



CIESE

COMILLAS
Centro Internacional de Estudios
Superiores del Español



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
Universidad de Cantabria - CIESE-Comillas
Año académico 2012-2013

De la comunicación oral dirigida a la autonomía comunicativa: la enseñanza de E/LE a través de corpus discursivos

Trabajo realizado por Daniel Secchi

Dirigido por Marta Albelda Marco

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1 La pragmática de la interacción oral	4
2.2 La conversación espontánea y semiformal y los corpus discursivos orales.....	11
2.3 Rentabilidad de los corpus discursivos en la enseñanza de lenguas	17
3. ESTUDIO DE CAMPO	21
3.1 Metodología de análisis.....	21
3.1.1 Selección del objeto de análisis	21
3.1.2 Manuales analizados.....	24
3.1.3 Ficha para el análisis de los manuales	28
3.2 Análisis y resultados	29
3.2.1 Análisis y resultados en los manuales por nivel de lengua	29
3.2.2 Comparación de los resultados y conclusiones del análisis	33
3.2.3 Valoración de los resultados del análisis.....	39
4. APLICACIÓN DIDÁCTICA.....	43
4.1 Consideraciones previas.....	43
4.2 Propuesta de explotación de algunos fragmentos de corpus discursivos	44
5. CONCLUSIONES	52
6. BIBLIOGRAFÍA	55
7. ANEXOS.....	60

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster se ubica en el terreno de la pragmática de la interacción oral. En concreto, este estudio se centra en la revisión y análisis de los textos y discursos supuestamente orales de los manuales de Español Lengua Extranjera¹ de los niveles B2 y C1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*² (2001) y conforme a los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³ (2006). Aunque en estos niveles, los estudiantes son capaces de desenvolverse en la comunicación oral, la oportunidad de aprender a través de los corpus discursivos orales les permitiría practicar, entender y asimilar mejor cómo tienen que adecuarse al contexto y mejorar el proceso de producción dialógica, el componente oral y el componente prosódico (Albelda, 2011).

Con este trabajo se quiere contribuir a un mejor desarrollo de las competencias comunicativas orales de los estudiantes de E/LE. Si bien los materiales didácticos de E/LE han visto una mejora en las últimas décadas, los alumnos siguen teniendo la necesidad de aprender a desenvolverse en contextos reales y entender a los nativos, especialmente cuando su aprendizaje no se lleva a cabo en un contexto de inmersión y su única referencia son los manuales de E/LE.

Quien aprende una LE⁴ no solo quiere alcanzar un dominio de los aspectos léxicos, pragmáticos y gramaticales, sino que también desea entender y aprender para poder expresarse de manera apropiada en los diferentes contextos, tal y como lo hacen los nativos. La rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de E/LE debería ser un instrumento y un apoyo real para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar el grado de contextualización, de realismo y de autenticidad de los discursos orales de los manuales de E/LE para los niveles B2 y C1. Para llevar a cabo el estudio se han analizado los géneros discursivos semiformales y formales que son más frecuentes en los manuales de E/LE. Este se ha realizado de manera contrastiva tomando los discursos reales y auténticos que recogen los corpus discursivos como referencia y como corpus de control.

¹En adelante se utilizará la sigla E/LE para referirse al Español como Lengua Extranjera.

² En adelante se utilizará la sigla *MCER* para referirse al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

³ En adelante se utilizará la sigla *PCIC* para referirse al *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

⁴ En adelante se utilizará la sigla LE para referirse a la Lengua Extranjera.

Los resultados del análisis de los discursos en los manuales han sido muy elocuentes y significativos sobre el grado de (in)verosimilitud de los textos ofrecidos. Esta falta de coherencia y realismo en el *input* lingüístico de materiales de E/LE ha sido el motivo de esta propuesta de inclusión de discursos no solo realistas sino reales y auténticos en dichos manuales. En concreto se destaca la posibilidad de acudir a los textos discursivos para llevarlos al aula, de manera que los estudiantes se enfrenten a las muestras reales de habla propias de los intercambios comunicativos entre españoles nativos.

Tras el análisis de los diferentes manuales de nivel B2 y C1 se ha podido observar que, en la mayoría de los casos, tanto el grado de autenticidad como el de realismo de los diálogos en los manuales de E/LE es muy escaso. Aunque sí se pueden encontrar elementos relacionados con la expresión coloquial, suelen ser explotados exclusivamente desde el punto de vista léxico y sin que se defina de forma clara el contexto. A pesar de que el empleo de corpus discursivos creados *ad hoc* constituye un instrumento de enseñanza válido, no por ello se debe dejar de lado una herramienta tan valiosa como los corpus discursivos reales.

Es muy común que para la enseñanza de la lengua oral se recurra a la lengua escrita y a discursos creados en los laboratorios. Es por ello que con esta investigación se pretende contribuir a solventar este vacío, por lo que se propone un trabajo a partir de corpus discursivos reales para la producción y comprensión oral.

El trabajo está organizado en tres bloques fundamentales. En primer lugar, se presenta el marco teórico (capítulo 2) en el que se ofrece, por una parte, una panorámica de las principales aportaciones de la pragmática y cómo está estrechamente relacionada con los materiales didácticos y, por otra parte, la conversación espontánea, semiformal y coloquial y su rentabilidad a través de los corpus discursivos. En la parte teórica se presenta un breve recorrido de las principales aportaciones de la lingüística de corpus a la didáctica de lenguas extranjeras. Se presta especialmente importancia a los factores que intervienen en la comunicación, así como a los rasgos que caracterizan los tipos de conversación considerados en este TFM. Una vez revisadas las contribuciones de la lingüística de corpus y de la pragmática, se incide en la rentabilidad que pueden tener los corpus discursivos en la enseñanza de lenguas.

En segundo lugar, se presentan los manuales y se exponen los criterios de selección de los textos y los discursos analizados a través de los parámetros que se busca revisar (capítulo 3). Posteriormente, se realiza un estudio contrastivo de la

presencia de tales discursos en los manuales con respecto a la realidad que presentan los corpus discursivos orales. Para el análisis de los materiales se ha seleccionado una muestra representativa de seis manuales, tres manuales de nivel B2, *Abanico* (nueva edición), *Pasaporte Nivel 4* y *Protagonistas*; y tres de nivel C1, *En acción 4*, *Nuevo Prisma* y *Sueña 4* (nueva edición).

Por último, se ofrece una propuesta de aplicación didáctica de los corpus orales como material para el aula de E/LE (capítulo 4). Para la aplicación didáctica que toma muestras de los corpus discursivos se han seleccionado fragmentos del *corpus Val.Es.Co.* (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002) y del *corpus C-ORAL-ROM* (Cresti y Moneglia 2005) en concreto: una conversación grabada en el metro, una conversación telefónica, una clase de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años, una entrevista entre compañeros a la salida de clase, una entrevista a un médico en la radio y una conversación en una casa particular registrada con una grabadora oculta.

Se han elegido estas muestras ya que gracias a ellas es posible observar algunos ejemplos de lengua real y compararlos con las muestras de los manuales seleccionados. A través de esta comparación se destacan los elementos de los corpus discursivos elegidos (*Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*), con respecto a los que aparecen en los manuales analizados.

Desafortunadamente, en este trabajo por un problema de extensión, no se tratan otros aspectos –también muy importantes– que influyen en el aprendizaje a través de corpus. Por el momento, el principal objetivo será arrojar luz sobre el diseño y la explotación de las competencias comunicativas mediante la oralidad y, gracias a ello, proponer –implícitamente– nuevas líneas de investigación enfocadas a los múltiples factores relacionados con la pragmática, la producción dialógica y la influencia de elementos prosódicos.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para realizar el marco teórico que sustenta el presente estudio es conveniente recoger las principales aportaciones teóricas de la pragmática de la lengua y de la lingüística de corpus. Es importante revisar cómo el componente pragmático ha de ser uno de los ejes fundamentales que guíen el diseño de los materiales didácticos (§ 2.1) y la relación que hay entre la pragmática y la competencia comunicativa, definir qué es una interacción dialógica oral y por qué la conversación es el género discursivo más natural y frecuente (§ 2.2). Asimismo, se señalará de qué materiales orales se dispone para obtener interacciones dialógicas reales (corpus discursivos) y cuáles son las ventajas didácticas de su aprovechamiento (§ 2.3).

2.1 La pragmática de la interacción oral

La pragmática es la ciencia lingüística que estudia los significados de la comunicación en uso, tiene en cuenta el contexto, las circunstancias comunicativas, se preocupa por la adecuación del uso lingüístico y por la situación comunicativa.

Gracias al desarrollo del enfoque comunicativo, la didáctica de lenguas fue adaptando su centro de interés desde la corrección gramatical hacia la adecuación sociocomunicativa y pragmática. Es por ello que hoy en día se hace necesario que a la hora de diseñar los materiales para la enseñanza de segundas lenguas se tengan en cuenta los factores comunicativos y contextuales que influyen en las elecciones lingüísticas.

En primer lugar es importante considerar algunas definiciones de la pragmática a partir de las cuales se pueden observar los componentes que esta disciplina aporta a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. De acuerdo con Pons (2005: 12), la pragmática puede definirse desde tres perspectivas:

1. *La Pragmática estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite.* Lo que estos enunciados transmiten es más de lo que el lenguaje codifica; en algunos casos, lo transmitido es incluso contrario a lo que el lenguaje codifica. La Pragmática estudiaría el camino que nos permite llegar a lo transmitido a partir de lo codificado.
2. *La Pragmática estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende.* Si así fuera, se deberían estudiar los procesos mentales por los que un pensamiento toma forma en palabras y aquellos por los que se recupera dicho pensamiento a través de las palabras de otro. Este enfoque hace un mayor hincapié en los usuarios del lenguaje y en las diversas interpretaciones que puede recibir un mismo mensaje, aunque mantenga la diferencia del enfoque anterior entre lo codificado y lo transmitido.

3. *La Pragmática estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales.*

(Pons 2005: 12)

Las definiciones anteriores señalan dos enfoques fundamentales de la pragmática, la primera como disciplina cognitiva y la segunda como disciplina social. En estos casos, el elemento imprescindible que da sentido a estas disciplinas es el contexto. El contexto es la situación en la que se desarrolla el acto comunicativo y en la que se incluyen factores extralingüísticos, como, entre otros, la situación comunicativa, el nivel social, las relaciones interpersonales, el conocimiento compartido por los interlocutores.

En efecto, la pragmática indica que los factores contextuales son extremadamente importantes para poder interpretar las palabras. De no ser así y si la pragmática solo explicara el sentido general del mensaje sin tener en cuenta estas variables, la labor del profesor sería mucho más fácil. Sin embargo, la comunicación no es tan sencilla, ya que en la mayoría de los enunciados el significado no siempre es interpretable de una sola forma. En la enseñanza de lenguas estos aspectos se tienen que considerar no como elementos secundarios, sino fundamentales, ya que caracterizan la comunicación oral, en tanto que los factores extralingüísticos condicionan el uso de la lengua e influyen en la construcción de los usos comunicativos.

Junto con el contexto, otros conceptos fundamentales de la pragmática que ayudarían a valorar la necesidad de utilizar discursos reales en la didáctica de lenguas, son: los actos de habla (funciones comunicativas desde la perspectiva didáctica; estudiados por Austin y Searle); los significados indirectos y las implicaturas (estudiados por Grice, Levinson, Sperber y Wilson); y las relaciones sociales entre los interlocutores.

La teoría de los actos de habla de Searle (1994), basada en la obra pionera de Austin (1961), explica cómo se producen algunos malentendidos y también por qué algunas oraciones (aunque gramaticalmente diferentes), tienen casi el mismo sentido pragmático. Por su parte, el principio de cooperación de Grice (1975) estudia los elementos tácitos que emplean los participantes en una interacción para facilitar la interpretación o para que se deduzca algo diferente de lo que se ha dicho. Este principio está basado en la teoría de los juegos (modelos y estructuras formalizadas para elegir y llevar a cabo una decisión). La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1994) define cómo los hablantes deducen y hacen inferencias a partir de lo que se produce a lo largo

de una conversación para poder crear un contexto lingüístico donde sea posible interpretar adecuadamente los enunciados.

A través de estos conceptos se puede afirmar que la pragmática de la interacción oral considera las constantes y las estrategias lingüísticas que la interacción dialógica real emplea para llevar a cabo un discurso entre distintos hablantes que van construyendo “sobre la marcha” una interacción comunicativa. De acuerdo con Briz (1998: 51-52):

La conversación es una negociación. Conversar es argumentar, aportar (dar) argumentos con un fin concreto (todo acto comunicativo tiene una intención, que coincide con lo dicho o ha de interpretarse). Y a la vez es negociar el acuerdo; es interactuar, mantener una relación cooperativa, regulada además por una serie de normas de conducta social, las cuales, en ocasiones, se ven alteradas por principios de pertinencia comunicativa, de adecuación a la situación, alteraciones muchas veces estratégicas. Briz (1998: 51-52)

El hablante y el oyente usan estas tácticas de forma automática en sus interacciones y, gracias a ellas, consiguen comunicarse. Los interlocutores utilizan estas estrategias, entre otras, para iniciar el diálogo, para rellenar los vacíos en el discurso o para terminar el diálogo. Briz (1998) las clasifica más específicamente en tres tipos:

- Estrategias sintácticas o de construcción, contextuales, fónicas y léxico-semánticas, es el caso de *así* en lugar de “de este modo”; *casi* en lugar de “apenas”, *tener ganas* en lugar de “desear” (frecuencias, preferencias o predominios léxicos), por ejemplo en los siguientes contextos:

Ejemplo 1:

- Me voy a ir de vacaciones / *bueno* si termino el trabajo / y *si* consigo ahorrar (estrategia de construcción). El hablante usa el *bueno* como estrategia para precisar, rectificar y explicar que no es seguro que se irá de vacaciones y que el hecho de irse de vacaciones depende de otros factores que pueden o no permitirlo.
- María, yo... ya te dije que iba a pasar (estrategia contextual de personalización del *yo*). La personalización del *yo* es explícita y es un recurso que permite intensificar el sujeto de la enunciación, es decir, maximiza su papel en la conversación.
- Si *a ti* te apetece te lo preparo yo (estrategia contextual de personalización del *tú*). La personalización del *tú* es también un recurso intensificador que maximiza la fuerza de la oración y que afecta al interlocutor.

Ejemplo 2:

- A) ¿Vas a venir? ↑⁵ (entonación ascendente). El tonema ascendente manifiesta alegría, entusiasmo e interés por la respuesta.
- B) ¿Quieres que venga? ↓⁵ (entonación descendente). El tonema descendente expresa la petición de confirmación a través de una pregunta de cortesía.
- A) Bueno... sino te importa. aa⁵ (alargamiento fónico vocálico). El marcador discursivo *bueno* señala que el hablante acepta y solicita de forma indirecta lo que el interlocutor le ha preguntado.
- Estrategias de producción y recepción, como los intensificadores y atenuantes en la interacción como por ejemplo:

A) No tengo un duro ¿me das algo de dinero? *Algo* (atenuante); *no tengo un duro* (intensificador).

B) Te lo daría pero acabo de pagar el alquiler. *Te lo daría pero...* (atenuante con función de justificación).
 - Estrategias de conexión y argumentación como por ejemplo:

Carlos ha ido al hospital *porque* se ha roto un brazo. Carlos *ha ido al hospital* (efecto) *porque se ha roto un brazo* (causa).

Dentro de estas estrategias, se incluyen también otras características dinámicas e interaccionales: robo de turno, solapamiento, pausas entre las intervenciones, susurros, la entonación (caracterizadora del estado emotivo: alegría, emoción, sorpresa, énfasis, ira, miedo y tristeza). Este tipo de estrategias son las que se han tenido en cuenta en el análisis de las muestras y de los corpus y que se verán reflejadas en la aplicación didáctica (§ 4.2).

Ahora bien, ¿qué relación hay entre la pragmática y la competencia comunicativa? La pragmática como disciplina teórica se desarrolló en paralelo al despertar del enfoque comunicativo en la didáctica de lenguas. La pragmática es una disciplina que continúa una de las derivaciones de la filosofía del lenguaje corriente y nace como disciplina heterogénea a partir de otras disciplinas (psicología, neurología, semiótica, etc.). Sin embargo, se puede situar como fecha de referencia para su nacimiento los años 1960 y 1970 con los trabajos pioneros de Austin, Searle y Grice. Alrededor de esos años Hymes (1995 [1972]) propone el concepto de competencia comunicativa y afirma que un hablante no es competente en una lengua cuando conoce

⁵ Véase Anexo VII: signos del sistema de transcripción Val.Es.Co. (2002).

su código, sino cuando, además sabe adaptar su forma de hablar a las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta. Dicho de otra forma, la competencia comunicativa no hace referencia solo a la esfera sociolingüística, sino también a la pragmática, porque la lengua está relacionada con el uso. Cuando dos interlocutores interactúan ambos codifican y descodifican lo que el otro le comunica a partir de una representación mental. El que la interpreta lo hará en función de otra representación mental que cumple más o menos las expectativas del primer interlocutor y al no ser así se originarían malentendidos. A este proceso, como señaló Grice, y más tarde, Sperber y Wilson, se une el proceso de ostensión (intención comunicativa) e inferencia (interpretación) en el que el hablante elige la forma de comunicarse y la “ostenta” para guiar al oyente en el proceso inferencial tal como quiere el hablante (Pons 2005: 18-20).

El concepto de competencia comunicativa fue reelaborado y adaptado, entre otros, por Canale (1995 [1983]) y por Bachman (1995 [1990]), al contexto de enseñanza de lenguas. Entre las subcompetencias de la competencia comunicativa se encuentra, la competencia pragmática, como una subcategoría.

También el *MCER* (2001, capítulo 2, apartado 2.1.2.) se hace eco del concepto de competencia comunicativa y la considera compuesta por tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (*MCER* 2001, capítulo 2, apartado 2.1.2.)

Por su parte el *PCIC* (2006: 38) respecto a la competencia comunicativa y al componente pragmático señala:

En cuanto al componente pragmático discursivo, la idea central de la que se parte es que la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos [...] implica el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones y las nociones generales y específicas que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante. De manera que, además de producir enunciados y oraciones correctos y ser conscientes de las relaciones interaccionales –que sería el ámbito propio de la gramática-, el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las situaciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. (*PCIC* 2006: 38).

De esto se desprende que las tácticas y estrategias empleadas en el intercambio comunicativo influyen el componente pragmático discursivo. Por lo tanto, la competencia pragmática es un elemento esencial en la competencia comunicativa, fundamental en la comunicación y, en consecuencia, también en la enseñanza de lenguas. En otras palabras, esto significa que «cualquier profesor de E/LE está enseñando pragmática, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo» (Pons 2005: 20).

Para incluir el componente pragmático en sus clases, el profesor de E/LE debe enseñar a sus alumnos no solo a entender el significado de las palabras, sino también a identificar las intenciones comunicativas de los mensajes que escucha, y en función de ello adecuar sus respuestas. Aprender la lengua de esta forma facilita al estudiante “descubrir” no solo cómo los nativos encubren las intenciones comunicativas gracias a la lengua sino también la importancia de saber entender e interpretar en función de las circunstancias comunicativas.

Teniendo en cuenta estos factores, podemos considerar que la pragmática constituye un pilar fundamental en la interacción oral. Al igual que estos mecanismos se reflejan en la comunicación de los nativos, deberían reflejarse en la de los aprendientes de una lengua extranjera. Por esta razón, es imprescindible que los profesores de segundas lenguas traten de acercar lo más posible a sus alumnos las dinámicas comportamentales reales, ofreciendo *input* lingüísticos y actividades que busquen hacer reflexionar al estudiante sobre la adecuación a los contextos comunicativos, de manera que le hagan desarrollar la competencia pragmática acorde con las formas y en función del interlocutor, y todo ello en relación con el contexto en el que se produce la interacción.

Se considera que cualquier estudiante de una LE, que se enfrenta a una situación comunicativa en dicha lengua, aplica procesos inferenciales. A través de su experiencia social, su conocimiento del mundo, sus capacidades de uso de la lengua, que provienen del conocimiento en su lengua materna o de otras lenguas ya aprendidas el estudiante interpreta lo dicho (en LE) para comprender lo comunicado. Sin embargo, estos procesos no se suelen tener en cuenta en el aula de E/LE o, aún peor, no se consideran como elementos importantes dentro del proceso de aprendizaje del alumno (Pons 2005). Esto se debe a que el proceso de inferencia que realiza el alumno se considera, erróneamente, como un componente del proceso de aprendizaje de la lengua estudiada, sin que se tengan en cuenta las diferencias culturales y el contexto. A pesar de todo esto,

en la mayoría de los casos, la metodología que se aplica en la enseñanza de E/LE sigue siendo mucho más gramatical que pragmática dejando a los alumnos “desarmados” frente a una interacción oral en un contexto real.

Este problema ya fue tratado en la década de los 80 por Canale (1983: 72) quien hizo una crítica al enfoque gramatical:

[Los ejercicios para trabajar la gramática] son prácticos para tratar problemas con grupos numerosos de alumnos, corto períodos de clases, falta de profesores que son comunicativamente competentes en la segunda lengua y disciplinas en la clase. Pero estos enfoques no parecen ser suficientes para preparar a los aprendientes para usar bien la lengua en situaciones auténticas: no proporcionan oportunidades en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos.

(Canale 1983: 72).

Desde el punto de vista de la aplicación didáctica práctica, sigue habiendo escasez de recursos reales en los manuales de E/LE, lo que constituye también una de las principales quejas por parte de los profesores, que señalan la presencia de diálogos poco reales y espontáneos. Además, las actividades presentes en los manuales carecen de información, en muchos casos no se informa al alumno del contexto en el que se desarrolla la acción comunicativa, el rol y las características de los participantes (edad, sexo, nivel social) y tampoco se incluyen actividades dirigidas en las cuales se trabajan los contenidos pragmáticos. Para ello es conveniente que el profesor de E/LE enseñe al alumno a tener en cuenta del contexto en el que se desarrolla la acción comunicativa y también a usar las formas y las estructuras más utilizada en cada contexto.

Como sugirieron Gomes y Valerio (1994) para hacer frente a este problema se deberían elaborar manuales didácticos más centrados en el uso real de la lengua. Aprender la lengua a través de conversaciones reales en lugar de pequeñas oraciones o diálogos creados *ad hoc*, permitiría a los alumnos acceder y entender mejor los hábitos culturales que comparten los hablantes de la lengua que estudian, en este caso de E/LE. Así lo señaló también Levinson (1989: 280):

Pasar del estudio de las oraciones al estudio de las conversaciones es como pasar de la física a la biología: los procedimientos analíticos y los métodos adecuados son totalmente diferentes, incluso aunque las conversaciones estén (en parte) compuestas de unidades que poseen cierta correspondencia directa con las oraciones (Levinson 1989: 280).

También el *MCER* y el *PCIC* reconocen la importancia de incluir en la enseñanza de lenguas tanto la competencia pragmática como los registros de lengua y

que estos dos componentes deben ser tratados con el mismo grado de importancia a la hora de planificar y elegir los materiales para las clases.

