparecen\ son difícilísimos/ | para | y no es un libro:: | no es un buen libro adecuado para la edad en que | en que:: los tenemos

5. E: claro

6. K: desde ese punto de vista me me gusta mejor Ven que es un poco | más acorde ¿no?

7. E: y los grupos que tienes | la mayoría son no bilingües/

8. K: son no bilingües

9. E: entonces la cogen como optativa | español | no es obligatoria ¿no?

10. K: que es obligatoria/ | digamos porque | ellos tienen que tener dos lenguas

11. E: claro

12. K: entonces es optativa que ellos pueden escoger entre:: yo no sé-

13. E: entre otras lenguas más

14. K: ahá/

15. E: y entonces eh:: | a la hora de:: | de hablar con ellos | eh:: | no utilizas ¿no? el lenguaje coloquial porque les:: | les::-

16. K: MUY generalmente | muy generalmente | de vez en cuando les digo | y eso | normalmente:: || se dice así | pero:: no mucho

17. E: claro

18. K: no mucho | solamente:: cuando | xx bueno:: | o solamente algunos:: alumnos que tienen mucho interés | entonces lo meto pero:: | como:: | como algo anecdótico

19. E: vale | y:: | como | si te dijeran | si tuvieran que decir | define el:: lenguaje coloquial/ | algún adjetivo

20. K: no lo sé | yo creo que no serían capaz de hacerlo
21. E: vale | y:: usted ¿cómo lo definiría?
22. K: ¿cómo lo definiría?
23. E: sí | algún adjetivo alguna palabra::
24. K: sí | le diría que por ejemplo que el primero/ tiene claro que es una palabra muy común | y entonces que tiene muchas:: | muchas connotaciones
25. E: ahá
26. K: cuando dicen x etcétera
27. E: exacto
28. K: eso sí | pero:: || para este tipo de curso es muy difícil | porque ni son capaces de aprender | siempre dicen eh:: | tengo muchos dineros
29. E: ahá
30. K: como en checo/ es | plural | entonces siempre dicen tengo muchos dineros | entonces:: | basta-
31. E: basta con estas cosas ¿no?
32. K: basta con enseñarlos que | NO muchos dineros sino mucho dinero | solamente | entonces mucha x es demasiado
33. E: vale | y:: | y ¿crees que es útil | enseñárselo | el lenguaje coloquial?
34. K: sí | pero a nivel | a nivel mucho más eh:: | superior
35. E: más superior | claro | qué tienes primero segundo/
36. K: sí | en el cuarto curso | a lo mejor se puede decir algo | pero::
37. E: ahá | vale
38. K: ahá/ | pero | yo pienso que tiene | tiene sentido
39. E: sí ¿no?
40. K: sí porque es un xx
41. E: sí porque es lo que se van a encontrar ¿no? | quizás | porque los:: | los:: | los alumnos que estudian español aquí | normalmente como ¿tienen pensado irse a España o no?

42. K: y además después sabes que eso me parece | un poco difícil que se | que se requiere después en los exámenes del DELE

43. E: ya

44. K: y los | estudiantes normales no tienen ni idea/ | porque donde | donde tienen que encontrarlo ¿no?

45. E: claro | sí porque es verdad | en los exámenes de DELE no se ha:-

46. K: hay MUCHOS | hay muchos | [y muy difíciles]

47. E: [no se pregunta ¿no? lo coloquial]

48. K: Sí | hay una:: | hay una:: | digamos te preguntan cosas así

49. E: ¿ah sí?

50. K: mhm | y por cierto que les cuesta muchísimo

51. E: vale | vale

52. K: bueno/ | nosotros aquí tenemos libros que:: | y les podemos decir algo yo y los colegas | pero normalmente | una persona que estudia:: | yo no sé | de libros | no tiene:: | oportu oportunidad de encontrarlo

53. E: claro

54. K: sí es muy difícil

55. E: entonces | lo otro era:: | ¡ah! eso | cuando-

56. K: bueno yo/ | no trabajo mucho

57. E: claro por esto que has dicho ¿no? | por lo de los niveles

58. K: ahá

59. E: no es muy frecuente ¿no? | pero:: | por ejemplo cuando:: | que ha dicho que algunas veces ellos preguntan algo | ¿ellos se interesan a veces por el lenguaje coloquial? | o::

