

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ESPANYOLA

APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA SINTAXIS  
COLOQUIAL EN BACHILLERATO: EL ESTUDIO DE LAS  
CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS.

MONTSERRAT PÉREZ GIMÉNEZ

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2012

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 19 de desembre de 2011 davant un tribunal format per:

- Dr. Luis Cortés Rodríguez
- Dr. Xose Antonio Padilla García
- Dra. Carmen Rodríguez Gonzalo
- Dra. Yolanda Congosto Martín
- Dra. Marta Albelda Marco

Va ser dirigida per:  
Dr. Antonio Hidalgo Navarro

©Copyright: Servei de Publicacions  
Montserrat Pérez Giménez

---

I.S.B.N.: 978-84-370-8851-8

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Arts Gràfiques, 13 baix  
46010 València  
Spain  
Telèfon:(0034)963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA**



**UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA**

**APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA  
DE LA SINTAXIS COLOQUIAL  
EN BACHILLERATO: EL ESTUDIO DE  
LAS CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS**

**Tesis doctoral de Montserrat Pérez Giménez**

**Director:** Dr. D. Antonio Hidalgo Navarro  
Catedrático de Filología Española

Valencia, 8 de septiembre de 2011



**A mi familia**  
**A David**



## AGRADECIMIENTOS

Antes de nada, deseo manifestar mi agradecimiento a diversas personas que, de una manera u otra, han hecho posible y más llevadera la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, quisiera dar las gracias a Antonio Hidalgo Navarro, director de esta tesis, por su constante ayuda y motivación, por la atenta orientación y supervisión de mi trabajo, dando muestra de una inmensa paciencia, comprensión, generosidad y, sobre todo, humanidad. De su mano me inicié en el ámbito de la investigación y, sin su esmerada ayuda, no habría llevado a término la presente tesis doctoral.

Asimismo, agradezco al profesor Antonio Briz la posibilidad de pertenecer al grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) nada más terminar la carrera en 2001 e iniciar mis estudios de doctorado. Durante todo este tiempo, he podido gozar del buen hacer de mis compañeros del grupo, quienes siempre se han mostrado dispuestos a colaborar en mis investigaciones. Además, gracias al trabajo desarrollado en el seno del grupo he aprendido tanto de algo tan bello y tan presente en la mayoría de momentos de nuestras vidas: la conversación coloquial.

Al mismo tiempo, quiero mostrar mi gratitud a los compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universitat de València, en especial a M.<sup>a</sup> José García Folgado y a Carmen Rodríguez Gonzalo, por sus muestras de cariño e inagotables consejos.

Para terminar, doy las gracias a mis amigos y muy especialmente a mi familia: padres, hermanos, cuñados, sobrinos, suegros, por hacer alarde de una gran paciencia y comprensión en los momentos de cansancio y decaimiento, siempre dispuestos a aliviar mis momentos de desasosiego. Y cómo no, a mi compañero de fatigas, mi media naranja, David, tan hábil en sacar de mí la mejor de mis sonrisas. A todos, gracias.





## ÍNDICE

---



1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Estructura del trabajo .....	5
1.2. Objeto de estudio .....	8
1.3. Objetivos específicos de la investigación .....	11
1.4. Hipótesis de trabajo .....	11
1.5. Metodología .....	12
2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL EN LAS AULAS PREUNIVERSITARIAS .....	15
2.1. La exigencia de la lengua oral en los diseños curriculares preuniversitarios .....	19
2.1.1. Educación Infantil .....	21
2.1.1.1. Primer ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación” .....	22
2.1.1.2. Segundo ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación” .....	23
2.1.2. Educación Primaria .....	28
2.1.2.1. Primer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	29
2.1.2.2. Segundo ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	32
2.1.2.3. Tercer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	35
2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria .....	39
2.1.3.1. Primer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	38
2.1.3.2. Segundo curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	42
2.1.3.3. Tercer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	45
2.1.3.4. Cuarto curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura” .....	48
2.1.4. Bachillerato .....	51
2.1.4.1. Primer curso. Materia de “Lengua castellana y literatura” .....	52
2.1.4.2. Segundo curso. Materia de “Lengua castellana y literatura” .....	54
2.2. Dificultades teórico-metodológicas en torno a la didáctica de lo oral .....	55
2.2.1. La necesidad de forjar un marco teórico .....	57
2.2.2. La superación de lo escrito y lo normativo .....	58
2.2.3. Hacia un enfoque metodológico operativo: el <i>enfoque comunicativo</i> .....	60
2.2.4. La utilización de nuevas unidades de programación: las <i>secuencias didácticas</i> .....	63
2.2.5. La evaluación de la lengua oral .....	66
2.2.6. Las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral .....	68
2.3. Revisión de algunas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral .....	70
2.3.1. En Educación Infantil .....	71
2.3.2. En Educación Primaria .....	74

2.3.3. En Educación Secundaria Obligatoria .....	80
2.3.4. En Bachillerato .....	82
2.4. Conclusiones .....	84
3. PROBLEMAS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS	
DEL ESPAÑOL COLOQUIAL .....	87
3.1. Sobre el concepto “español coloquial”. Confusión terminológica .....	91
3.2. La definición de “coloquial” .....	93
3.3. Caracterización del registro coloquial .....	94
3.4. La selección del corpus y su tratamiento: el empleo de los textos literarios con fines didácticos .....	96
3.5. La recopilación del material lingüístico <i>verdaderamente</i> coloquial y su metodología de análisis.....	99
3.6. La organización de los materiales: criterios de ordenación .....	99
3.7. La necesidad de estudio de la sintaxis coloquial .....	100
3.8. Conclusiones .....	103
4. EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS “COLOQUIAL” .....	105
4.1. Lo específico de la sintaxis coloquial: divergencias formales con respecto a la sintaxis “convencional” .....	109
4.2. El estudio de la sintaxis coloquial. Discrepancias teóricas .....	113
4.3. Fenómenos “sintácticos” habituales en el registro coloquial: intencionales vs. incidentales. Un enfoque didáctico.....	116
4.3.1. Fenómenos “intencionales” .....	118
4.3.1.1. Fenómenos sintácticos “generales” .....	119
4.3.1.1.1. Construcciones con elementos estratégicos (atenuantes / intensificadores) gramaticalmente prescindibles .....	119
4.3.1.1.2. Especial orden de palabras (alteración significativa del orden Sujeto-Verbo-Objeto) .....	119
4.3.1.1.2.1. Dislocaciones .....	120
4.3.1.1.2.2. Topicalizaciones .....	120
4.3.1.1.3. Repeticiones e insistencias .....	121
4.3.1.1.4. Interrogativas encabezadas por la forma “ <i>qué</i> ” <i>no pronominal</i> .....	125
4.3.1.1.5. Construcciones suspendidas simples .....	127
4.3.1.1.6. Las <i>autointerrupciones estratégicas</i> .....	128
4.3.1.1.7. Las enumeraciones .....	128
4.3.1.2. Fenómenos en la órbita de la oración “compuesta” .....	129
4.3.1.2.1. Sobre la coordinación .....	129
4.3.1.2.2. Sobre la yuxtaposición .....	131
4.3.1.3. Fenómenos en la órbita de la oración “compleja” .....	132
4.3.1.3.1. Estructuras aparentemente incompletas .....	132
4.3.1.3.1.1. Construcciones suspendidas.....	132
4.3.1.3.1.2. Consecutivas en las que se elide el elemento ponderativo.....	137
4.3.1.3.2. La partícula “que” en la sintaxis coloquial.....	138
4.3.1.3.2.1. Estructuras con “que” relacionadas con el ámbito de la	

subordinación adverbial .....	138
4.3.1.3.2.2. Sobre el <i>dequeísmo</i> .....	140
4.3.1.4. Sobre estructuras “bipolares” .....	141
4.3.1.4.1. Causales y finales .....	143
4.3.1.4.1.1. Construcciones causales con “como + modo Indicativo” .....	143
4.3.1.4.1.2. Causales de la enunciación .....	143
4.3.1.4.1.3. Fin o propósito expresado por “porque + Subjuntivo” o “por + Infinitivo” .....	144
4.3.1.4.1.4. Construcciones aparentemente finales .....	145
4.3.1.4.2. Comparativas y consecutivas .....	147
4.3.1.4.2.1. Construcciones en las que se anticipa el segundo término de la comparación con una especial entonación y pausa intermedia .....	147
4.3.1.4.2.2. “Como” con sentido condicional .....	147
4.3.1.4.2.3. “Como” con sentido causal .....	147
4.3.1.4.2.4. Estructura “como para” .....	148
4.3.1.4.2.5. Estructura “como que” .....	148
4.3.1.4.2.6. Consecutivas en las que se elide el segundo miembro .....	149
4.3.1.4.2.7. Consecutivas sin intensivos con elisión del primer miembro .....	150
4.3.1.4.3. Condicionales y concesivas .....	150
4.3.1.4.3.1. Enunciados independientes con “si” ....	150
4.3.1.4.3.2. Estructura “como + Subjuntivo” .....	152
4.3.1.4.3.3. “Con que + Subjuntivo” .....	152
4.3.1.4.3.4. “Cuando” con valor condicional .....	153
4.3.1.4.3.5. Fórmulas con repetición verbal en Subjuntivo .....	154
4.3.1.4.3.6. Estructura “por (más / mucho / muy bien) que + Indicativo / Subjuntivo” .....	155
4.3.1.4.3.7. Estructura “con + Infinitivo / Subjuntivo (pausa) + Indicativo” .....	155
4.3.2. Fenómenos “incidentales” .....	156
4.3.2.1. Vacilaciones o reinicios .....	156
4.3.2.2. Repeticiones .....	157
4.4. Conclusiones .....	158
 5. LAS “CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS”:	
ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN PRAGMAPROSÓDICA .....	161
5.1. Introducción .....	165
5.2. Construcciones incompletas “intencionales” (estratégicas): las construcciones suspendidas o <i>Actos Suspendidos</i> .....	168
5.2.1. Consideraciones previas .....	170
5.2.2. Comunicatividad .....	170
5.2.3. Rasgos prosódicos .....	171

5.2.4. Análisis pragmaprosódico .....	171
5.2.4.1. Actos Suspendidos con función pragmalingüística de atenuación .....	173
5.2.4.1.1. Mediante alargamiento vocálico.....	173
5.2.4.2. Actos Suspendidos con función pragmalingüística de intensificación .....	180
5.2.4.2.1. Mediante entonación suspendida .....	180
5.2.4.2.2. Mediante entonación ascendente.....	188
5.2.5. Conclusiones .....	195
5.3. Construcciones incompletas “intencionales” (estratégicas):	
los anacolutos o <i>Actos Truncados</i> .....	198
5.3.1. Consideraciones previas .....	198
5.3.2. Comunicatividad .....	200
5.3.3. Rasgos prosódicos .....	200
5.3.4. Análisis pragmaprosódico.....	201
5.3.4.1. Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor.....	202
5.3.4.2. Actos Truncados por autocorrección.....	210
5.3.4.3. Actos Truncados para introducir una aclaración.....	215
5.3.4.4. Actos Truncados por economía lingüística .....	220
5.3.4.5. Actos Truncados con propósito intensificador .....	224
5.3.5. Conclusiones .....	234
5.4. Construcciones incompletas “incidentales” (no estratégicas):	
los <i>reinicios</i> .....	238
5.4.1. Consideraciones previas .....	238
5.4.2. Comunicatividad .....	238
5.4.3. Rasgos prosódicos .....	239
5.4.4. Análisis pragmaprosódico .....	240
5.4.4.1. Reinicios con cambio de plan sintáctico .....	241
5.4.4.2. Reinicios sin cambio de plan sintáctico .....	256
5.4.5. Conclusiones .....	271
5.5. Conclusiones .....	274
6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES “INCOMPLETAS” EN BACHILLERATO.....	275
6.1. Introducción .....	279
6.2. Justificación .....	280
6.2.1. Justificación legal .....	280
6.2.2. Justificación de la materia “Lengua castellana y literatura” .....	281
6.2.3. Justificación teórica y metodológica de las propuesta didácticas .....	283
6.3. Propuestas didácticas para la asignatura de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato .....	284
6.3.1. Contribución de las propuestas al desarrollo de los objetivos generales de la etapa de Bachillerato .....	284
6.3.2. Contribución de las propuestas didácticas al desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en el currículo de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato .....	285
6.3.2.1. Objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura I” .....	286
6.3.2.2. Objetivos específicos, contenidos y criterios	

de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura II” .....	288
6.3.3. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura I” .....	291
6.3.3.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas .....	291
6.3.3.1.1. Objetivos .....	292
6.3.3.1.2. Contenidos .....	293
6.3.3.1.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje .....	297
6.3.3.1.3.1. Sesión 1 .....	297
6.3.3.1.3.2. Sesión 2 .....	297
6.3.3.1.3.3. Sesión 3 .....	298
6.3.3.1.3.4. Sesión 4 .....	298
6.3.3.1.3.5. Sesión 5 .....	298
6.3.3.1.3.6. Sesión 6 .....	299
6.3.3.1.4. Criterios de evaluación .....	299
6.3.3.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas” .....	300
6.3.3.2.1. Objetivos .....	300
6.3.3.2.2. Contenidos .....	301
6.3.3.2.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje .....	302
6.3.3.2.3.1. Fase de planificación .....	302
6.3.3.2.3.2. Fase de desarrollo .....	302
6.3.3.2.3.3. Fase de presentación del trabajo .....	303
6.3.3.2.4. Criterios de evaluación .....	303
6.3.3.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato .....	305
6.3.3.3.1. Objetivos didácticos concretos .....	306
6.3.3.3.2. Desarrollo de la secuencia .....	307
6.3.4. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura II” .....	312
6.3.4.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes” .....	312
6.3.4.1.1. Objetivos .....	312
6.3.4.1.2. Contenidos .....	313
6.3.4.1.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje .....	313
6.3.4.1.3.1. Sesión 1 .....	314
6.3.4.1.3.2. Sesión 2 .....	314
6.3.4.1.3.3. Sesión 3 .....	314
6.3.4.1.3.4. Sesión 4 .....	315
6.3.4.1.3.5. Sesión 5 .....	315
6.3.4.1.4. Criterios de evaluación .....	315
6.3.4.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado	

“Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra” .....	316
6.3.4.2.1. Objetivos .....	316
6.3.4.2.2. Contenidos .....	317
6.3.4.2.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje .....	318
6.3.4.2.3.1. Fase de planificación .....	319
6.3.4.2.3.2. Fase de desarrollo .....	319
6.3.4.2.3.3. Fase de presentación del trabajo .....	320
6.3.4.2.4. Criterios de evaluación .....	320
6.3.4.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato .....	321
6.3.4.3.1. Objetivos didácticos concretos .....	322
6.3.4.3.2. Desarrollo de la secuencia .....	322
6.4. Conclusiones .....	328
CONCLUSIONES FINALES.....	331
BIBLIOGRAFÍA.....	335
ÍNDICE DE TABLAS.....	355
ANEXOS.....	359
Anexo 1 Sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co. ....	361
Anexo 2 Conversaciones transcritas utilizadas en la unidad didáctica (UD-1B) y el trabajo de investigación (TI-1B) de 1.º de Bachillerato .....	363
Anexo 3 Archivos de audio de las construcciones incompletas analizadas (en DVD-1, en tapa posterior)	
Anexo 4 Conversaciones en audio utilizadas en la unidad didáctica (UD-1B) y en el trabajo de investigación (TI-1B) de 1.º de Bachillerato (en DVD-1, en tapa posterior)	
Anexo 5 Conferencias y comunicaciones de ponentes trabajadas en la secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato (SDEO-1B) y en la secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato SDEO-2B (en DVD-1, DVD-2 y DVD-3, en tapa posterior)	



# **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

---



# CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

---

1.1. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

1.2. OBJETO DE ESTUDIO

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

1.5. METODOLOGÍA



## 1.1. Estructura del trabajo

Hemos dividido este trabajo en cuatro partes. La primera constituye una introducción en la que explicamos su estructura, justificamos el interés y la necesidad de nuestro objeto de estudio (las *construcciones incompletas* y su didáctica en la etapa de Bachillerato), precisamos los objetivos específicos de la investigación así como las hipótesis de las que partimos, y detallamos el método de trabajo (capítulo 1).

En la segunda parte establecemos el estado de la cuestión. Podemos distinguir dos apartados: por un lado, el que versa sobre la didáctica de la *lengua oral*; por el otro, el que trata sobre el *español coloquial*.

En el primero de ellos, hemos tratado de constatar la significativa presencia de lo oral en el currículo actual correspondiente a las etapas educativas preuniversitarias; hemos considerado los obstáculos a los que se enfrenta el docente a la hora de acometer la didáctica de lo oral, plasmando las voces de educadores que reivindican un cambio en el enfoque metodológico para la enseñanza-aprendizaje de lo oral, y hemos examinado, además, diversas propuestas didácticas de lo oral, (capítulo 2).

En el segundo, hemos revisado los problemas teóricos y metodológicos para el análisis del español coloquial (capítulo 3); asimismo, hemos presentado algunos rasgos frecuentes de la sintaxis coloquial, apuntando la exposición de estos a nuestro propósito didáctico (capítulo 4).