En definitiva, la mejor manera de familiarizar al estudiante con la pragmática es a través de muestras de lengua contextualizadas, bien de textos orales como escritos, especificando el contexto desde el que ha sido extraído. Asimismo una buena manera de hacerlo es a través de muestras de conversaciones coloquiales, puesto que constituyen la modalidad discursiva más empleada y prototípica en la comunicación humana y son a la vez las que se adquieren de manera más natural (Briz 1998).

Por ello, como se desprende del estudio de campo y de la propuesta didáctica, resulta muy enriquecedor para la enseñanza, hacer uso de fragmentos de conversaciones reales y de otros géneros discursivos dialógicos que sean frecuentes en los encuentros comunicativos del día a día.

2.2 La conversación espontánea y semiformal y los corpus discursivos orales

Según Calvet (2004), «no hay lenguas sin hablantes» afirmación que supone una buena base de partida para recalcar la importancia de la lengua oral y que legitima introducir los componentes más específicos de la conversación, en concreto, la conversación espontánea y la semiformal. Se han tomado en cuenta estos dos registros discursivos puesto que son los que más aparecen en los manuales analizados y en las modalidades de habla más utilizadas por los nativos.

La conversación, y en general, los géneros discursivos dialógicos, constituyen el mejor formato y el espacio más adecuado para desarrollar la competencia pragmática en un estudiante. Las formas y estructuras lingüísticas se contextualizan en cada situación comunicativa concreta (Albelda 2008), de manera que se conocen los factores situacionales que acompañan a los intercambios comunicativos. Como afirman Albelda y Fernández (2006: 2):

Enseñar un idioma es mucho más que enseñar el sistema de la lengua. Sugerimos que se promueva una mayor presencia de textos conversacionales, especialmente de registro coloquial, en la enseñanza del español como lengua extranjera. Un efectivo aprovechamiento de este material de trabajo tiene en cuenta los parámetros situacionales donde los hechos lingüísticos ocurren y, al mismo tiempo, ofrece un ejemplo realista de la modalidad discursiva más habitual.

Albelda y Fernández (2006: 2).

De ahí que, gracias al empleo de conversaciones como material de producción y comprensión oral, los estudiantes pueden aprender de forma más eficaz y real los

mecanismos que regulan los intercambios comunicativos, entender mejor los enunciados y, gracias a ello, desenvolverse mejor en contextos comunicativos reales.

Suele ser habitual que el registro⁶ espontáneo y semiformal aparezca en los manuales de E/LE, de una forma u otra, sin que sea marcado explícitamente y, en la gran mayoría de los casos, suele estar enfocado desde una explotación casi exclusivamente léxica. Si se contrasta el material ofrecido por los corpus discursivos con el material de los manuales de enseñanza de lenguas, se observa que la mayoría de actividades didácticas presentes en los manuales se han construido teniendo en cuenta solo algunos elementos presentes en las conversaciones reales y dejando al margen muchos otros.

Su importancia aumenta si se tiene en cuenta que los estudiantes no aprenden la lengua en inmersión. Por esto, como indican Albelda y Fernández (2006) y Campillo (2007), es recomendable el empleo de corpus de conversaciones reales, entre otras cosas, porque los temas abordados son muy variados y facilitan su aplicación y adaptación a las clases. Sin embargo, es aconsejable utilizar estos corpus desde el nivel B1, porque se considera que a partir de este nivel los alumnos ya han adquirido un bagaje lingüístico suficiente para poder entender y aprovechar este tipo de material (Albelda y Fernández 2006).

Veamos a continuación cómo ha definido la bibliografía el género conversación. Según Briz (2002: 225) (la cursiva es nuestra):

La conversación es un tipo de discurso oral, la manifestación prototípica de lo oral, dialogal, caracterizado por la inmediatez comunicativa, su dinamismo y carácter cooperativo y por la alternancia de turnos no predeterminada: *oral* (como modalidad o realización producida y recibida por el canal fónico); *dialogal* (como sucesión de intercambios –frente a los discursos monologales–); *inmediato* (puesto que se desarrolla en la coordinada espacio-temporal aquí-ahora-ante ti –frente a un informativo de radio o televisión–; *dinámico* (por la continua permuta y cambio de papeles entre los interlocutores –de hablante a oyente, de oyente a hablante–, por la *alternancia de turnos* –frente a una conferencia o los rituales de saludo– y *cooperativo* (puesto que se obra juntamente con otro y su intervención –frente a los monologales o de "uno", como el discurso político–). (Briz 2002: 225).

Por lo tanto, lo que habitualmente se suele definir como *conversación* es, más bien, desde un punto de vista no técnico, la conversación cotidiana o espontánea. Sin

⁶ Por *registro* se hace referencia a la modalidad comunicativa con la que se expresa un hablante en función de la situación comunicativa. El registro se clasifica en tres categorías: registro formal, informal o coloquial y semiformal.

embargo es posible diferenciar la conversación de otros tipos de intercambio en función de las variables sociolingüísticas y pragmáticas. Por un lado se pueden identificar las diferencias (o similitudes) de estructura sociolingüísticas en función de la relación entre los participantes, la situación comunicativa y la temática) y, por otro lado, las diferencias (o similitudes) de naturaleza pragmática en función de la toma de turno, de la duración de la intervención y del número de hablantes (Gallardo 1998).

Las variables anteriores son también las que influyen en la elección del código lingüístico, es decir, de los diferentes registros de habla (formal, semiformal y espontánea). El género discursivo está estrechamente relacionado con el registro de habla y ambos con el contexto. En función de esta tipología en este trabajo se han elegido los registros de habla semiformal y espontánea pertenecientes a los siguientes géneros discursivos orales: conversaciones telefónicas, entrevistas (periodísticas, laborales, académicas, médicas y asesorías), entrevistas en programas de radio, conversaciones entre amigos, cómics y viñetas.

A pesar de que existen más géneros discursivos, como por ejemplo, debates, clases, conferencias, tertulias, discusiones públicas, intervenciones en reuniones formales, presentaciones públicas, etc., no se han tenido en cuenta en este trabajo de investigación puesto que apenas se han encontrado muestras en los manuales de E/LE analizados.

Antes de describir los corpus lingüísticos que se van a tener en cuenta en este estudio, es oportuno definir qué es un corpus. Según Briz (2005), el objetivo de la lingüística de corpus es analizar el lenguaje desde el punto de vista de la realidad, es decir, explotando muestras reales de la lengua para poder formar o reconocer una determinada tipología de lenguaje. Los corpus representan «el banco de pruebas más eficaz y natural para analizar el lenguaje y más aún la actuación lingüística» (Briz 2005: 7-12). Sánchez (1995: 8) define el corpus lingüístico como:

Un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad de manera que sean representativos del total del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados mediante ordenador con el fin de obtener resultados varios y útiles para la descripción y el análisis. Sánchez (1995: 8)

Ahora bien ¿dónde se pueden obtener materiales auténticos para trabajar estos géneros discursivos en el aula de E/LE? Albelda (2010) aporta una recopilación, a modo de resumen, de los principales corpus disponibles, relacionados con la comunicación

oral (conversaciones informales, entrevista, diálogos, etc.), enumerados por nombre, fecha y tipología discursiva, tal como se describen a continuación:

1. *Val.Es.Co.* (Valencia Español Coloquial) recoge: conversaciones espontáneas, coloquiales y “secretas” (registradas con grabadora oculta), en situaciones reales de la Comunidad Valenciana (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002). Elaboración del corpus: 1989-2000.
2. *CORLEC* (*Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*) recoge: conversaciones cara a cara, telefónicas, diálogos públicos y familiares, discursos monológicos y políticos (Marcos y Moreno 1992 –incluido luego en Cresti y Moneglia 2005–). Elaboración del corpus: 1990-1992.
3. *GRIESBA* (*Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*) recoge: conversaciones cara a cara, telefónicas, semidirigidas y libres (Vila y Grupo GRIESBA 2001. Elaboración del corpus: 1990-2000.
4. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México* recoge: entrevistas semidirigidas (Martín y Lastra 2000). Elaboración del corpus: 1990-2000.
5. *ALCORE* y *COVJA* recogen: entrevistas y coloquios con guión conversacional del español hablado de Alicante (Azoran y Jiménez 1997; Azoran 2002). Elaboración del corpus: 1996. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
6. *PRESEEA* en línea recoge: entrevistas semidirigidas, normalmente con encuesta de varias ciudad hispanas (Equipos PRESEA). Elaboración del corpus: desde 1996 hasta la actualidad. Accesible en <http://www.linguas.net/portalseea> y www.uv.es/preseval.
7. *C-ORAL-ROM* recoge: conversaciones cara a cara y telefónicas, diálogos públicos y familiares, discursos monológicos y políticos de Latinoamérica y España (Cresti y Moneglia 2005). Elaboración del corpus: 2001-2004.
8. *COLAm* recoge: conversaciones coloquiales entre jóvenes (Jørgensen 2004). Elaboración del corpus: desde 2002 hasta la actualidad.
9. *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* (Samper, Hernández y Troya 1998) recoge: transliteración de ochenta y cuatro horas de grabación en doce ciudades hispánicas. Elaboración del corpus: 1998. Edición en CD-ROM. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Debido a que este trabajo se centra en el uso de los corpus discursivos orales semiformales y espontáneos para el contraste con el material de los manuales (capítulo

2) y para la propuesta didáctica que se presenta (capítulo 3), el análisis descriptivo se centrará más en los corpus *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002) y *C-ORAL-ROM* (Cresti y Moneglia 2005). En primer lugar se han elegido estos dos corpus porque recogen abundantes y amplias muestras de conversaciones reales en situaciones comunicativas muy variadas, y en el caso del *C-ORAL-ROM* porque además presenta una gran variedad de géneros discursivos, más allá de las conversaciones coloquiales y familiares. En el primer corpus (*Val.Es.Co.*) se utiliza el sistema de transcripción realistas (ortográficas, tipográficas y fonéticas) con la sincronización de los audios y en el segundo (*C-ORAL-ROM*) se utiliza la transliteración ortográficas con anotación morfológica y se incluye la sincronización de los audios. En segundo lugar porque al realizar un análisis contrastivo de la misma tipología discursiva en manuales y corpus, se pueden alcanzar conclusiones más significativas.

A continuación, se describe con más detalle las características de cada uno de estos dos corpus. El *C-ORAL-ROM* representa el *Corpus Oral de Lenguas Románicas*. Se caracteriza por ser un corpus multilingüe de habla espontánea de cuatro lenguas romances: español, portugués, francés e italiano. Consta de aproximadamente 1.200.000 palabras (300.000 palabras por cada lengua) repartidas en 772 textos resultantes de 120 horas de grabación (30 horas en lengua española) y contiene géneros discursivos tanto formales (sesiones políticas, conferencias, homilías), como informales (en ámbito familiar o privado y en ámbito público). Cada transcripción hace referencia a una grabación llevada a cabo con el sistema *WinPitch* (programa creado por WinPitch France), una herramienta informática que permite el alineamiento de la transcripción con el sonido.

Los textos presentes en el corpus incluyen información esencial acerca de las características sociolingüísticas de los participantes (como por ejemplo, edad, sexo, nivel social), el rol que ocupa el participante en la conversación y el contexto situacional (lugar, fecha y duración) además del tema tratado en la conversación (Briz 1998). Otro elemento que caracteriza este corpus es el tipo de transcripción de la grabación, estructurada visualmente a modo de *chat*.

Según Moreno y Urresti (2005), la evaluación del Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes dio una valoración general positiva a este corpus, definiéndola como una herramienta útil por su aplicabilidad en el campo de E/LE, al ofrecer posibilidades de aportar un enfoque comunicativo a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje. Además su aplicación en E/LE permite practicar y desarrollar

habilidades orales, como la comprensión e interacción oral, y también practicar distintos registros del lenguaje en función de las situaciones comunicativas gracias a la aplicación de estrategias pragmáticas y de pronunciación.

Su aplicación en E/LE se ha visto ya reflejada en algunas de las propuestas didácticas ofrecida por Nicolás (2002), Campillos (2007) y Campillos *et alii* (2007, 2010). Ambos autores enfocan la aplicación de los corpus *C-ORAL-ROM* desde dos perspectivas diferentes. Por una parte Campillos (2007), realiza una adaptación general del corpus ofreciendo una clasificación del mismo en fragmentos temáticos, léxicos y gramaticales, según los niveles de dificultad clasificados en el *MCER*. Según su clasificación, Campillos (2007: 104) afirma que los fragmentos que aparecen con más frecuencia, son fragmentos que el propio autor clasifica en los niveles B2 (nivel predominante) y C1, es decir, que esta herramienta está destinada especialmente a aprendientes con un nivel de lengua intermedio o avanzado. Asimismo, en Campillos *et alii* (2010) las actividades se presentan estructuradas de tal forma que el estudiante trabaja tanto la comprensión auditiva como la expresión oral para que se acerque lo más posible a lo que podría ser una situación comunicativa en un contexto real.

Por otra parte, Nicolás (2002) enfoca sus actividades hacia la producción y expresión oral, con el apoyo del programa WinPitch, que marca gráficamente la entonación, y gracias a ello pretende que los estudiantes de E/LE practiquen y aprendan los elementos que caracterizan el español oral (Albelda 2010).

El segundo corpus que se ha empleado en este trabajo, es el corpus *Val.Es.Co.* (2002), *Valencia Español Coloquial*. A diferencia del *C-ORAL-ROM*, el corpus *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002) recoge conversaciones coloquiales. Las conversaciones han sido grabadas en la Comunidad Valenciana, en la década entre 1989 y 2000.

Es uno de los primeros corpus en el que se recoge una parte de las transcripciones de las 341 grabaciones de conversaciones coloquiales espontáneas en situaciones comunicativas reales, de las que 6,5 horas (100.000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel y las otras 250.000 están transcritas y alineadas con el sonido, disponibles (tras la solicitud de usuario y contraseña), en www.fonocortesia.es/corpusval; además, se puede acceder a algunas muestras en la página www.uv.es/valesco. Para la transcripción de las grabaciones se ha utilizado un sistema de transcripción creado *ad hoc*. Cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que aparecen, entre otros, datos como la edad, el sexo, el lugar de la

grabación, la situación, la temática y los rasgos sociolingüísticos de los participantes (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002).

El corpus *Val.Es.Co.* también ha sido explotado didácticamente en el aula de E/LE, muestra de ello son las actividades didácticas presentes en Albelda y Fernández (2006, 2008), Guitart (2007), Cordulino da Silva (2010) y Nica (2011), entre otras, diseñadas y enfocadas hacia un aspecto que se considera de gran interés para el alumnado, los registros del español y especialmente de los registros coloquiales (prevalcientes en este corpus).

Guitart (2007: 2) expone así las ventajas que conlleva trabajar con muestra de conversaciones reales:

En este sentido, trabajar con muestras de conversación real es una apuesta que no solo permite abordar los niveles puramente lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) sino también aquellos elementos paralingüísticos y no lingüísticos o contextuales (gestuales, socioculturales e interaccionales) que, en definitiva, son los que van a asegurar la plena adecuación comunicativa y, consecuentemente, el éxito en la comunicación.

Guitart (2007: 2)

Hay que recordar que existen otros tipos de corpus, como se ha mencionado anteriormente, con los que se puede trabajar el contenido léxico y lingüístico. Sin embargo, en este trabajo, se tendrán en cuenta los dos corpus discursivos (*Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*) que permiten trabajar preferentemente, el contexto, la fonética, los elementos pragmáticos y socioculturales a través de textos reales contextualizados.

2.3 Rentabilidad de los corpus discursivos en la enseñanza de lenguas

Como refleja la bibliografía especializada, relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras, los corpus representan una herramienta muy valiosa en varios contextos (Gómez y Valerio 1994, Briz 2005, Pons 2005, Albelda y Fernández 2006, Guitart 2007, Campillo 2007, Albelda 2008). Por una parte, pueden ser explotados como material didáctico (a pesar de que muchos profesores y autores de manuales no son muy propensos puesto que esto supondría abandonar sus métodos tradicionales), por otra parte, representan un instrumento de investigación enfocado al estudio de los avances de la lengua que permiten ser adaptados y aplicados a los materiales didácticos (Albelda 2010).

Aunque si bien es cierto que en la mayoría de los casos los corpus son de concordancias, es decir, que ofrecen resultados de ocurrencias aisladas en un conjunto

de textos –cuyo contexto es limitado– (Albelda 2010), también es cierto que la bibliografía más reciente –relacionada con la aplicación didáctica de materiales en las clases de E/LE– hace hincapié en la importancia y rentabilidad de los corpus discursivos orales en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Alonso 2007a, 2007b, Véliz 2008, Aijmer, (ed.) 2009 y Jacobi 2009).

Con respecto al proceso de aprendizaje de la lengua escrita, el de la lengua oral (tanto en la conversación espontánea como en la semiformal) es más delicado y flexible. Esto es debido a que los interlocutores construyen sus mensajes sobre la marcha, en turnos de habla no planificados, y que sus intervenciones y sus mensajes dependen del turno anterior del participante a la conversación. Las ventajas que conlleva trabajar con corpus orales reales (y sus transcripciones) es que el aprendiente puede identificar, entre otras, algunas de las características que rodean al *hecho comunicativo*, como el sexo de los participantes, la edad, la relación que hay entre ellos, el tema de la conversación, o el contexto en el que se desarrolla la acción comunicativa (Briz y Albelda 2010).

Utilizar esta herramienta influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes que, gracias a las muestras extraídas de los corpus discursivos, pueden trabajar con un instrumento real, algo que –como ya se ha dicho– no es habitual encontrar en los materiales presentes en los manuales de E/LE que suelen incluir fragmentos creados *ad hoc*.

Además de las ventajas anteriormente citadas, el aprendizaje de la lengua mediante corpus representa la mejor forma para desarrollar el componente pragmático, aprender valores y comportamientos culturales. Asimismo, permite activar los procesos de selección del registro (formal, semiformal e informal) sin planificación y según lo requiera la situación (Briz, 1998). Gracias a ello, los estudiantes aprenden a desenvolverse y adecuarse al contexto, trabajan el componente prosódico, aprenden a gestionar los intercambios y además pueden observar las mejorías de su *acción dialógica* (Freire 1970).

En este sentido, la rentabilidad de los corpus discursivos orales representa un apoyo valioso para los aprendientes de una lengua puesto que les permite aprender y dinamizar la interacción en el discurso oral. Con este fin, los usuarios pueden entender mejor los aspectos relacionados con la cultura comunicativa, como por ejemplo, abrir y cerrar una conversación, los saludar, despedirse, pedir disculpas, reformular lo dicho, sugerir o pedir algo. Otros factores que también les permiten practicar estrategias que se

deben utilizar en función del contexto son: robar y ceder el turno y entender cómo tratar los silencios, un proceso que probablemente será diferente en su cultura (Nicolás 2002).

Una de las grandes ventajas de trabajar con muestras orales reales, en lugar de trabajar solo con corpus escritos creados *ad hoc*, es que la oralidad cuenta con un componente más: la entonación. Aunque parece ser uno de los elementos al que no se suele dar la suficiente importancia en la didáctica de lenguas (debido a su poca frecuencia en los manuales de E/LE), esta constituye un elemento que no se puede desatender. De ella depende, en gran parte, la adecuada y correcta interpretación de los mensajes. Si se considerara un mismo mensaje pero con una diferente entonación (por ejemplo, sorpresa, alegría, enfado, etc.), lo que se transmitiría y lo que se interpretaría no sería, en absoluto, lo mismo. Por lo tanto, la entonación es un elemento imprescindible, ya que ayuda al usuario en el proceso de decodificación, interpretación y comprensión adecuada de los mensajes (Hidalgo 2001).

Al igual que ocurre con otras herramientas de aprendizaje, también la explotación de corpus discursivos en actividades didácticas presenta algunos inconvenientes, como los que han señalado profesores y autores de materiales de E/LE para justificar su rechazo. En primer lugar, el motivo de este rechazo ha sido la dificultad de su aplicación didáctica en niveles iniciales, debido por un lado, a que se trabaja con muestras reales extensas y su lectura puede ser más difícil comparada con muestras creadas *ad hoc* y por otro lado, porque al ser muestras reales, discursivas y no adaptadas a los niveles de los estudiantes, su uso supone mayor dificultad de comprensión.

En segundo lugar, al ser materiales genuinos contienen todos los rasgos propios de la conversación espontánea en los que también hay solapamientos, enunciados inacabados, interrupciones, autocorrecciones, etc. En tercer lugar, se podrían presentar algunos problemas de explotación en el nivel intermedio y avanzado, no debido a la extensión de las muestras, sino a que podrían resultar poco elaboradas a nivel sintáctico y se podrían presentar problemas gramaticales (Véliz 2008: 255-261 y Ajmer 2009: 7-9). Especialmente en estos casos, para hacer frente a estos problemas, sería el profesor quien seleccionaría previamente los corpus que más se prestan a ser trabajados en el aula, por sus contenidos.

A pesar de que en estos corpus haya algunos aspectos positivos, siguen siendo pocos los elementos explotados y es por eso que se defiende el diseño de manuales de E/LE (de acuerdo con los requisitos del *MCER*) que ofrezcan actividades didácticas en

las que se exploten corpus discursivos orales reales mediante actividades didácticas que faciliten al profesor (nativo o no nativo) a utilizar estos materiales en función de las necesidades específicas del alumnado.

Gracias a la explotación didáctica de estos materiales se podrá ofrecer a los alumnos la posibilidad de aprender una lengua real, no solo a nivel gramatical, léxico y sintáctico, sino también a nivel contextual, sociocultural, fónico, prosódico y al mismo tiempo se facilitaría el aprendizaje inductivo (Albelda 2011).

Desde este punto de vista, los corpus discursivos orales, constituyen una herramienta muy valiosa, tanto para los estudiantes como para los profesores y, por ello, deberían ser más valorados a la hora de diseñar los materiales didácticos para el aula de E/LE.

Dado que el objetivo de este trabajo está relacionado con la enseñanza de lengua a través de los manuales, a continuación se expondrán los elementos que han sido analizados en los manuales elegidos y la metodología con que se ha llevado a cabo este análisis.

3. ESTUDIO DE CAMPO

3.1 Metodología de análisis

En este trabajo se pretende ofrecer un análisis exhaustivo de una serie de manuales de enseñanza de E/LE, en los que se observará la presencia y la explotación de interacciones orales y se contrastarán con interacciones reales obtenidas de corpus. Para dicho análisis se parte de la bibliografía especializada, y se evaluarán las sugerencias propuestas por el *MCER* para los niveles B2 y C1, al respecto. Quedan aplazados, pues –para futuras investigaciones– otros posibles problemas vinculados con el uso de corpus orales en manuales de E/LE.

3.1.1 Selección del objeto de análisis

El análisis que se ha llevado a cabo es el resultado de un estudio descriptivo-cualitativo y cuantitativo con el que se pretende observar el grado de realismo, autenticidad y verosimilitud de los discursos orales (y sus transcripciones) de los manuales objeto de estudio. En primer lugar, se presentarán y justificarán los manuales seleccionados para el análisis. En segundo lugar, se expondrán los criterios de selección en los manuales de los textos y discursos que se analizarán. En tercer lugar, se explicarán los parámetros con lo que estos se han analizados.