60. K: sí | yo pienso que sí | que si les dices que eso es idioma coloquial | les interesa mucho

61. E: les interesa ¿no? | ponen bastante atención/

62. K: sí

63. E: sí es que normalmente siempre suele pasar eso

64. K: sí es que/ | es como:: | como una:: | una anécdota algo así | eso sí les | son cosas que aprenden

65. E: vale

66. K: rápidamente

67. E: pues ya está | sí porque lo otro es:: | si lo consideras prioritario pero bueno-

68. K: no [priori]-

69. E: [no prioritario pero importante ¿no?]

70. K: yo:: | lo puedo hacer en clases cuando tenía clases en cuarto | curso de:: | digamos de:: | traducción | eso sí se puede hacer | se puede | les puedes presentar textos/ | eh:: | del idioma coloquial | y decirlo como/ | como sería diríamos en::

71. E: vale vale

72. K: pero | en los demás cursos es muy difícil trabajarlo

73. E: vale vale | pues muy bien | muchas gracias

Anexo 4. Intervención didáctica sobre el español coloquial realizada en el aula.

1. Escucha y lee atentamente la siguiente conversación coloquial:

A: Y luego nos fuimos al Divino de Ibiza que está en el puerto, y había, bueno y había pase de modelos.

P: ¿Y qué es el Divino?

A: El Divino es una discoteca.

C: ¿No sabes qué es el Dinivo tio?

P: ¡Yo que sé qué es el Divino de Ibiza!

C: Yo tenía una sesión grabada del Divino de Ibiza, en un cedé.

A: Ahí fue donde me triunfé a una. Había un pase de modelos.

P: ¿Pero triunfaste en qué sentido? Porque triunfar para ti tio...

A: Bueno, triunfar es no follar.

P: Ja, ja, ja, ja.

A: Enrollarme esa noche y ya está, y meterme mano.

P: De Manresa era ¿no?

A: Sí.

P: ¿Meterte mano ella a ti o tú a ella?

A: Tocándole el culo y ella también.

P: Ja, ja, ja, ja.

A: Tocándome el culín.

P: Ja, ja, ja, ja.

A: La tía cuando me fui ¿sabes? Bueno, digo bueno ya nos veremos si eso. Y me dice venga vale. Y me hace así¹³, me pegó dos cachetazos en el culo. Ja, ja, ja, ja.

P: ¿Pero ya no la viste más?

¹³ El hablante A se da dos golpes con su mano derecha en su propio trasero.

C: Venga que la estoy vaciando de agua¹⁴.

A: La vi el domingo, o sea me lié con ella el viernes y el domingo sí que la vi. Pero la tía en plan pasota, o sea ahora está pasando de mi puta cara. Le he mandado mensajes para... bueno le he mandado un mensaje para que me dé el *Messenger*.

P: La tía estaba de vacaciones y para pasar el rato ¿no?

A: Sí, la tía suda de mi cara. Y el domingo me encontré, o sea cuando me estaba intentando liar con esta, a la de Manresa. Me viene una pava que me estaba mirando toda la noche y me viene y me dice “al final me vas a poner celosa”. Y se pira. Ja, ja, ja, ja.

P: ¡¿Ah sí?!

A: Y me quedo así y digo “¡ostia puta!”

P: ¿Y no le dijiste nada?

A: No, no, porque estaba con éstas ¿sabes? Aún no me había liado con ella.

P: ¿Y el Ronan¹⁵ qué tal?

A: El Ronan se lió con un taponcillo de Madrid. Ja, ja, ja, ja. Que nos las encontramos en una playa. Ja, ja, ja, ja. Y el tío al final estaba así¹⁶. Ja, ja, ja, ja. Y me fui yo con ésta y el tío empieza, “bueno...” Y vuelvo, me doy una vuelta por fuera, vuelvo y lo veo al tío hablando, “ah pues bueno sois de la playa no del otro día”.

C: ¿Tienes hora?¹⁷

P: Ja, ja, ja, ja.

A: El tío super cortado.

P: Ja, ja, ja, ja.

A: Le pegué un corte tío la primera noche.

P: ¿Tú al Ronan? ¿Por qué?

¹⁴ El hablante C está dando chutes a una pelota que está mojada contra una pared.

¹⁵ Ronan es el apodo de un amigo y compañero de trabajo socorrista que se fue de viaje con el hablante A a Ibiza durante una semana. Su nombre real es Enric.