En la tercera parte, hemos caracterizado con mayor exhaustividad aquellas construcciones sintácticas de las que nos serviremos en nuestra aplicación didáctica, *las construcciones incompletas*, a partir de un análisis de ejemplos extraídos del corpus de conversaciones coloquiales del Grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) (capítulo 5). Escogemos el corpus del Grupo Val.Es.Co. por cinco razones: la primera, por su fácil accesibilidad (tanto del audio como del corpus transcrito) para el investigador y para el posible alumnado al que van dirigidas las propuestas didácticas que presentamos; la segunda, por la realidad sociocultural y lingüística que presentan las conversaciones coloquiales del corpus, próximas a la comunidad de habla del investigador y de los alumnos, que se presumen pertenecientes a la Comunidad Valenciana; la tercera, por la claridad y sencillez de su sistema de transcripción, bastante comprensible para el alumnado; la cuarta, por la calidad y el rigor de las grabaciones y las transcripciones, lo que permite realizar un análisis pragmaprosódico

de los ejemplos con fines empíricos y/o científicos. Por último, por la existencia de estudios previos basados en el mismo corpus que pueden resultar de provecho para un mejor entendimiento de las *construcciones incompletas*, como el que establece el sistema de unidades de análisis del discurso que maneja el Grupo Val.Es.Co. (Briz et ál., 2003); el que versa sobre los problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo (Hidalgo y Pérez Giménez, 2004); o los que tratan sobre las estructuras truncadas (Pérez Giménez, 2003, 2004), entre otros. Por lo demás, decidimos escoger como objeto de investigación y de enseñanza-aprendizaje las *construcciones incompletas* tanto por su elevada frecuencia en el discurso oral (tanto coloquial como formal) como por la escasez de estudios centrados en ellas.

En la cuarta y última parte, de aplicación didáctica, hemos diseñado algunas propuestas conducentes al trabajo de la comunicación oral en los cursos de 1.º y 2.º de Bachillerato mediante el estudio de *las construcciones incompletas* (capítulo 6), habida cuenta de la menor presencia bibliográfica sobre la didáctica de lo oral en esta etapa de la enseñanza secundaria en concreto.

Finalmente, apuntamos algunas conclusiones derivadas de la investigación que hemos llevado a cabo (capítulo 7).

Así pues, el presente trabajo consta de siete capítulos en los que se han fijado propósitos diversos.

Por lo que se refiere al capítulo 1, nos proponemos:

- Justificar el objeto de estudio y delimitarlo.
- Establecer los objetivos que pretendemos alcanzar mediante la realización de esta tesis.
- Presentar las hipótesis de trabajo de las que hemos partido en nuestra investigación.
- Informar sobre los métodos de trabajo de los que hemos hecho uso a lo largo de nuestra investigación.

En el capítulo 2 nos fijamos como propósito:

- Plasmar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación relacionados con la lengua oral de las materias relativas a la enseñanza de la lengua española presentes en los diseños curriculares planteados por la Conselleria d'Educació de la Comunidad

Valenciana en las etapas preuniversitarias. De esta forma se comprobará que la lengua oral tiene un peso importante, en tanto que los alumnos preuniversitarios necesitan incrementar sus habilidades comunicativas.

- Concretar las dificultades que giran en torno a la didáctica de lo oral, como son la necesidad de forjar un marco teórico sólido para fundamentar un proceso de enseñanza-aprendizaje; la superación de obstáculos como la supeditación metodológica a lo escrito y lo normativo; y la búsqueda de un enfoque metodológico adecuado para alcanzar las prescripciones curriculares, el llamado “enfoque comunicativo”.

- Revisar diversas propuestas didácticas sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral formuladas para las etapas educativas preuniversitarias, con el propósito de diseñar posteriormente una aplicación didáctica apta para Bachillerato (capítulo 6).

Por lo que respecta al capítulo 3, establecemos como objetivo reflexionar sobre una serie de problemas teóricos y metodológicos inherentes al análisis del *español coloquial*.

En cuanto al capítulo 4, nos planteamos, por un lado, establecer rasgos frecuentes de la *sintaxis coloquial* y, por el otro, describir fenómenos sintácticos habituales en la conversación espontánea que puedan ser empleados en una propuesta didáctica para la etapa de Bachillerato.

En relación con el capítulo 5, nos proponemos profundizar en el estudio de las *construcciones incompletas* (*Actos Truncados, Actos Suspendidos y reinicios*, adoptando la terminología de Briz et ál., 2003, sobre unidades del discurso) a partir de un análisis pragmaprosódico con el objetivo de utilizarlas posteriormente en nuestras propuestas didácticas.

Con referencia al capítulo 6, exponemos las propuestas didácticas que hemos concebido para las asignaturas de “Lengua castellana y literatura I” y “Lengua castellana y literatura II” de la etapa de Bachillerato.

Finalmente, en el capítulo 7 presentaremos las conclusiones de nuestro trabajo.

## 1.2. Objeto de estudio

Esta tesis obedece a un doble interés: por un lado, el de progresar en el conocimiento de la sintaxis coloquial, en concreto, en el de las llamadas *construcciones incompletas* (Herrero, 1995b, 1997; Narbona, 1988, 1991, 1994, 1996, 2008; Albelda, 2004, 2007; Pérez Giménez, 2003, 2004; Hidalgo y Pérez Giménez, 2004; Bedmar, 1987, 2005; Bedmar y Pose, 2007, 2008a, 2008b); por el otro, el de aportar propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, dada la exigente demanda de lo oral en los programas educativos preuniversitarios.

En este sentido, podemos afirmar que en esta tesis convergen los objetos de estudio correspondientes a las líneas de investigación de dos disciplinas: el *Análisis del Discurso*, pues tratamos de ahondar en el conocimiento de las *construcciones incompletas* a partir de su análisis en conversaciones coloquiales reales, y la *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, en tanto que abordamos el estudio de los enfoques didácticos, los recursos, los materiales, las estrategias, los instrumentos para la evaluación, etc. que resulten adecuados con el propósito de concebir propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en la etapa de Bachillerato.

Por tanto, unidos ambos intereses, el objetivo de este estudio es proporcionar *propuestas didácticas basadas en las construcciones incompletas que contribuyan a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de Bachillerato*. Para ello, hemos analizado cómo son dichas estructuras ofreciendo una descripción exhaustiva de ellas y revisando, asimismo, algunas propuestas didácticas enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de lo oral en las etapas educativas preuniversitarias.

Como tendremos ocasión de ver, en dichas etapas, reguladas por la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>1</sup> y por los sucesivos decretos que la desarrollan en la Comunidad Valenciana<sup>2</sup>, se estudia la lengua oral, ya sea como instrumento de

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de jueves 4 de mayo de 2006).

<sup>2</sup> Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5734 de 3 de abril de 2008). Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5734 de 3 de abril de 2008). Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007). Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007). Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por



comunicación que permite expresar y/o comprender mensajes, ya sea como objeto de estudio en sí mismo en etapas educativas más avanzadas (Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Tras una revisión de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de las materias de “Los lenguajes: comunicación y representación” (Educación Infantil), “Castellano: lengua y literatura” (Educación Primaria), “Castellano: lengua y literatura” (Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO), y de “Lengua castellana y literatura” (Bachillerato) formulados en los currículos diseñados por la Conselleria d’Educació de la Comunidad Valenciana, comprobamos que la lengua oral no solo constituye materia de estudio de tipo instrumental y conceptual, sino que se le concede una gran importancia a su enseñanza-aprendizaje por la pretensión de ampliar la competencia comunicativa de los alumnos.

En efecto, según se desprende de la LOE y de los mencionados decretos, los alumnos preuniversitarios necesitan incrementar sus habilidades lingüísticas expresivas y comprensivas, pues al término de su formación académica han de incorporarse a la vida laboral y social como ciudadanos competentes comunicativamente. Dichos alumnos han de desarrollar, por tanto, capacidades que les permitan expresarse con adecuación, coherencia, cohesión y corrección en cada situación comunicativa. En este sentido, la Didáctica de la Lengua y la Literatura aboga por la adopción de un *enfoque comunicativo* en las aulas que, sin embargo, no siempre se aplica, a juzgar por los materiales educativos revisados y por la denuncia que realizan los propios docentes en la bibliografía que versa sobre el tema.

Así pues, teniendo en cuenta la significativa presencia de lo oral en los currículos preuniversitarios y la necesidad de desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, se entenderá que el objetivo de esta tesis sea, como adelantábamos antes, diseñar propuestas didácticas aplicables a la etapa de Bachillerato sirviéndonos de la revisión de fenómenos sintácticos coloquiales frecuentes en el discurso oral y de la exhaustiva caracterización de las construcciones incompletas. Escogemos la etapa de Bachillerato porque en los alumnos que la cursan se hace más patente la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, pues se ven inmersos en una gama más variada de situaciones. Además, dichos alumnos son los que de forma más inmediata

---

el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5806 de 15 de julio de 2008).

van a incorporarse a la vida laboral y/o van a cursar estudios superiores, por lo que su exigencia es mayor. En este sentido, consideramos que las propuestas didácticas que hemos concebido facilitarán herramientas a los alumnos para distinguir los usos orales informales (o coloquiales) de los formales, distinción que no siempre resulta fácil para ellos y que consideramos fundamental a la hora de desenvolverse de manera adecuada en situaciones comunicativas que impliquen formalidad. Los alumnos deben concienciarse de que una entrevista de trabajo, una conversación con un profesor, una exposición oral de ámbito académico, por ejemplo, constituyen situaciones que exigen formalidad, situaciones en las que, *a priori*, no tienen cabida los usos coloquiales a los que están acostumbrados. Por tanto, las propuestas didácticas que presentamos tratan de consolidar los conocimientos que los alumnos de Bachillerato han aprendido sobre los registros, la adecuación de la expresión lingüística a los ámbitos de uso y a los géneros discursivos correspondientes.

Como se verá en el capítulo 6, las propuestas didácticas que hemos diseñado para 1.º y 2.º de Bachillerato se estructuran en tres partes: la primera, de aporte conceptual sobre las construcciones sintácticas coloquiales frecuentes en el discurso oral, especialmente sobre las *construcciones incompletas* (y su posible aparición en determinadas novelas posteriores a la Guerra Civil española para 2.º curso<sup>3</sup>); la segunda, de reflexión a partir de la elaboración de trabajos de investigación en grupo basados en las mencionadas construcciones; la tercera, de puesta en práctica de lo aprendido mediante la preparación de exposiciones orales sobre los trabajos que han realizado (en las que, de forma contrastiva, no deben emplearse las construcciones sintácticas coloquiales estudiadas a lo largo del curso).

---

<sup>3</sup> Téngase en cuenta que las novelas posteriores a la Guerra Civil española constituyen materia de estudio para el 2.º curso de Bachillerato. Nos ha parecido oportuno incluirlas como objeto de análisis en nuestras propuestas didácticas de tal curso con el objetivo de que los alumnos desarrollen su capacidad crítica a partir de la realización de trabajos de investigación en los que revisen la opinión que sostienen algunos autores sobre la posible *mímesis de lo oral o escritura del habla* (Narbona, 2001, 2007a, 2007b, 2008; López Serena, 2007, entre otros) que se aprecia en algunas de ellas (en concreto, en *La Colmena*, 1951, de Camilo José Cela; en *El Jarama*, 1955, de Rafael Sánchez Ferlosio; en *Entre Visillos*, 1957, de Carmen Martín Gaité; y en *Cinco horas con Mario*, 1966, de Miguel Delibes). (Cf. § 3.4. donde hacemos referencia a la consideración de los textos literarios como fuentes de estudio del español coloquial y su posible aplicación en la enseñanza del español como primera lengua y como lengua extranjera).

### 1.3. Objetivos específicos de la investigación

Los objetivos específicos que aspiramos a alcanzar con esta tesis son:

1. Constatar la exigencia de lo oral en los currículos prescriptivos de las etapas educativas preuniversitarias.
2. Revisar propuestas educativas preuniversitarias sobre la didáctica de la comunicación oral en busca de un enfoque metodológico válido.
3. Examinar la presencia de fenómenos sintácticos coloquiales presentes en la conversación a partir del estudio del corpus de Briz y el Grupo Val.Es.Co. (2002) y de su corpus en red (2010), URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/).
4. Caracterizar de forma exhaustiva las *construcciones incompletas* (*Actos Truncados, Actos Suspendidos y reinicios*), tanto desde el punto de vista lingüístico como pragmático.
5. Diseñar propuestas didácticas aplicables a la etapa de Bachillerato basadas en las *construcciones incompletas*.

### 1.4. Hipótesis de trabajo

La elaboración de este estudio se inicia con la reflexión a partir de una serie de interrogantes fruto de nuestra doble faceta investigadora y docente (tanto en la ESO como en la enseñanza superior) al observar carencias en la competencia comunicativa de nuestros alumnos y detectar, en muchos de ellos, *falta de competencia para expresarse oralmente (y por escrito) en situaciones formales*. Estas carencias hacen que nos cuestionemos si trabajamos lo suficiente las destrezas orales en las aulas preuniversitarias; también, si empleamos la metodología adecuada para desarrollar las capacidades orales expresivas y comprensivas de nuestros alumnos, teniendo en cuenta que los enfoques gramaticales a los que estamos habituados no resultan satisfactorios en este sentido.

Es un hecho que los profesores universitarios atribuyen, en parte, la falta de competencia comunicativa de sus alumnos a la enseñanza recibida en Secundaria, y que los profesores de Secundaria la atribuyen a la recibida en Primaria, y los de Primaria, a la recibida en Infantil. Pero, lejos de culpabilizarnos los unos a los otros, lo cierto es que debemos plantear la necesidad de trabajar la competencia comunicativa de nuestros

alumnos sea cual sea la etapa en la que nos encontremos. Además, debemos ser conscientes de que el desarrollo de dicha competencia está en continua evolución y cualquier hablante, sea cual sea su titulación académica o su oficio, puede incrementarla a lo largo de su vida. Por tanto, los docentes, como parte implicada en la formación de futuros ciudadanos que deberán ser usuarios competentes de su lengua, debemos asumir el compromiso de ampliar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Así las cosas, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) La exigencia de la lengua y/o comunicación oral en los currículos preuniversitarios puede no resultar suficiente a juzgar por la competencia comunicativa de nuestros alumnos universitarios.
- b) Un enfoque gramatical al uso no basta para formar alumnos comunicativamente competentes.
- c) Tal vez si nos servimos del registro coloquial como referencia de base, puesto que es el que mejor conocen nuestros alumnos, podamos ampliar, contrastivamente, su conocimiento del registro formal.

## **1.5. Metodología**

Nuestro método de trabajo ha variado en función de los intereses y necesidades de cada momento.

Hemos procedido a la lectura y reflexión de documentos legales, como son los decretos en los que se establecen los currículos prescriptivos de las asignaturas relacionadas con la lengua y la literatura españolas aplicables a la Comunidad Valenciana, en los que hemos filtrado los aspectos relacionados con la comunicación oral y la variación diafásica en las diferentes etapas educativas preuniversitarias (por lo que, según se verá en § 2.1., no hemos incluido los decretos de forma íntegra, sino solo aquellos objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación relativos a la lengua oral una vez seleccionados, respetando la numeración del documento legal en la presentación de tales aspectos, esto es, puede que el lector tras el objetivo 1 halle el 4, etc.); hemos considerado asimismo la bibliografía sobre la manera de desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en las diversas etapas educativas, y diversos trabajos que versan sobre la comunicación oral, la variación diafásica del

español, la sintaxis coloquial española, etc., tal como se apreciará en los capítulos 2 y 3, así como en el 6, en el que presentamos nuestras propuestas didácticas.

Pero no solo hemos realizado tareas de revisión bibliográfica y de reflexión teórica sobre el español coloquial, también hemos llevado a cabo un estudio práctico de análisis de corpus a partir de la lectura y audición del corpus oral Val.Es.Co. para recopilar fenómenos sintácticos coloquiales (plasmados en el capítulo 4) y seleccionar *construcciones incompletas*, que posteriormente hemos caracterizado en el capítulo 5, tras realizar un análisis acústico mediante la aplicación informática *Praat*<sup>4</sup>, lo que nos ha permitido elaborar un estudio pragmaprosódico sobre las mencionadas construcciones y establecer semejanzas y diferencias entre *Actos truncados*, *Actos suspendidos* y *reinicios*. Hemos escogido el programa *Praat* por su fácil manejo y por las prestaciones que ofrece, y porque se trata de un programa al que puede acceder cualquiera, ya que puede descargarse gratuitamente para varios sistemas operativos desde la página (en la que se encuentra también la documentación necesaria para utilizarlo): <http://www.praat.org>. Si bien la documentación para su manejo está en inglés, investigadores como Llisterri, de la Universitat Autònoma de Barcelona, ofrecen una amplia y valiosa información en español que permite el manejo de *Praat* sin problemas: [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_Praat/Praat.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html)

Para finalizar, hemos procedido al diseño de propuestas didácticas destinadas a los cursos de 1.º y 2.º de Bachillerato aplicando, por un lado, los conocimientos adquiridos en el desempeño de las tareas previas de revisión y reflexión bibliográfica, así como del estudio y análisis pragmaprosódico de las *construcciones incompletas*, y considerando, por otro lado, los documentos legales en materia educativa para la etapa de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, en los que se prescriben los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, etc. para las asignaturas de “Lengua castellana y literatura I”, de 1.º, y “Lengua castellana y literatura II”, de 2.º.