Para seleccionar manuales de E/LE que fueran representativos, se han seguido los siguientes criterios:

1. Estar adaptados a las directrices del *MCER*.
2. Correspondientes a los niveles de B2 y C1.
3. Estructurados según el enfoque comunicativo, nociofuncional o por tareas.
4. Publicados entre los años 2007 y 2011.
5. Recibidos con plena acogida en el mercado de E/LE.
6. Acompañados de CDs con las audiciones.

Se han elegido los niveles de lengua B2 y C1 porque se considera que los alumnos ya han adquirido un conocimiento de la lengua suficientemente alto para poder trabajar con corpus discursivos orales. En segundo lugar, se ha optado por manuales publicados entre los años 2007 y 2011 porque sus contenidos se adaptan al *MCER* y, en muchos de los casos, siguen los criterios del *PCIC*. En tercer lugar, se han elegido manuales estructurados según el enfoque comunicativo, nociofuncional o por tareas porque en ellos la interacción es un componente de máxima importancia y un instrumento

insustituible para un aprendizaje real de la lengua. En cuarto y último lugar, se han seleccionado manuales que cuentan con CDs de audio en el que se presenta el material auditivo, puesto que representa uno de los elementos fundamentales de esta investigación.

Para un trabajo de las características y de los objetivos de un TFM en el que hay que tener en cuenta el factor de la extensión reducida, se ha considerado que seis manuales sería una muestra suficientemente significativa como para lograr, de acuerdo con los autores, una variedad representativa y equilibrada. Tras la elección de los niveles, se han seleccionado tres manuales de nivel B2, *Abanico* (nueva edición), *Pasaporte Nivel 4* y *Protagonistas* y tres de nivel C1, *En acción 4*, *Nuevo Prisma* y *Sueña 4* (nueva edición).

El segundo paso metodológico ha sido la selección de los textos y discursos que se someterán al análisis. Los criterios que han guiado la selección han sido los siguientes: se han tomado todos los discursos orales y escritos, dejando al margen los discursos monológicos y centrándose expresamente en los dialógicos. Además, se ha tenido en cuenta de todos los elementos dialógicos orales y escritos (para ser leídos), como por ejemplo, las viñetas, los cómics y en ningún caso se han encontrado muestras de transcripción de la lengua. Es necesario precisar qué se entiende por transcripción y por transliteración. Se designa transliteración el método con el que se plasma la oralidad (de forma únicamente ortográfica) gracias a los signos de puntuación convencionales, entre otros, los signos de exclamación, de interrogación, los puntos suspensivos, etc. A pesar de que con este sistema algunos elementos prosódicos no quedan reflejados, la lectura resulta más sencilla debido a que los elementos tipográficos son los mismos que los usados habitualmente en la escritura. Mientras que por transcripción se denomina el sistema que refleja lo oral y en el que los signos tipográficos y fonéticos se combinan con los signos ortográficos para obtener una representación de los datos que sea lo más semejante posible a la realidad. A pesar de que existen diversos sistemas de transcripción, en este trabajo se presenta el sistema propuesto por el grupo de investigación Val.Es.Co. (Anexo VII) ya que las conversaciones originales se reproducen con fidelidad y permiten una lectura fluida (Briz *et alii* 2002).

En definitiva, se han analizado ordenada y rigurosamente todos los textos y discursos (con un total de 122 muestras) presentes en los seis manuales y que responden a los siguientes géneros:

- Entrevistas.

- Conversaciones dialógicas.
- Conversaciones telefónicas.
- Conversaciones orales a modo de teatro.
- Cómics (dibujos con imágenes).
- Viñetas y cómics que simulan una conversación real.

Posteriormente, para la creación de las fichas, se han establecido una serie de parámetros que surgen del contraste entre las interacciones orales de los seis manuales y de los dos corpus discursivos elegidos como corpus de control (*Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*). Los parámetros que se han aplicado, indistintamente, para la clasificación de todas las muestras son los siguientes:

1. El discurso ¿es auténtico⁷ (**A**), ¿es realista⁸ (**B**)? o ¿es de laboratorio (**C**)?
2. Los rasgos conversacionales de los hablantes y de la situación comunicativa ¿están explícitamente marcados (**D**)?, ¿se desprenden o se deducen fácilmente por el contexto (**E**)?
3. La falta de información contextual ¿eliminaría datos significativos que permitirían al estudiante reconocer el contexto (**F**)?
4. ¿Aparecen autocorrecciones debidas a la ausencia de planificación (**G**)? Por ejemplo: *el sábado que viene, bueno... no, el domingo.*
5. ¿Aparecen reformulaciones (**H**)?
6. ¿Aparecen onomatopeyas (**I**)?
7. ¿Se introducen marcas de entonación para que se entienda el mensaje (**J**)? Por ejemplo: alegría, enfado, ironía, etc.
8. ¿Aparecen elementos que indican cómo se produce la toma de turno (**K**), el robo de turno (**L**), la interrupción (**M**) o el solapamiento (**N**)?
9. ¿Hay intervenciones en las que las personas participan con intervenciones colaborativas (**O**)?
10. El orden de palabras ¿sigue una sintaxis canónica (**P**) o recogen una formulación del discurso “sobre la marcha” (**Q**)? ¿Se asemeja eso a lo que sería un discurso real (**R**)? o ¿siguen el orden de palabras SVO –sujeto, verbo, objeto– y una estructura ordenada (**S**)?

⁷ Auténtico: si se explica la fuente de la que se ha extraído.

⁸ Realista: que no es un material auténtico pero que contiene las características suficientes que permitirían definirlo como tal.

En cinco de las doce unidades se destacan algunos apartados en los que se subrayan, entre otros, elementos reales del uso de la lengua relacionados con el componente pragmático, muestras de distintos registros que no son reales, sino verosímiles, además del vocabulario concerniente a las relaciones sociales, diferencia de registro, expresiones, refranes, frases hechas, mensajes telefónicos y conversaciones.

Como sección final, se incluye un apartado de evaluación, *todos a cien: un juego para evaluar*, en el que los estudiantes interactúan en un juego por equipos y se les evalúa a través de preguntas de tipo léxico, gramatical y cultural, relacionadas con los temas tratados a lo largo de las unidades.

Pasaporte

El libro de texto *Pasaporte*, de la editorial Edelsa (M. Cerrolaza, O. Cerrolaza, B. Llovet 2010), de nivel B2, es un método integrado por tres componentes: *libro del alumno* (con CDs de audio y material de apoyo accesible en la página Internet de la editorial), *el libro del profesor* y *el libro de ejercicios*.

El libro del alumno sigue el enfoque por competencias dirigido a la acción y se compone de ocho módulos didácticos. En cada módulo se trabajan las competencias gramaticales, léxicas, funcionales, sociolingüísticas y otros aspectos relacionados con el registro, el ámbito de uso y el contexto (personal, público, profesional y académico), aprovechando los conocimientos previos –lingüísticos y culturales– del estudiante.

Cada módulo está dividido en cuatro apartados (por un total de treinta y dos subapartados) enfocados al *ámbito personal*, al *ámbito público*, al *ámbito profesional* y al *ámbito académico*; este último más orientado a reforzar y evaluar los conocimientos adquiridos. Cada apartado incluye otro subapartado, *acción*, que guía al estudiante hacia un aprendizaje práctico y pragmático-funcional, a través de la activación de sus conocimientos previos.

A lo largo de los ocho módulos se destacan algunas actividades prácticas en las que el alumno trabaja, por un lado, algunos referentes culturales en actividades relacionadas con el uso cotidiano de la lengua, entre otros, expresiones idiomáticas, dar información, corregir la información dada anteriormente, frases hechas relacionadas con la hostelería, dichos, conversaciones telefónicas y, por otro lado, los diferentes registros (formal, semiformal y coloquial) relacionados con el dinero.

Protagonistas

El libro de texto *Protagonistas*, de la editorial SM (M. Buendía, R. Ezquerro 2011) de nivel B2 es un método integrado por los siguientes componentes: el *libro del alumno* (con dos CDs de audio y clave de acceso a las actividades *on-line* disponibles en la página Internet de la editorial) y el *cuaderno de refuerzo*.

Este método se adapta al *MCER* y sigue los criterios del *PCIC*. Se centra en un aprendizaje comunicativo real, a través de ejemplos en situaciones más cercanas al alumno, que le permiten relacionarse dentro de una cultura diferente de la suya y desarrollar estrategias para conversar con los demás en contextos reales.

El libro del alumno se compone de doce unidades, de la cual tres son de repaso (llamadas *Muy práctico*), el solucionario, las transcripciones del audio, un resumen gramatical, dos glosarios y el cuaderno de actividades. Cada unidad tiene tres secciones: *Muy personal* (donde el alumno aplica lo aprendido en su contexto), *Protagonistas* (la historia de una persona real proveniente de un país hispanohablante) en la que se desarrolla un tema concreto relacionando contenidos culturales, comunicativos y gramaticales; y por último la sección *tarea final*, que se compone de un resumen de los contenidos socioculturales, gramaticales y también de ejercicios de autoevaluación.

En acción 4

El libro de texto *En acción 4*, de la editorial En Clave ELE (E. Gutiérrez, A. Blas, B. García 2010), de nivel C1, es un método basado en las directivas del *MCER*, se adapta al *PCIC* y su enfoque está orientado a la acción. Este método está integrado por los siguientes componentes: el *libro del alumno* (con CDs de audio) y la *guía del profesor*.

El libro del alumno consta de nueve unidades (divididas en tres módulos) y cada módulo incluye tres unidades didácticas más una *Unidad de repaso*. Cada unidad se divide a su vez en tres secuencias en las que se presentan actividades contextualizadas. En cada una de ellas aparece, además de un *post-it* de color verde en el que se incluyen elementos gramaticales, léxicos, funcionales y un cuadro que cierra cada unidad, llamado *lengua y comunicación* que resume los contenidos vistos en la unidad.

De las diecisiete pistas de audio, hay que destacar cuatro: tres en las que la voz del interlocutor no es natural sino robótica y sin ninguna entonación (pistas 11, 12 y 15), y una en que los diálogos están sobrecargados de palabras mal sonantes y la información que se da es mínima (pista 8).

En las últimas diez páginas del manual se presenta una tabla con un *Glosario de léxico* de cada unidad y otra tabla de *Locuciones idiomáticas*.

Sueña 4 (nueva edición)

El libro de texto *Sueña 4* (nueva edición), de la editorial Anaya (B. Blanco, M. C. Fernández, M. J. Torrens 2007), de nivel C1, es un método adaptado a las directivas del *MCER* y su objetivo es, además de proporcionar contenidos nocio-funcionales, afinar la competencia comunicativa e interpretativa del estudiante para que adquiera un nivel de lengua similar al de un nativo.

Este método está integrado por los siguientes componentes: el *libro del alumno* (incluye dos CDs de audio) y el *cuaderno de ejercicios*.

El libro del alumno está compuesto por diez unidades divididas en gramática *Norma y reglas*; escritura *Toma nota*; léxico *Palabras, palabras*; conversación y contenido nocio-funcional *Bla, bla, bla*; y fonética *Suena bien*, en que se presentan al estudiante las variedades dialectales del español peninsular y de América del Sur.

En los apartados con contenido nocio-funcional se presentan actividades interactivas para que el alumno pueda llevar a la práctica el contenido lingüístico a través de la conversación. Al final de cada unidad se incluye un apartado *A nuestra manera* dedicado a la cultura Hispanoamericana y otro apartado *Resumen* con juegos para repasar los contenidos aprendidos. El manual cuenta, además, con las transcripciones de las pistas audio y un glosario en cinco lenguas (inglés, francés, italiano, portugués de Brasil y alemán).

Nuevo Prisma

El libro de texto *Nuevo Prisma*, de la editorial Edinumen (M. J. Gelabert, D. Isa, y M. Menéndez 2011), de nivel C1, es un método adaptado a las directivas del *MCER* y conforme a los contenidos del *PCIC*. Sigue el enfoque comunicativo y está estructurado de forma que el alumno trabaje, a partir de sus conocimientos previos, la acción, es decir, con tareas que permiten practicar diversos elementos socioculturales del mundo hispano.

Este método está integrado por los siguientes componentes: el *libro del alumno* (incluye CDs de audio), el *libro de ejercicios* (incluye CDs de audio y un código de acceso a recursos extras disponible en la sección *ELEteca*, en la página Internet de la editorial, que contiene prácticas interactivas, actividades de repaso, foros, etc.) y el *libro*

del profesor con las claves y las transcripciones auditivas de las actividades del libro del alumno (también consultables en la *ELEteca* a través de un código de acceso presente en el libro).

El libro del alumno está compuesto por doce unidades y cada una de ellas incluye cinco bloques: *Contenidos funcionales*, *Contenidos gramaticales*, *Tipos de texto y léxico*, *El componente estratégico* y *Contenidos culturales*. Además, las últimas trece páginas del manual, incluyen un apartado, *Prepárate para el DELE*, en el que se ofrece un examen final que reproduce un modelo de examen DELE⁹ de nivel C1. Las actividades que se presentan en las unidades didácticas están clasificadas mediante dos iconos: uno que representa las dinámicas de la actividad y otro que representa las destrezas que mayormente se trabajan.

3.1.3 Ficha para el análisis de los manuales

Tras la selección de los manuales se ha creado una ficha de análisis de los textos y discursos para permitir una lectura clara y sintética de los datos. En esta tabla se vuelcan los resultados cuantitativos del análisis cualitativo de los textos y discursos analizados (122 en total).

Cada uno de los textos se ha analizado aplicando los veintiún parámetros de realismo, verosimilitud y autenticidad que se han establecido previamente (§ 3.1.2) tomados del análisis de los corpus discursivos reales. La tabla incluida anteriormente a modo de ejemplo (§ 3.1), se compone de cuatro columnas que constituyen la leyenda. Siguiendo el orden visual (de izquierda a derecha), los componentes de la tabla son:

- Unidad (en esta columna vertical se indica la unidad didáctica del manual analizado).
- Página (en esta columna vertical se indica la página del manual analizado en la que se encuentra el texto objeto de estudio).
- Género discursivo analizado (en esta columna vertical se indica, además del género discursivo analizado, la tipología, es decir, si es escrito, si es audio o ambos).
- Parámetros analizados (en esta columna horizontal se indican las preguntas sobre los parámetros, en total 21, en sucesión alfabética de la letra A a la letra U. Hay dos tipos de preguntas positivas –marcadas con color azul– y negativas –marcadas con color rojo–. De las 21 preguntas, 18 son positivas y 3 negativas.

⁹ Diploma de Español como Lengua Extranjera.

A continuación se presenta la codificación alfabética de las preguntas en función de los parámetros utilizados:

Parámetros analizados																				
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U

Con la etiqueta *a favor* se entiende un elemento (bien parámetro, bien ítem) que contribuye a considerar el texto como realista y verosímil. Por el contrario, con la etiqueta *en contra* se entiende un elemento (bien parámetro bien ítem) más artificial que se aleja de la verosimilitud conversacional.

Cuando, en la muestra analizada, el ítem examinado (la respuesta al parámetro) es *a favor*, se le asigna el número **1** (en azul); cuando el ítem examinado es *en contra* se codifica con el número **1** (en rojo); si el parámetro examinado no aparece se le asigna el 0 (en negro).

En lo que sigue en este apartado se presentan las fichas en las que se indica: el total de las muestras analizadas, el total de los parámetros analizados, el total de los ítems por parámetro, el total de los ítems a favor, el total de los ítems en contra y el total de los ítems analizados.

El sistema de codificación elegido ha permitido sistematizar los elementos que se pretende revisar y aplicar estos parámetros en cada manual. La aplicación de este sistema ha dado paso a una segunda fase, la representación gráfica de los parámetros a favor y en contra que permiten una lectura e interpretación más sencilla de los resultados.

3.2 Análisis y resultados

3.2.1 Análisis y resultados en los manuales por nivel de lengua

Se describen a continuación las seis fichas de análisis (una por cada manual) que incluyen: el total de las muestras analizadas; dos tablas: en la primera se muestran los 21 parámetros analizados y el total de los ítems por parámetro (tablas A1, A2, A3, A4, A5 y A6); y en la segunda se reflejan los ítems a favor, los ítems en contra y el total de los ítems analizados (tablas B1, B2, B3, B4, B5 y B6).

Se adjuntan los análisis detallados de las tablas de cada manual en los anexos I, II, III, IV, V y VI.

Ficha de análisis 1

Abanico (nueva edición) - Nivel B2

Total de muestras analizadas: 16

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	0	14	16	4	9	13	2	1	3	6	11	1	2	0	2	12	11	9	11	2	0

Tabla A1

Total ítems a favor	90
Total ítems en contra	39
Total ítems analizados	129

Tabla B1

Ficha de análisis 2

Pasaporte - Nivel B2

Total de muestras analizadas: 13

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	0	8	13	5	6	13	1	3	2	5	7	1	1	0	3	12	2	3	10	0	0

Tabla A2

Total ítems a favor	60
Total ítems en contra	35
Total ítems analizados	95

Tabla B2

Ficha de análisis 3

Protagonistas - Nivel B2

Total de muestras analizadas: 31

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	6	16	25	9	7	22	2	2	6	10	15	0	1	0	3	26	7	8	24	0	0

Tabla A3

Total ítems a favor	114
Total ítems en contra	75
Total ítems analizados	189

Tabla B3

Ficha de análisis 4

En acción 4 - Nivel C1

Total de muestras analizadas: 16

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	2	8	14	7	8	16	2	2	4	11	4	1	1	1	4	8	8	7	10	0	0

Tabla A4

Total ítems a favor	86
Total ítems en contra	32
Total ítems analizados	118

Tabla B4

Ficha de análisis 5

Sueña 4 (nueva edición) - Nivel C1

Total de muestras analizadas: 30

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	1	14	29	3	13	27	3	3	8	5	15	4	3	2	13	20	11	14	19	1	0

Tabla A5

Total ítems a favor	140
Total ítems en contra	68
Total ítems analizados	208

Tabla B5

Ficha de análisis 6

Nuevo Prisma - Nivel C1

Total de muestras analizadas: 16

Parámetros analizados	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Total ítems por parámetro	8	10	8	12	9	13	5	1	2	12	6	2	4	3	6	8	4	8	12	0	0

Tabla A6

Total ítems a favor	105
Total ítems en contra	28
Total ítems analizados	133

Tabla B6

3.2.2 Comparación de los resultados y conclusiones del análisis

Tras haber analizado la totalidad de las muestras (textos y discursos) de los distintos manuales, se presentan los resultados a través de tablas y de gráficos contrastivos para cada nivel de lengua (B2 y C1).

En primer lugar, se presentan cuatro tablas y cuatro gráficos: en las primeras dos tablas y dos gráficos se muestran las frecuencias de aparición de los ítems a favor en los manuales B2 (*Tabla 1, Gráfico 1*) y C1 (*Tabla 3, Gráfico 3*); y en las siguientes dos tablas y dos gráficos se muestran las frecuencias de aparición de los ítems en contra en los manuales B2 (*Tabla 2, Gráfico 2*) y C1 (*Tabla 4, Gráfico 4*).

En segundo lugar, se presentan seis gráficos contrastivos: tres en los que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales B2 (*Gráfico 5, 6 y 7*), y tres en el que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales C1 (*Gráficos 8, 9 y 10*).

El análisis y la presentación de los datos, que se recogen en los gráficos, dan cuenta de las características de verosimilitud y realismo de los textos analizados en los manuales, a través de la óptica de los corpus discursivos, los cuales son como almacenes de grabaciones de la lengua real hablada por nativos. Tales datos se han expresado a partir de porcentajes de cuantificación para que se observe la frecuencia de tales rasgos en los textos analizados. Es a partir de estos datos que se presentará una propuesta de explotación de algunos fragmentos de corpus discursivos para su aplicación en el aula de E/LE.