¹⁶ El hablante A se encoge de hombros y se pone rígido, imitando la actuación de la persona de la que está hablando.

¹⁷ El hablante C utiliza una frase para hacer una broma que tiene implicaturas para los tres interlocutores, ya que es una expresión que utiliza la persona de la que están hablando para entablar conversación con las chicas.

A: Porque estaba hablando con una tía y me la estaba intentando triunfar. Y había otra rubia, la amiga suya que quería al Ronan. Y a él no le hacía gracia, y el tío viene, estoy yo hablando con ella tranquilamente, y de repente viene y dice “qué, hay mucha fiesta por aquí”, y no sé qué. Se me queda el tío y me quedo yo así con la cara de gilipollas, mirando los dos y digo “¡puto Ronan de mierda!” Cuando se fue ¿sabes?, lo cogí y digo “oye Ronan tío que cuando esté yo hablando con una tía no vengas a quedarte ahí”, digo “ponte en mi lugar, estás tú hablando con alguien, con una pava, y vengo yo y me pongo a hablar con ella, ¿te jodería?” Y me dice “bueno es verdad es verdad”, no sé qué. Digo “sé que lo haces inconscientemente, pero tío...”

Contesta a las siguientes preguntas para comprobar si has entendido el contexto general:

- a. **¿Quiénes hablan? ¿Qué tipo de relación crees que hay entre las personas que hablan?**

- b. **¿De qué hablan? ¿Cuál es el tema o temas de la conversación?**

- c. **¿Qué actitud tienen los hablantes? (están contentos, enfadados, de acuerdo, en desacuerdo...).**

2. ¿Puedes explicar qué significan las siguientes palabras en este contexto de uso? Al escuchar otra vez la audición pon especial atención a la entonación de los hablantes, ya que te puede ayudar a interpretar mejor el sentido de las fórmulas presentadas.

<i>pase</i>	<i>tío/tía</i>	<i>triunfar</i>	<i>follar</i>	<i>enrollarse</i>	<i>meterse mano</i>
<i>culín</i>	<i>cachetazos</i>	<i>liarse</i>	<i>plan pasota</i>	<i>pasar de mi puta cara</i>	
<i>sudar de mi cara</i>		<i>pava</i>	<i>pirarse</i>	<i>¡ostia puta!</i>	<i>taponcillo</i>
<i>cortado</i>	<i>pegar un corte</i>		<i>hacer gracia</i>	<i>gilipollas</i>	<i>joder</i>

3. ¿Hay alguna palabra o expresión más que no conocías?

4. **¿Hay alguna palabra o expresión más que ya la habías visto antes pero con otro significado, para referirse a otro aspecto diferente?**

5. **¿Habías escuchado antes estas palabras y expresiones? ¿Conoces su significado literal?**

6. **En vuestra lengua materna, es decir, en checo, ¿qué palabras y expresiones coloquiales soléis utilizar para expresar las mismas acciones anteriores? ¿Se parecen a las españolas o son totalmente diferentes?**

7. **Ahora os toca hablar a vosotros. Le tenéis que explicar a vuestro compañero alguna anécdota divertida de algún día que salistéis a divertirnos con los amigos. Si queréis, podéis utilizar alguna de las expresiones que hemos trabajado sobre la conversación coloquial anterior.**

8. **De la conversación coloquial anterior, ¿te ha llamado la atención algún aspecto? ¿Se parece o es muy diferente a los textos, diálogos y/o conversaciones que normalmente has visto anteriormente en clase? (estructura de las frases, repeticiones de palabras, vocabulario y expresiones...). Justifica tu respuesta.**

PACTO ENTRE CABALLEROS

- Escucha atentamente la letra de esta canción de Joaquín Sabina, titulada *Pacto entre caballeros*, e intenta rellenar los espacios en blanco con la palabra adecuada.

- ¿Conoces el significado de las palabras que están en negrita y de las palabras que has tenido que rellenar? Explícalo o pregúntale a tu profesor.

- ¿Puedes explicar cuál es el tema de la canción? Es decir, resume la historia que le sucedió al cantante y que nos explica en esta canción.

No pasaba de los veinte
el mayor de los tres chicos
que vinieron a _____ el mes
pasado.

"**Subvenciónanos un _____**
y no te hagas el valiente
que me pongo muy nervioso si me
enfado."