---

<sup>4</sup> *Praat* (del holandés "hablar") es una herramienta para el análisis fonético del habla desarrollada por Paul Boersma y David Weenink en el Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Ámsterdam.



**CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
DE LA LENGUA ORAL  
EN LAS AULAS PREUNIVERSITARIAS**

---





## CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL EN LAS AULAS PREUNIVERSITARIAS

---

- 2.1. LA EXIGENCIA DE LA LENGUA ORAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES PREUNIVERSITARIOS
  - 2.1.1. Educación Infantil
    - 2.1.1.1. Primer ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación”
    - 2.1.1.2. Segundo ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación”
  - 2.1.2. Educación Primaria
    - 2.1.2.1. Primer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.2.2. Segundo ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.2.3. Tercer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
  - 2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria
    - 2.1.3.1. Primer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.3.2. Segundo curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.3.3. Tercer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.3.4. Cuarto curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
  - 2.1.4. Bachillerato
    - 2.1.4.1. Primer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
    - 2.1.4.2. Segundo curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”
  
- 2.2. DIFICULTADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LO ORAL
  - 2.2.1. La necesidad de forjar un marco teórico
  - 2.2.2. La superación de lo escrito y lo normativo
  - 2.2.3. Hacia un enfoque metodológico operativo: el *enfoque comunicativo*
  - 2.2.4. La utilización de nuevas unidades de programación: las *secuencias didácticas*
  - 2.2.5. La evaluación de la lengua oral
  - 2.2.6. Las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral
  
- 2.3. REVISIÓN DE ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL
  - 2.3.1. En Educación Infantil
  - 2.3.2. En Educación Primaria
  - 2.3.3. En Educación Secundaria Obligatoria
  - 2.3.4. En Bachillerato
  
- 2.4. CONCLUSIONES



### **2.1. La exigencia de la lengua oral en los diseños curriculares preuniversitarios**

En los diseños curriculares de los últimos veinte años es posible advertir una mayor presencia de la lengua oral en las diferentes etapas educativas. En concreto, desde la Reforma Educativa española impulsada con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el año 1990, ley anterior a la actual LOE (2006), se aprecia un mayor interés por el fomento de las habilidades lingüísticas de los alumnos. A este hecho ha contribuido la revalorización del habla, del uso, como objeto de estudio de diversas disciplinas lingüísticas de las últimas décadas del siglo XX, ya sea la Dialectología, la Sociolingüística y la Etnografía del Habla, que pusieron de manifiesto el carácter funcional de las lenguas. A ello han contribuido también disciplinas como la Lingüística Textual, la Pragmática o el Análisis del Discurso, que han forjado un nuevo marco epistemológico para el estudio del habla (Quiles, 2006: 13; Tusón, 2008: 9-13).

Asimismo, el surgimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina independiente en el último cuarto del siglo XX ha situado el habla, el uso lingüístico, en una posición de relevancia.

En efecto, según expone Quiles (2006: 31):

La llegada de los setenta incluyó en el sistema educativo español la expresión oral, pero la ausencia de materiales teórico-empíricos, junto a planteamientos pedagógicos sólidos en relación con ella hicieron que éste fuera sólo un primer paso, consolidado en el seno de los diseños curriculares con la llegada de las leyes actualmente en vigencia.

Será a partir de los últimos treinta años cuando desde la Didáctica de la Lengua, en tanto que disciplina autónoma y en constante interacción con otras muchas, comienza a gestarse un cambio de perspectiva a la hora de concebir el proceso de adquisición-enseñanza de las lenguas. Así, junto a los Estudios Psicopedagógicos y las Teorías del Lenguaje, la Didáctica de la Lengua nacía sobre su propio campo teórico-práctico de investigación sobre el que fundamentarse como ciencia independiente, que no aislada, de las demás.

Por lo que se refiere al currículo prescriptivo actual, el establecido por la LOE, entró en vigor a fines de 2006 y ha ido implantándose en cada comunidad autónoma de manera progresiva en las diferentes etapas educativas según lo fijado en sendos decretos. Con respecto a la Comunidad Valenciana, se publicaron los decretos 37/2008 y 38/2008, de 28 de marzo, para la etapa de Educación Infantil; decreto 111/2007, de

20 de julio, para la de Educación Primaria; decreto 112/2007, de 20 de julio, para la de Educación Secundaria Obligatoria; decreto 102/2008, de 11 de julio, para la de Bachillerato.

Frente a otros modelos anteriores, orientados hacia la descripción lingüística y la adecuación a la norma, el actual sistema educativo promueve el desarrollo de la *competencia comunicativa*, entendida como el “conjunto de conocimientos sobre el sistema de la lengua y los procedimientos de uso que son necesarios para que las personas puedan interactuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales” (LOE, 2006). Se refiere al conjunto de destrezas y saberes que permiten la comprensión de los textos y la expresión de cualquier tipo de mensajes, de manera correcta, coherente y eficaz, con adecuación al contexto y al propósito que se pretende.

Como vamos a ver, el currículo de las enseñanzas lingüísticas ha experimentado un cambio notable en los últimos años, tanto en el planteamiento de sus finalidades como en la concreción de los objetivos y contenidos que constituyen el área.

A continuación, mostraremos la presencia de la lengua oral en las asignaturas relativas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana desarrolladas en los mencionados decretos, para lo que ofreceremos una selección ilustrativa de *objetivos*, *contenidos* y *criterios de evaluación* relacionados con la lengua oral. Como se verá, se trata de aspectos que van desde la expresión y comprensión de mensajes orales, hasta aspectos prosódicos como la pronunciación correcta de determinados sonidos, la entonación adecuada de un enunciado o, por ejemplo, la dramatización o el recitado de textos literarios. De esta forma, haremos patente la importancia de la lengua oral no solo como instrumento de comunicación e interacción con los demás, sino como herramienta de aprendizaje y transmisión de saberes (sobre todo en la etapa de Educación Infantil, cuando todavía no se ha iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura de forma autónoma).

Téngase en cuenta que en la selección y/o extracción de los *objetivos*, *contenidos* y *criterios de evaluación* de los currículos hemos respetado la numeración empleada en dichos documentos legales, de forma que puede haber saltos entre ellos y pasar, por ejemplo, del objetivo 1 al 7. De esta forma facilitamos su referencia para futuros trabajos y respetamos la literalidad de un documento legal común a toda la comunidad académica y científica.

Además, hemos considerado oportuno incluir algunos *objetivos, contenidos y criterios de evaluación* que, sin guardar relación directa con la lengua oral, justifican y/o fundamentan la aplicación didáctica sobre la que trata el capítulo 6 de esta tesis doctoral.

### **2.1.1. Educación Infantil**

Según establece el Ministerio de Educación, la Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a los niños desde su nacimiento hasta los seis años. Esta etapa, que tiene carácter voluntario, se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

En ambos ciclos se atiende progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilita que los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

A continuación, procedemos a constatar la presencia de la lengua oral y/o de aspectos relacionados con la comunicación oral en el currículo de la materia “Los lenguajes: comunicación y representación”, perteneciente a los dos ciclos de la Educación Infantil, a partir de la revisión de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

### **2.1.1.1. Primer ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación”<sup>5</sup>**

Por lo que se refiere a los *objetivos*, extraemos los siguientes:

- Descubrir la lengua como medio de comunicación.
- Desarrollar progresivamente las capacidades en el uso de las lenguas oficiales como instrumentos de comunicación, de aprendizaje y de organización de la conducta.
- Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje gestual y sencillas dramatizaciones.

Con respecto a los *contenidos*, guardan diversa relación con la comunicación oral según el bloque de contenido al que pertenezcan:

#### Bloque 1. Las lenguas y los hablantes

- El uso de la lengua oral para comunicarse, expresar deseos y necesidades, y aprender a actuar en colaboración con los otros (...).

#### Bloque 2. Aproximación a la lengua escrita

- La escucha de narraciones y lecturas de cuentos e historias escritas.

#### Bloque 3. La lengua como instrumento de aprendizaje

- La comprensión y escucha de textos sencillos: cuentos, narraciones cortas... como fuente de placer y de aprendizaje.
- El recitado de textos literarios muy sencillos de carácter popular o folklórico: nanas, retahílas, gozando de las sensaciones de ritmo, rima...
- El uso del lenguaje ligado a otros sistemas de representación (movimiento, música, imágenes...): canción, dramatizaciones...
- El descubrimiento de la diversidad lingüística y cultural del entorno, y la adquisición y refuerzo de las realizaciones, valores y normas de la propia cultura.

#### Bloque 6. El lenguaje musical

- El descubrimiento de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo (...).

---

<sup>5</sup> Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5734 de 3 de abril de 2008).

Sobre los *criterios de evaluación*, se encuentran:

- Utilizar la lengua oral para establecer una interacción positiva con sus iguales y con los adultos, manifestar una actitud de escucha, atenta y de respeto hacia los otros.
- Expresarse y comunicarse utilizando técnicas sencillas y materiales propios de los diferentes lenguajes audiovisuales y artísticos.

### **2.1.1.2. Segundo ciclo. Materia de “Los lenguajes: comunicación y representación”<sup>6</sup>**

En cuanto a los *objetivos*, localizamos los que siguen:

1. Descubrir a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación.
2. Conocer los diferentes lenguajes y aplicar técnicas para que desarrollen la imaginación y la creatividad.
3. Utilizar las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados.
4. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.

En relación con los contenidos, son muy abundantes en este segundo ciclo y se refieren a la comunicación oral tanto del castellano como del valenciano, incluso a la de alguna lengua extranjera:

#### Bloque 1. Las lenguas y los hablantes

- a) El descubrimiento de la presencia de dos lenguas oficiales usadas en el entorno social y en la escuela, así como de otras usadas por personas de todo el mundo.

#### Bloque 2. Lenguaje verbal

##### *2.1. Escuchar, hablar y conversar*

---

<sup>6</sup> Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5734 de 3 de abril de 2008).

- a) La utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos y aprender; para expresar y comunicar ideas y sentimientos, para establecer relaciones con los miembros de su sociedad y para regular la propia conducta y la de los otros.
- b) La iniciativa, el interés y la participación en la comunicación oral en las situaciones de la vida cotidiana en el aula, como medio para establecer y mantener relaciones sociales, resolver un conflicto o planificar una actividad al tiempo que se respetan las normas sociales que regulan el intercambio lingüístico.
- c) El uso progresivo del léxico valenciano genuino propio del estándar oral en sustitución de las formas incorrectas y de los barbarismos incorporados por el lenguaje coloquial.
- d) La adquisición y utilización a nivel oral, en situaciones cotidianas contextualizadas, de las formas genuinas de la lengua: sonidos de vocales abiertas y cerradas, formas del plural, preposiciones, adverbiales “en” e “hi”, partitivo “de”, y uso básico de los verbos “ser” y “estar”.
- e) El uso de las construcciones lingüísticas genuinas y de las formas propias del valenciano que favorezcan un dominio progresivo de los elementos necesarios para la comprensión y las producciones orales correctas: discriminación auditiva, entonación adecuada y pronunciación de todos los sonidos (“s” sorda y sonora, distinción “b-v”, enmudecimientos, geminación...).
- f) El uso progresivo, de acuerdo con la edad, de una estructuración gramatical correcta, una entonación adecuada y una pronunciación clara.
- g) La participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como el acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
- h) La utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, sobre todo el respeto al turno de palabra y la escucha atenta y respetuosa.
- i) La construcción compartida en las diferentes situaciones de interacción para avanzar en la comunicación y el intercambio de comunicación, de manera que se ajuste al contexto para ampliar sus conocimientos y llegar a unas soluciones o conclusiones.
- j) El descubrimiento y el conocimiento progresivo del funcionamiento de la lengua oral con curiosidad e interés por el análisis de sus aspectos fónicos y léxicos.



- k) El uso progresivo de las estrategias básicas para la comprensión: escuchar atentamente, conocer las relaciones de causa efecto que le ayuden a predecir el desarrollo de la trama, etc. Y conectar lo que se escucha con las experiencias personales.

### *2.2. Aproximación a la lengua escrita*

- h) La lectura en voz alta de palabras y pequeños textos ya conocidos, tras una preparación oral y una memorización previa, con la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados.
- i) La interpretación y descripción de imágenes (fotografías, dibujos...) y de textos que combinan texto e imagen (anuncios, cuentos ilustrados...) especialmente de aquellos procedentes del medio inmediato de la niña o del niño y de la escuela.
- j) La reconstrucción progresiva y esmerada de los errores más comunes del lenguaje coloquial para llegar al estándar oral, borrador del texto oralizado sobre el que construir el escrito.
- l) El interés y la atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones leídas por otras personas.
- p) La interpretación y la producción colectiva e individual de palabras, frases y textos en situaciones comunicativas relevantes y próximas a la niña o al niño, así como de palabras, frases y textos que acompañan imágenes con intención comunicativa y lúdica, tras una preparación colectiva previa y con la guía de la maestra o del maestro.
- q) La valoración del cuidado en el contenido y la presentación de las producciones propias y de los otros y de la adecuación a las diversas exigencias de las diferentes situaciones comunicativas.

### *2.3. Aproximación a la literatura*

- a) La escucha, la interpretación y la comprensión de cuentos, relatos, leyendas y adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- b) La escucha, la memorización y el recitado, de forma individual y en grupo, de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, de manera que se disfrute de las sensaciones que el ritmo, la rima y la belleza de las palabras producen.
- c) La participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

- d) La dramatización de textos literarios con la ayuda de otros recursos lingüísticos diferentes al lenguaje verbal.
- e) La descripción de un acontecimiento habitual con sus propias palabras, respetando progresivamente el orden cronológico.
- k) La valoración del contenido y la presentación de las producciones propias y de los otros, y de la adecuación a las diversas exigencias de las diferentes situaciones comunicativas.

### Bloque 3. La lengua como instrumento de aprendizaje

- a) El descubrimiento de la lengua oral y escrita como medio para informarse, para aprender y para pensar.
- b) La aceptación del estándar oral valenciano y de las formas correctas genuinas más próximas al entorno escolar como variedad de lengua formal de la escuela, compatible con el coloquial de la calle, y que hay que usar en contextos formales.
- c) El conocimiento y uso de los procedimientos implicados en el lenguaje verbal necesario para apropiarse del conocimiento del mundo que los rodea.
- e) El uso del discurso para planificar y llevar a cabo las actividades cotidianas de comunicación y de organización de la vida diaria del aula, de manera que se exprese progresivamente con unas construcciones lingüísticas esmeradas y con una pronunciación correcta.
- g) La comprensión de las explicaciones de la maestra o del maestro sobre un tema de interés, los pasos de una tarea, la manera de buscar información..., sin que se le deba explicar individualmente.
- h) El uso de la lengua para planificar un proyecto de trabajo o una pequeña investigación, para construir de manera colectiva los conocimientos y para recapitular y verbalizar los resultados, respetando las normas sociales establecidas que regulan el intercambio lingüístico.
- j) El descubrimiento y la aceptación de otras fonéticas y otras formas con léxico diferente de la próxima, en la utilización de los recursos, fuentes de información y tecnologías de la información y la comunicación, como variantes dialectales del mismo sistema lingüístico.

Bloque 4. Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación

d) La producción de mensajes audiovisuales sencillos utilizando diferentes medios (foto, transparencia, grabación en una casete, en vídeo, etc.), ponerle un título y el nombre del autor.

Finalmente, sobre los *criterios de evaluación*, de un total de once presentes en el Decreto 38/2008, incluimos nueve, lo que da cuenta de la importancia del desarrollo de la comunicación oral sobre todo en esta etapa educativa inicial, pues sirve tanto de instrumento de aprendizaje como de medio de comunicación con otros:

1. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los otros las experiencias estéticas y comunicativas.
2. Utilizar las lenguas cooficiales como instrumento de comunicación, de expresión, de representación, de estructuración del pensamiento, de goce, de aprendizaje y de regulación de la conducta, valorando y respetando la diversidad lingüística de nuestra sociedad.
3. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.
5. Escuchar, comprender, recitar y representar diferentes textos tradicionales y contemporáneos como fuente de goce y de aprendizaje, valorando el libro y otros apoyos textuales y la biblioteca como fuentes de información, entretenimiento y fruición.
6. Iniciarse en el uso de los diferentes medios de información y de comunicación sonoros, visuales y audiovisuales y aprender a utilizarlos como medio por desarrollar las habilidades comunicativas y artísticas y por aprender a aprender.
7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro de la aula, y mostrar interés y satisfacción al participar en estos intercambios comunicativos.
8. El aprendizaje del lenguaje oral y escrito se realiza a través del intercambio verbal que los niños y las niñas realizan entre ellos y con otros miembros de la sociedad;

mediante estos intercambios controlan y regulan los intercambios sociales en contextos comunicativos diversos.