ÍTEMS A FAVOR - MANUALES B2

Manuales de nivel B2	Total		Frecuencia de aparición		
	Páginas analizadas	Ítems a favor	Por página	Por manual	En el total de los manuales B2
<i>Abanico</i> (nueva edición)	210	90	0,42 %	42 %	31 %
<i>Pasaporte</i>	209	60	0,29 %	29 %	22 %
<i>Protagonistas</i>	181	114	0,63 %	63 %	47 %

Tabla 1. Ítems a favor - Manuales B2

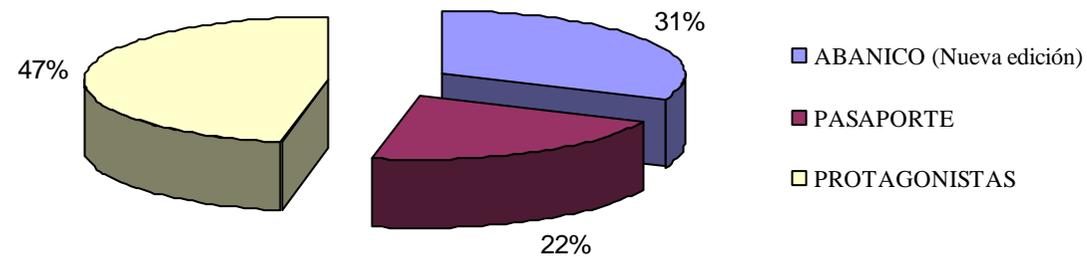


Gráfico 1. Frecuencia de aparición en el total de los manuales B2 - Ítems a favor

ÍTEMS EN CONTRA - MANUALES B2

Manuales de nivel B2	Total		Frecuencia de aparición		
	Páginas analizadas	Ítems en contra	Por página	Por manual	En el total de los manuales B2
<i>Abanico</i> (nueva edición)	210	39	0,19 %	19 %	25 %
<i>Pasaporte</i>	209	35	0,17 %	17 %	22 %
<i>Protagonistas</i>	181	75	0,41 %	41 %	53 %

Tabla 2. Ítems en contra - Manuales B2

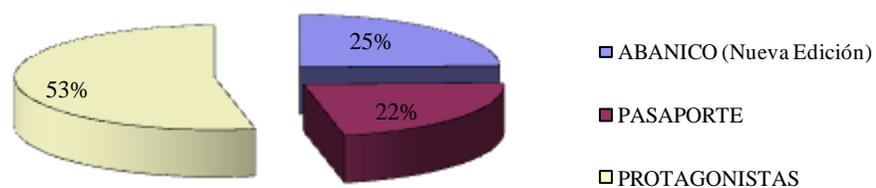


Gráfico 2. Frecuencia de aparición en el total de los manuales B2 - Ítems en contra

ÍTEMS A FAVOR - MANUALES C1

Manuales de nivel C1	Total		Frecuencia de aparición		
	Páginas analizadas	Ítems a favor	Por página	Por manual	En total de los manuales C1
<i>En acción</i>	161	86	0,53 %	53 %	29 %
<i>Sueña 4</i> (nueva edición)	195	140	0,72 %	72 %	40 %
<i>Nuevo prisma</i>	192	105	0,55 %	55 %	31 %

Tabla 3. Ítems a favor - Manuales C1

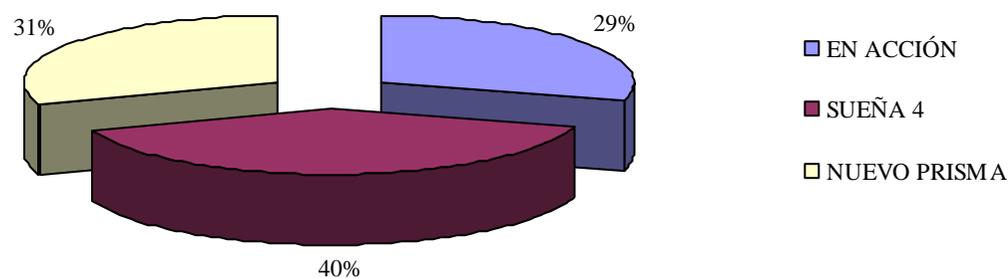


Gráfico 3. Frecuencia de aparición en el total de los manuales C1 - Ítems a favor

ÍTEMS EN CONTRA - MANUALES C1

Manuales de nivel B2	Total		Frecuencia de aparición		
	Páginas analizadas	Ítems en contra	Por página	Por manual	En total de los manuales
<i>En acción 4</i>	161	32	0,20 %	20 %	29 %
<i>Sueña 4</i> (nueva edición)	195	68	0,35 %	35 %	50 %
<i>Nuevo prisma</i>	192	28	0,15 %	15 %	21 %

Tabla 4. Ítems en contra - Manuales C1

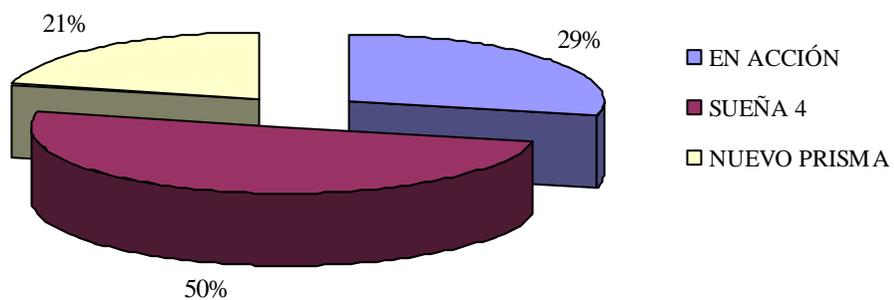
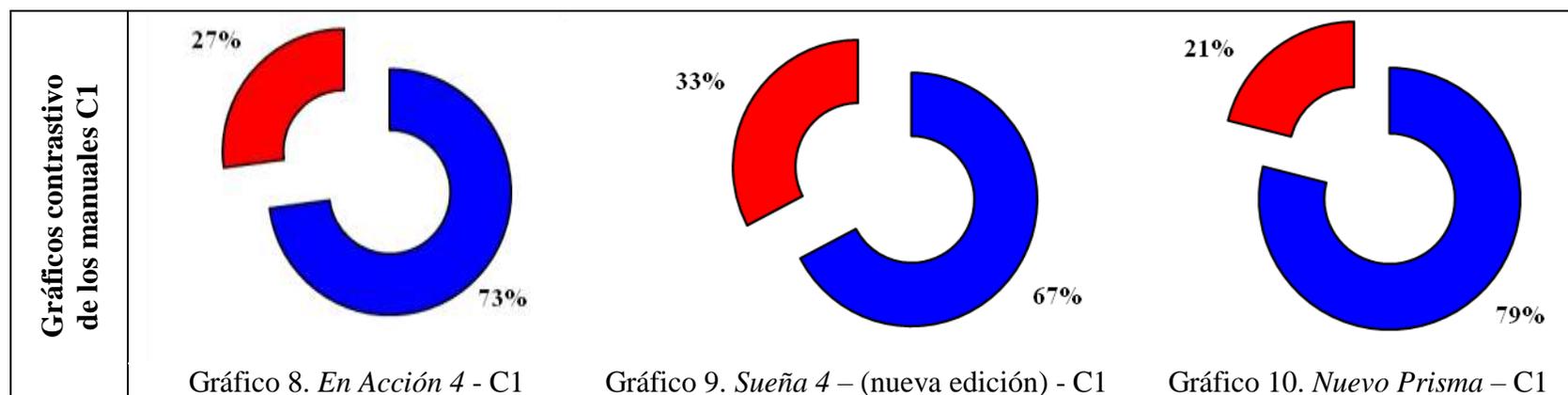
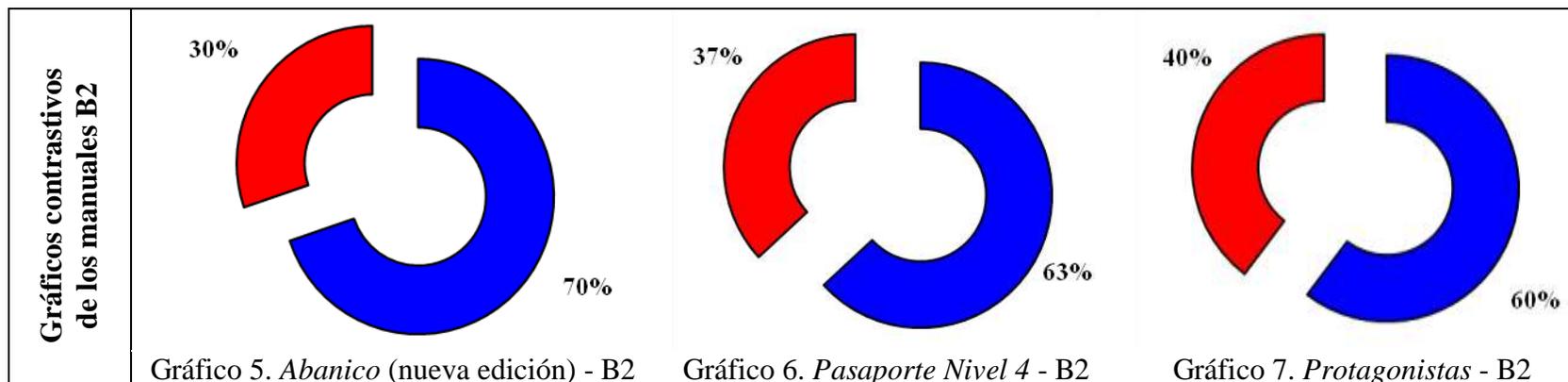


Gráfico 4. Frecuencia de aparición en el total de los manuales C1 - Ítems en contra

A continuación se presentan seis gráficos contrastivos en los que se recogen los resultados de los ítems a favor y en contra de las muestras analizadas por cada manual: tres para los manuales de nivel B2 (*Gráfico contrastivo 5, 6 y 7*) y tres para los manuales de nivel C1 (*Gráficos contrastivos 8, 9 y 10*).



● Total ítems en contra ● Total ítems a favor

3.2.3 Valoración de los resultados del análisis

3.2.3.1 Valoración de los resultados del análisis de los manuales B2

Si se observa el análisis llevado a cabo, cuyos datos se reflejan tanto en las tablas (*ANEXOS I, II y III*) como en los gráficos presentados anteriormente (*Gráficos 1 y 2*), es oportuno llamar la atención y comentar los datos más relevantes. Veamos primero qué ocurre con los tres manuales de nivel B2.

Ante todo es significativo ver como los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones) apenas aparecen en los tres manuales. Sin embargo, tal y como muestran los corpus discursivos del español empleados en este trabajo, las autocorrecciones y reformulaciones están llamativamente presentes en las interacciones entre nativos. El total de los parámetros (G y H) nunca aparecen más de tres veces en las muestras analizadas.

Otro elemento que refuerza la hipótesis de la escasez de estos parámetros aparece en los datos pertenecientes a los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamientos). Al igual que en los parámetros anteriormente analizados, también la toma y el robo de turno, la interrupción y el solapamiento de los participantes en el intercambio comunicativo son rasgos frecuentes en la comunicación oral espontánea y semiformal. De hecho, la espontaneidad, la versatilidad del habla y la emotividad propia de las relaciones interpersonales suele dar lugar a un diálogo rápido caracterizado por solapamientos, interrupciones y reformulaciones. Sin embargo, en las audiciones y en los textos (escritos para ser leídos) presentes en los manuales, se advierte la ausencia de estos parámetros, sobre todo en el tercer manual analizado, *Protagonistas*.

Asimismo es oportuno observar los resultados obtenidos en las muestras de los parámetros en contra, C (discursos de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (orden de palabras SVO –sujeto, verbo, objeto– y estructura ordenada). Estos resultados son muy significativos ya que casi la totalidad de las muestras, están construidas *ah hoc* y las palabras siguen un orden sintáctico más parecido al discurso escrito que al oral y además, en la mayoría de los casos, los intercambios muestran una estructura ordenada que se aleja de la realidad discursiva. El total de los resultados y de los porcentajes de los tres ítems en contra evidencian la presencia inconfundible de la artificialidad de las muestras. El resultado se puede ver en los gráficos contrastivos (*Gráficos 5, 6 y 7*), en los que se puede observar que los parámetros en contra son muy elevados si se comparan con los parámetros positivos. Gracias a estos gráficos contrastivos es posible

clasificar los tres manuales por orden de autenticidad de las muestras ofrecidas en las actividades.

En el análisis de los gráficos de los manuales B2, *Abanico* (nueva edición) es el que más refleja en sus actividades el realismo y la verosimilitud de la oralidad. De hecho el porcentaje de los ítems en contra es el más bajo (*Gráfico 5*), si se compara con los otros dos manuales analizados (*Gráficos 6 y 7*). Además, se podría afirmar que *Abanico* (nueva edición) es el mejor entre los manuales B2 analizados porque en sus actividades las interacciones orales muestran elementos conversacionales reales como por ejemplo las autocorrecciones, las intervenciones colaborativas y también las onomatopeyas (aunque en número muy escaso si se comparan con las que aparecen en los corpus orales reales).

Por su parte, el manual *Pasaporte*, en una hipotética clasificación entre los tres manuales B2 analizados, aparece como el segundo por orden de autenticidad de las muestras orales ofrecidas. Si se comparan, una vez más, los gráficos contrastivos de los manuales B2 (*Gráficos 5, 6 y 7*), es posible ver que la presencia de ítems a favor corresponde a un 63 % de la totalidad de los ítems considerados en la fase de análisis para este manual.

A pesar de que aparecen elementos típicos de la oralidad (onomatopeyas, reformulaciones, autocorrecciones e intervenciones colaborativas) es importante notar que el análisis llevado a cabo permite destacar la ausencia, en la mayoría de las muestras, de información perteneciente al contexto. A raíz de ello la interpretación, por parte del alumno, de los factores que influyen en la descodificación de los mensajes es más complicada y tal vez puede ser equívoca.

Con respecto al manual *Protagonistas* se puede afirmar que es el que menos responde a las exigencias del alumno con respecto a la comunicación espontánea y semiformal. La elevada presencia de ítems en contra se ve reflejada, con un 40 %, en el gráfico contrastivo (*Gráficos 7*) con respecto a la totalidad de los ítems recopilados a lo largo del análisis. Al igual que en el manual *Pasaporte* la información contextual de los intercambios comunicativos no aparece y esto dificulta la comprensión e interpretación del alumno.

Por las razones anteriormente expuestas es posible afirmar que el manual *Protagonistas* es, entre los tres manuales B2 analizados, el que menos utiliza muestras orales que reflejan o que se asemejan a la realidad.

3.2.3.2 Valoración de los resultados del análisis de los manuales C1

Tal como se ha señalado para los manuales B2 (tablas completas en los *Anexos I, II y III* y *Gráficos 5, 6 y 7*), también en este apartado se señalarán los resultados obtenidos del análisis efectuado para los manuales C1, que pueden verse en las tablas completas (*Anexos IV, V y VI* y en los *Gráficos 8, 9 y 10*).

Al igual que en los manuales B2, en los de C1 apenas aparecen los rasgos típicos del discurso oral espontáneo y semiformal. Si se analizan los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones), se advierte que los resultados indican que las autocorrecciones y las reformulaciones están casi totalmente ausentes, aunque su frecuencia sigue siendo más elevada que la de los manuales B2 considerados anteriormente. Por ejemplo en el manual *Nuevo Prisma* se incluyen cinco muestras en las que aparecen autocorrecciones mientras que en el manual *En acción 4* solo se incluyen dos muestras.

A diferencia de los manuales B2, en los de nivel C1 los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamiento) son más numerosos, por lo que las muestras de estos manuales se acercan más al grado de realismo de una comunicación real. En los manuales *Suena 4* y *Nuevo Prisma*, aunque si las muestras están construidas *ad hoc*, se ha intentado reflejar los elementos típicos de la oralidad. De hecho es posible leer en los datos reunidos en las tablas recopilatorias que el robo de turno y la interrupción (aspectos recurrentes en la oralidad) aparecen con bastante frecuencia tanto en el manual *Sueña 4* (nueva edición) como en el manual *Nuevo Prisma*, y que en los diálogos se incluyen interrupciones y solapamientos. Por el contrario en el manual *En acción 4* todos estos elementos solo aparecen una vez en la totalidad de las muestras analizadas.

A continuación es importante observar los resultados obtenidos tras el análisis de las muestras en función de los parámetros negativos, es decir, los parámetros C (discurso de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (sintaxis ordenada y estructuración de palabras –sujeto, verbo, objeto–).

A pesar de que en los manuales de nivel C1 se consideran más los rasgos típicos de oralidad, el resultado de los ítems en contra evidencia una mayor presencia de diálogos artificiales, creados *ad hoc* en los laboratorios. Como se refleja en los gráficos contrastivos es posible ver que el porcentaje de los parámetros en contra sigue siendo una constante relevante.

Los datos obtenidos permiten clasificar estos tres manuales por orden de autenticidad de las muestras analizadas. Mientras que en *Nuevo Prisma* el porcentaje de ítems en contra afecta solo a un 21 % (*Gráfico 10*), en el manual *En acción 4* y en *Sueña 4* (nueva edición) el porcentaje sube respectivamente al 27 % (*Gráfico 8*) y al 33 % (*Gráfico 9*). En estos últimos dos manuales los datos revelan que las muestras construidas *ad hoc* son, en términos porcentuales, superiores y que en ellas inciden negativamente los parámetros P y S (sintaxis y orden de las palabras) que alejan las muestras de la realidad de la oralidad.

A pesar de estos elementos negativos es importante señalar que, con respecto a los manuales de nivel B2, en los manuales de nivel C1 se da mayor importancia a algunos rasgos típicos de la oralidad espontánea y semiformal. Si se considera el parámetro J se puede notar como en estos manuales se intenta dar al alumno indicaciones acerca del contexto en el que se desarrolla la acción comunicativa.

Del mismo modo los parámetros Q (formulación del discurso “sobre la marcha”) y R (semejanza al discurso real) también se reflejan positivamente en los manuales examinados. En muchas de las muestras analizadas se pueden identificar elementos que caracterizan el discurso “sobre la marcha” y a pesar de que la mayoría de las muestras hayan sido creadas *ad hoc*, se observa un mayor interés hacia la explotación de corpus orales más cercanos a la realidad comunicativa. Tras el análisis de los ítems a favor y en contra es posible afirmar que, a pesar de que los manuales de E/LE de nivel C1 todavía están caracterizados por la presencia de muestras artificiales, también es cierto que en la construcción de las mismas se intenta cuidar más algunos rasgos típicos de la oralidad.

Gracias a los gráficos contrastivos se puede fácilmente deducir que el porcentaje de los ítems en contra en los manuales C1 es inferior a los ítems en contra en los de B2.

Por tanto, es posible afirmar que en los manuales de nivel C1 analizados las muestras incluidas en el diseño de las unidades didácticas son más auténticas que las que aparecen en los manuales B2, y que se asemejan más a la realidad conversacional.

Tras el análisis y la clasificación de los resultados, se pretende mostrar una posible explotación didáctica a través de los corpus discursivos reales, como se recoge en el siguiente apartado.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

4.1 Consideraciones previas

En este apartado se presentan seis secuencias extraídas y seleccionadas de los dos corpus discursivos orales que se han tomado para el presente trabajo, con el objetivo de mostrar su capacidad de explotación y aplicación didáctica en la enseñanza de E/LE para los niveles B2 y C1. En concreto, se han seleccionado cinco transliteraciones del *corpus C-ORAL-ROM* y una transcripción del *corpus Val.Es.Co*.

A través de estos corpus se quieren evidenciar los elementos que pueden ayudar a reforzar el aprendizaje de la lengua a través de su explotación e introducción en los manuales de E/LE. A diferencia de los corpus creados *ad hoc*, esta propuesta se centra en la explotación de corpus discursivos reales, y en concreto, en las transcripciones y transliteraciones de conversaciones espontáneas y semiformales orales reales.

La propuesta ha sido llevada a cabo siguiendo las directrices del *MCER* y los criterios del *PCIC*. La ventaja para el aprendiente es la de poder trabajar con elementos de la lengua real que los manuales de E/LE no suelen ofrecer. Gracias a la explotación didáctica de corpus orales reales el alumno puede aprender a manejar este tipo de herramienta y seguir formándose autónomamente para conseguir desenvolverse en un contexto comunicativo real.

Si el estudiante trabaja con manuales que dejan de lado estos aspectos para centrarse más en los elementos léxicos, gramaticales y de habla de laboratorio, nunca adquirirá las competencias comunicativas necesarias para entender, interpretar y adecuarse a contextos reales. Por estos motivos el presente trabajo quiere recalcar la importancia de un aprendizaje concreto en el que la competencia comunicativa se vaya desarrollando a partir de muestras reales, tal como los corpus discursivos de registro formal, semiformal y espontáneo.

Aunque a nivel didáctico se puede explotar cada uno de estos registros, en este análisis, por una cuestión de coherencia, se ha decidido analizar exclusivamente los mismos registros discursivos y textuales que han aparecido en los manuales y compararlos con los mismos géneros que aparecen en los corpus elegidos; de esta forma se puede llevar a cabo una comparación más completa y justa.

Gracias a esta herramienta el profesor de E/LE puede trabajar de forma más eficaz las variedades diafásicas, es decir, las variedades situacionales (formales, informales y semiformales), dentro de un contexto comunicativo real, amplio y suficiente para que el alumno pueda hacerse cargo de las circunstancias que acompañan al habla. Además

puede facilitar al alumno en la fase de producción oral, en la que deberá tener en cuenta del contexto, de las características de los hablantes, la relación que hay entre ellos y el contexto; y, en función de esto, ser coherente con el registro empleado.

A pesar de que no ha sido posible averiguar la eficacia de esta herramienta en el aula de E/LE, la explotación de estos corpus puede aportar múltiples ventajas en la mejora de los materiales didácticos, de la calidad docente y del aprendizaje real de los alumnos.

4.2 Propuesta de explotación de algunos fragmentos de corpus discursivos

Los corpus con los que se ha decidido trabajar (*Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*) han sido seleccionados en función de los siguientes requisitos y objetivos:

Requisitos:

- Presentar el mismo género discursivo analizado en los manuales y en los corpus.
- Contener interacciones de la misma variante lingüística peninsular.
- Disponer de las transcripciones o transliteraciones.
- Encontrarse accesibles a cualquier usuario (bien por Internet, bien en las bibliotecas o bien a la venta).

Objetivos:

A partir de los corpus discursivos no solo se puede desarrollar la comprensión y expresión oral del estudiante, sino también las otras dos destrezas. Por tanto, el objetivo fundamental del empleo de secuencias de corpus en E/LE será el desarrollo de la competencia comunicativa y, con ello, de las cuatro destrezas comunicativas. Asimismo, también la enseñanza a través de corpus permite la observación, análisis y estudio de la gramática, del vocabulario y de la cultura. En definitiva, la herramienta de corpus es un instrumento holístico que permite el aprendizaje global de la lengua en los estudiantes.

Como se verá a partir de las muestras de corpus, resultará sencillo que el estudiante pueda extraer gran provecho de actividades basadas en este tipo de muestras reales. Tales fragmentos discursivos ofrecen ventajas de aprendizaje gracias a tres rasgos fundamentales de los corpus: su contextualización, la gestión interaccional de la comunicación y la oralidad.

A través de la explotación didáctica de los corpus el estudiante tiene la posibilidad de aprender:

1. A partir de la contextualización:

- Adecuar el registro a la situación comunicativa.
- Reconocer los significados a partir de la extracción de inferencias (sarcasmo, ironía, doble sentido, etc.).
- Reconocer las intenciones comunicativas de los interlocutores.
- Reconocer y usar los marcadores discursivos.
- Reconocer y transmitir acuerdo y desacuerdo.
- Reconocer y usar las estrategias socioculturales que le permiten gestionar la imagen social (atenuación e intensificación de la cortesía y descortesía).
- Asociar los diferentes elementos del texto (las estructuras sintácticas, el léxico, y las “licencias discursivas”) como propios del registro del que se trate (formal, semiformal e informal) y vinculados con una determinada modalidad discursiva.

2. A partir de la gestión interaccional de las muestras discursivas:

- Planificar sus intervenciones "sobre la marcha".
- Reconocer el significado real de las interacciones dentro de una conversación.
- Reconocer y usar fórmulas rutinarias (distintas formas de saludar y despedirse, pedir permiso, pedir disculpas, rectificar, corregirse, etc.).
- Aprender a pedir el turno, recuperar el turno, robar el turno y ceder el turno.
- Aprender a gestionar las pausas y los silencios.
- Saber ofrecer *feedback* para que el interlocutor sepa que se le está prestando atención (apoyo y retroalimentación).

3. A partir de la oralidad:

- Familiarización con diferentes géneros, contextos y registros comunicativos orales reales que no suelen aparecer en los manuales de E/LE.
- Asimilación de las entonaciones, ritmo y pronunciación de los enunciados.

- Discriminación de los diversos patrones entonativos (acento, tono y entonación) para la correcta comprensión y la correcta organización del discurso.

Antes de presentar las seis muestras elegidas (cinco del corpus *C-ORAL-ROM* y una del *corpus Val.Es.Co.*), conviene señalar que las transcripciones ofrecidas por el *corpus Val.Es.Co.* siguen los símbolos de transcripción propuestos por el propio grupo de investigación, y que se recogen en el *Anexo VII*. En el caso del corpus *C-ORAL-ROM* se siguen las normas TEI (*Text Encoding Initiative* 2005).

Las seis muestras que siguen ofrecen una multitud de posibilidades de explotación en el aula de E/LE. Se han introducido sobre todo muestras de registro semiformal e informal, pero en algún caso hay muestras que se encuentran muy próximas a lo formal, o incluso se pueden considerar formales. La razón de esta selección ha sido la de ofrecer una muestra de todos los registros.

Presentación del material: ejemplos de explotación de un corpus

Se realiza una breve descripción de las muestras analizadas, que se podrán consultar completas en el *Anexo VIII*.

Muestra 1

Transliteración completa. Cinta 004 - CCON004A.ASC del 20-01-01. Corpus *C-ORAL-ROM*. Marco de interacción: conversación grabada en el metro (Madrid).