Me **pillaron diez quinientas**
y un _____ marca Omega
con un **pincho** de cocina en la
garganta,
pero el bizco se dio cuenta
y me dijo -"oye, _____,
te pareces al Sabina ese que
canta."

Era un noche cualquiera,
puede ser que fuera trece,
¿qué más da? pudiera ser que fuera
martes.

Sólo se que algunas veces
cuando menos te lo esperas
el diablo va y se pone de tu parte.

-"**Este encuentro hay que mojarlo**
con **jarabe de litrona**,
compañeros **antes de que cante el**
gallo"-

-"tranquilo, _____, perdona,
y **un trago** pa celebrarlo"-
los tres **iban _____ de**
caballo.

A una **barra americana**
me llevaron **por la cara**,
no dejaron que pagara ni una ronda,
controlaban tres _____
pero a mi me reservaban
los encantos de "Maruja la
cachonda".

Nos pusimos como motos,
con la **birra** y los _____
se cortaron de meterse algo más
fuerte;

nos hicimos unas fotos
de cabina en tres minutos...,
parecemos la **cuadrilla** de la
muerte.

Protegidos por la luna
cogieron prestado un coche,
me dejaron en mi _____ y **se**
borraron
por las venas de la noche
-"**enróllate** y haznos una
copla guapa de la tuyas"- me
gritaron.

Me devolvieron intacto,
con **un guiño** mi dinero,
la cadena, la cartera y el reloj;
yo, que siempre cumplo un pacto
cuando es entre caballeros,
les tenía que escribir esta canción.

Hoy venía en el diario
el _____ del más alto,
no lo había vuelto a ver desde aquel
día;
escapaba del asalto
al chalé de un millonario
y en la puerta le esperó la policía.
Mucha, mucha policía...

Anexo 5. Cuestionario sobre creencias de los aprendices.

Nombre Sexo Edad

Has aprendido español: En el Instituto Bilingüe sólo
 En el Instituto Bilingüe y en la escuela
 Otros

¿Cuántos años llevas aprendiendo español?

I. EL PROFESOR

1) ¿Cuántos profesores de español has tenido?

2) ¿Te parece que todos tienen un estilo común? (dirige la clase, deja participar a los alumnos, sigue siempre el libro de texto, introduce material extra, habla de la cultura...)

3) Marca numerándolas las tres cualidades que te parecen indispensables en un buen profesor de lengua extranjera:

- Conoce bien su materia**
- Sabe enseñar**
- Es comprensivo**
- Es paciente**
- Tiene en cuenta los intereses de los alumnos**
- Crea buen ambiente en clase**
- Impone respeto a los alumnos**

Añade otras cualidades que te parecen importantes:

II. LA CLASE DE ESPAÑOL

1) En general prefieres:

- Trabajar solo**
- Trabajar en parejas**
- Trabajar en grupos**
- Alternar (trabajar a veces solo, a veces en parejas...)**

2) Las actividades que prefieres en clase son las de: (Puedes marcar hasta tres cosas)

- Escribir**
- Leer**
- Escuchar audiciones**
- Trabajar con canciones**
- Ver películas**
- Hablar con tu compañero**
- Hablar con toda la clase**
- Ejercicios gramaticales**

3) Las actividades que no te gustan en clase son las de: (Puedes marcar hasta tres cosas)

- Escribir**
- Leer**
- Escuchar audiciones**
- Trabajar con canciones**
- Ver películas**
- Hablar con tu compañero**
- Hablar con toda la clase**
- Ejercicios gramaticales**

4) ¿Qué temas te gusta tratar en clase? ¿Por qué?

5) ¿Qué temas no te gusta tratar en clase? ¿Por qué?

III. EL ESPAÑOL Y SU USO COLOQUIAL

1) ¿Por qué estudias español?

**2) ¿Crees que hablar español te va a ayudar en tu trabajo o estudios?
¿Cómo?**

3) ¿Cuál es tu definición del uso coloquial de una lengua?

4) En tus clases de español, ¿te han enseñado el uso coloquial? ¿Recuerdas de qué manera? (Tipo de actividades, de manera escrita u oral, mucho, poco...)

5) ¿Tienes interés en aprender el lenguaje coloquial español? ¿Crees que es útil? ¿Por qué?

6) ¿Crees que aprender el lenguaje coloquial español te va a ayudar en tu trabajo o estudios? ¿Cómo?