10. Utilizar la educación vocal, rítmica, auditiva y de expresión corporal, para expresar y comunicar el repertorio de cultura musical y de expresión corporal que la sociedad transmite y descubrir el mismo como medio en la búsqueda de la propia identidad.
11. Expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar en la sociedad en la que vive y manifestar la sensibilidad y toma de conciencia de sí mismo en posturas, gestos y acciones de la vida cotidiana que forman parte del lenguaje corporal.

### **2.1.2. Educación Primaria**

Según establece el Ministerio de Educación, la Educación Primaria tiene carácter obligatorio y gratuito. Comprende tres ciclos de dos años cada uno, en total, seis cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad.

La finalidad es proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.

La Educación Primaria se organiza en áreas con un carácter global e integrador y es impartida por maestros que tienen competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física y de los idiomas extranjeros son impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

A continuación, procedemos a constatar la presencia de la lengua oral y/o de aspectos relacionados con la comunicación oral en el currículo de la materia “Castellano: lengua y literatura”, correspondiente a los tres ciclos de la Educación Primaria, a partir de la revisión de los *objetivos*, los *contenidos* y los *criterios de evaluación*.

### 2.1.2.1. Primer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>7</sup>

En cuanto a los *objetivos*, extraemos los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural, y analizarlos con sentido crítico.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para satisfacer necesidades de comunicación y explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
7. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural, aplicar las reglas básicas de la comunicación oral y adoptar una actitud de cooperación y respeto con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
9. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, y como instrumentos de trabajo y aprendizaje.
10. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.
14. Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta (cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza), y para comprender textos orales y escritos.
15. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.

Con respecto a los *contenidos* relacionados con la comunicación oral, podemos encontrarlos en diferentes bloques:

#### Bloque 2. Hablar, escuchar y conversar

1. Participación activa y cooperadora en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (avisos, instrucciones, conversaciones,

---

<sup>7</sup> Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).

planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (asambleas, diálogos, explicaciones, reglas de juego...), con actitud de respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas utilizando un discurso cronológico o lógico y un orden espacial, con el fin de recoger e intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas; en grupos grandes o pequeños.

2. Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, mediante la participación y las aportaciones, el control de la impulsividad, el mantenimiento del tema de conversación y con atención a las fórmulas de cortesía y de relación social.
3. Comprensión y valoración de textos orales, procedentes de los medios de comunicación (películas y documentales), con secuencias narrativas, descriptivas e informativas, captando el sentido global del texto y la información relevante e irrelevante, permitiendo la ampliación de vocabulario.
4. Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal y didáctico (descripciones sencillas de personas, animales y objetos, resúmenes orales de textos populares) con diferentes propósitos: organizar el trabajo de clase, enumerar, solicitar y dar información, narrar situaciones o experiencias personales y realizar breves exposiciones de conocimientos.
5. Uso adecuado de los elementos lingüísticos y de los elementos no lingüísticos en las producciones orales. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
6. Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y para aprender.

### Bloque 3. Leer y escribir

#### *3.1 Comprensión de textos escritos*

10. Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas.

### Bloque 5. Conocimiento de la lengua

1. Reconocimiento del papel de las situaciones sociales como factor condicionante de la producción e interpretación de los intercambios comunicativos. Identificación de diferentes tipos de situaciones comunicativas, informales y formales. Observación de

las diferencias entre lengua oral y escrita y de los registros más adecuados para cada situación.

#### Bloque 6. La lengua como instrumento de aprendizaje

1. Comprensión y producción de textos orales, tanto de carácter cotidiano como de carácter más formal, para aprender y para informarse. Participación, como oyente y como ponente, en intervenciones orales formales.
2. Valoración de los medios de comunicación social como instrumento para aprender y acceder a informaciones y experiencias de otras personas.
3. Identificación, comprensión, clasificación y comparación de informaciones procedentes de diferentes soportes audiovisuales de forma que se establezcan relaciones entre los conocimientos e informaciones para dar sentido a los aprendizajes.
4. Iniciación al uso de estrategias elementales adecuadas en una exposición oral formal (saludar, mirar al interlocutor...).

Con respecto a los *criterios de evaluación*, consideramos los siguientes:

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, con las compañeras y compañeros y la profesora o el profesor, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.
2. Expresarse de forma oral con vocabulario adecuado, pronunciación correcta y orden en las ideas.
3. Comprender el sentido global de los textos orales, identificando la información más relevante.
4. Leer en silencio y en voz alta, memorizar y reproducir textos sencillos.

### 2.1.2.2. Segundo ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>8</sup>

En cuanto a los *objetivos*, extraemos los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural, y analizarlos con sentido crítico.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para satisfacer necesidades de comunicación y explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
7. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural, aplicar las reglas básicas de la comunicación oral y adoptar una actitud de cooperación y respeto con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
9. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, y como instrumentos de trabajo y aprendizaje.
10. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.
14. Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta (cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza), y para comprender textos orales y escritos.
15. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.

Por lo que se refiere a los *contenidos* relacionados con la comunicación oral, observamos los siguientes:

---

<sup>8</sup> Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).



### Bloque 1. Las lenguas y los hablantes

4. Conciencia positiva de la variedad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar como una manifestación enriquecedora a la cual se aporta y de la cual se participa.

### Bloque 2. Hablar, escuchar y conversar

1. Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (conversación, planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (consejo de clase, asambleas, debates, entrevistas, explicaciones...), respetando el orden espacial, cronológico o lógico en el discurso, con actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas; con el fin de recoger e intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar las propias opiniones o planificar acciones conjuntas.
2. Conocimiento y uso de las estrategias y de las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación: escucha atenta, exposición clara y respeto del turno de palabra; mediante la participación y las aportaciones, el control de la impulsividad, con respeto a las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás y con atención a las fórmulas de cortesías y de relación social.
3. Comprensión de textos orales con secuencias narrativas, descriptivas, informativas y persuasivas, procedentes de los medios de comunicación o de Internet, captando el sentido global del texto y las ideas principales y secundarias, al tiempo que se reconocen las ideas no explícitas y se valoran los contenidos transmitidos.
4. Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates y conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narraciones de experiencias personales, resúmenes orales de textos, exposiciones de conocimientos y opiniones, cuentos populares y descripciones sencillas) para aprender y para informarse.
5. Uso adecuado de los elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales: gesto, ritmo y entonación. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
6. Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y para aprender.

### Bloque 5. Conocimiento de la lengua

1. Reconocimiento de diferentes tipos de situaciones comunicativas, informales y formales.
2. Reconocimiento de las diferencias entre lengua oral y escrita y de los registros más adecuados para cada situación.
3. Análisis de la situación comunicativa e identificación de sus componentes.
4. Reconocimiento de los elementos del contexto comunicativo como factores que inciden en la selección de las formas orales o escritas del intercambio comunicativo. Exploración de secuencias textuales para localizar las marcas lingüísticas que representan los elementos del contexto.

### Bloque 6. La lengua como instrumento de aprendizaje

1. Comprensión y producción de textos orales, tanto de carácter cotidiano como de carácter más formal para aprender y para informarse.
2. Participación como oyente y como ponente en situaciones de aula para la construcción del conocimiento: trabajo en grupo, puesta en común, explicaciones de la maestra o el maestro.
3. Valoración de los medios de comunicación social como instrumento para aprender y acceder a informaciones y experiencias de otras personas.
4. Uso de documentos videográficos y sonoros como medio de obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes. Comprensión, identificación, clasificación y comparación de la información seleccionada.
5. Práctica y aplicación de las estrategias adecuadas en una exposición oral formal (saludo, exposición y conclusión) con ayuda de un guión.

Por lo que atañe a los *criterios de evaluación*, consideramos especialmente relevantes los siguientes:

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, escuchar, exponer con claridad y entonar adecuadamente.
2. Expresarse de forma oral, utilizando diferentes funciones de comunicación, vocabulario, entonación y ritmo adecuados, y una estructura narrativa coherente.

3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias.

### **2.1.2.3. Tercer ciclo. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>9</sup>**

En cuanto a los *objetivos*, seleccionamos los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural, y analizarlos con sentido crítico.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para satisfacer necesidades de comunicación y explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
7. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural, aplicar las reglas básicas de la comunicación oral y adoptar una actitud de cooperación y respeto con los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
9. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, y como instrumentos de trabajo y aprendizaje.
10. Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.
14. Usar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta (cuidando la estructura del texto, los aspectos normativos, la caligrafía, el orden y la limpieza), y para comprender textos orales y escritos.
15. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.

Con respecto a los *contenidos*, consideramos los siguientes:

---

<sup>9</sup> Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).

### Bloque 1. Las lenguas y los hablantes

4. Conciencia positiva de la variedad lingüística y cultural existente en el contexto social y escolar como una manifestación enriquecedora a la cual se aporta y de la cual se participa.

### Bloque 2. Hablar, escuchar y conversar

1. Participación activa y cooperadora en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (conversación, discusión informal, planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (asamblea, debate, dilemas morales, encuesta, entrevista...), a través de un discurso ordenado y coherente, con actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas; con la finalidad de recoger e intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar sus propias opiniones o planificar acciones conjuntas.
2. Conocimiento, uso y respeto de las estrategias y de las normas para el intercambio comunicativo como instrumento de comunicación: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, mediante la participación y las aportaciones, el control de la impulsividad, el comentario oral y juicio personal y el respeto a las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los otros, con atención a las fórmulas de cortesía.
3. Comprensión de textos orales con secuencias narrativas, descriptivas, informativas y persuasivas (como noticias, entrevistas, reportaje infantil, debates o comentarios de actualidad) procedentes de los medios de comunicación o de Internet, captando el sentido global del texto y las ideas principales y secundarias, reconociendo las ideas no explícitas y valorando los contenidos transmitidos distinguiendo información de opinión. Producción de dichos textos para ofrecer y compartir información y opinión.
4. Comprensión y producción de textos orales, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates y conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares y descripciones sencillas) para aprender y para informarse.
5. Uso adecuado de elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales: gesto, ritmo y entonación. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.

6. Valoración de saber escuchar como medio para adquirir información y para aprender.
7. Esfuerzo por utilizar las formas correctas y genuinas de la lengua oral tanto en las situaciones formales como informales.

#### Bloque 5. Conocimiento de la lengua

1. Identificación de diferentes tipos de situaciones comunicativas, informales y formales y de las relaciones entre los elementos del contexto de situación y las formas lingüísticas en que se manifiestan en los discursos orales y escritos.
2. Reconocimiento de los registros más adecuados para cada situación y adecuación de la propia expresión.
3. Análisis de la importancia del contexto en el discurso (oral y escrito) e identificación de los componentes de la situación comunicativa; exploración de secuencias textuales para localizar las marcas lingüísticas que representan estos componentes y para reconocer las estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas, tanto en la comprensión como en la composición.
4. Observación y comparación en las secuencias textuales de las formas lingüísticas y de las estructuras sintácticas que hacen el mensaje adecuado a la situación comunicativa.

#### Bloque 6. La lengua como instrumento de aprendizaje

1. Comprensión y producción de textos orales, tanto de carácter cotidiano como de carácter más formal para aprender y para informarse.
2. Participación como oyente en intervenciones orales formales (exposiciones de la maestra o del maestro, charla de un visitante experto, visita de una autora o autor...) con la finalidad de recibir informaciones de interés o conocer las opiniones de un personaje.
3. Uso de las estrategias adecuadas en situación de escucha específicas del lenguaje oral como instrumento de aprendizaje: mantener la atención, comportarse de manera adecuada durante la exposición, tomar notas y datos y participar activamente en el coloquio.
4. Participación como ponente en intervenciones orales formales que exigen una planificación previa y una organización del discurso (breves exposiciones orales, debates...) para exponer los resultados de una pequeña investigación o trabajo, discutir puntos de vista, manifestando su opinión o emitiendo juicios de valor.

5. Uso de las estrategias adecuadas en una exposición oral formal: con atención a las diferentes partes de la exposición (saludo, introducción del tema, organización de la intervención, desarrollo de la exposición, conclusión, evaluación, y despedida) con ayuda de un guión más o menos extenso.
14. Producción de trabajos para organizar la comunicación y para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (murales, informes de experimentos, investigaciones, trabajos en grupo, presentaciones multimedia...).

Sobre los *criterios de evaluación*, seleccionamos:

1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organización del discurso, escucha e incorporación de las intervenciones de los demás.
2. Expresarse de forma oral para transmitir hechos, conocimientos y opiniones o para llevar a cabo las diferentes funciones comunicativas, utilizando un vocabulario preciso y una estructura coherente.
3. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos.
6. Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada, adecuada, relacionando los enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.
11. Identificar cambios que se producen en las palabras, los enunciados y los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
15. Usar habilidades lingüísticas y estratégicas relacionadas con las áreas no lingüísticas para construir conocimientos, procesar información y exponer conclusiones y resultados mediante textos orales y escritos.

### **2.1.3. Educación Secundaria Obligatoria**

Según establece el Ministerio de Educación, la ESO es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizarán ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad.

Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Presta especial atención a la orientación educativa y profesional.

A continuación, procedemos a constatar la presencia de la lengua oral y/o de aspectos relacionados con la comunicación oral en el currículo de la materia “Castellano: lengua y literatura”, correspondiente a los cuatro cursos de la ESO, a partir de la revisión de los *objetivos*, los *contenidos* y los *criterios de evaluación*.

### **2.1.3.1. Primer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>10</sup>**

Por lo que se refiere a los *objetivos*, consideramos:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, y para controlar la propia conducta.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, tanto en valenciano como en castellano.

En cuanto a los *contenidos*, extraemos los siguientes:

#### **Bloque 1. Comunicación**

- Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente, los propios del ámbito escolar.

---

<sup>10</sup> Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).

- Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa.

*1a. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar*

- Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo, especialmente, a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de documentales tomados de los medios de comunicación.
- Exposición de informaciones de actualidad tomadas de los medios de comunicación.
- Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con la experiencia, presentada de forma secuenciada y con claridad, en el que aparezcan descripciones sencillas y sentimientos y valoraciones en relación con lo expuesto, ayudados de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar las tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opiniones y en la exposición de conclusiones.
- Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.

Bloque 2. Lengua y sociedad

- La variación lingüística.
- Usos formales e informales de la lengua.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

*3a. Fonética y ortografía*

- Correspondencia entre sonidos y grafías. El alfabeto y la sílaba.



*3b. Norma culta de la lengua*

- Observación de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales.
- Reconocimiento de las principales normas fonéticas.
- Lectura en voz alta: el enunciado. Dicción, entonación, intensidad y pausa.

Sobre los *criterios de evaluación*, consideramos:

1. Captar las ideas esenciales y las intenciones de textos orales, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, y reproducir su contenido en textos orales o escritos.
2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: usar el turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa.
6. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales
7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.
8. Reconocer el propósito y la idea general en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global de informaciones oídas en radio o en televisión y seguir instrucciones poco complejas para realizar tareas de aprendizaje.
9. Realizar oralmente narraciones de experiencias vividas de forma ordenada, clara y bien estructurada, a partir de un plan o guión previo; seguir un orden lógico en la presentación de informaciones y argumentos; adecuar el lenguaje utilizado al contenido y a la situación comunicativa, con la ayuda de medios audiovisuales; mantener la atención del receptor.

10. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos expositivos, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido y aportar una opinión personal.
15. Identificar los rasgos lingüísticos propios de distintos usos geográficos, sociales y estilísticos de la lengua, mediante la observación directa y la comparación de producciones diversas.

### **2.1.3.2. Segundo curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>11</sup>**

En cuanto a los *objetivos*, consideramos:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, y para controlar la propia conducta.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, tanto en valenciano como en castellano.

Sobre los *contenidos*, seleccionamos:

#### Bloque 1. Comunicación

- Reconocimiento de las diferencias contextuales y formales relevantes entre comunicación oral y escrita, entre los usos coloquiales y formales, en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios.
- Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa.

---

<sup>11</sup> Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).

Utilización de la interpretación oral, haciendo resúmenes de la misma lengua, cuando el interlocutor no comprende el mensaje original.

*1a. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar*

- Comprensión de informaciones de actualidad procedentes de los medios de comunicación audiovisual.
- Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico atendiendo, especialmente, a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de informaciones de los medios de comunicación en informativos y documentales.
- Exposición de informaciones tomadas de distintos medios de comunicación, y puesta de relieve de las diferencias observadas en el modo de presentar unos mismos hechos.
- Presentación de informaciones, previamente preparadas, sobre temas de interés del alumnado de forma ordenada y clara, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Participación activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, en la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y en la exposición de breves informes sobre las tareas realizadas.
- Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

*3a. Fonética y Ortografía*

- Sonidos y grafías. Principales normas fonéticas y ortográficas (I).

*3b. Norma culta de la lengua*

- Observación de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales, valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.
- Pronunciación de los grupos cultos.

- Lectura en voz alta: párrafos de distinta estructura. Función distintiva de la dicción, la entonación, la intensidad y la pausa.