Características de los participantes:

1. Varón, 22 años <H1>.
2. Varón, 40 años <H2>.
3. Varón, 40 años <H3>.

Muestra 2

Transliteración completa. Cinta 029 - CCON029C.ASC del 25-03-91. *Corpus C-ORAL-ROM*. Marco de interacción: conversación telefónica (Segovia).

Características de los participantes:

1. Mujer, 20 años <H1>
2. Varón, 25 años <H2>

Muestra 3

Transliteración. Se presentan aquí dos fragmentos de la muestra seleccionada; en el *Anexo VIII* puede verse el fragmento completo. Cinta 036 - BEDU036B.ASC del 10-12-91. *Corpus C-ORAL-ROM*. Marco de interacción: clase de acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años (Madrid).

Características de los participantes:

1. Mujer, 25 años, profesora <H1>
2. Varón, 27 años, alumno <H2>

3. Varón. 40 años, alumno y empresario <H3>
4. Varón, 25 años, alumno y guarda nocturno <H4>

Muestra 4

Transliteración. Cinta 027 - AENT027A.ASC del 30-8-91. *Corpus C-ORAL-ROM*.
Marco de interacción: cursillo de verano, a la salida de clase, directo (Soria).

Características de los participantes:

1. Mujer, 24 años, filóloga <H1 >
2. Mujer, 30 años, filóloga <H2 >
3. Mujer, 30 años, filóloga <H3>
4. Mujer, 26 años, filóloga <H4>
5. Varón, 47 años, profesor de informática <H5>
6. Mujer, 45 años, profesora <H6>
7. Mujer, 24 años, filóloga <H7>
8. Varón, 28 años, filólogo, profesor de Lengua <H8>
9. Mujer, 24 años, filóloga <H9>
10. Varón, 30 años, filólogo, profesor de Semántica <H10 >

Muestra 5

Transliteración completa. Cinta 031 - BENT031A.ASC del 2-12-91. *Corpus C-ORAL-ROM*.

Marco de interacción: entrevista en la radio (Madrid).

Características de los participantes:

1. Mujer, 40 años, periodista <H1>
2. Varón, edad ignorada, médico <H2>

Muestra 6

Transcripción. Se presenta aquí un fragmento de la muestra seleccionada; en el Anexo IX puede verse el fragmento completo. Conversación [ML.84.A.1]. Primavera del 1994. *Corpus Val.Es.Co.* (2002: 68).

Tipo de discurso: conversación.

Tiempo de la grabación: 10 minutos.

Técnica de grabación: grabación secreta; observador participante.

Propósito o tenor funcional predominante: interpersonal.

Nivel de estudio: medio.

Marco de interacción: casa particular en Bétera (Valencia).

Características de los participantes:

Participante: 4

1. A varón ≤ 25
2. B mujer ≤ 25
3. C mujer ≤ 25
4. D mujer ≤ 25

Participante activos: A y B

Participante pasivos: C y D

Se pretende mostrar, en lo que sigue, un ejemplo de los diversos aspectos estructurales, interaccionales y discursivos que podrían ser objeto de estudio para alumnos de E/LE, a partir de los ejemplos aquí extraídos. Para ello, se ha establecido un

inventario en el que se han clasificado varios elementos que podrían ser explotados como material didáctico. Los fenómenos y elementos que siguen han sido destacados en función de su novedad (apenas están presentes en los manuales de E/LE revisados) y en función de su vinculación a la oralidad y a los registros más conversacionales. Con este inventario se quiere mostrar la potencialidad que presentan los corpus discursivos como ejemplo de lengua real, o mejor dicho, como muestra del tipo de habla más frecuente en interacciones entre nativos.

A partir de estos elementos, y en relación con el contexto, tanto el profesor (en su aula), como el autor de materiales de E/LE deberán pasar a un plano más concreto y diseñar actividades específicas que desarrollen las cuatro destrezas comunicativas. Veamos cada uno de estos fenómenos, ordenados por niveles lingüísticos:

1. Fenómenos fonéticos

1.1. Diversos valores de la entonación

Pedir confirmación: *¿sí?* (*Muestra 2* líneas 19 y 22); *¿vale?* (*Muestra 2* línea 47); *¿no?* (*Muestra 2* línea 43; *muestra 3* línea 38; *muestra 6* líneas 11, 103, 118, y 245);

1.2. Fenómenos de fonética sintáctica: *acá* (*Muestra 2* 1 línea 14); *allá* (*Muestra 1* línea 14); *QUÈÈ'S-que* (*Muestra 6* líneas 153 y 305).

1.3. Valores de los alargamientos vocálico y consonántico: *noo* (*Muestra 6* línea 39 y 43), *peroo* (*Muestra 6* línea 75), *dee* (*Muestra 6* línea 45 y 115); *NOO* (*Muestra 6* línea 247).

2. Fenómenos morfosintácticos

2.1. Replanificación constante del discurso

Reinicios (*Muestra 2* líneas 8 y 17; *Muestra 3* línea 80; *Muestra 4* línea 31, 59; *Muestra 6* líneas 117 y 130).

2.2. Topicalización

Énfasis: *es que* (*Muestra 2* línea 11; *Muestra 3* líneas 6, 26 y 46; *Muestra 5* líneas 14, 22 y 24; *Muestra 6* líneas 21, 34, 35, 45, 77, 79, 94, 95, 101, 104, 117, 119, 121, 130, 147, 148, 156, 159, 164, 172, 176, 190, 196, 198, 203, 210, 215, 225, 229, 232, 242, 252, 254, 266, 267, 271, 274, 275, 285, 287 y 310); *eso es lo que* (*Muestra 6* línea 165).

2.3. Empleo (redundante) y funcionalidad de pronombres personales tónicos

A mí me (*muestra 6* líneas 173 y 176); *a mí me parece* (*muestra 4* línea 39).

2.4. Usos y valores de los diversos marcadores discursivos

- 2.4.1. Metadirscursivos: *bueno* (*Muestra 1* línea 2; *Muestra 2* líneas 3, 12, 18, 43, 44 y 47; *Muestra 3* líneas 7, 22, 23 y 24; *Muestra 4* líneas 24, 30, 36, 39, 40, 54 y 64; *Muestra 5* líneas 4, 12, 14 y 16; *Muestra 6* líneas 9, 13, 33, 49, 97, 117, 209, 254 y 290); *vale* (*Muestra 6* líneas 24 y 26).
- 2.4.2. Conclusivos de turno coloquiales: *y eso* (*Muestra 6* líneas 6 y 9); *y ya está* (*Muestra 6* línea 95).
- 2.4.3. Comentadores: *pues bien* (*Muestra 5* línea 10); *pues* (*Muestra 1* línea 2; *Muestra 2* líneas 46 y 49; *Muestra 6* líneas 123 y 142).
- 2.4.4. Conectores consecutivos: *pues* (*Muestra 1* línea 13; *Muestra 2* líneas 17, 31, 43 y 47; *Muestra 4* líneas 36, 39 y 46; *Muestra 5* líneas 3, 14, 20, 21, 28, y 31; *Muestra 6* líneas 13, 20, 66, 130, 133, 160, 187, 209 y 211); *o sea* (*Muestra 2* línea 17; *Muestra 4* línea 60; *Muestra 5* líneas 118, 131, 137, 162, 187, 188, 193, 198, 205, 232, 242, 302 y 312); *entonces* (*Muestra 2* líneas 12 y 43; *Muestra 3* línea 38; *Muestra 5* líneas 14 y 22; *Muestra 6* líneas 22, 128, 165, 209, 281, 284 y 300).
- 2.4.5. Iniciadores de intervención para robar el turno de habla: *pero* (*Muestra 4* líneas 3 y 23; *Muestra 5* línea 20; *Muestra 6* líneas 17, 21, 22, 78, 81, 83, 88, 95, 114, 125, 139 y 140); *o sea* (*Muestra 3* línea 79; *Muestra 5* línea 22; *Muestra 6* línea 36); *sabes* (*Muestra 6* línea 137); *pues* (*Muestra 6* líneas 20, 66, 130, 142, 187, 209, 240, 281 y 300); *entonces* (*Muestra 1* línea 7; *Muestra 2* línea 33; *Muestra 3* línea 25; *Muestra 6* línea 252).
- 2.5. Valores de algunas construcciones sintácticas
- 2.5.1. Intervenciones iniciadas con *que* subordinado: *Que ya con el tiempo* (*Muestra 1* línea 12); *Que digo que* (*Muestra 3* línea 21); *Que me voy* (*Muestra 4* línea 2); *Que no lo se* (*Muestra 6* línea 15); *Que estás actuando como* (*Muestra 6* línea 32); *Que el problema soy yo* (*Muestra 6* línea 93); *QUE HAGAS* (*Muestra 6* línea 219, 221).
- 2.5.2. Otros usos de *que*: *ves que* (*Muestra 6* línea 163).
- 2.6. Estructuras de intensificación: *que me voy, que me voy* (*Muestra 4* línea 2); *muy bueno, muy bueno* (*Muestra 4* línea 6); *bueno, bueno* (*Muestra 4* línea 41), *fantástico, fantástico* (*Muestra 4* línea 44); *muy bien, muy bien* (*Muestra 4* línea 51).
- 2.6.1. Atenuación: *quemadillo* (*Muestra 1* línea 12).
- 2.6.2. Enumeración: *he visto primero* (*Muestra 1* línea 14).

2.6.3. Apodo: *nano* (*Muestra 6* líneas 234 y 264).

2.6.4. Justificaciones: *estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!* (*Muestra 1* línea 12).

2.7. Formación de palabras

2.7.1. Diminutivos y sus valores: -ita, -ito, -illo: *quemadillo* (*Muestra 1* línea 12); *horita* (*Muestra 2* línea 31); *cosita* (*Muestra 4* línea 48); *cigarrito* (*Muestra 1* línea 3).

2.8. Imperativos gramaticalizados sensoriales y conceptuales: *mira* (*Muestra 1* líneas 4 y 13; *Muestra 6* líneas 38, 79, 89, 119, 126, 136, 148, 195, 199, 227, 240, 258, 260, 267, 273, 287, 294 y 307).

3. Fenómenos léxico-semánticos

3.1. Expresiones fijas y usos metafóricos: *¿Te han dado mucho la lata?* (*Muestra 4* línea 26); *¿No te han dado la lata?* (*Muestra 4* línea 28); *no pasa nada* (*Muestra 3* línea 7); *¿qué pasa?* (*Muestra 2* línea 7).

3.2. Locuciones fraseológicas, combinaciones frecuentes y otras colocaciones: *dar un paso más* (*Muestra 5* línea 31); *YO ME HE QUEDADO FLIPADA* (*Muestra 6* línea 314); *la voy a poner en alto* (*Muestra 4* línea 54); *No tengo tiempo –no tener tiempo–* (*Muestra 6* línea 41); *no tener las cosas claras* (*Muestra 6* líneas 288 y 289); *no tengo la culpa –no tener la culpa–* (*Muestra 6* línea 288).

4. Fenómenos reguladores de la conducta interaccional

4.1. Preguntas retóricas y sus valores en la conversación: *¿qué quieres que haga?* (*Muestra 6* línea 218-219).

4.2. Autointerrupciones en la narración para apelar a un interlocutor específico: *Muestra 5* líneas 6 y 25; *Muestra 6* líneas 79, 88 y 90.

4.3. Robo de turno, solapamientos o superposición y silencio entre intervenciones:

4.3.1. Robo de turno (*Muestra 1* línea 7; *Muestra 3* líneas 7, 15, 16, 19, 22, 23, 28, 29, 31, 33, 46, 77, 79 y 81; *Muestra 4* líneas 24 y 36; *Muestra 5* línea 28; *Muestra 6* líneas 33, 49, 51, 88, 90, 91, 92, 94, 110, 159, 179 y 203).

4.3.2. Solapamientos o superposición (*Muestra 3* líneas 3, 4, 7, 9, 15, 16, 33, 35, 45 y 46); (*Muestra 4* líneas 23, 24, 51 y 52; *Muestra 5* líneas 23 y 24; *Muestra 6* líneas 21, 23, 48, 49, 122, 206, 215 y 217).

4.3.3. Silencios (*Muestra 3* líneas 7, 9, 17, 24, 25, 26, 32, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 47, 72, 76, 84, 85 y 87; *Muestra 4* líneas 30 y 33; *Muestra 5* líneas 6, 8,

- 12, 14, 24 y 28); (*Muestra 6* líneas 78, 93, 129, 176, 177, 210, 239, 240, 286 y 293).
- 4.4. Turnos colaborativos de refuerzo (*Muestra 2* líneas 19, 22, 27, 34, 45 y 48; *Muestra 3* líneas 9, 11, 41 y 71; *Muestra 4* líneas 15 y 47, *Muestra 6* líneas 24, 63, 132 y 175).
- 4.5. Justificaciones: *tanta guardia* (*Muestra 1* línea 12); *un poco plasta algunas veces* (*Muestra 4* línea 40).
- 4.6. Orgullo y autoafirmación: *ya decía yo* (*Muestra 2* línea 42); *Yo voy a seguir con mi crónica* (*Muestra 4* línea 30).
- 4.7. Vacilaciones: (*Muestra 1* línea 8; *Muestra 2* línea 2; *Muestra 5* líneas 8, 21, 22 y 26).
- 4.8. Interjecciones: *¡bah!* (*Muestra 6* línea 89); *¿eh?*(*Muestra 1* línea 12; *Muestra 2* línea 6; *Muestra 3* líneas 10, 20, 22, 28, 34, 40 y 69; *Muestra 4* línea 40; *Muestra 5* línea 6; *Muestra 6* línea 311); *ah* (*Muestra 2* línea 12); *ay* (*Muestra 2* línea 21); *¡íah!* (*Muestra 3* línea 23); *¡ah!* (*Muestra 3* línea 73); *eh...*(*Muestra 3* línea 47; *Muestra 4* línea 46; *Muestra 5* líneas 13, 22 y 31); *¿"En"?* (*Muestra 3* línea 86); *em...* (*Muestra 5* líneas 13 y 26); *¡uy!* (*Muestra 6* línea 1); *¡ye!* (*Muestra 6* línea 51); *¡uy!* (*Muestra 6* líneas 59, 61, 70 y 168); *¡buf!* (*Muestra 6* líneas 187 y 287).

5. CONCLUSIONES

El trabajo aquí llevado a cabo, ha permitido analizar los textos y discursos supuestamente orales presentes en los manuales de E/LE de los niveles B2 y C1, a partir de la revisión de la bibliografía especializada y del corpus de control extraído de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*.

El propósito de esta investigación ha sido demostrar cómo los textos y discursos supuestamente orales –presentados en los manuales de E/LE analizados– son, la gran mayoría de las veces, corpus creados *ad hoc* que no reflejan la realidad conversacional y que no facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes (dinámicas pragmáticas, socioculturales y conversacionales de los mecanismos dialógicos que se llevan a cabo en el contexto real) tanto como lo facilitaría la explotación de corpus orales reales. Además, se ha querido analizar la posibilidad de subsanar la diferencia que hay entre los textos y discursos artificiales y la realidad conversacional con la ayuda de herramientas específicas, tal como, los corpus discursivos orales reales.

La explotación de muestras discursivas (extraídas de corpus orales), permitiría al estudiante comparar lo aprendido con los ejemplos reales y, gracias a ello, aplicar los conocimientos adquiridos en función del contexto y de los registros de lengua (formal, semiformal y espontáneo). Para ello, la explotación de corpus orales reales constituye una herramienta muy valiosa en el diseño de manuales de E/LE y su aplicación didáctica en el aula.

Con el fin de justificar esta tesis el trabajo ha sido desarrollado de forma secuencial definiendo, en la primera parte del trabajo, la pragmática de la interacción oral y la relación que hay entre esta, la creación de materiales didácticos y la aportación práctica que esta disciplina ha dado hasta la actualidad. Posteriormente, han sido ilustradas las principales características de la conversación espontánea y semiformal utilizada en contextos coloquiales y semiformales y, en función de ello, la importancia y utilidad de los corpus orales en la enseñanza de lenguas. En la segunda parte del trabajo se ha llevado a cabo un análisis práctico que ha permitido demostrar gráfica y contrastivamente cómo las muestras presentadas en los manuales analizados se diferencian y se alejan del contexto conversacional real. Para el desarrollo de este análisis se han empleado las muestras extraídas de los seis manuales elegidos, tres para el nivel B2, *Abanico* (nueva edición), *Pasaporte Nivel 4* y *Protagonistas* y tres para el nivel C1, *En acción 4*, *Nuevo Prisma* y *Sueña 4* (nueva edición) a las que han sido aplicados 21 parámetros de clasificación. Con estos parámetros se ha pretendido

averiguar el grado de realismo, verosimilitud y autenticidad de las muestras en comparación con las mismas muestras de los corpus discursivos reales *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*.

Gracias a la aplicación de estos parámetros ha sido posible demostrar que los principales componentes que caracterizan la oralidad contextual real casi no se reflejan en las actividades didácticas de los manuales de E/LE de nivel B2 y C1 analizados.

Para un análisis más exhaustivo y exacto los resultados extraídos de la aplicación de los parámetros han sido catalogados en tablas, transformados en porcentajes y comparados entre ellos a través de gráficos contrastivos. Estos gráficos han permitido clasificar los manuales de E/LE en función del grado de frecuencia con el que aparecen algunos rasgos típicos de la oralidad en las unidades didácticas ofrecidas.

El trabajo de investigación concluye con una propuesta de aplicación didáctica a través de la explotación de las transcripciones de los corpus orales reales *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*.

En esta fase del trabajo han sido seleccionadas y extraídas de los dos corpus seis muestras: una conversación grabada en el metro, una conversación telefónica, una clase de acceso a la universidad para mayores de veinticinco años, una entrevista entre compañeros a la salida de clase, una entrevista a un médico en la radio y una conversación registrada con una grabadora oculta. Estas muestras han permitido averiguar una vez más que los elementos típicos de la oralidad, recurrentes en los corpus orales reales, son muy escasos en los manuales de E/LE para los niveles B2 y C1.

Por consiguiente, este trabajo de investigación ha permitido alcanzar las conclusiones que se exponen en lo que sigue. En primer lugar, si se analizan los resultados expuestos en las tablas (para mayor detalle consultar los *Anexos I, II, III, IV, V y VI*) es evidente que los manuales de E/LE analizados, a pesar de sus aspectos positivos y de las considerables mejoras en comparación con otros manuales de E/LE analizados, siguen siendo pobres en términos de contenidos conversacionales reales y de dinámicas interaccionales contextuales que permitan al alumno aprender a desenvolverse en contextos comunicativos y socioculturales reales.

Los textos y los diálogos ofrecidos en estos manuales son, de hecho, materiales creados *ad hoc*, carentes de autenticidad y de espontaneidad. Esta escasez dificulta al estudiante en el proceso de familiarización con la lengua real, con las costumbres, las rutinas lingüísticas y los elementos socioculturales de los nativos. A pesar de que

algunas unidades didácticas de los manuales analizados incluyen elementos pertenecientes a la lengua real, estos suelen centrarse casi exclusivamente en la enseñanza del léxico. En la mayoría de las unidades no se da a conocer información ineludible, como por ejemplo, el contexto y el registro. Esta falta de información dificulta al estudiante a la hora de entender, asimilar y reutilizar en el contexto adecuado tanto el léxico como las expresiones aprendidas.

En segundo lugar, tras el análisis de las muestras presentes en los manuales y tras la obtención de los resultados contrastivos, es posible afirmar que la explotación de los corpus reales en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera representa un instrumento muy valioso para el estudiante que quiere aprender una lengua real y contextualizada. Si a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua el estudiante tiene como única referencia los manuales de E/LE se hace necesario que estos manuales estén diseñados con actividades didácticas en las que se incluyan la mayor cantidad posible, como por ejemplo, el contexto, la fonética, los elementos pragmáticos, los elementos socioculturales, y todo ello a través de corpus orales reales y contextualizados.

Por lo tanto, lo que se ha querido demostrar es que la explotación de corpus reales representa una herramienta imprescindible que permite al estudiante adquirir los aspectos lingüístico, discursivos e interaccionales al igual que los nativos.

Finalmente, en la última parte de la investigación se ha procurado demostrar la potencialidad de los corpus orales reales, para ser utilizados en el aula de E/LE, mediante el apunte de una serie de fenómenos y elementos lingüísticos e interaccionales extraídos de muestras reales.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AIJMER, K. *Corpora and Language Teaching* (ed.). Ámsterdam: John Benjamins, 2009.
- ALBELDA, M. *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- ALBELDA, M. Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras. En: Santiago Guervós, J. *et alii. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011, pp. 83-97.
- ALBELDA, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J. La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial [en línea]. En: *MarcoELE*, 3, 2006 [consulta: 15/03/2013]. Disponible en <<http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/>>.
- ALONSO, E. El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE. En: *Boletín de ASELE*, 37, 2007, pp. 11-32.
- ALONSO, E. Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). En: *Interlingüística*, 18, 2009, pp. 80-90.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Harvard: University Press, 1961.
- AZORÍN, D. y JIMÉNEZ RUIZ, J. L. *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1997.
- AZORÍN, D. *ALCORE. Alicante Corpus de Referencia* [cd-rom]. Alicante: Universidad de Alicante, 2002.
- Bachman, L. Habilidad lingüística comunicativa. En: VV.AA. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1990], pp.105-127.
- BERTUCCELLI, M. *Qué es la pragmática*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BLANCO, B., FERNÁNDEZ, M. C., TORRENS, M. J. *Sueña 4* nueva edición. Libro del alumno. Nivel C1. Madrid: Grupo Anaya, 2007.
- BRIZ, A. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 1998.

- BRIZ, A. *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL, 2002a.
- BRIZ, A. Las unidades de la conversación. En: *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de lingüística. Las unidades de la conversación*. Córdoba (Argentina): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2002b, pp. 168-225.
- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co. *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- BRIZ, A.; HIDALGO, A.; PADILLA, X.; PONS, S.; RUIZ, L.; SANMARTÍN, J.; ALBELDA, M. La transcripción de la lengua hablada: El sistema del Grupo Val.Es.Co. En: *Español Actual: Revista de español vivo*, 2002, pp. 57-86.
- BRIZ, A. Los corpus del español hablado: presentación. En: Anejo de la Revista *Oralia*, 8, 2005, pp. 7-12.
- BUENDÍA, M. y EZQUERRA, R. *Protagonistas*. Libro del alumno. Nivel B2. Madrid: SM, 2011.
- CALVET, L. J. *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes?* París: Plon, 2004.
- CAMPILLOS, L. Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros [en línea]. En: *RedEle*, 7, 2007 [Consulta: 7 marzo 2013]. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>>.
- CAMPILLOS, L.; GONZALO, P.; MORENO, A. El corpus C-ORAL-ROM en la enseñanza de ELE. En: Balmaseda, E. *Actas del XVII congreso internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, 2007, 1115-1128.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. En: Richard, J. C. & Schmidt, R. W. (eds.). *Language and communication*. London and New York: Longman, 1983, pp. 2-27. También en: VV.AA. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 105-127.
- CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. *Pasaporte*. Libro del alumno. Nivel B2. Madrid: Edelsa, 2010.

- CHAMORRO, M. D.; LOZANO, G.; MARTÍNEZ, P.; MUÑOZ, B.; ROSALES, F.; RUIZ, J. P.; RUIZ, G. *Abanico* (nueva edición). Libro del alumno. Nivel B2. Barcelona: Difusión, 2010.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya, 2001.
- CORDULINO DA SILVA, M. *Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE*. Tesis de máster no publicada. Valencia: Universitat de València, 2010.
- CRESTI, E.; MONEGLIA, M. *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Ámsterdam: John Benjamins, 2005.
- ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996 [1993].
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- GALLARDO PAÚLS, B. *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*. Arco Libros: Madrid, 1998.
- GELABERT, M. J.; ISA, D.; MENÉNDEZ, M. *Nuevo Prisma*. Libro del alumno. Nivel C1. Madrid: Edinumen, 2011.
- GOMES, D.; VALERIO, K. M. Variation in request patterns in British English from social perspective: strategy types and internal modifiers. En: Leffa, V. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Universidade UFRGS, 1994.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. En: Cole, P.; Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 1975.
- GUITART, P. Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...? [en línea]. En: Fernández, M. J.; Albelda, M. (eds.). *Foro de Profesores de E/LE*, III, 2007 [Consulta: 20 enero 2013]. Disponible en: <<http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/63/61>>.
- GUTIÉRREZ, E.; BLAS, A.; GARCÍA, B. *En acción 4*. Libro del alumno. Nivel C1. Madrid: EnClave ELE, 2010.
- HIDALGO, A. Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación. En: *Moenia*, 7, 2001, pp. 271-292.

- HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. En: VV.AA. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1972].
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.
- JACOBI, C. *Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español* [en línea]. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002, [Consulta: 10 abril 2013]. Disponible en: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100013&script=sci_arttext&tlng=es>.
- JØRGENSEN, A. M. En korpusbasert undersøkelse av spansk tenåringsspråk. En: *Tribune*, 15. Bergen: Universidad de Bergen, 2004.
- LEVINSON, S. *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989 [1983].
- MARCOS, F.; MORENO, A. *CORLEC (Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea)* [en línea], 1992, [Consulta: 15 febrero 2013]. Disponible en: <www.educared.net/mespana_intercampus/home_49_930_esp_1_.html>. También en: Cresti, E.; Moneglia, M. *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Ámsterdam: John Benjamins, 2005.
- MENICONI, F. C. Los directivos en los diálogos de los libros didácticos de ELE [en línea]. En: *Marco ELE*, 9, 2009 [consulta: 27/02/2013]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/colen_directivos.pdf>.
- MORENO, S.; URRESTI, J. El Proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español. En: *Oralia*, 8, 2005, pp. 81-104.
- NICA, V. *Explotación de los corpus discursivos orales en los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis de máster no publicada. Valencia: Universitat de València, 2011.
- NICOLÁS, C. Una propuesta de utilización de corpus orales en la enseñanza de segundas lenguas [en línea]. En: *Congreso CLiP 2002* (monográfico). *Lamusa Digital*, 3, 2002, pp. 1-16 [consulta: 14/04/2013]. Disponible en: <<http://www.uclm.es/lamusa/index.asp?accion=misce&id=52&lengua=es>>.
- PONS, S. *Conceptos y aplicaciones de la teoría de la relevancia*. Madrid: Arco Libros, 2003.

- PONS, S. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- PRESEEA. *Materiales para el estudio sociolingüístico en diversas ciudades hispanas* [en línea] 1996. [Consulta: 01/05/2013]. Disponible en: <<http://www.linguas.net/Inicio/tabid/441/language/es-ES/Default.aspx>>.
- REYES, G. *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos, 1990.
- REYES, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 1995.
- SAMPER, J. A.; HERNÁNDEZ, C. E.; TROYA, M. *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico* [cd-rom]. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1998.
- SÁNCHEZ, A. *Cumbre: Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL, 1995.
- Searle, J. *Actos de Habla*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994.
- VÉLIZ, M. La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado? En: *Lingüística y Literatura*, 19, 2008, pp. 251-263.
- VILA, R. y Grupo GRIESBA. *Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2001.

7. ANEXOS

Anexo I

Ficha de análisis 1: *Abanico* (nueva edición) – NIVEL B2

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	34	Viñeta	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	-	0
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	92	Diálogo (escrito+audio)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	93	Diálogo (escrito+audio)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
	93	Diálogo (escrito+audio)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0
	96	Entrevista (audio)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	102	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0

7	110	Conversación telefónica (escrita)	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	-	0
	112	Conversación (escrita)	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
	119	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
	119	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
	120	Entrevista (audio)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	-	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
8	128	Entrevista + conversación + viñeta (audio + imagen)	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
9	145	Viñeta	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
	149	Entrevista (escrito)	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	-	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
10	174	Entrevista (escrito+audio)	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	-	0
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	205	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-	1	0	0	1	-	-
Total			0	14	16	4	9	13	2	1	3	6	11	1	2	0	2	12	11	9	11	2	0

Anexo II

Ficha de análisis 2: Pasaporte - NIVEL B2

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	12	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2	38	Diálogo (audio)	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	48	Diálogo (audio)	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
3	62	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	69	Entrevista (audio)	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
4	90	Conversación (audio)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	100	Conversación (audio)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
5	116	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
	122	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

7	172	Conversación (audio)	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
	178	Conversación telefónica (audio)	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	185	Conversación telefónica (audio)	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	-	1	0	1	1	0	0
	194	Diálogo (audio)	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Total	0	8	13	5	6	13	1	3	2	5	7	1	1	0	3	12	2	3	10	0	0

Anexo III

Ficha de análisis 3: *Protagonistas* - NIVEL B2

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	10	Entrevista (audio+transcripción)	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	14	Entrevista (audio+transcripción)	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
	16	Entrevista (escrito)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	17	Conversación telefónica (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2	21	Viñeta	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
	27	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4	43	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	44	Conversación (audio+transcripción)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	44	Conversación (audio+transcripción)	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0

5	50	Entrevista (audio+transcripción)	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	52	Entrevista (escrita)	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	53	Fragmento de guión (escrito+transcripción)	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
6	60	Entrevista (escrita)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
7	71	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
8	75	Diálogo (audio+transcripción)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	76	Entrevista (escrito)	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	79	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	80	Diálogo (audio+transcripción)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	80	Diálogo (audio+transcripción)	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
	82	Diálogos (escrito)	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
9	87	Entrevista telefónica (audio+transcripción)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	88	Entrevista (escrito)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	91	Diálogos (escrito)	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0

10	94	Diálogo (audio+transcripción)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	99	Diálogos (escrito)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
11	104	Entrevista (escrito)	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	107	Diálogos (escrito)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
12	112	Entrevista (escrito)	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	115	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
Cuaderno de actividades	141	Entrevista (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
Cuaderno de actividades	163	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
Total			6	16	25	9	7	22	2	2	6	10	15	0	1	0	3	26	7	8	24	0	0

Anexo IV

Ficha de análisis 4: *En acción 4* – NIVEL C1

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	20	Diálogo (audio)	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
	22	Diálogo (audio)	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	24	Conversación (audio)	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
2	29	Conversación (audio)	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
	32	Conversación (audio)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0
	34	Conversación (audio)	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
	36	Entrevista (audio)	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
3	48	Entrevista (audio)	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	59	Cómic	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
4	73	Conversación (audio)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

6	98	Conversación (audio)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
	101	Conversación (audio)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	102	Conversación (audio)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
7	115	Entrevista (audio)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
8	128	Conversación (audio)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Repaso	161	Entrevista (escrito)	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Total			2	8	14	7	8	16	2	2	4	11	4	1	1	1	4	8	8	7	10	0	0

Anexo V

Ficha de análisis 5: *Sueña 4* (nueva edición) – NIVEL C1

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	11	Diálogo (audio)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
	22	Viñeta	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0
	22	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
2	31	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
3	46	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
4	50	Diálogo (audio)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	50	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	62	Diálogo (audio)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
5	67	Viñeta	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	70	Entrevista (audio)	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	81	Diálogo (audio)	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0

6	88	Cómic	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	90	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	91	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
	94	Conversación (audio)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
7	107	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
	115	Entrevista (audio)	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
	120	Diálogo (audio)	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	
	124	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	
	129	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	
8	144	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	
	146	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	
	156	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	

9	169	Diálogo (escrito)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
	170	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
	173	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0
	175	Diálogo (audio)	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
10	183	Diálogo (escrito)	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	190	Cómic	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
	193	Entrevista (audio)	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	Total		1	14	29	3	13	27	3	3	8	5	15	4	3	2	13	20	11	14	19	1	0

Anexo VI

Ficha de análisis 6: *Nuevo Prisma* – NIVEL C1

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Elementos analizados																				
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	16	Diálogo (audio)	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
2	25	Entrevista (audio)	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
	26-27	Entrevista (audio)	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
3	48	Diálogo (audio)	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0
4	60	Diálogo (audio)	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
5	69	Diálogo (audio)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
6	81	Diálogo (audio)	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	83	Diálogo (escrito)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0
	84	Entrevista (audio)	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
8	109	Diálogo (audio)	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0

9	130	Conversación (audio)	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0
	131	Entrevista (audio)	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
10	139	Entrevista (audio)	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
	146	Entrevista (audio+escrito)	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	170	Entrevista (audio)	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
Apartado preparación DELE	186	Conversación (audio)	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
		Total	8	10	8	12	9	13	5	1	2	12	6	2	4	3	6	8	4	8	12	0	0

Anexo VII

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

: Cambio de voz.

A: Intervención de un interlocutor identificado como A.

?: Interlocutor no reconocido.

§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.

= Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del habla simultánea.

- Reinicios y autointerrupciones sin pausa.

/ Pausa corta, inferior al medio segundo.

// Pausa entre medio segundo y un segundo.

/// Pausa de un segundo o más.

(5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

Con los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.

PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).

pe sa do Pronunciación silabeada.

(()) Fragmento indescifrable.

((siempre)) Transcripción dudosa.

((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

(en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.

pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.

°()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.

h Aspiración de "s" implosiva.

(RISAS, TOSES GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".

aa Alargamientos vocálicos.

nn Alargamientos consonánticos.

¿¡!? Interrogaciones exclamativas.

¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"

¡ ! Exclamaciones.

és que se pareix a mosatros: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.

Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.

Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.

* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (especialmente si se utiliza por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

Anexo VIII

Muestra 1

Transliteración completa. Cinta 004 - CCON004A.ASC del 20-01-01. Corpus C-ORAL-ROM. Marco de interacción: conversación grabada en el metro (Madrid).

Características de los participantes:

4. Varón, 22 años <H1>.
5. Varón, 40 años <H2>.
6. Varón, 40 años <H3>.

<texto>

- 1 <H1> Ahora nos vamos a bajar en Sol.
- 2 <H2> Bueno, pues <ininteligible>.
- 3 <H1> ¿Un cigarrillo, Poli?
- 4 <H2> Mira los que tengo.
- 5 <H3> Gran Vía.
- 6 <H1> Sol. Me mola a mí el domingo ver Sol, tío. Ver el sol en <vacilación> la Puerta el sol, tío.
- 7 <H2> entonces, lo hacemos cuando...
- 8 <H1> el día 31... el día 31 va a hacer 20 días que yo estuve... que no he salido del cuartel.
- 9 <H3> Yo llevo un mes <ininteligible>.
- 10 <H2> ¿No sales pa<(r)><(a)> nada?
- 11 <H3> Sí, hombre meti<(d)>o <ininteligible>
- 12 <H1> Que ya con el tiempo te haces, tío. Ya... No me hubiera importa<(d)>o quedarme hoy tampoco, ¿eh? Pero si estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!
- 13 <H2> Pues yo cuando me querían meter los cuatro días, mira... Digo, me los mete o me los va a meter <ininteligible> pero va a ser en la reve. <ininteligible> Es que me hubiera enre<(d)>a<(d)>o..
- 14 <H1> No sé. Yo... he visto primero <ininteligible> que venía pa<(r)><(a)> acá, el otro pa<(r)><(a)> allá... y dice: "Me has contestan<(d)>o", no sé, que, no sé, cuántos.

</texto>

Muestra 2

Transliteración completa. Cinta 029 - CCON029C.ASC del 25-03-91. Corpus C-ORAL-ROM. Marco de interacción: conversación telefónica (Segovia).

Características de los participantes:

3. Mujer, 20 años <H1>
4. Varón, 25 años <H2>

<texto>

- 1 <H1> Hola. ¿Quién es?
- 2 <H2> Eh... soy Perico de los Palotes.
- 3 <H1> Perico de los Palotes. No te conozco. Bueno, hasta luego.
- 4 <H2> Vale, hasta luego.
- 5 <H1> ¿Quién eres?
- 6 <H2> ¿Eh?
- 7 <H1> ¿Qué pasa?
- 8 <H2> Nada, ya iba a colgar.

9 <H1> ¿Qué? ¿Por qué?
10 <H2> Porque <ininteligible>
11 <H1> ¿Qué? No, pero es que a Perico de los Palotes no le conozco.
12 <H2> Ah, bueno, entonces adiós.
13 <H1> ¡Luis!
14 <H2> ¿Qué?
15 <H1> ¿Qué?
16 <H2> ¿Qué de qué?
17 <H1> Pues que mi madre se ha lleva<(d)>o el coche con mi hermana Alicia. O sea,
mi madre ha cogido el coche y ha metido dentro a mi hermana
Alicia y se ha ido al médico con ella.
18 <H2> Bueno, nada, pues hasta luego.
19 <H1> ¿Sí?
20 <H2> Te voy a buscar.
21 <H1> Ay, ¡qué bien!
22 <H2> ¿Sí?
23 <H1> Anda. ¿Te apetece? ¿Ya te has aburrido de estudiar?
24 <H2> <ininteligible>
25 <H1> ¿Cuánto te ha aprovecha<(d)>o la tarde para estudiar?
26 <H2> Algo.
27 <H1> ¿Algo?
28 <H2> ¿A qué hora quieres salir conmigo?
29 <H1> ¡Buah! no sé, un rato.
30 <H2> ¿Y cuánto es eso?
31 <H1> Pues no sé, hora y media, dos horitas.
32 <H2> Fenomenal.
33 <H1> Entonces ¿qué? ¿Vienes pa<(r)><(a)> aquí arriba?
34 <H2> Claro.
35 <H1> ¿Cuándo quieres?
36 <H2> <ininteligible> que merendar.
37 <H1> ¿Ya has merienda<(d)>o?
38 <H2> <ininteligible>
39 <H1> ¿Quieres merendar?
40 <H2> No he merienda<(d)>o
41 <H1> ¿Quieres merendar antes de salir?
42 <H2> <ininteligible>Ya decía yo: "¿Qué, tengo en el estómago?" digo nada.
43 <H1> Bueno, pues entonces a las siete y media, ¿no?
44 <H2> Eh... antes, a y veinte, bueno, a y media, pon a y media por si acaso, porque
como... como yo me entiendo y no... no me aclaro.
45 <H1> Vale.
46 <H2> Pues, pues claro. Porque tiene una lavadora que no aclara, señora.
47 <H1> Bueno, que no te entiendo. Venga, pues a las siete y media bajo al portal y te
espero. ¿Vale?
48 <H2> <fático=duda> Vale.
49 <H1> Pues nada, hasta luego.
50 <H2> Vale, hasta luego.
51 <H1> Hasta luego. Chao.
</texto>

Muestra 3

Transliteración: muestra completa. Cinta 036 - BEDU036B.ASC del 10-12-91. Corpus C-ORAL-ROM. Marco de interacción: clase de acceso a la Universidad para mayores de veinticinco años (Madrid).

Características de los participantes:

1. Mujer, 25 años, profesora <H1>
2. Varón, 27 años, alumno <H2>
3. Varón. 40 años, alumno y empresario <H3>
4. Varón, 25 años, alumno y guarda nocturno <H4>

<texto>

- 1 <H1> Este tipo de comedia, va a influir en la literatura latina, lo veremos, en Plauto y Terencio, <fático=interrogación>. Plauto y Terencio... que os suenen los nombres, no lo apuntéis si no queréis.
- 2 <H2> ¿Cómo has dicho: "Apolodoro"?
- 3 <H1> Apolodoro. <simultáneo> Apolodoro.
- 4 <H2> <fático=afirmación> </simultáneo>. <ininteligible>
- 5 <H1> <risas> Tú y mi letra no os entendéis muy bien. <risas>
- 6 <H2> No... yo es que
- 7 <H1> No os lleváis muy bien tú y mi letra. No, lo entiendo, no pasa nada. <risas> <silencio> Bueno. <texto no transcrito>B
- 8 <H1> La comedia nueva, <fático=interrogación> influye en la... en la literatura latina en las obras de Plauto y Terencio, <fático=interrogación>. Plauto y Terencio son escritores de la literatura latina, <fático=interrogación>, no de la literatura griega.
- 9 <H3> Sí. <silencio>
- 10 <H1> Un representante de la prosa helenística... de la prosa helenística es Polibio. Voy a borrar esto, ¿eh? ¿Está todo copia<(d)>o? ¿Lo puedo borrar?
- 11 <H3> Sí. Vamos, sí.
- 12 <H2> Prosa helenística, ¿Polibio?
- 13 <H1> Polibio.
- 14 <H2> Polib<palabra cortada>
- 15 <H1> <simultáneo> Ahora lo apunto... ahora lo apunto.
- 16 <H3> <ininteligible> <simultáneo>.
- 17 <H1> De la prosa helenística. <silencio>
- 18 <H1> Polibio, <fático=interrogación>
- 19 <H3> Es como Libia.
- 20 <H1> ¿Eh?
- 21 <H3> Que digo que es como Libia.
- 22 <H1> Bueno, entramos en la época romana. Estamos en la literatura griega, ¿eh?: poca romana de la literatura griega".
- 23 <H3> ¡ah!, bueno.
- 24 <H1> ¿De acuerdo? Seguimos en la literatura griega, en la literatura que escriben los griegos, pero estamos ya en el conocimiento de la lengua romana. Bueno. Esta época grie<palabra cortada>... el... durante esta época romana es un período que está comprendido entre la Batalla de <extranjero>Accio</extranjero> <silencio> y la desmembración del Imperio por Teodosio. Vamos a ver, Batalla de <extranjero>Accio</extranjero>, con dos "ces", <silencio> batalla de <extranjero>Accio</extranjero> <silencio> y la

- desmembración del Imperio por Teodosio <fático=interrogación>, Teodosio.
<silencio>
- 25 <H1> Entonces este período est comprendido entre esta... es... estos dos... sucesos, entre la Batalla de <extranjero>Accio</extranjero> y la desmembración del Imperio por Teodosio, es lo que se llama... lo que se conoce como "época romana" <silencio> de la literatura griega. <silencio>
- 26 <H1> Este período se caracteriza porque en muchos aspectos parece una prolongación del período alejandrino, del... lo que acabamos de ver. Pero, por otro lado, se diferencia bastante del período alejandrino. <silencio> Y... un rasgo característico de esta época es que predomina la prosa sobre la poesía. <silencio> A ver, ¿donde... donde os habéis quedado?
- 27 <H3> <ininteligible>
- 28 <H1> ¿Eh?
- 29 <H3> No era para <simultáneo> <ininteligible>
- 30 <H2> ¿"Por otro lado se diferencia"?
- 31 <H3> "Se diferencia la prosa de la poesía".
- 32 <H1> No... no... no... no... no... no he dicho eso. <silencio> He dicho que, por un lado, este<sic> época, la época romana de la literatura griega,
- 33 <H3> Sí, literatu<palabra cortada>...
- 34 <H1> ...es una prolongación del período alejandrino, <simultáneo> ¿eh? lo que abíamos acaba<(d)>o de ver.
- 35 <H5> Sí, pero por otro lado, <simultáneo>. Sí pero <simultáneo> por otro la<(d)>o.
- 36 <H1> Por otro </simultáneo> la<(d)>o se diferencia <ininteligible> del período alejandrino. No, descubren las características... el dato más importante, más general es <silencio> que predomina la prosa sobre la poesía, mientras que antes dominaba siempre la poesía sobre la prosa.
- 37 <H3> <fático=afirmación> <silencio>
- 38 <H1> En este período la poesía <silencio> prosigue a veces el... el desarrollo de la poesía erudita. Acord os, en el período alejandrino, se quiere mezclar la erudición... <fático=interrogación> <silencio> la sabiduría con la gracia, ¿no? Entonces, en esta época, en la época romana de la literatura griega a veces se intenta prolongar esa erudición de la poesía. <silencio> Se sabe que es poesía erudita. Entonces tenemos obras, perdón, <silencio> las obras de los Opianos <silencio> que son la "Haliéutica".
- 39 <H2> ¿"Opianos"?
- 40 <H1> Los Opianos, que son la "Haliéutica", <silencio> y "Poema de la Caza". "Haliéutica" y "Poema de la Caza" <silencio>. "Caza" con mayúscula, ¿eh? <silencio> "Haliéutica", Guillermo.
- 41 <H2> Sí.. sí.
- 42 <H1> "Haliéutica".
- 43 <H2> "Haliéu<palabra cortada>..." <silencio>
- 44 <H1> Es poeséa didáctica, <fático=interrogación> se trata de poesía didáctica, estamos, por tanto, con poesía didáctica. <silencio> En los umbrales del período bizantino, <silencio> en Egipto, va a florecer una escuela política y su representante principal se llama "<extranjero>Nonno</extranjero> de Panópolis...".
- 45 <H2> <ininteligible> <simultáneo>
- 46 <H1> La verda<(d)> </simultáneo> es que los nombres se las traen, ¿verda<(d)>?
- 47 <H2> ¿"Período bizantino"? <H1> Eh... eh... al principio, en los umbrales del período bizantino, <fático=interrogación> <silencio> en Egipto. Florecer una