Por lo que se refiere a los *criterios de evaluación*, extraemos:

1. Captar las ideas esenciales y las intenciones de textos orales, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, y reproducir su contenido en textos orales o escritos. Utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos.
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral, haciendo resúmenes de la lengua del emisor, cuando el receptor no comprende el mensaje original.
7. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos, descriptivos, argumentativos, conversacionales y dialogados) y sus estructuras formales.
8. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en televisión y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.
9. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas que sean del interés del alumnado y próximos a su entorno, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación, de forma ordenada y fluida, ajustándose a un plan o guión previo; seguir un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentos; adecuar el lenguaje utilizado al contenido, a la situación comunicativa; mantener la atención del receptor.
10. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos expositivos y argumentativos, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido y aportar una opinión personal.

11. Elaborar el resumen de una exposición o argumentación oral sobre un tema específico y conocido, reflejando los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.
24. Identificar, en textos orales y escritos, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.

### **2.1.3.3. Tercer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>12</sup>**

Con respecto a los *objetivos*, consideramos:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, y para controlar la propia conducta.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, tanto en valenciano como en castellano.

Sobre los *contenidos*, seleccionamos los siguientes:

#### Bloque 1. Comunicación

- Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer

---

<sup>12</sup> Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).

resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original.

*1a. Estructuras formales del texto*

- Estructuras conversacionales y dialogadas (entrevista, encuesta, teatro, etc.).
- Estructuras expositivas y explicativas (exposición oral, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, proyectos, informes, documentales, convocatorias, reglamentos, actas, etc.).

*1b. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar*

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como reportajes y entrevistas.
- Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de datos relevantes de los medios de comunicación en informativos, documentales, reportajes o entrevistas.
- Exposición de la información tomada de un medio de comunicación acerca de un tema de actualidad, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.
- Explicaciones orales sencillas de forma ordenada y clara, previamente preparadas, sobre hechos de actualidad social, política o cultural, que sean del interés del alumnado, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Intervención activa en situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas sobre el modo de organizar la actividad, la aportación de informaciones útiles para el trabajo en común y la exposición de informes sobre las tareas realizadas.
- Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua; conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados cada uno de ellos.
- Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.

### Bloque 3. Conocimiento de la lengua

#### *3a. Fonética y Ortografía*

– Sonidos y grafías. Principales normas fonéticas y ortográficas (II).

#### *3b. Norma culta de la lengua*

- Identificación de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales, y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.
- Lectura en voz alta: diálogos. La función expresiva de las pausas en el verso y la prosa.

En cuanto a los *criterios de evaluación*, extraemos:

1. Captar las ideas esenciales de textos orales de diferente tipo y distinto nivel de formalización, y reproducir su contenido en textos escritos.
2. Aplicar los conocimientos sobre el valenciano y el castellano y las normas del uso lingüístico para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión dirigida de los textos propios de este curso.
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original.
6. Entender instrucciones y normas dadas oralmente; extraer ideas generales e informaciones específicas de reportajes y entrevistas; seguir el desarrollo de presentaciones breves relacionadas con temas académicos y plasmarlo en forma de esquema y resumen.
7. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos narrativos, descriptivos y dialogados, de diferente tipo (incluyendo los propios de la prensa escrita) y distinto nivel de formalización: identificar sus intenciones; diferenciar las ideas principales y

secundarias; reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido; aportar una opinión personal.

8. Realizar explicaciones orales sencillas sobre hechos de actualidad social, política y cultural, que sean de interés para el alumnado, de manera ordenada, ajustándose a un plan o guión previo, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación; adecuar el tema a la situación comunicativa; mantener la atención del receptor.
9. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.

#### **2.1.3.4. Cuarto curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>13</sup>**

Por lo que se refiere a los *objetivos*, consideramos los siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar el valenciano y el castellano para expresarse oralmente y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación y en los diversos contextos de la actividad social y cultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas, y para controlar la propia conducta.
3. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
13. Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, tanto en valenciano como en castellano.

Con respecto a los *contenidos*, extraemos:

---

<sup>13</sup> Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5562 de 24 de julio de 2007).



### Bloque 1. Comunicación

- Mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuación como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilización de la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilización de los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.

#### *1a. Estructuras formales del texto*

- Estructuras expositivas (conferencia [...])
- Estructuras argumentativas ([...] debate [...]).

#### *1b. Habilidades lingüísticas. Escuchar, hablar y conversar*

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.
- Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.
- Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un mismo tema de actualidad, contraste de los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, con respeto a las normas que rigen la interacción oral.
- Presentaciones orales claras y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
- Conocimiento y uso de las estrategias y las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra; participación mediante aportaciones, control de la impulsividad, comentarios orales y juicio personal que respete las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de las otras y los otros, y atención a las fórmulas de cortesía.

### Bloque 3. Conocimiento de la lengua

#### *3b. Norma culta de la lengua*

- Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales. Valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.
- Lectura en voz alta: el verso. Pausas, entonación y expresividad.

Sobre los *criterios de evaluación*, consideramos:

1. Captar y extraer las ideas esenciales, las intenciones y los datos relevantes de textos orales, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, como presentaciones de una cierta extensión o conferencias no muy extensas; identificar el propósito, la tesis y los argumentos de declaraciones o de debates públicos en medios de comunicación o en el marco escolar; reproducir su contenido en textos escritos.
3. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra; organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
5. Hacer uso de la mediación para asegurar el éxito de la comunicación oral y escrita. Actuar como intermediario entre los interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Utilizar la interpretación oral y la traducción escrita, así como saber hacer resúmenes y paráfrasis de la lengua del emisor cuando el receptor no comprende el mensaje original. Utilizar los elementos no verbales de la comunicación para la comprensión perfecta de cualquier interlocutor.
6. Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos, de diferente tipo y distinto nivel de formalización, identificar sus intenciones, diferenciar las ideas principales y secundarias, reconocer posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido, y aportar una opinión personal.
7. Elaborar el resumen de una exposición o debate oral sobre un tema específico y conocido; reflejar los principales argumentos y puntos de vista de los participantes.
8. Realizar presentaciones orales claras, ordenadas y bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad social, política o cultural que admitan diferentes puntos de vista y diversas actitudes ante ellos, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación. Ajustarse a un plan o guión previo, seguir un orden lógico en la presentación de las

informaciones y argumentos. Adecuar el lenguaje utilizado a la situación comunicativa y al contenido, con el fin de mantener la atención del receptor.

10. Elaborar mensajes en los que se integren el lenguaje verbal y lenguajes no verbales (icónico, gestual y musical), teniendo en cuenta la situación de comunicación y comparar los procedimientos expresivos de estos lenguajes.
11. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo, imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (sexual, social, relacionada con el grupo étnico, etc.); explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.
17. [...] Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y revisión autónoma de los textos.
25. Identificar en textos orales y escritos imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación (de género, social, relacionada con el grupo étnico, etc.), evitar el uso de las mismas y utilizar el lenguaje como medio de resolución de conflictos.

#### **2.1.4. Bachillerato**

Según establece el Ministerio de Educación, el Bachillerato forma parte de la educación secundaria postobligatoria y, por lo tanto, tiene carácter voluntario. Consta de dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y 18 años de edad. Se desarrolla en modalidades diferentes, se organiza de modo flexible y, en su caso, en distintas vías.

Tiene como finalidad:

- Proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.
- Ofrecer a los alumnos una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e intereses de formación, que les permita acceder a la educación superior.

Las actividades educativas en Bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

Quienes cursen satisfactoriamente Bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos.

A continuación, procedemos a constatar la presencia de la lengua oral y/o de aspectos relacionados con la comunicación oral en el currículo de la materia “Castellano: lengua y literatura”, correspondiente a los dos cursos de Bachillerato a partir de la revisión de los *objetivos*, los *contenidos* y los *criterios de evaluación*.

#### **2.1.4.1. Primer curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>14</sup>**

Por lo que se refiere a los *objetivos*, consideramos:

1. Comprender diferentes tipos de textos, orales y escritos, y sus distintas estructuras formales, y especialmente en los ámbitos académicos y de los medios de comunicación, atendiendo a los elementos del contexto que condicionan una adecuada interpretación.
2. Expresarse oralmente y por escrito, especialmente en el ámbito académico, mediante discursos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos, sabiendo utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.
4. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para ser utilizados en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.
6. Utilizar adecuadamente la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos y para producir e interpretar textos propios del ámbito académico, obteniendo, interpretando y valorando informaciones de diferentes tipos y procedencias, siendo capaz de emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando, con autonomía y espíritu crítico medios tradicionales y las nuevas tecnologías.

---

<sup>14</sup> Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5806 de 15 de julio de 2008).

Sobre los *contenidos*, seleccionamos:

1. Estudio del discurso

- Conocimiento del papel que desempeñan los factores de la situación comunicativa en la determinación de la variedad de los discursos.
- Clasificación y caracterización de los diferentes géneros de textos, orales y escritos, de acuerdo con los factores de la situación, analizando su registro y su adecuación al contexto de comunicación.

2. Estudio de la lengua

- Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico de la lengua castellana en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas y con las convenciones ortográficas.
- Conocimiento del fenómeno de la existencia de distintos registros y usos sociales y valoración de la necesidad de una norma.
- Conocimiento de los rasgos más característicos del español de América y de sus variedades y valoración positiva de esa variedad y de la necesidad de una norma panhispánica.

En cuanto a los *criterios de evaluación*, consideramos:

1. Analizar oralmente y por escrito textos (orales, escritos e icónico-verbales) pertenecientes a diferentes situaciones de comunicación, teniendo en cuenta la función social que ejercen, la tradición cultural en que se inscriben y los valores que transmiten, señalando las ideas principales y las secundarias, y aportando una opinión personal.
2. Realizar, de forma oral, una exposición académica sobre un tema, planificándola previamente y adoptando la estrategia comunicativa adecuada.
5. Reconocer y utilizar, en la interpretación de textos y en la regulación de las propias producciones, los conocimientos sobre las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.

### 2.1.4.2. Segundo curso. Materia de “Castellano: lengua y literatura”<sup>15</sup>

Por lo que se refiere a los *objetivos*, seleccionamos:

1. Comprender diferentes tipos de textos, orales y escritos, y sus distintas estructuras formales, y especialmente en los ámbitos académicos y de los medios de comunicación, atendiendo a los elementos del contexto que condicionan una adecuada interpretación.
2. Expresarse oralmente y por escrito, especialmente en el ámbito académico, mediante discursos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos, sabiendo utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.
4. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para ser utilizados en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.
6. Utilizar adecuadamente la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos y para producir e interpretar textos propios del ámbito académico, obteniendo, interpretando y valorando informaciones de diferentes tipos y procedencias, siendo capaz de emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando, con autonomía y espíritu crítico medios tradicionales y las nuevas tecnologías.

Con respecto a los *contenidos*, consideramos:

#### 1. Estudio del discurso

– Composición de textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico, a partir de modelos, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales.

En cuanto a los *criterios de evaluación*, seleccionamos:

---

<sup>15</sup> Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5806 de 15 de julio de 2008).

5. Reconocer y utilizar, en la interpretación de textos y en la regulación de las propias producciones, los conocimientos sobre las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados utilizando la terminología adecuada.
8. Conocer, identificar y analizar las variedades lingüísticas (espaciales, sociales y de estilo) del castellano (también el de América) y del valenciano.

## 2.2. Dificultades teórico-metodológicas en torno a la didáctica de lo oral

Como ha quedado patente, la presencia de la lengua oral es muy significativa en los actuales diseños curriculares de las diferentes etapas educativas preuniversitarias, presencia acrecentada, según hemos advertido con anterioridad, a partir de la Reforma Educativa española impulsada con la promulgación de la LOGSE<sup>16</sup>, en el año 1990. La necesidad de desarrollar las destrezas orales expresivas y comprensivas del alumnado (y, por extensión, de su *competencia comunicativa*, formulada en términos de Hymes, 1972) comporta una serie de cambios e innovaciones que atañen, entre otras cosas, a la propia formación de los docentes, a la ordenación académica de los centros, al enfoque metodológico adoptado, así como al marco epistemológico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Conviene tener en cuenta que, según exponen Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003: 6), la *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (DLL) constituye una disciplina científica muy reciente, tanto es así que “su reconocimiento académico aún no se ha extendido a todos los países (en la universidad española, por ejemplo, la DLL se constituye como un área de conocimiento independiente en 1986).”

Como explican estos autores, la DLL se centra en los alumnos y no tanto en los contenidos, en el sentido en que se precupa más por los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje y desarrollo que en los recursos de aplicación de una u otra teoría lingüística; así pues, la DLL se centra en los procesos comunicativos en los que intervienen o han de intervenir los alumnos y no en su conocimiento del sistema.

En palabras de Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003: 10):

La evolución desde el aprendizaje gramatical de la lengua canónica al aprendizaje pragmático y discursivo de la comunicación, la necesidad de atender a la lengua oral (cuyas manifestaciones

---

<sup>16</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (vigente hasta el 24 de mayo de 2006, cuando entra en vigor la actual LOE).

no siempre pueden ser explicadas con el soporte gramatical) y la consiguiente relevancia adquirida por los mecanismos de interacción como clave de la cooperación comunicativa, han sido la base de la renovación metodológica y de la refundación teórica de la enseñanza de la lengua que explican la creación de la moderna DLL.

Por otra parte, merece la pena reflexionar sobre el hecho de que no solo compete al profesorado de lengua la responsabilidad de fomentar los usos orales, sino también al resto de profesores que conforman el claustro, ya que así lo contemplan los objetivos generales de cada una de las etapas (comunes a todas las áreas curriculares)<sup>17</sup>, por lo que deberían promoverse acciones en conjunto. De esta manera, el Proyecto Curricular de Centro (PCC)<sup>18</sup> debería reflejar estas necesidades y adoptar medidas secuenciadas para cada curso escolar en las diferentes áreas curriculares.

Ahora bien, los usos orales que deben trabajarse en las aulas no son meramente los conversacionales, pues, según reclaman Dolz y Schneuwly (2006: 11):

el domini específic de l'oralitat formal, en el marc general de l'interès per una didàctica de l'oralitat, és un capítol que reclama urgentment l'atenció d'educadors. I reclama una atenció específica, com a objecte diferenciat de l'escriptura i de la conversa informal: diferent de l'oralitat improvisada en contextos col·loquials, alhora que de l'encotillament maldestre o pedant de qui sembla "parlar com s'escriu".

Estos autores critican, además, la escasa atención que han prestado los estudios lingüísticos modernos a las peculiaridades de lo oral formal, que había sido objeto de consideración fecunda por parte de la retórica clásica. Tampoco en la formación del profesorado, salvo honrosas excepciones, "s'ha dedicat atenció a l'ensinistrament

---

<sup>17</sup> Este hecho puede verificarse en la formulación de los objetivos generales que la LOE establece para cada etapa educativa: en Educación Infantil (artículo 13): "f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión"; en Educación Primaria (artículo 17): "e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura"; en la ESO (artículo 23): "h) Comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura"; en Bachillerato (artículo 33): "e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma".

<sup>18</sup> El Proyecto Curricular de Centro (PCC) es el que define la oferta formativa y académica del centro, flexible y polivalente, en continua reelaboración, que posibilite la innovación de los diseños curriculares y defina el estilo docente y metodológico del centro; establece orientaciones concretas para diversos ámbitos (objetivos, contenidos, metodología, evaluación...); el PCC incluye propuestas organizativas, de orientación, escolar, formación del profesorado y evaluación de su propio diseño; adopta, como referentes, las prescripciones administrativas; define la identidad del Centro; se dirige a la igualación de las posibilidades de éxito educativo de los alumnos; y contribuye, en última instancia, a su futuro desenvolvimiento personal y social (Galera Noguera, 2003).



necessari per abordar l'oral a l'escola. De fet, avui no és difícil observar entre els docents una bona dosi de desorientació i alhora un interès notable per la didàctica de la llengua oral” (Dolz y Schneuwly, 2006: 11).

Veamos cómo se han afrontado estas dificultades con las que tropieza la didáctica de lo oral.

### **2.2.1. La necesidad de forjar un marco teórico**

Como explica Quiles (2006: 32), con el nacimiento de la DLL y de la “didáctica del hablar” se renovaron antiguos esquemas ideológicos y se reconoció la importancia del paso desde la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. La propia Quiles, que traza un inestimable panorama de los estudios dedicados a la didáctica de la oralidad, remite a obras clave de ese momento, como son las de Martinet (1975) y May (1975), para dar cuenta de esa actitud de cambio.

En opinión de Quiles (2006: 32), Tough (1979[1989]) lanzó “el primer intento significativo por integrar las interacciones cotidianas del niño en el proceso educativo”, trabajo al que seguirían, en la década de los ochenta, los de Cuervo y Diéguez (1981), Sánchez (1983), Conquet (1983), Luca (1983). Como figuras relevantes de fines de los ochenta señala a Recasens (1987) y Zuccherini (1988), por sus aportaciones sobre el modo de abordar la oralidad como contenido educativo.