- escuela poética cuyo principal representante es "<extranjero> Nonno</extranjero> <silencio> de <silencio> Panópolis", que es el autor de un poema barroco <silencio> que trata... de un poema barroco que trata sobre la campaña del dios Dionisio, ¿os acordáis <silencio> del dios Dionisio? dios... dios con minúscula, en este caso, <fático=interrogación>.
- 48 <H2> ¿Es un poema de? <silencio>
- 49 <H1> <ininteligible>
- 50 <H3> Sobre el dios <simultáneo> <ininteligible>
- 51 <H1> Es un poema, </simultáneo> bue<palabra cortada>... es un poema, simplemente, ¿eh?, que trata sobre la campaña del dios Dionisio. <silencio> La obra se llama "Dionisíacas". La obra de <extranjero>Nonno</extranjero> de Ponópolis se llama "Dionisía<palabra cortada>... <ininteligible> "Dionisíacas". <silencio> Y tiene cuarenta y ocho cantos. <silencio> ¿Sí?
- 52 <H3> Sí... sí... sí... <simultáneo> sí...
- 53 <H1> ¿Todo va bien? </simultáneo> <silencio>
- 54 <H1> En el epigrama, que va a tener nuevos bríos <ininteligible> de esta época, destacan <silencio> "Meleagro".
- 55 <H2> ¿"Destacan"?
- 56 <H1> "Meleagro <silencio> y P ladas" <silencio>. Ahora bien, la gran producción de la época romana es la prosa, <silencio> que está estimulada a partir del siglo uno después de Cristo... siglo uno después de Cristo... apunto... acord os de los siglos en números romanos... siglo uno, "d" punto: "de", Cristo: "c" punto. A partir del siglo uno después de Cristo está estimulada, esta prosa romana, por un movimiento llamado "aticismo", que consiste... el movimiento se llama "aticismo" <silencio> y consiste en la imitación de la lengua y del estilo de los grandes prosistas del período clásico <silencio>, <fático=interrogación>. En... con este movimiento, con el "aticismo" se intenta imitar <silencio> el estilo y la lengua de los prosistas <silencio>, de los escritores que cultivaron la prosa, de la ,poca clásica, como son por ejemplo, <silencio> Demóstenes, ¿os acordáis?, ¿os suena?
- 57 <H4> Sí.
- 58 <H1> Platón, <silencio> Lisias, <silencio> Heródoto, <silencio>. Demóstenes, Platón, Lisias, Heródoto. Está íntimamente... relacionada en... con el aticismo, la llamada "Segunda sofística" <silencio>. Y en la "Segunda Sofística" destacan: Luciano <silencio>, Elio Arístides <silencio>. En la segunda sofística destacan: Luciano <silencio>, Helio Arístides <silencio>, y además, también destaca Herodes & Aatico <silencio>. Bien, de los temas de la prosa, en la historiografía... en la historiografía destaca... ¿dónde puedo borrar?
- 59 <H3> Perdona, <ininteligible> en la...
- 60 <H1> <simultáneo> ¿Eh?
- 61 <H3> Es que no he traído... </simultáneo> ¿Qué has dicho lo último? "En la..."
- 62 <H1> ¿En la historiografía? Destaca Dionisio de Halicarnaso <silencio>... Dionisio de Halicarnaso, <fático=interrogación> y que escribe "Historia antigua de Roma", escol... escribe "Historia antigua de Roma" <silencio>. Después tenemos también a Flavio Josefo <silencio>, lo de "Josefo" ya os suena más, ¿verda<(d)>? <silencio> Flavio Josefo, <silencio> que escribe

- <silencio> una "Historia de la guerra judaica" <silencio>. Esperaros un momentito. <silencio>
- 63 <H3> ¿Qué escribe?
- 64 <H1> Una Historia... ¿sí?, perdón.
- 65 <H2> "Historia de una guerra judaica", No?
- 66 <H1> "Historia de la guerra judaica". No, "de una guerra judaica", sino "de la guerra judaica". Y tenemos, además, Plutarco <silencio>. Plutarco escribe "Vidas paralelas" <silencio>, donde in... en "Vidas paralelas", lo que hace Plutarco es in... un intento de comparar <silencio> eh... la grandeza de Roma con la grandeza de Grecia <silencio>. Eso en lo que a historiografía se refiere. Después por otro lado, el tema de la prosa, tenemos otro que, otro... otro grupo que es la crítica literaria. En la crítica literaria <silencio> destaca Cecilio de Calacte <silencio>. Apunto. En la crítica literaria, ¿eh...? Hemos visto la historiografía, estamos en la crítica literaria. <silencio> Destaca Cecilio <silencio>
- 67 <H3> De Calacte.
- 68 <H1> ...de Calacte.
- 69 <H3> Qué nombres!, ¿eh...?, m s...
- 70 <H1> Más griegos!, ¿verda<(d)>?
- 71 <H3> Sí.
- 72 <H1> <risas> <silencio> Que em.... ¿qué os iba a decir? ¿Eso es aquí o es fuera?
- 73 <H3> Ah! eso es arriba en algún sitio.
- 74 <H1> Sí, será, espero que sí.
- 75 <H2> El de la basura.
- 76 <H1> Después también destaca una obra anónima <silencio>
- 77 <H4> ¿Qué escribió Cecilio Calacte... de Calacte?
- 78 <H1> No... no nos apunta nada de lo que escribió. Así que no... es, digamos, uno de los autores representativos de la crítica literaria, pero no...
- 79 <H3> O sea, que era... un crítico que no escribía nada. <todos> <ininteligible>
- 80 <H1> Y tenemos el... "Tratado de lo sublime"... el "Tratado de lo sublime"
- 81 <H3> ¿Y éste quién lo escribe?
- 82 <H1> ¿Quién?... ¿el qué?
- 83 <H3> El "Tratado de lo sublime".
- 84 <H1> El "Tratado de lo sublime" es una obra anónima <silencio>, es decir, que no se sabe quien es el autor.<silencio>
- 85 <H1> Después... en la geografía <silencio>, en los estudios sobre geografía, destaca Estrabón <silencio>
- 86 <H2> ¿"En"?
- 87 <H1> En los estudios de la geografía destaca Estrabón <silencio>.
- 88 <H3> "Esta..."
- 89 <H1> Estrabón, <fático=interrogación>. <silencio>
- 90 <H1> En la novelística... la novelística se crea en la época romana, <fático=interrogación> y destaca Aquiles Tacio <silencio>... Aquiles Tacio, Heliodoro, Longo.
- 91 <H3> ¿"Heliodoro"?
- 92 <H1> Sí. Con "h", "Heliodoro" con "h", Longo <silencio> y Jenofonte de Efeso. A ver, repito los nombres: le... destaca entonces Aquiles Tacio, Heliodoro,
- 93 <H2> Heliodoro.
- 94 <H1> Longo,
- 95 <H2> Longo.

- 96 <H1> Y Jenofonte de Efeso.
- 97 <H3> <ininteligible>
- 98 <H1> "Efeso", también con mayúscula la "e", "Efeso", ¿eh? En filosofía, destacan pensadores <silencio> como Epicteto, Epicteto, lo escribo.
- 99 <H2> ¿Con "h"?
- 100 <H1> No. <silencio>
- 101 <H1> Epicteto, <fático=interrogación>. <silencio>
- 102 <H1> Marco Aurelio, eso sí os sonará más, Marco Aurelio <silencio> y Plotino. En la ciencia médica... estamos viendo todas los... <fático=duda> los apartados de... la prosa... en la ciencia médica destaca Galeno. <silencio>
- 103 <H1> Bueno. <silencio>
- 104 <H1> Vamos a hablar ahora de la literatura cristiana en la época <palabra cortada>... en la lengua griega, <fático=interrogación>, vamos a ver quien destaca aquí. Los Padres <silencio> Capadocios... Padres Capadocios, con "c" mayúscula.
- 105 <H4> ¿"Literatura"?
- 106 <H1> La literatura cristiana en lengua griega. Padres Capadocios. <silencio> Que son... estos Padres Capadocios que destacan son: San Basilio, San Gregorio de Nisa y San Gregorio de Nacianzo <silencio>.
- 107 <H2> "San Basilio"
- 108 <H1> San Basilio, San Gregorio de Niza... oy!, perdón, de Nisa y San Gregorio <silencio> de Nacianzo. Ay! También eh... San Juan Crisóstomo, también os sonará.
- 109 <H4> ¿"Gregorio de"? <silencio>
- 110 <H4> ¿"San Gregorio de"?
- 111 <H1> Es que hay dos.
- 112 <H4> El segundo.
- 113 <H1> El segundo es San Gregorio de Nacianzo... Nacianzo. Y San Juan Crisóstomo, son Padres Capadocios, escriben literatura cristiana en lengua griega.
- 114 <H2> ¿"San Juan de qué"?
- 115 <H1> San Juan Crisóstomo. Acentuado en la "o", en la primera "o".
- 116 <H3> Son los padres de <ininteligible>
- 117 <H1> Bue<(n)><(o)> y... lo dejamos por aquí porque esto ya no es importante.
- 118 <H4> En la primera <simultáneo> "o".
- 119 <H1> ¿Sí? </simultáneo>
- 120 <H4> En la primera "o", es esdrújula entonces.
- 121 <H1> Sí. <silencio>
- 122 <H1> Y hemos terminado la literatura griega.
- 123 <H3> Muy bien.
- 124 <H1> Eh... la semana que viene empezamos con la literatura latina. Vamos a ver si la podemos dar antes de Navida<(d)>.
- 125 <H3> ¿Antes de Navida<(d)>?
- 126 <H1> Sí. Tenemos... cuatro clases todavía, ¿no?, antes de Navida<(d)>.
- 127 <H3> Sí. Tenemos... ¿a cuánto estamos? A...
- 128 <H1> Si hay dos semanas más, pues cuatro clases.
- 129 <H2> Hay dos semanas... una semana y media.
- 130 <H3> Sí, tenemos <simultáneo> cuatro clases. <ruido> </simultáneo>
- 131 <H1> Bien. ¿Una semana y media? Que son cuatro clases también.
- 132 <H2> Una semana y media.

133 <H1> Vámonos. <ruido>
 134 <H2> El veinte, no habrá clase, ¿no?
 135 <H1> El veinte es viernes.
 136 <H2> Claro.
 137 <H1> El veinte es viernes.
 138 <H3> ¿Cuándo... son vacaciones?
 139 <ruido>
 140 <H1> ¿"Cuándo"?
 141 <H3> ¿Cuándo tomamos las vacaciones?
 142 <H1> El veinte... el veinte, que es viernes, o sea, vosotros el jueves. <texto no transcrito>
 </texto>

Muestra 4

Transliteración completa. Cinta 027 - AENT027A.ASC del 30-8-91. *Corpus C-ORAL-ROM*. Marco de interacción: cursillo de verano, a la salida de clase, directo (Soria).

Características de los participantes:

11. Mujer, 24 años, filóloga <H1 >
12. Mujer, 30 años, filóloga <H2 >
13. Mujer, 30 años, filóloga <H3>
14. Mujer, 26 años, filóloga <H4>
15. Varón, 47 años, profesor de informática <H5>
16. Mujer, 45 años, profesora <H6>
17. Mujer, 24 años, filóloga <H7>
18. Varón, 28 años, filólogo, profesor de Lengua <H8>
19. Mujer, 24 años, filóloga <H9>
20. Varón, 30 años, filólogo, profesor de Semántica <H10 >

<texto>

- 1 <H1> Esto es una entrevista para los "corpus cotilleros" número uno <ininteligible>. ¿Qué opina usted del curso que acaba de realizar y que hoy finaliza?
- 2 <H2> Que me voy, que me voy...
- 3 <H1> <tos> Pero... ¿le ha aportado algo especial, o... <ininteligible>?
- 4 <H3> Muy interesante.
- 5 <H1> Muy interesante. ¿Y a usted?
- 6 <H4> <fático=duda> Muy bueno, muy bueno. <risas>
- 7 <H1> Pero bueno, ¿no me pueden decir ni siquiera... de qué ha tratado el curso?
- 8 <H4> No, que estoy muy nerviosa. Mañana tengo un examen de "C"... No; estoy muy nerviosa.
- 9 <H1> ¿Un examen de qué?
- 10 <H4> De "C".
- 11 <H1> ¿De "C"?
- 12 <H4> ¡"C"!
- 13 <H1> Vamos a preguntar al profesor. Señor profesor, ¿qué opinión... <risas>? Tenemos entendido que usted es el profesor de una asignatura que se llama "C". ¿Nos puede explicar un poco... cómo ha sido el curso y cómo se han porta<(d)>o sus alumnos?
- 14 <H5> El... curso ha sido... extraordinario. Ha sido excelente.
- 15 <H1> ¡Qué bien!
- 16 <H5> Esperaba que... que la gente fuera así.
- 17 <H1> Maravilloso.

- 18 <H5> No me ha extraña<(d)>o lo más mínimo, porque conocía el material humano...del que disponíamos.
- 19 <H1> Muy bien, muy bien. <ruido>
- 20 <H1> Vamos a entrevistar... a Chani. Vamo<(s)> a ver, Chani.
- 21 <H6> Vamos a ver.
- 22 <H1> ¿Y a ti qué te ha parecido este curso y... su final... y todo esto?
- 23 <H6> ¡Pero que no hemos terminado! <simultáneo> El curso, muy bien; el final todavía no lo sé.
- 24 <H1> Bueno, es el úl<palabra cortada>... último </simultáneo> día de clase y...
- 25 <H6> El último día de clase.
- 26 <H1> ¿Qué tienes que comentar de la gente? ¿Te han da<(d)>o mucho la lata?
- 27 <H6> No, en absoluto.
- 28 <H1> ¿No te han da<(d)>o la lata?
- 29 <H6> La gente ha sido amabilísima... yo me he sentido muy a gusto.
- 30 <H1> Nos encanta; eso nos encanta. Bueno, voy a seguir con mi crónica, porque todo el mundo tiene que dar su opinión... <silencio>
- 31 <H1> Vamos a ver. Vamos a ver. Usted, corresponsal mallorquín.
- 32 <H7> <risas>
- 33 <H1> ¿Qué, le ha parecido el curso que hoy termina? <silencio>
- 34 <H1> <ininteligible> Por favor, respóndanos algo; diga: "bien", "mal", "nada", algo.
- 35 <H7> No sabe, no contesta. <ininteligible> corpus en mallorquín... Parece que...
- 36 <H1> Bueno, pues... usted...
- 37 <H8> Si no apagas eso, no hablo.
- 38 <H1> Usted, su opinión sobre el mallorquín.
- 39 <H7> Pues a mí este mallorquín me parece que... <fático=duda> bueno, pues que... quince días... bueno, pero un poco plasta algunas veces, ¿eh?
- 41 <H1> Bueno, bueno. Yo voy a seguir con mi crónica, porque esto no puede ser. Vamos a ver, estoy realizando una entrevista para el "corpus cotilleos <siglas>S.A.</siglas>".
- 42 <H9> <gritos>
- 43 <H1> <risas> Por favor! ¿Qué le parece a usted el curso... qué le ha parecido a usted el curso que hoy termina?
- 44 <H9> Fantástico, fantástico. Estoy... encantada de que acabe <risas>.
- 45 <H1> ¡Se nota que usted colabora en el "corpus" decididamente, porque hasta ahora es la única que me ha respondido! <risas> Dígame usted más cosas, por favor.
- 46 <H9> Pues... vamos a ver, vamos a ver... Eh... creo que la gente es un poco rara, porque no habla...
- 47 <H1> Sí, sí...
- 48 <H9> Habla... en cuanto ve una... una... una cosita como esta <ininteligible> Nos dirigimos a una iglesia fantástica llamada "Santo Domingo".
- 49 <H1> Románica, creo.
- 50 <H9> Románica, creo; sí.
- 51 <H1> <simultáneo> Muy bien, muy bien.
- 52 <H9> Creo que es una de las muestras </simultáneo> ¡únicas!
- 53 <H1> Vamos a ver, vamos a ver por aquí, qué opina su compañera... ¡Compañe<palabra cortada>...! <risas> <ruido>
- 54 <H1> Bueno, yo... yo voy a seguir porque t<palabra cortada>... tiene que aparecer todo el mundo... en esta crónica. <risas> Luego... luego la voy a poner en alto. Antonio ha salido, luego saldrá otra vez. <corte en la grabación>
- 55 <H1> Señor eh... Alejandro Fajardo.

- 56 <H10> Mire, ahora usted me va a confesar lo que ha graba<(d)>o...
- 57 <H1> Creo que usted...
- 58 <H10> Nos vas a decir todo lo que nos has graba<(d)>o...
- 59 <H1> Creo que usted es profesor de Semántica en la Universidad de La Laguna.
¿Qué le ha aportado este curso?
- 60 <H10> Yo... yo soy un soriano, que pasaba por aquí; o sea... usted está equivocada.
Está equivocada.
- 61 <H1> ¿Yo estoy equivocada? <H10> Sí; yo he oído hablar de ese famoso profesor
de La Laguna... Con mucha reputación, pero... me halaga que usted me
confunda con él, pero... lamento no... poder...
- 62 <H1> ¿Se está usted haciendo el desinteresado, el desentendido, o qué?
- 63 <H10> No, no; Dios me libre! Yo, más quisiera...
- 64 <H1> Bueno, vamos a ver; vamos a ver qué es lo que... vemos por aquí...
- </texto>

Muestra 5

Transliteración completa. Cinta 031 - BENT031A.ASC del 2-12-91. *Corpus C-ORAL-ROM*.

Marco de interacción: entrevista en la radio (Madrid).

Características de los participantes:

3. Mujer, 40 años, periodista <H1>
4. Varón, edad ignorada, médico <H2>

<texto>

- 1 <H1> Buenos días, doctor Figuera.
- 2 <H2> ¡Hola!, buenos días.
- 3 <H1> Pues ¿e<palabra cortada>... e<palabra cortada>... es la primera vez que se
realiza en estas circunstancias, me estoy refiriendo, una intervención de este
tipo, doctor?
- 4 <H2> Bueno, no es el primer trasplante de pulmón, pero sí es el primero en España
por una hipertensión pulmonar grave.
- 5 <H1> <fático=afirmación>
- 6 <H2> Se han hecho de tipos... vamos, de este tipo, se han hecho unas veinte... en el
mundo, <silencio> ¿eh?, es un problema postoperatorio difícil, pero luego, en
cambio, los resultados pueden ser muy buenos.
- 7 <H1> Doctor Figuera, cuando habla usted de "hipertensión pulmonar", ¿a qué, se
refiere, en concreto, para que todo<sic> lo entendamos?
- 8 <H2> <vacilación> Normalmente, la hipertensión, cuando se habla de "hipertensión
arterial", es una hipertensión de la circulación símica, es decir, de todo lo que
depende del ventrículo izquierdo y de las arterias generales del cuerpo. Pero
hay otro circuito pulmonar que es el círculo menor de la circulación, que es lo
que va desde el corazón derecho <silencio> a los pulmones para oxigenar la
sangre y, luego, desde los pulmones va al corazón izquierdo pa<(r)><(a)>
repartirse <silencio> oxigenada por todo el cuerpo.
- 9 <H1> <fático=afirmación>
- 10 <H2> Pues bien, esta otra circulación que es la pulmonar, también se afecta de
hipertensión y en este caso del síndrome tóxico, se lesionan las arterias y
aparece una hipertensión pulmonar.
- 11 <H1> Doctor Figuera, en este caso, la paciente era una joven de veintinueve años,
como hemos indicado afectada por el síndrome tóxico. ¿Qué tal ha
evolucionado? ¿Qué tal se encuentra en estos momentos, doctor?

- 12 <H2> Bueno, por ahora la enferma está bastante bien. Lleva un curso, dentro de <silencio> las dificultades de este curso postoperatorio, normal y... es posible que se pueda desentubar hoy. Sus constantes han ido mejorando y yo creo que va a tener un resultado bueno si no aparecen complicaciones.
- 13 <H1> Eh... ¿tiene usted conocimiento, doctor, si eh... em... alguna otra persona... o muchas afectadas por este síndrome... eh... síndrome tóxico, eh... tienen problemas de estas características?
- 14 <H2> Bueno, yo creo que por lo que estamos sabiendo, los que han sobrevivido al síndrome tóxico, algunos, no todos, afortunadamente, pueden desarrollar un cuadro de este tipo y entonces podrán beneficiarse de un trasplante pulmonar. Ya digo que no son todos, son algunos de los afectados por el síndrome tóxico, pero la verda<(d)> que es que hay muchas enfermedades que pueden beneficiarse del trasplante pulmonar aislado o secuencial de los dos pulmones sin quitar el corazón <silencio> y son enfermos que tienen, por ejemplo, pues eh... fibrosis pulmonar, enfisema pulmonar por tabaco o por déficit de alfa-uno-antitripsina, enfermos con fibrosis quísticas, con bronquiolitis, con <ininteligible> y otras hipertensiones pulmonares primarias o secundarias. En todos estos casos, es posible hacer un trasplante de pulmón sin tener... o de los dos pulmones, sin tener que quitar el corazón del enfermo que muchas veces es muy poco afectado <silencio> o nada.
- 15 <H1> Doctor Figuera, fueron ustedes, diez especialista<sic> los que... intervinieron en esta... esta operación, tengo entendido. ¿Cuánto tiempo duró?
- 16 <H2> Bueno, la operación en sí duró unas cuatro horas, lo que pasa que luego a la espera de la llegada del... del... del injerto, vamos, del... del pulmón del donante
- 17 <H1> ¿Qui<palabra cortada>... quién era en este caso?, ¿se sabe, doctor, quién era?
- 18 <H2> Sí, era... era un chico que había muerto de un accidente en cas<palabra cortada>... en situación de muerte cerebral en Toledo por un accidente... de tráfico.
- 19 <H1> <fático=afirmación>
- 20 <H2> Pero el... el equipo es un equipo muy voluminoso, fíjese, por ejemplo, de cirugía torácica, pues a parte de yo mismo, intervino también el doctor Teid, el doctor Varela, el doctor Burgos, Monteros, Serrano, Pelanfén, Cuenca y Daroca. Y luego, interviene el servicio de Medicina Interna, concretamente, el profesor Letona y la sesión de neumología que la lleva la doctora Carreño y el servicio de anestesia, con el do<(c)>tor Arnau, Plana, Sánchez Molina. En fin, la verda<(d)> que es un trabajo colectivo y el mérito es de todos, no mío, el... es un... es un trabajo realmente de... de mucha gente a la vez.
- 21 <H1> Doctor Figuera, ¿qué ocurre con... con el pulmón hoy día que se habla<sic> de tantos trasplantes, que se ve que en este caso la Medicina cada vez va... va avanzando más y, sin embargo, pues todavía cuesta trabajo o... o parece <vacilación> al menos los que no entendemos del todo Medicina, pensamos que es más dificultoso hablar de... de un trasplante pulmón... ¿dónde radica esta dificultad, doctor?
- 22 <H2> La verdad es que el trasplante de pulmón ha tenido el problema enorme de la sutura bronquial, o sea, <vacilación> los bronquios, al suturarse, eh... como se le quita al pulmón toda su circulación de nutrición, fallaban las suturas de los bronquios o de la traquea, entonces se producía una <ininteligible> con muerte del enfermo. Pero hace un par de años se encontró, concretamente por unos cirujanos americanos, se encon<palabra cortada>... y canadienses, se

encontró la manera de suturar el bronquio que no se produzca este fallo de sutura o, por lo menos, que se produzca muy pocas veces. Y entonces, ha mejorado enormemente la técnica y la seguridad en ese tipo de intervenciones hasta el punto de que poco a poco, los resultados en el trasplante de pulmón, se van acercando a los resultados que tenemos en el trasplante de corazón.