En la década de los noventa se suceden varios hechos importantes, como son la aparición del monográfico de la revista *Lenguaje y textos* (1991), destinado a la enseñanza de la lengua oral, con las aportaciones de Mendoza Fillola, Núñez Ruiz y Álvarez Méndez, entre otros; la celebración del *Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, que tuvo lugar en Tarragona en 1991 y se centró, precisamente, en la enseñanza de la lengua oral; la publicación de trabajos de Aller (1991), Reyzábal (1993), Río (1993), Badía y Vilá (1993), Juárez y Monfort (1992), Littlewood (1994) y Rius Estrada (1995); a ellos hay que sumar la publicación de otro monográfico, el de la revista *Signos. Teoría y práctica de la educación* (1991), con las contribuciones de Calsamiglia, Tusón o Lugarini; los artículos de la revista *Comunicación, lenguaje y educación* (1994) de M. Vilá e I. Vilá y de Nicolau, sobre la enseñanza de la lengua oral, así como la publicación del número 3 de *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, titulado “Hablar en clase”, coordinado por Ruiz Bikandi.

Ya en el siglo XXI, se han sucedido otras muchas aportaciones en diversas revistas, entre las que Quiles destaca las publicadas por Álvarez Angulo (2001) y Cortés Moreno (2002), en la revista *Didáctica. Lengua y Literatura*. Otras revistas importantes son *Primeras noticias: comunicación y pedagogía* y *Glosas Didácticas. Revista Internacional Digital de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas* (2004), coordinada por la propia Quiles, destinada a la “Comunicación oral, discurso y enseñanza de la lengua”.

Por lo demás, Quiles destaca los manuales de Núñez y Quiles (2003), el de Barragán et ál. (2005), el de Palou y Bosch (coord., 2005) y el de Vilà i Santasusana (coord., 2005).

Entre 2006 a 2011, destacan Dolz y Schneuwly (2006), Quiles (2006), Avendaño (2007, 2011); Palou (2008, tesis doctoral defendida en 2002), Cruz Peña (2009) o Tusón Valls (2011).

### **2.2.2. La superación de lo escrito y lo normativo**

Son muchos los autores que refieren las vicisitudes que ha ido experimentando la enseñanza de la lengua oral a lo largo de la historia. Todos coinciden en señalar la importancia que tenía en la Grecia antigua la oratoria y la retórica en tanto que enseñaban las formas adecuadas de convencer, de exponer ideas oralmente (Briz, coord., 2008). No obstante, en los siglos siguientes la situación cambió y “la escuela se olvidó casi por completo de la lengua oral y los textos escritos pasaron a ser los objetos únicos de la enseñanza de la lengua”, en tanto que se identificaba el hablar con lo que era espontáneo, familiar, “no apto para ser considerado objeto de enseñanza porque ya se aprendía de forma natural” (Camps, 2005: 7).

En opinión de Quiles, la educación lingüística, marcada por un tradicional normativismo, estaba centrada en el pilar gramatical y en el plano de la escritura. Ante lo cual adopta una posición crítica (la negrita es nuestra):

Amparados bajo el postulado de que a hablar se aprende espontáneamente y de que la única modalidad válida y no censurable de las lenguas es la escrita, los dictámenes curriculares hasta fechas muy recientes relegaron a un segundo lugar las habilidades y destrezas orales. Tendríamos que esperar a que las teorías del lenguaje trajeran aires renovadores al reconocer la importancia de la heterogeneidad lingüística y a la configuración del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina autónoma en continua revisión, para que surgieran

las primeras voces a favor de la recuperación del papel de la oralidad en los planes educativos. **No podemos decir, por tanto, que las destrezas habladas se adquieren de forma autónoma y espontánea, sino que somos conscientes de la necesidad de establecer un proceso didáctico secuenciado y planificado que favorezca el desarrollo de los usos orales desde los primeros niveles**, para que la competencia comunicativa de nuestros escolares no se vea interferida por las carencias propias en este sentido.

(Quiles, 2006: 10)

De la misma opinión es Bigas (2001), quien reconoce que la escuela y la sociedad misma han otorgado tradicionalmente una gran preponderancia a la lengua escrita, “considerada una manifestación de prestigio en comparación con la lengua oral”, pues la lengua escrita se aprende en la escuela y da valor jurídico y administrativo a muchos actos. Sobre la inclusión de la lengua oral en el currículo de Educación Infantil, afirma que es un logro relativamente reciente, pues en el periodo anterior a la Reforma Educativa de 1990 no se contemplaba como contenido de una forma precisa como sí se hace en el actual currículo. Enumera una serie de razones para este cambio:

En primer lugar, la consideración de la etapa de cero a seis años como una etapa educativa durante la cual se producen aprendizajes muy importantes, con la ayuda imprescindible del lenguaje. La incorporación de esta etapa al *currículum* escolar ha provocado una reflexión en profundidad de la importancia de los aprendizajes en esta etapa, y el lenguaje ha sido uno de los aspectos revalorizados.

En segundo lugar, los estudios sobre el discurso han ofrecido un panorama muy amplio de la modalidad oral; así, junto a la conversación, que es la manifestación oral por excelencia, existen otras manifestaciones que difieren de la conversación por la planificación que exigen, por su función y por la situación en que se producen. Muchas de ellas conforman un tipo de discurso muy parecido al discurso escrito y es necesario que los niños y las niñas lo conozcan a fin de responder a las exigencias escolares.

En tercer lugar, la importancia creciente que se otorga al lenguaje como instrumento del pensamiento: para categorizar la realidad, para planificar, comprender y ejecutar acciones y para esclarecer el propio pensamiento.

(Bigas, 2001: 43)

Lo cierto es que este interés por la didáctica de la lengua oral no es fruto de la casualidad y es que las nuevas tendencias de la lingüística moderna (como la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y de la Conversación, la Pragmática

lingüística y la Psicolingüística), según afirman Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003: 15), “constituyen uno de los patrimonios más valiosos de la DLL”, puesto que:

han alterado sustancialmente la concepción tradicional de la lengua y se han aplicado, por primera vez, al estudio de la comunicación oral, de sus rasgos y sus condicionantes, y por tanto al estudio de la interacción, de la influencia del contexto en el discurso, al estudio estructural de los enunciados (más allá de la gramática de la oración), y a los procesos de adquisición del lenguaje (oral).

(Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003: 15)

### **2.2.3. Hacia un enfoque metodológico operativo: el *enfoque comunicativo***

Afrontar la didáctica de lo oral según la prescriben los diseños curriculares es exigente no solo porque plantea nuevos contenidos para trabajar de manera implícita y explícita, sino, sobre todo, porque obliga a replantearse el modo de impartir clase. Atrás quedó la clase magistral, poco participativa, dominada por el enseñante, para convertir el aula en un espacio de interacción, en la que los alumnos asumen un papel de gran relevancia, protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En este sentido, el docente ha de plantearse qué contenidos concretar en la programación de aula, cómo secuenciarlos, qué estrategias adoptar para alcanzar determinados objetivos, cómo evaluarlos, etc.

La filosofía del actual sistema educativo reclama un nuevo *enfoque* que ha de ser necesariamente *comunicativo*, pues solo así se fomentará el trabajo de las destrezas lingüísticas y el desarrollo de su competencia comunicativa. No se trata de desatender los aspectos formales o normativos de la lengua, sino de adoptar nuevos procedimientos o estrategias de enseñanza que tomen como punto de partida el trabajo de las diferentes habilidades lingüísticas. En palabras de M.<sup>a</sup> José del Río (1993: 24-25):

El trabajo de la lengua oral en la escuela no puede tener como objetivo único enseñar a los alumnos la teoría sobre lo que sería expresarse con corrección fonética y morfosintáctica porque este conocimiento normativo, con ser muy importante, no es suficiente. El trabajo psicopedagógico de la lengua oral comporta, además, enseñar a los alumnos usos sociales de lengua oral, habilidades o competencias comunicativas, es decir, a comunicarse con eficacia.

Así pues, siguiendo lo expuesto por la autora, el objetivo didáctico básico consiste en fomentar que los alumnos utilicen la lengua en una pluralidad de contextos

sociales, siguiendo de forma adecuada las normas que rigen los intercambios comunicativos, que “no son idénticas ni se agotan con el respeto a las normas gramaticales” (Río, 1993: 25).

A decir de Hymes (1972: 60), gozar de una competencia comunicativa implica saber “when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (“cuándo hablar y cuándo no; de qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera”, la traducción es nuestra). Efectivamente, los estudiantes de una lengua no solo aprenden si sus enunciados son correctos gramaticalmente o no, también aprenden, según sostiene este autor, si son apropiados a un contexto o no.

Por otra parte, nos interesa subrayar que el conocimiento formal de una lengua no supone una garantía para desarrollar unas habilidades comunicativas correctas. Debemos admitir la afirmación de Río (1993: 27), pues lo cierto es que:

[en] la clase de lengua rara vez se dedica a enseñar a los alumnos cuándo, y en qué situaciones sociales, se ha de emplear una u otra estructura según el tipo de interlocutor o de contexto presente, ni a adecuar las formas lingüísticas según la intención comunicativa o los efectos que se quieren producir en el entorno.

Por tanto, es evidente que para afrontar la enseñanza de la lengua de una manera provechosa para nuestros alumnos debemos replantearnos no solo una ampliación de los contenidos haciendo primar el uso social de la lengua (frente al conocimiento gramatical y normativo), sino también una ampliación de los métodos tradicionales de enseñanza con un enfoque que resulte productivo, participativo e interactivo (frente al receptivo e individualista). En este sentido, Tusón y Vera (2008: 9-10) afirman que:

Desde una perspectiva curricular y metodológica, la adopción de un enfoque comunicativo va unida a una opción sobre los contenidos y los procesos de la enseñanza, que considera que la descripción lingüística no sólo no puede hacerse al margen de la actuación, sino que únicamente es posible cuando consideramos el conjunto de elementos sociales y culturales que configuran el uso lingüístico.

Por su parte, Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003: 16) precisan que, para los alumnos, el enfoque comunicativo parte de la idea de que “la lengua no es un objeto de

estudio en sí, sino un vehículo de comunicación y que, como tal, no se debe «aprender», sino que se debe «usar». Precisamente esta es una característica especial de la DLL, frente a cualquier otra actividad didáctica, el hecho de que el objeto de aprendizaje es el propio medio de comunicación.

Antes de pasar a revisar diferentes propuestas didácticas sobre lo oral, creemos conveniente insistir en que, si el objetivo de la DLL es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado mediante la adopción de un enfoque comunicativo, resulta beneficioso, cuando no necesario, asumir las contribuciones que determinadas disciplinas lingüísticas como el *Análisis del Discurso* (Calsamiglia y Tusón, 1999) o el *Análisis Crítico del Discurso* (Fairclough, 1989, 1995; Van Dijk, 1999) vierten en la didáctica de lenguas, en tanto que hacen hincapié en la dimensión comunicativa del lenguaje y centran su esfuerzo en el análisis y la comprensión de los textos considerados en su contexto social y cultural.

A decir de Bañón (2008: 31), el Análisis Crítico del Discurso contribuye a la educación crítica y constructiva de los procesos comunicativos del alumnado, hecho que puede manifestarse en las siguientes capacidades:

1. Capacidad para contextualizar.
2. Capacidad para analizar lo implícito.
3. Capacidad para la autocrítica y para la implicación en los debates sociales.

Bañón parte del análisis realizado a textos escolares almerienses presentados al IV Certamen Literario Escolar Andalúz de 2007 escritos por alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de la ESO, titulado ese año “Solidaridad en Letras. Fomento de actitudes en la defensa de los valores de paz, libertad, igualdad y justicia entre los seres humanos”. Según opina el autor, “analizar críticamente ayuda a comprender críticamente y también a producir (más crítica y autocríticamente) discursos” (Bañón, 2008: 44). Tras su análisis concluye que queda mucho por hacer en la formación crítico-comunicativa del alumnado, en especial en lo que se refiere a usos léxicos relacionados con colectivos discriminados y a la expresión de estructuras argumentativas cada vez más complejas. En opinión de Bañón, “el análisis crítico del discurso ayudaría (...) a eliminar o atenuar, según los casos, estas carencias” (2008: 45).

A continuación, estableceremos qué unidad de programación puede resultar más apropiada en consonancia con el enfoque comunicativo que impera en la didáctica de lenguas.

#### **2.2.4. La utilización de nuevas unidades de programación: las *secuencias didácticas***

Frente a programaciones basadas en su totalidad en *unidades didácticas*<sup>19</sup> (MEC, 1992a, 1992b; Antúnez et ál., 1992; Ibáñez, 1992; Escamilla, 1993), el enfoque comunicativo parece necesitar otro tipo de unidades de programación que centren su objetivo en el desarrollo de actividades concebidas y secuenciadas con una finalidad comunicativa, en el trabajo de diferentes géneros discursivos, para otorgar verdadera significación al hecho comunicativo.

En este sentido, las unidades de programación que pueden aportar coherencia a la práctica de enseñanza-aprendizaje de la lengua para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos son las *secuencias didácticas* (Dolz, 1994: 21-34; Vilà i Santasusana, coord., 2005; Camps, 2003; Palou y Bosch coord., 2005; Zayas y Camps, coord., 2006).

En efecto, no pocos autores y/o profesores han criticado las unidades didácticas que se desarrollan habitualmente en los libros de texto en tanto que se limitan a aglutinar bloques de contenido de muy diversa índole sin que haya una interrelación significativa entre ellos (Suárez, 2006; Zabala, 1995; García, 1996; Román, 2001). Así, suele suceder que tras un texto inicial con que da comienzo la unidad o tema, siguen dos páginas de lengua, dos de literatura, dos de ortografía, etc., con sus correspondientes actividades, entre las que suelen predominar las orientadas a la expresión y comprensión escritas, a la gramática, a la ortografía, sin dedicar demasiada atención a la expresión y comprensión orales (solo trabajadas, en ocasiones, con alguna actividad de debate).

A pesar de las críticas vertidas contra las unidades didácticas, una parte de nuestras propuestas didácticas (capítulo 6 de esta tesis doctoral) incluye el trabajo sobre estas, pues constituyen una unidad de programación fundamental para los contenidos de carácter conceptual, que son precisamente los que abordamos en ellas.

---

<sup>19</sup> El MEC (1992a: 87) define la unidad didáctica como sigue: “Unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados”.

Las *secuencias didácticas* aplicadas a la enseñanza de la lengua surgen como una derivación del *trabajo por tareas* para la enseñanza en general. Esta orientación ha sido adoptada por varios autores para la enseñanza de la composición escrita (Halté, 1982; Petitjean, 1981; Camps, 1994, 2003; Fort y Ribas, 1994) y también para la enseñanza del discurso oral (Vilà i Santasusana (coord.), 2005; Dolz, 1994; Dolz y Schneuwly, 2006; Cros y Vilá, 1997), entre otros.

Como vemos, las *secuencias didácticas* tienen la particularidad de estar asociadas a la producción discursiva, pero también hay otro tipo de secuencias, las llamadas “secuencias didácticas para aprender gramática” (SDG) (Zayas y Camps, coord., 2006), que hacen hincapié en la enseñanza-aprendizaje de aspectos gramaticales con un enfoque comunicativo, secuencias como la diseñada para el estudio de los conectores en los textos argumentativos (Ribas y Verdaguer, 2006), la del trabajo de los tiempos verbales en la narración (Ferrer, 2006), la que versa sobre el funcionamiento de los relativos (Gutiérrez Zaragoza, 2006), o la formulada para integrar la enseñanza gramatical en la educación literaria a partir de la figura retórica del paralelismo (Rodríguez y Zayas, 2006), entre otras.

En cuanto a la definición de *secuencia didáctica*, seguimos la propuesta de Dolz y Schneuwly (2006: 12), autores clave en la conceptualización del término (la negrita es nuestra):

una seqüència didàctica és un **conjunt d'activitats organitzades de manera sistemàtica** amb una doble finalitat: d'una banda, **aconseguir un objectiu comunicatiu** i, de l'altra, **fer que els alumnes s'ensinistren en el gènere on s'emmarca la producció, oral o escrita, dels textos**, en el si d'un projecte de treball on **tant els aprenents com el mestre o la mestra col·laboren per millorar les habilitats en un gènere socialment rellevant**, com ara escriure una carta, impartir una conferència, narrar una història en públic, etc. Tot això, és clar, en el marc d'uns nivells formals que exigeixen un aprenentatge sistemàtic i tenint en compte que **els objectius, comunicatius i didàctics, han de ser explícits i compartits pels aprenents**.

Según se desprende de la definición anterior, a la hora de concebir una secuencia didáctica resulta clave la forma de articular las actividades, la finalidad comunicativa que persigue, el trabajo con diferentes géneros discursivos y la necesidad de hacer explícitos a los alumnos los objetivos comunicativos y didácticos de la secuencia.