- 23 <H1><fático=afirmación> Doctor Figuera, usted que está acostumbrado, imaginamos, diariamente, a ver muchos casos, muchos problemas, que afectan a nuestros pulmones, ¿cuáles serían hoy día los más importantes?, porque cuando hablamos de pulmón, parece que lo asociamos siempre a otra palabra: "tabaquismo". ¿Eh... un especialista como... usted, una vez más, tiene que... que <fático=duda> hacer referencia a los efectos tan nocivos del tabaco, doctor, o no es para tanto o hay otros problemas que quizá nos puedan afectar más a <simultáneo> nuestros pulmones?
- 24 <H2> No... no, yo creo </simultáneo> que el tabaco es un riesgo importantísimo, está absolutamente claro que más del noventa por ciento de los cánceres de pulmón <silencio> están producidos por el tabaco, más del noventa por ciento, como le digo. El tabaco es un riesgo importante y uno de los problemas más graves es el cáncer de pulmón porque las otras soluciones del... de... <(v)>amos, los otros problemas<sic> pulmonares pueden resolverse con extirpación de parte de un pulmón o del pulmón entero, pero, aunque en el cáncer también realizamos este tipo de recepciones pulmonares, la verdad es que los resultados, todavía, no son óptimos y tenga en cuenta que solo, aproximadamente, la mitad<(d)> de los cánceres de pulmón se pueden curar con cirugía y esto hace que todavía el riesgo sea muy alto y que la única solución preventiva es dejar de fumar, vamos.
- 25 <H1> Doctor, usted fácilmente puede saber si una persona ha fumado mucho o poco al comprobar, al analizar en sus pulmones... apare<palabra cortada>... ¿cómo aparece el pulmón de un fumador?
- 26 <H2> ¿En... en la radiología dice usted, antes de operarlo o en la operación?
- 27 <H1> Sí, sí. No, me refiero a través de cualquier prueba, bien, sea una radiografía, bien, sea
- 28 <H2> No, a través de la radiografía, es imposible decidirlo la mayoría de las veces. Las pruebas funcionales pueden estar disminuidas, es decir, la capacidad del pulmón, la mayoría de las veces, por enfisema postoperatorio o por otras causas está reducida y el enfermo tiene pues menor ventilación y menor capacidad<(d)> respiratoria. En las operaciones, los pulmones de los <silencio> fumadores aparecen <silencio> prácticamente negros, vamos,
- 29 <H1> <fático=afirmación>
- 30 <H2> ...con unas manchas de... de la... del carbón, de una neumoconiosis por carbón muy importante.
- 31 <H1> Doctor Figuera, pues eh... le agradecemos mucho que haya atendido nuestra llamada y nuestra más sincera enhorabuena por haber conseguido dar un paso más en el campo de la Medicina, llevar a cabo esta importante operación, como les decíamos, en la Clínica Puerta de Hierro. Una joven, que si está evolucionando, se está recuperando y estaba al borde de la muerte. Doctor Figuera, muchas gracias por acompañarnos.

32 <H2> De nada.
33 <H1> Enhorabuena.
34 <H2> Adiós... adiós.
<música>
</texto>

Muestra 6

Transcripción: muestra completa. Conversación [ML.84.A.1].Primavera del 1994.
Corpus Val.Es.Co. (2002: 68).

Tipo de discurso: conversación.

Tiempo de la grabación: 10 minutos.

Técnica de grabación: grabación secreta; observador participante.

Propósito o tenor funcional predominante: interpersonal.

Nivel de estudio: medio.

Marco de interacción: casa particular en Bétera (Valencia).

Características de los participantes:

Participante:

5. A varón ≤ 25
6. B mujer ≤ 25
7. C mujer ≤ 25
8. D mujer ≤ 25

Participante activos: A y B

Participante pasivos: C y D

1 D: ¡uy!
2 A: hola Mercedes§
3 D: § ¿se puede?
4 A: sí sí/ pasa pasa
5 D: ¿qué pasa?
6 A: no/ nada/ charrábamos/ y eso
7 D: ¿me voy o me quedo? ¿qué hago? (RISAS)
8 A: no/ no te preocupes
9 C: [bueno ¿qué?]
10 A: [y eso] no sé ///(TOSES)
11 C: lo puede saber ¿no?
12 A: sí/ claro // total↑
13 D: bueno↓ pues contarme [porque estoy pez]
14 A: [no es-] // no es ningún secreto de esta-
15 do // que no lo sé- / que- ¿dón- dónde está Blanca?
16 D: no sé ↓ iba por ahí abajo↗ estaba preparando la comida y eso
17 A: pero/ ¿tiene que ser ahora?
18 C: ¿el qué? ¿hablar con ella?
19 A: sí
20 C: pues tío↓ cuanto antes/ no vas a estar todo el día esperando
21 A: pero es que/ ELLA NO TIENE LA CULPA/ [entonces=]
22 C: [pero aunque]
23 A: = tampoco voy a meter a ella dentro de todo esto§
24 C: §vale↓ pero
25 aunque no tenga la culpa le INCUMBE /// a ver si lo entiendes↓

26 ANDRÉS/ VALE↓ ELLA NO TIENE LA CULPA§
27 A: §SÍ/ YA LO SÉ/
28 ELLA ES MI PAREJA/ Y/ TIENE QUE COMPARTIRLO TODO
CONMIGO/
29 si yo tengo problemas/ tengo que compartirlos con
30 ella↑/ etcétera etcétera etcétera§
31 C: § tío ¿sabes qué me parece↑?
32 que estás actuando como un absoluto egoísta§
33 D: § bueno↓ un momento
34 ¿me lo podéis explicar?/ es que no me estoy enterando
35 A: es que no/ no tiene explicación/ no es/ es // simplemente/ no/
36 o sea§
37 ?: § problemillas§
38 A: § mira/ yo/ siempre he pensado que nunca
39 había— que noo estoy todavía preparado/ me da la impresión
40 de que tengo que hacer muchas cosas↑/ antes de poder dedi-
41 carme a salir con alguien// y que— y que/ no tengo tiempo
42 para hacer todas esas cosas/ y— y dedicarle tiempo A ELLA/ yo
43 creo que sí que la quiero pero noo// no sé
44 C: ya/ que no te apetece estar ahora atado a nadie/ ¿es eso?
45 A: siento que—/ que/ antes de— de poder/ dee es que yo sé que ella
46 necesita muchas cosas que— que yo le tengo que dar/// y no/
47 no tengo/ tiempo para dárselas
48 C: me parece que [estás sacando=]
49 D: [bueno tío↓ pero→]
50 C: = el problema de [quicio]
51 B: [¡ye tías!] os estaba buscando↓ tía// ¿qué
52 hacéis?
53 A: [nada↓charrar]
54 C: [aquí]
55 D: nada§
56 A: § charrábamos§
57 B: § ¿de qué?
58 D: nada
59 B: ¡uy!/ ¿qué pasa↓ tía↑?
60 D: no
61 B: ¡uy!/ ¿qué hacéis aquí?
62 A: ¿está ya la comida?
63 B: no
64 C: ¿bajamos↑ a ver si está?
65 D: vale/ yo me tengo que hacer un bocadillo aún§
66 C: § pues vamos
67 D: espérate que coja mis zapatillas
68 B: ¿qué haces aquí solo↓ tío ↓?
69 A: nada/ nada§
70 B: § ¡uy! [(())]
71 C: [(has)ta luego]
72 D: hasta luego

73 B: hasta luego/ hasta luego/// ¿qué te pasa?

74 A: no lo sé/ no lo sé

75 B: tío// yo no te quiero agobiar pero/ me gustaría que me dijeras

76 Lo que te pasa

77 A: es que NO/ es/ soy YO y- y- y/ soy YO y- y/ no quiero meterte

78 B: pero yo quiero que me metas (3'')

79 A: mira↓ no lo sé/ cre- es que no no no- es que ya no estoy seguro

80 de nada

81 B: pero ¿de qué? ¿de lo de salir conmigo?

82 A: no lo sé

83 B: pero ¿lo quieres dejar?

84 A: NO QUIERO DEJARLO// PERO/ RECONÓCELO/

85 NO VAMOS/

86 BIEN

87 B: yo creo que no vamos bien porque tú no quieres§

88 A: § PERO→//

89 PORQUE- PORQUE YO NO QUIERO/ ¡bah!// mira§

90 B: § no sé/ ¿yo

91 He hecho algo mal? Estás- es por algo que yo→§

92 A: § NO/ si- yo sé

93 Que el problema soy yo (3'')

94 B: es que si tam[poco]

95 A: [pero] no/ no/ el problema soy yo y ya está↓ [es que

96 No tiene explicación]

97 B: [bueno

98 ↓ escúchame un momento↓] escúchame un momento/ escú-

99 chame §

100 A: § vale bi[en/ vale]

101 B: [si]/ si- es que no me cuentas nada/ no me

102 cuentas-/ te veo todo el rato↓ igual estás superbién conmigo↑

103 Ahí superbién↑ ¿no? y con todo el mundo↓ y de repente te

104 encierras↑ tío↑ yo no sé qué te pasa↑ si es que tienes algún

105 problema en casa o algo↑ tío↑/ y de repente te encierras y ya

106 No quieres hablar con nada/ ya no me diriges la palabra↑ te

107 vas solo↑ tío↑/ y tengo que ir por ahí como una idiota pululando

108 a ver dónde estás/// yo qué sé↓ me parece un poco mal

109 A: es [que→]

110 B: [porque] TÍO SI TIENES ALGÚN PROBLEMA CUÉNTAMELO

111 E [INTENTARÉ=]

112 A: [VALE/ SÍ]

113 B: = AYUDARTE↑

114 A: pero no// con la gente puedo estar muy bien/ pero contigo no/

115 no me sirve esa sonrisa dee ¡hola qué tal! ¿cómo estás? bien↓ ¡qué

116 divertido es todo!// NO PUEDO MENTIRTE ASÍ

117 B: ya... PERO BUENO- PERO/ PERO ES QUE ALGO TE DEBE PASAR

118 ¿NO?/ algo te- tie- o sea§

119 A: §mira/ no lo sé↓ es que/ es TODO y no

120 es nada/ [pero=]
121 B: [pero si es que]
122 A:= SE ME JUNTAN LAS COSAS// llega un momento que vas aguantando
123 Y que las cosas se juntan y que dices/ PUES NO/ TENGO QUE
124 PARARME/ Y- Y DECIDIR
125 B:pero ¿te refieres a nosotros?
126 A: A NOSOTROS Y A TODO LO DEMÁS/// MIRA→ no lo sé/ el
127 centro→/ pre-/ mis amigos→/ tú→/ mi casa→/ los estudios→
128 B: vale/ entonces ¿qué quieres?/ ¿qué es lo que quieres?
129 A: °(no lo sé)° (4'')
130 B: pues yo/ es que/ no sé/ yo es que/ yo sí que estoy segura
131 A: pe- mm ¿ESTÁS SEGURA?/ ¿SEGURO?/ o sea ¿lo tienes claro?
132 B: sí
133 A: °(pues yo no)°§
134 B: § yo creo que te lo he demostrado/ que estoy
135 bastante segura§
136 A: § mira↓ yo te quiero// y cre- y creo que lo
137 SABES/// pero NO/ no puedo DEMOSTRÁRTELO↓ o sea no- no
138 puedo dedicarte todo lo que tú necesitas
139 B: pero si yo no te pido que me lo demuestres
140 A: pero§
141 B: §por lo menos ahora↓ si-/ si ahora tienes algún problema
142 pues vale↓ pues no me lo demuestres// si- si- si tú ahora→ si
143 yo no quiero agobiarTE/ yo no quiero que estés ahí diciéndome
144 te quiero todo el día→ y que estés diciéndome cosas bonitas
145 y todo ESO...// pero- por lo menos si tienes un problema me
146 gustaría que confiaras en mí↓ ya como amiga/ °(además que)°
147 es que no sé qué decirte↓ °(Andrés)°§
148 A: § es que mira↓ no/ hay
149 veces que estoy contigo↑/ y- y- y siento que- que tengo que
150 dedicarle tiempo a otra gente/ que- que tengo que estar con
151 mis amigos→/ que tengo que estar con mis padres→/ y hay
152 veces que estoy con ellos y pienso§
153 B: §pero ¿QUÉ'S- que yo te acaparo
154 demasiado?
155 A: no§
156 B: § ¿es que te quito mucho tiempo?§
157 A: § no yo SÉ que debería
158 darte más tiempo↓ del que te doy
159 B: pero si yo no te pido más tiempo↓ yo lo que te pido es que estés
160 SEGURO/ porque si no estás seguro pues/ oye↓ si quieres lo
161 dejamos ¿me entiendes? yo no lo quiero dejar/ yo por mí ya
162 sabes que/ yo te quiero mucho y yo↑/ o sea- si ya sabes que
163 por mí NO/ pero si tú/ ves que necesitas un tiempo/ o- yo qué
164 sé o que no estás seguro de que me quieras→/ o/ es que no lo
165 SÉ/ entonces ya eso es lo que tú pienses// yo por mí [ya]
166 A: [¿ves]

167 POR QUÉ NO QUERÍA METERTE EN ESTO↑?
 168 B: pero ¡uy!§
 169 A: §ES- ES- SON PROBLEMAS MÍOS↓ SIMPLEMENTE/
 170 TENGO QUE ARREGLARME YO/ Y- Y UNA VEZ ESTÉ
 ARREGLADO/
 171 SÉ QUE PODRÉ ESTAR [BIEN CONTIGO]
 172 B: [PERO ES QUE] ESO NO ES PROBLEMA
 173 TUYO↓ ESO TAMBIÉN ES PROBLEMA→ QUE A MÍ ME
 174 AFECTA/ ANDRÉS
 175 A: ya lo sé
 176 B: ¡jolín! Es que/ a mí me afecta/ °(yo no sé qué decirte///(2'') es
 177 que/ no- no/ no sé)°///(3'') pero así no podemos estar
 178 A: °(ya lo sé)°/ hasta ahí llego
 179 B: además parece que te enfades conmigo todo el rato y/ °(no
 180 sé)°// yo pienso que tampoco me he portado tan mal
 181 A: no si/ TÚ NO TE HAS PORTADO MAL// pero→ no lo sé/ hay
 182 veces que- que me da la impresión de que/ cuando estoy con
 183 mis amigos me-/ me miras como si me dijeras *¿por qué estás*
 184 *ahí?*/ ¿sabes?
 185 B: °(¿¡pero qué dices!?)°
 186 A: o igual son imaginaciones MÍAS
 187 B: pues estás equivocado totalmente↓ o sea-/ ¡buf!/3 a mí no me
 188 importa que estés con tus amigos/ y tú o sea deberías saberlo
 189 §
 190 A: § pero es que§
 191 B: § tú cuando te vas con tus amigos y me dices si
 192 te puedes ir ¿yo te he dicho alguna vez NO?/ *no no*↓ *quédate conmigo*/
 193 JAMÁS/ o sea/ todo lo contrario/ igual yo a veces también
 194 me voy con- con estas
 195 A: mira tú- tú sabes→ tú- yo te he contado§
 196 B: § además es que estamos
 197 hablando como si fuéramos completamente/ desconocidos/
 198 y no nos conociéramos nada/o sea es que§
 199 A: § MIRA YO TE
 200 HE CONTADO TODO LO QUE ME PASA CON ELLOS/ TÚ LO
 201 SABES/ Y SABES QUE MI RELACIÓN CON ELLOS NO ESTÁ
 202 TODAVÍA ESTABLECIDA/ Y CÓMO- CÓMO-
 203 B: PERO ES QUE POR LO QUE ME ESTÁS DICIENDO NO ESTÁ
 ESTABLECIDA
 204 NINGUNA RELACIÓN↓ NI TÚ CON TUS AMIGOS↑ NI
 205 TÚ CONMIGO↑□ NI TÚ CON NADIE/ [O SEA=]
 206 A: [ESE ES EL PROBLEMA]
 207 B: = ES LO QUE TE ESTOY DICIENDO
 208 A: PERO ES MI PROBLEMA
 209 B: PUES BUENO↓ ENTONCES ERES UN EGOÍSTA/ ANDRÉS/
 CARIÑO/
 210 ES QUE ¡JODER!///(3'') es que eres un egoÍSta tú y tú y tú↑
 211 y tú y tú↑ te encierras y tú eres todo/ ¡coño! pues si no compartes

212 conmigo las cosas no sé qué [cojones quieres que te diga]
 213 A: [VALE↓ LO SIENTO↓] LO SIENTO
 214 §
 215 B: § ES VERDAD↓ [ES QUE=]
 216 A: [LO SIENTO]
 217 B: = NO ME QUIERO ENFADAR↓ [NO TE QUIERO AGOBIAR]
 218 A: [LO SIENTO] ¿QUÉ QUIERES
 219 QUE HAGA?
 220 B: NADA/ QUE ME DIGAS CLARO LO QUE QUIERES/ ESO QUIERO
 221 QUE HAGAS/ QUE ME DIGAS SI QUIERES SEGUIR O SI QUIERES
 222 CORTAR/ PERO YO ASÍ NO PUEDO ESTAR/ NO PUEDO
 223 ESTAR TODO EL RATO YENDO Y PENSANDO QUÉ TE PASA↑/ Y
 224 QUÉ ES LO QUE ESTÁS PENSANDO↓ SI ES POR MÍ↑/
 225 ECHÁNDOME YO LA CULPA↑/ O ES QUE– QUÉ TE PASA EN TU
 226 CASA O QUÉ TE PASA CON TUS AMIGOS§
 227 A: §mira↓ Blanca no–
 228 No§
 229 B: § [PORQUE LA VERDAD ES QUE EN TU VIDA YA SABES QUIÉN
 230 TE QUIERE DE VERDAD]
 231 A: [¡NO ME DIGAS ESO! TÚ SABES] QUE YO TE NECESITO//
 232 O SEA/ ES QUE NO NO§
 233 B: § PERO ME NECESITAS ¿PARA QUÉ?
 234 NANO/4 ¿PARA QUÉ ME NECESITAS? ¿PARA LOS MOMENTOS
 235 EN QUE TÚ ESTÁS BIEN?/ ¿PARA QUÉ// PARA METERNOS EL
 236 ROLLO Y YA ESTÁ? ¿PARA ESO ME NECESITAS? YO NECESITO
 237 COMPARTIR MÁS COSAS§
 238 A: § NO↓ TÚ SABES QUE YO SÓLO– NO
 239 NO SÓLO TE PIDO ESO (3’’)
 240 B: °(pues mira yo no sé lo que quieres)°/(4’’) ¿para qué me necesitas?
 241 a ver
 242 A: mm5– es– es que no lo sé/ o sea tú sabes que– que si– sin ti de ya–
 243 se me hunde↑ lo poco que tengo de lo demás§
 244 B: § o sea tú quieres
 245 que yo esté aquí aguantando ¿no? ¿es eso lo que me estás
 246 pidiendo?
 247 A: NOO§
 248 B: § DÍMELO/ NO↓ DÍMELO/ ¿TÚ QUIERES QUE ESTÉ YO
 249 AQUÍ AGUANTANDO QUE TÚ ESTÉS MAL?§
 250 A: § NO QUIERO QUE
 251 ESTÉS AGUANTANDO
 252 B: ENTONCES ¿¿QUÉ QUIERES QUE HAGA!?!/ ¡HOSTIA! ES QUE/
 253 ¡JODER!
 254 A: BUENO↓ YA ESTÁ BIEN/ VES POR QUÉ→/ ES QUE NO/ DE
 255 VERDAD↓ NO LO ENTIENDO↓ SIEMPRE PASA LO MISMO§
 256 B: § vale↓
 257 no chilles ¡joder! °(que nos va a oír todo el mundo)°
 258 A: MIRA/ ¿QUÉ PASA? YO TE CUENTO LO QUE PIENSO/ Y COMO
 259 TÚ/ CREES CONOCER PERFECTAMENTE TODO LO QUE YO

260 PIENSO/ YA DICES/ PUES MIRA↓ ESTO NO↓ ESTO NO↓ ESTO NO↓
 261 ESTO SÍ↓ ESTO SÍ↓ ESTO NO/ [PUES=]
 262 B: [PERO]
 263 A: = NO ME MOLA↓ NO QUIERO
 264 B: pero tío/ tú estás de sicólogo↓ nano/ ¡yo flipo!
 265 A: sí [yo estoy muy filósofo últimamente]
 266 B: [SÍ PERO YO ES QUE]/ PERO YO ¡QUÉ COÑO!/ A VER
 ANDRÉS/
 267 mira↓ paso↓ es que no me quiero enfadar/ YO– YO ¿¿CÓMO
 268 VOY A SABER LO QUE TÚ PIENSAS Y LO QUE TÚ QUIERES!?!/ SI
 269 HE VENIDO AQUÍ PARA HABLAR CONTIGO Y DECIRTE QUÉ
 270 COJONES TE PASA/ A VER ¿¿QUÉ QUIERES QUE TE DIGA YA!?
 271 ¡HOSTIA! ES QUE/ YO ESTOY HASTA LA POLLA
 272 A: venga va/ no seas ridícula
 273 B: mira/ yo paso/ yo– yo no sé qué te pasa/ estás enfadado↑ estás
 274 como deprimido↓ tío↓ parece que estés→/ ES QUE NO LO SÉ
 275 QUÉ TE PASA↓ ¡JODER!/ ES QUE/ YO LO ÚNICO QUE QUIERO
 276 SABER ES SI ES ALGO NUESTRO/ SI ES ALGO NUESTRO ME
 277 LO DICES↓ TÍO/ Y SE HA ACABADO/ YO ME VOY A JODER
 PORQUE
 278 YO– YO SABES QUE QUIERO SEGUIR§
 279 A: § PERO QUE– QUE
 280 NO QUIERO QUE SE ACABE
 281 B: PUES ENTONCES/ PERO– QUE–// ENTONCES ¿¿QUÉ COÑO
 QUIERES!?
 282 ¿¿QUÉ COJONES QUIERES!?!/ NO QUIERES QUE SE ACABE
 283 ¿NO? PERO TAMPOCO ESTÁS SEGURO DE MÍ/ NI SABES DE LA
 284 RELACIÓN/ NI HOSTIAS/ ENTONCES ¿¿QUÉ QUIERES?// PER–
 285 ES QUE DIME LO QUE QUIERES/ YO SÓLO QUIERO SABER ESO
 286 (3’’)

287 A: ¡buf!// 6 mira Blanca/ es que/ es que/ no lo sé/ es que/ YO ¿¿QUÉ
 288 QUIERES QUE HAGA!?! NO TENGO LA CULPA DE NO TENER
 289 LAS COSAS CLARAS
 290 B: BUENO ¿QUIERES QUE LO DEJEMOS?
 291 A: NO QUIERO QUE LO DEJEMOS/ ESO SÍ QUE LO TENGO CLARO§
 292 B: § vale↓ ahora dime cómo piensas aclararte/ ¿estando así?
 293 (4’’)

294 A: mira/ tú sabes que me has ayudado mucho/ y que– que sin ti
 295 muchas de las cosas que he conseguido/ no las hubiera conseguido/
 296 y que– que LAS COSAS VAN YENDO MEJOR/ PERO DE–
 297 HAY COSAS QUE VAS AGUANTANDO Y LAS VAS AGUANTANDO
 298 UN DÍA Y DOS Y TRES Y CUATRO↓ PERO LLEGA UN DÍA QUE YA
 299 NO PUEDES MÁS
 300 B: pues entonces me estás dando la razón↓ hoy ha llegado el día
 301 en que yo ya– yo ya no– no puedo aguantar más la situación/
 302 o sea que tú mismo/ me estás dando la razón// y tú no podrás
 303 aguantar tus motivos/ pero como no me dices los motivos//
 304 pues yo estoy hasta el culo y yo ya no sé qué decirte ni cómo