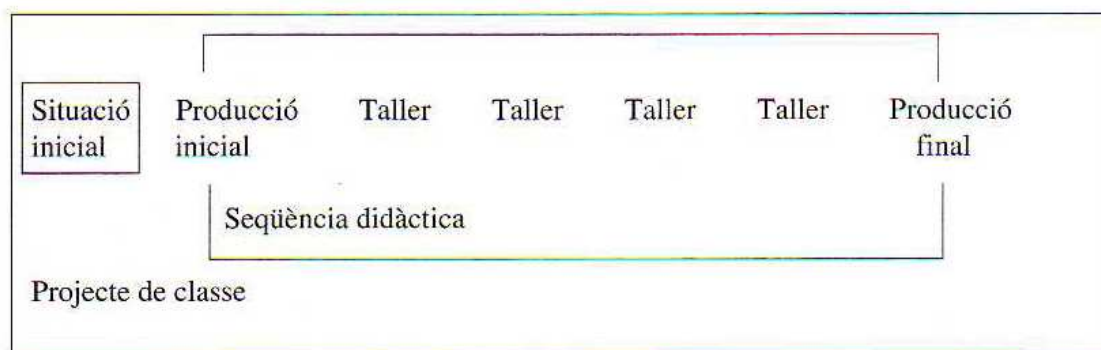
Para saber un poco más sobre las secuencias didácticas, marcamos a continuación sus características tal como apunta Vilà i Santasusana (2005: 120) siguiendo a Dolz (1994):

1. Pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje orientado a una finalidad y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumno.
3. Los procedimientos lingüísticos constituyen el eje de la secuencia. Se centran en el uso de la lengua y la reflexión sobre el uso.
4. Incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) aunque se prioriza una de ellas.
5. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral: la función del emisor y la de los receptores.
6. Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. La evaluación formativa cobra una relevancia especial.
7. Prevé el uso de parrillas o pautas de observación o valoración tanto durante el proceso de planificación del discurso como para la producción final.
8. Tiene una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

Por lo que se refiere al esquema general de una secuencia didáctica, sigue una estructura fija que, según explican Dolz y Schneuwly (2006: 13):

consisteix en fer produir un text i, a partir de l'avaluació de les capacitats inicials dels alumnes, treballar pas a pas les dimensions textuais que comporten una dificultat particular. Aquest seguit d'activitats s'orienten cap a la preparació d'una nova producció textual mitjançant la qual es poden mesurar els progressos fets en l'aprenentatge.

Veamos en el siguiente esquema tomado de Dolz y Schneuwly (2006: 117) qué elementos integran una secuencia didáctica:



Como se desprende del esquema, la secuencia didáctica se desarrolla en el marco de un *proyecto de clase*, situación de comunicación en la que da comienzo toda secuencia. Su punto de partida es siempre la palabra de los alumnos, en tanto que deben realizar, con los medios de los que ya disponen, una *producción inicial* (es decir, deben producir un género discursivo, pongamos por caso, una exposición oral sobre un tema ya conocido). Resulta fundamental que los alumnos sean informados previamente y de forma inmediata de los problemas que plantea el género en cuestión o la actividad que han de trabajar (*situación inicial*). De esta manera, la *situación inicial*, que introduce a los alumnos en la secuencia, desempeña un papel muy importante, pues motiva la secuencia en su conjunto y aporta una orientación a la *producción inicial*.

Este punto de partida determina en parte la continuación, en la medida en que las dificultades que aparecen en esta primera tentativa se trabajarán, una a una, de forma más intensa, en los *talleres*. En ellos se abordan las dimensiones fundamentales del género y, de forma específica, los problemas que hayan podido aparecer en la producción inicial, con el objetivo de ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para poder solventarlos.

La secuencia desemboca en un *producción final*, que es el verdadero lugar de integración de los saberes construidos y ejercitados. En palabras de Dolz y Schneuwly (2006: 118): “[la producción final] dóna la possibilitat als alumnes (...) de posar en pràctica i d’integrar els sabers elaborats i les diverses eines semiòtiques apropiades que s’han abordat en els tallers.” Además, mediante la producción final, es posible llevar a cabo una evaluación basada en unos criterios establecidos.

Según hemos advertido a lo largo del presente trabajo, en el capítulo 6 plantearemos nuestras propuestas didácticas, de las que podemos adelantar que incluyen, entre otras cosas, la formulación de secuencias didácticas para trabajar la exposición oral siguiendo el modelo desarrollado por Dolz y Schneuwly (2006).

### **2.2.5. La evaluación de la lengua oral**

La evaluación, considerada desde la vertiente pedagógica, *evaluación formativa*, (Casellas y Jorba, 1996: 21) constituye un aspecto que tiene poca tradición en los discursos educativos del área de lengua (Ribas, coord., 1997: 5; Palou, 2008: 45), situación que parece aún más compleja cuando no referimos a la lengua oral. Palou (2008) expone las razones por las que resulta complicado evaluar la lengua oral:

a) “La llengua oral és arreu” (Palou, 2008: 45). Se utiliza para regular la mayoría de intercambios comunicativos dentro y fuera del aula, ubicuidad que convierte a la lengua oral en un objeto de enseñanza-aprendizaje nada fácil de precisar.

b) “Les produccions orals són complexes i difícils d’objectivar. L’actuació oral afecta dimensions diverses, des del gest fins a la sintaxi, passant per la prosòdia” (Palou, 2008: 45). Se ha de valorar la competencia comunicativa de los alumnos, la fuerza ilocutiva de sus enunciados, algo que no puede hacerse en términos de “correcto” o “incorrecto”, sino de “adecuado” o “inadecuado” para una determinada situación comunicativa (Nussbaum, 1991: 66).

c) “La llengua oral té un caràcter efímer. Per estudiar o per revisar una producció oral és necessari poder-la reproduir diverses vegades” (Palou, 2008: 46). De ahí que Nussbaum (1991: 64) proponga que los centros educativos dispongan de un banco de material auditivo y audiovisual con registros propios del ámbito escolar y otros procedentes de los medios de comunicación (Abascal, 1995, habla de “sonoteca” para referirse al banco en el que registrar usos orales).

d) “La llengua oral posa en evidència alguns trets de la personalitat, i això fa que alguns docents pensin que el fet d’emetre un judici sobre una producció oral representa també emetre’l sobre la manera de ser de l’alumne” (Palou, 2008: 46).

e) “De parlar se n’aprèn parlant” (Palou, 2008: 46). Se trata de una obviedad que a menudo obstaculiza la profundización en la enseñanza de la lengua oral. No basta con darles la palabra a los alumnos, la enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales requiere una actuación más focalizada, con unos objetivos y unos contenidos determinados, y unos criterios de evaluación explícitos.

f) “A l’hora de concretar els ítems per a l’avaluació de la llengua oral, els docents sovint es limiten a aspectes generals (del tipus “participa o no participa” [...]) molt poc significatius pel que fa al comportament comunicatiu dels alumnes” (Palou, 2008: 46). Se valoran ítems de una forma tan global y general que resulta difícil concretar qué aspectos deben mejorarse.

g) “Les pautes d’observació que s’elaboren tenen relació amb un tipus d’exercici molt relacionat amb la llengua escrita (lectura en veu alta, exposició monogestionada)” (Palou, 2008: 47). En cambio, surgen dificultades al precisar criterios para valorar situaciones interactivas menos formales, más cotidianas.

h) “Són encara molt incipients els estudis interculturals sobre l’ús de la llengua oral” (Palou, 2008: 47), lo que dificulta todavía más establecer criterios de evaluación

adecuados para valorar los usos orales de alumnos inmigrantes. Son necesarios estudios como el de Traverso (2000), que ayuda a comprender de qué manera actúa la cortesía en diferentes culturas, sobre todo en las culturas de procedencia de los alumnos inmigrantes de la clase.

i) “Hi ha una mancança de material pedagògic adaptat als diferents nivells de l’escolaritat obligatòria. En general, en els llibres de text els continguts propis de la llengua oral acostumen a presentar-se de manera imprecisa i molt general” (Palou, 2008: 47). Sobre las propuestas de evaluación, cuando se incluyen, acostumbran a limitarse a aspectos como los indicados en el apartado *f)* de este listado.

### 2.2.6. Las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral

No queremos terminar este apartado referido a las dificultades teórico-metodológicas en torno a la didáctica de lo oral sin aludir a una línea de investigación de la DLL que constituye una fuente de información primordial. Se trata de la vertiente dedicada a indagar las creencias y actuaciones del profesorado sobre la enseñanza de variados aspectos. Muestra de la relevancia de dichas creencias es la existencia del *Grupo de Investigación PLURAL (Plurilingüismes Escolars i Aprenentatge de Llengües*<sup>20</sup>), que se ha dedicado, entre otras cosas, a analizarlas, así como la realización de diversas tesis doctorales centradas en ellas, como la de Ballesteros (2000)<sup>21</sup>, que aborda las creencias del profesorado de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la ESO; la de Palou (2002, publicada en 2008)<sup>22</sup>, creencias sobre las actividades de lengua oral en la etapa de primaria; la de Usó (2008)<sup>23</sup>, creencias

---

<sup>20</sup> Grupo de Investigación del Departamento de DLL de la Universitat de Barcelona. Sus primeras investigaciones se centraron en las creencias y los saberes de los docentes con el fin de explorar hasta qué punto estas creencias guían y orientan la actuación en el aula. Las sucesivas investigaciones se han centrado en los procesos de formación inicial y permanente, procesos de formación que consideran se han de mover en una triple dirección: “a) fomentar un pensament sobre l’acció, b) fomentar un pensament sobre l’acció a la pràctica, c) formentar un pensament sobre el pensament”, <http://www.ub.edu/plural/Index.htm>

<sup>21</sup> *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*, dirigida por Miquel Llobera i Canaves (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona).

<sup>22</sup> *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*, dirigida por Margarida Cambra Giné (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona).

<sup>23</sup> *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*, tesis dirigida por Francisco José Cantero Serena (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona).

sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación; la de Garrido (2010)<sup>24</sup>, creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes; y la de Rovira (2005)<sup>25</sup>, creencias sobre la corrección del texto escrito.

Las investigaciones sobre aspectos epistemológicos de los profesores se basan en declaraciones realizadas por ellos mismos, obtenidas a través de entrevistas, diarios, autobiografías, estimulación del recuerdo o planificación en voz alta.

En la formación de las creencias del profesor, según explican Ballesteros y Palou (2005), participan varios aspectos:

intervienen factores de su experiencia personal como alumno, de su formación académica teórica pasada y presente, de su experiencia práctica profesional y de su entorno inmediato, tanto laboral como personal. Todos estos factores son susceptibles de cambio: la experiencia vital y profesional se renueva día a día, la formación teórica se recicla y los nuevos conocimientos suponen perspectivas nuevas y formas nuevas de observar el entorno. El sistema de creencias de un profesor se compone, por tanto, de elementos interconectados, y esa interconexión supone que la alteración de un elemento comporte el reajuste del sistema completo.

Sobre las creencias de los docentes y la enseñanza de la lengua oral, los estudios realizados por Ballesteros y Palou (2005) y por Palou (2008) muestran que los profesores de primaria y secundaria asocian el hecho comunicativo con los aspectos orales, al tiempo que atribuyen al discurso oral una importancia extraordinaria. De ello se desprende que el profesorado es consciente de la necesidad de trabajar el discurso oral en el ámbito de las primeras lenguas, pero su voluntad tropieza con múltiples dificultades, que derivan de tres aspectos (cf. Ballesteros y Palou, 2005: 103-116):

- La falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad
- La ausencia de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de las destrezas orales
- Factores vinculados al tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas, como la falta de equilibrio de los polos de autoridad y proximidad social entre alumnado y profesorado, la indisciplina verbal, la gestión social de aula y del centro educativo, etc.

---

<sup>24</sup> *Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios*, tesis dirigida por José Luis Medina Moya (Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona).

<sup>25</sup> *Creences i actuacions dels professors de Primària en la correcció del text escrit en català*, tesis dirigida por Joan Perera Parramon (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona).

A estas dificultades hay que añadir el factor que supuso la Reforma del sistema educativo, a la que ya hemos aludido a lo largo de este trabajo, que implicó un cambio en la perspectiva teórica de la enseñanza, pero “sin haber resuelto el principal problema que puede poner en peligro su éxito: la formación del profesorado en las nuevas propuestas reformistas” (Ballesteros y Palou, 2005: 106), formación relacionada, por ejemplo, con el enfoque comunicativo, que exige una nueva forma de entender el trabajo didáctico en el aula y en el centro.

Según concluyen los autores, “el principal problema con el que se encuentran los profesores del área de lengua de primaria y secundaria, es, por tanto, la necesidad de desarrollar un currículo con un enfoque comunicativo a partir de una formación académica personal en la que dicho enfoque no era tenido en cuenta” (Ballesteros y Palou, 2005: 106).

Planteadas hasta aquí las dificultades teórico-metodológicas fundamentales relacionadas con la didáctica de lo oral, en el apartado siguiente revisaremos algunas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en las diferentes etapas educativas preuniversitarias.

### **2.3. Revisión de algunas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral**

Como ha quedado expuesto, institucionalmente se reconoce que la enseñanza-aprendizaje del lenguaje (oral) resulta primordial en cualquier etapa educativa y no solo en el área de lengua, pues, según advierte Bigas (2001: 58):

el lenguaje es el instrumento de aprehensión y comprensión de la realidad, con el cual las personas, además de intercambiar ideas e informaciones con los demás, conocen la realidad tal como ha sido cultural y lingüísticamente organizada por la comunidad a la que pertenecen. El aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas curriculares se realizará en gran medida *gracias a la ayuda del lenguaje*.

### 2.3.1. En Educación Infantil

Con el fin de desarrollar las habilidades expresivas de los niños, Pugliese (2005: 12) reclama un trabajo constante desde los primeros meses de vida, que contemple, entre otras cosas:

- prácticas diarias de juegos con el lenguaje o estereotipos gestuales (onomatopeyas, juegos de ocultamiento, entonación de nanas o breves canciones, juegos con las manos y palmoteos, expresiones de asombro, alegría, enojo, etc.);
- actitud entusiasta del adulto ante las respuestas ocasionales de los niños;
- usos de la palabra con variaciones tonales para anticipar situaciones cotidianas;
- reiteración de fórmulas, frases, sonidos onomatopéyicos con el fin de que exploren las potencialidades de su aparato fonador y articulen sonidos con fluidez.

Además, como advierte Pugliese (2005: 13):

Es importante recordar que las formas expresivas de los adultos deben ser más complejas que las del niño o niña, no a su medida, sino variadas, para facilitar las potencialidades de la comprensión en un contexto lingüístico y la expresión verbal. Éstas se fomentan con preguntas reiteradas que los obliguen a ampliar sus enunciados, así como el refuerzo en el uso de onomatopeyas, repeticiones, enumeraciones de objetos circundantes, audición atenta de ruidos ambientales, canciones, poesías y juegos vocálicos.

Según establece Bigas (2001), hacia los tres años de edad, la competencia lingüística de los niños está ya bastante desarrollada (pues construyen enunciados de cierto nivel de complejidad y su vocabulario puede contener centenares de palabras); si bien, el desarrollo de su competencia comunicativa está marcado por “el uso que han dado al lenguaje como instrumento de autoexpresión, comunicación y pensamiento” (Bigas 2001: 51). Sus experiencias lingüísticas se restringen a prácticas conversacionales adquiridas en el seno de la familia, por tanto, “puede afirmarse que el modelo conversacional ha sido el más frecuente y aquel que conocen mejor” (Bigas 2001: 51)<sup>26</sup>.

Sobre cómo desarrollan la competencia lingüística y/o comunicativa los niños de estas edades, Bigas (2001: 54-55) señala los siguientes procedimientos:

---

<sup>26</sup> Sin embargo, las enseñanzas de la escuela se basan en la modalidad del lenguaje escrito, con unas características muy distintas del lenguaje oral conversacional que los niños utilizan y conocen.

- a) Utilizando el lenguaje en tipos de discurso diferentes según las situaciones funcionales en las que se requiera su uso.
- b) Interaccionando lingüísticamente con hablantes competentes, que actúan como modelo lingüístico y comunicativo.
- c) De forma implícita, sin que exista, por parte de los adultos, una planificación de cuestiones que deban aprenderse. Los adultos no planifican las cuestiones que quieren enseñar, se limitan a usar el lenguaje en situaciones habituales, que resulten significativas para los niños. (...) Lo que les permite aprender las formas es un uso adecuado y que les resulte comprensible. Así, de esta forma, los niños y las niñas aprenden a hablar usando el lenguaje sin poseer un conocimiento explícito y reflexivo sobre las reglas de concordancia, la formación del plural, el uso adecuado de los tiempos verbales según la situación, la posición de los órganos de articulación para pronunciar tal o cual sonido, etc. La reflexión sobre el lenguaje que ya saben usar aparecerá, de una forma sistemática, durante la etapa de la enseñanza primaria.

En cuanto a cómo han de ser las actividades que desarrollen las capacidades lingüísticas y comunicativas en esta etapa, Bigas reivindica la necesidad de preparar actividades globalizadoras, en las que se trabajen de manera integral las capacidades afectivas, de socialización, lingüísticas y cognitivas (Bigas 2001: 49).

En este sentido, la autora contempla las actividades de desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil, muy especialmente en el ciclo 0-3, en el conjunto de las “situaciones educativas y asistenciales” que se presentan a lo largo de la jornada escolar, pues “en todas las actividades se puede favorecer el desarrollo lingüístico, siempre que haya intención educativa por parte del adulto” (Bigas 2001: 59).

Bigas distingue seis tipos de situaciones educativas y explica las actividades que pueden llevarse a cabo según describimos a continuación.

1) Las actividades relacionadas con los hábitos y las rutinas: en la alimentación, en la higiene, en el sueño y en el orden de las cosas. Resultan provechosas, pues se interacciona con las miradas, los gestos, las palabras del adulto y los balbuceos del pequeño. Como señala Bigas (2001: 60):

Se aprovechan estos pequeños momentos para explicarle [al niño] lo que está haciendo y lo que está a punto de suceder: “Tienes hambre, ¿verdad? Vamos a comer esta papilla tan rica que te ha preparado María”. El lenguaje utilizado es comprendido porque no es más que la explicación de lo que está pasando; está muy contextualizado y adquiere sentido gracias al contexto. Estas



situaciones tan pautadas, que se producen siempre siguiendo un mismo orden, resultan altamente eficaces para el desarrollo del niño, que muy pronto conoce la secuencia de las acciones y puede anticipar lo que sucederá (...) Pero, además, estas acciones están acompañadas de las producciones verbales del adulto, que se llenan de significado gracias al propio contexto.

2) El aprendizaje de las fórmulas lingüísticas convencionales: los momentos de entrada y salida del centro, las celebraciones u otros actos sociales. En estos momentos, se producen una serie de usos lingüísticos sociales que se aprenden por imitación, como pedir las cosas por favor, dar las gracias, etc.

3) El juego, ya sea el juego organizado o el juego libre; el juego simbólico, etc. En cada tipo hallamos fórmulas lingüísticas repetidas que ayudan a la interiorización del juego.

En el caso de las situaciones de juego simbólico, “favorecen la representación de situaciones de la vida cotidiana a través de la dramatización y la verbalización” (Bigas 2001: 62); la autora recomienda “la organización el aula en rincones de juego: los médicos, la cocina, los disfraces, etc. o, simplemente, la existencia de material real, como un teléfono o una máquina de escribir” (Bigas, 2001: 62), pues dan la oportunidad de simular situaciones que los niños ya conocen de su experiencia diaria.

Como “juegos lingüísticos” considera los trabalenguas, los pareados y las rimas, las adivinanzas y los refranes, la recitación y memorización de poemas, etc., juegos en los que el lenguaje no es empleado con un fin comunicativo, sino “como objeto de observación, de manipulación, de transgresión y de placer” (Bigas, 2001: 62).

4) Las actividades de clasificación, categorización, descripción, comparación, relacionadas con la exploración y la manipulación de objetos. Las actividades en las que los niños deben justificar su pensamiento, las decisiones tomadas, las acciones realizadas, etc., o deben realizar preguntas al adulto para aclarar cuestiones.

5) La explicación, la lectura o representación de cuentos. Bigas resalta “la importancia de la explicación de cuentos para el desarrollo lingüístico de los niños y su preparación para el escrito” (2001: 63).

6) La elaboración oral de mensajes para ser escritos. Deben aprovecharse los momentos de la vida escolar en los que el maestro debe escribir una nota para los padres, los pies de foto explicativos después de una excursión, el control de los niños

que faltan, etc. Si el adulto elabora el escrito de manera conjunta con los niños, de forma oral, conseguirá que “se aproximen a las exigencias del escrito y comprendan la diferencia entre hablar a cara y pasar una nota escrita” (Bigas, 2001: 67).

### **2.3.2. En Educación Primaria**

Examinaremos aquí los trabajos de Badía Armengol y Vilà i Santasusana (2004) y Quiles (2006), pues se enmarcan en una línea de trabajo que seguiremos en nuestra aplicación didáctica posterior.

La propuesta didáctica de Badía Armengol y Vilà i Santasusana (2004) constituye un conjunto de juegos de expresión oral y escrita dirigidos a los alumnos de Educación Primaria y del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Según explican las autoras, su objetivo es ofrecer una recopilación de recursos didácticos de tipo práctico que puedan adaptarse fácilmente a diferentes contextos y niveles escolares. Se trata de un material útil en tanto que propicia la participación y creatividad de los alumnos, atiende a su diversidad y explota la eficacia de las propuestas lúdicas en el aprendizaje.

En efecto, como exponen las autoras, el juego lingüístico como instrumento didáctico constituye un medio privilegiado para la comunicación y la expresión oral y escrita, ya que asegura la participación activa de los alumnos. Asimismo, mediante el juego, “el alumno activa una serie de conocimientos previos que posee sobre los contenidos, relacionándolos entre sí y con las aportaciones que éste le proporciona”, lo que les lleva a afirmar que el juego facilita los aprendizajes significativos (2004: 5).

Cabe destacar, además, que los juegos que proponen no solo posibilitan el aprendizaje lingüístico de *conceptos*, sino que incorporan el trabajo de diversos *procedimientos* (como son la clasificación, el análisis, la síntesis, la elaboración de esquemas, la selección de información, etc.) y el ejercicio de *actitudes*, entre las que destacan: aprender a escuchar de forma activa y comprensiva; respetar los turnos de palabras, las intervenciones y las ideas de los demás compañeros; interesarse por los nuevos conocimientos y por la ampliación de vocabulario, y valorar la observación y la experimentación en el funcionamiento del lenguaje, entre otras (2004: 5-6).

Por lo que se refiere a la presentación de los juegos, las autoras proporcionan un cuadro inicial en el que se indican la edad o ciclo apropiado y las habilidades y

contenidos inherentes a cada uno. De forma orientativa, indican el tiempo de duración y la manera de agrupar a los alumnos, ya sea por parejas, en pequeños grupos o colectiva.

Por su parte, Quiles (2006) ofrece variadas propuestas didácticas que distribuye en los tres ciclos que conforman la Educación Primaria. Para formular las mencionadas propuestas se basa en una serie de postulados básicos, así como en la consideración del marco de actuación didáctica, de las destrezas que se propone trabajar, de las estrategias, de los recursos y de la evaluación, según veremos a continuación. De esta forma, mostraremos la acertada contribución que realiza al adoptar un enfoque comunicativo, contribución, que, por lo demás, redundará en beneficios, ya que resulta aplicable a cualquiera de las etapas educativas, no solo a la de Primaria.

Sobre los postulados básicos, constituyen unos presupuestos que todo profesor debe considerar a la hora de abordar la didáctica de la oralidad (no solo el maestro de Primaria, insistimos), a saber:

- Rechazar toda idea que asocie *el habla* con la incorrección lingüística.
- La habilidad de *hablar* no se adquiere espontáneamente, sino que necesita un proceso secuenciado y planificado de actuación didáctica.
- Hacer del uso comunicativo el mejor vehículo para la adquisición de destrezas.
- Reconocer que no todo lo oral es coloquial, existen distintos grados de formalidad.
- Evitar la reflexión a destiempo y desligada del uso.
- Transformar el esquema clásico de intervención didáctica centrado en la ruptura de la clase de lengua unidireccional donde el *profesor habla* y los *escolares escuchan*.
- Establecer una nueva distribución del espacio en el aula y abrirlo a otros contextos para favorecer la interacción comunicativa en diferentes situaciones y niveles.
- Crear un puente entre oralidad y escritura para reafirmar el campo propio de cada una, al tiempo que fomentemos el aprendizaje paralelo y consonante de ambas modalidades.
- Integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como apoyo a la educación lingüística.

Quiles (2006: 37)

En cuanto al marco de actuación didáctica para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, explica que ha de crearse partiendo de un proceso de planificación, según podemos observar en la figura 1:

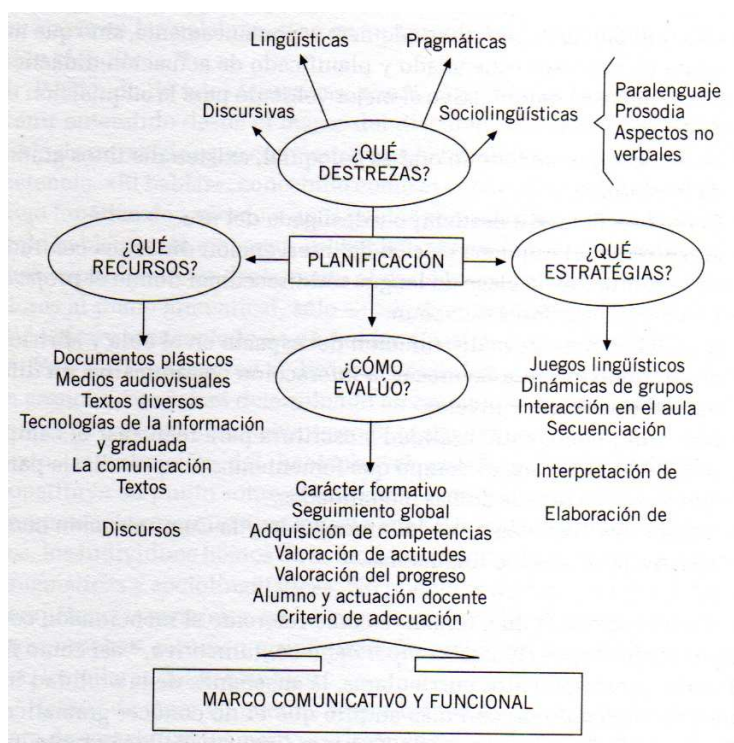


Figura 1

Como podemos observar, en su marco de actuación Quiles incluye el trabajo de cuatro “destrezas” (lingüísticas, pragmáticas, discursivas y sociolingüísticas) que, según precisa, “conforman el centro de nuestros objetivos en la didáctica de la lengua oral” (2006: 38). Además, relaciona cada una de ellas con el trabajo de distintos contenidos:

- Destrezas lingüísticas: incluyen aspectos léxicos, la vocalización o la concordancia, “pero entendidas en este caso desde la adecuación al contexto comunicativo y a los patrones de la lengua de uso; y nunca desde la reflexión aislada y a destiempo, sino desde el manejo y la metacomunicación” (Quiles 2006: 39).
- Destrezas pragmático-discursivas: incluyen “los mecanismos de coherencia y cohesión textual –elementos anafóricos y catafóricos, marcadores del discurso, fórmulas de síntesis y análisis, etc.–, las estrategias de captación del receptor, de interpretación e inferencia, de configuración estilística, entre otros” (Quiles 2006: 39).
- Destrezas sociolingüísticas (y socioculturales): con ellas Quiles se refiere a “las convenciones sociales que inciden en la realidad lingüística y que marcan el empleo de estrategias que determinan [...] la ubicación de los hablantes. [...]

han de estar presentes en todas nuestras interacciones para garantizar la eficacia receptiva” (2006: 40). Incluyen:

las fórmulas de tratamiento, el principio de cortesía, los atenuantes, etc. A todo ello se une la capacidad de adecuar los usos comunicativos al contexto y la naturaleza de los interlocutores, es decir, el manejo de los distintos registros idiomáticos y la capacidad de diferenciar los grados de formalidad entre los vocablos y las expresiones.

Va a tener una cabida importante en esta misma línea la toma de contacto con la heterogeneidad lingüística para que los escolares entiendan las variedades de habla y las contemplen como propias de la riqueza comunicativa, al igual que nos adentraremos en el trabajo con los distintos registros de habla y sus usos adecuados en función de cada contexto.

Quiles (2006: 40)

Finalmente, incluye el trabajo de una serie de aspectos que tienen que ver con la prosodia, el paralenguaje y lo no verbal.

Como advierte la autora, todas estas destrezas / habilidades tendrán que trabajarse “en el seno de una situación comunicativa, donde el alumno tendrá que ejecutar toda una serie de exponentes lingüísticos, íntimamente relacionados con la intención del hablante” (Quiles, 2006: 41). Para ilustrar esta idea, ofrece la siguiente figura:

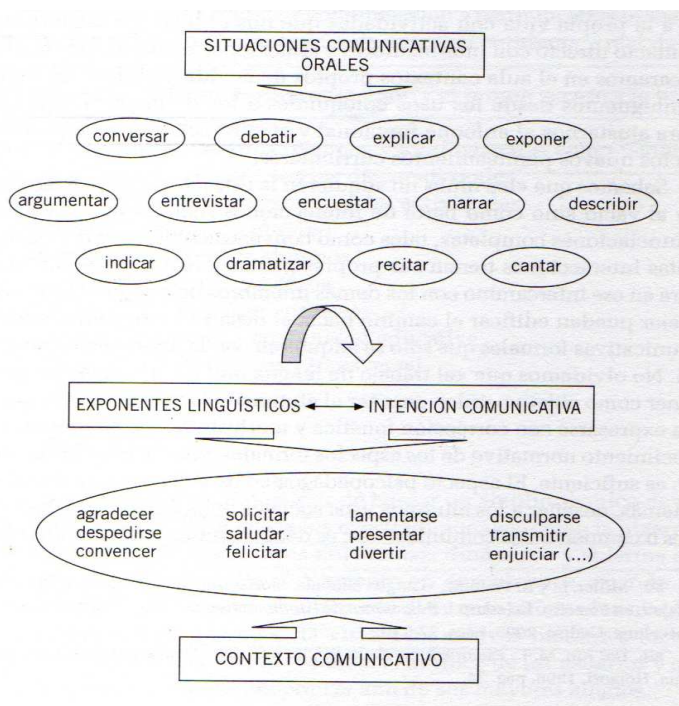


Figura 2

Para aclarar el contenido de lo formulado en la figura 2, expresa lo siguiente (Quiles, 2006: 42):

la línea entre lo que podemos entender como una situación comunicativa –conversar– y lo que podemos llamar un exponente lingüístico –agradecer– se presenta un tanto difusa; ambos caminos convergen en el uso y, por lo tanto, han de hacerlo también en su aprendizaje.

Nos parece relevante destacar la declaración de intenciones que realiza la autora:

En nuestras propuestas, vamos a intentar abrir los límites de la clase a la propia vida con actividades que nos obliguen a establecer un contacto directo con interlocutores y situaciones reales de uso; también crearemos en el aula contextos propios de la vida cotidiana en los que conjugemos desde los usos coloquiales a los de mayor formalidad, para ajustarnos al enfoque funcional y comunicativo que se promulga en los nuevos planteamientos curriculares.

Quiles (2006: 42)

Con respecto a las estrategias que plantea Quiles, se procuran aquellas que favorezcan el trabajo cooperativo y las dinámicas grupales, con la finalidad de crear contextos de interacción secuenciada en el aula. Como precisa la autora, no se trata de que los niños hablen por hablar, “sino de que hablen para aprender a usar oralmente la lengua de acuerdo con los principios de adecuación y de disposición discursiva que marcan los componentes de la competencia comunicativa” (Quiles, 2006: 43). De acuerdo con esto, establece los siguientes parámetros estratégicos:

- La alternancia del trabajo individual con las dinámicas grupales.
- La integración de lo escrito y lo oral en las secuenciaciones.
- La creación de situaciones de comunicación a partir de otras iniciales.
- La extensión de los límites del aula a la vida cotidiana y real de los alumnos.
- El desarrollo del aprendizaje autónomo y el propio acceso a la información y los materiales.
- El trabajo con los medios técnicos y audiovisuales como vehículo esencial para el contacto con los discursos orales.
- La proyección pluridireccional de las actividades:
  - Interacción alumno - alumno
  - Interacción grupos de alumnos
  - Interacción grupos - profesor
  - Interacción gran grupo - profesor
  - Interacción alumno - comunidad educativa

- El enfoque interdisciplinar y transversal.

Quiles (2006: 43)

En lo que concierne a los recursos, contempla desde los más tradicionales (pizarra o portafolio individual) a otros más dinámicos y abiertos a la participación colectiva. Además, considera imprescindible trabajar con los nuevos medios e instrumentos de comunicación, llamados en la comunidad educativa “tecnologías de la información y la comunicación” (TIC), pues resultan motivadoras y productivas para la enseñanza-aprendizaje de los usos orales. Así pues, las TIC que va a trabajar son:

- a) Medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión, soportes básicos para observar situaciones comunicativas orales reales de diverso tipo (anuncio publicitario, debate, entrevista, etc.).
- b) Instrumentos técnicos como una grabadora o una videocámara, elementos necesarios para el maestro de lengua, pues le van a permitir “recoger muestras de habla cotidianas de distintos grados de formalidad” (Quiles, 2006: 44). Por otra parte, según advierte Quiles (2006: 44-45), su utilización es imprescindible a la hora de realizar “un seguimiento pormenorizado de algunas de las propuestas de trabajo que obligan al alumnado a moverse en distintos contextos reales de interacción”. En definitiva, la evaluación resultará más formativa e integradora.
- c) Internet y las múltiples posibilidades que ofrece la red, refuerzos para la práctica docente.
- d) Listas de distribución y foros de debate.

Sobre la evaluación, es entendida desde un punto de vista formativo, es decir, valora tanto los progresos y/o las dificultades del alumno como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Quiles se sirve de una tabla a modo de plantilla en la que establece una serie de criterios, “focos de interés hacia los que debe dirigirse la mirada evaluadora” (2006: 46). En la plantilla “el profesor recogerá los aspectos significativos dentro de la casilla que estime oportuno para cada alumno, de forma que se favorezca una evaluación integral de todo el proceso” (2006: 46).

### **2.3.3. En Educación Secundaria Obligatoria**

En opinión de Abascal (1994: 169), quien reflexiona sobre la didáctica de lo oral en Secundaria, “la intervención didáctica en el desarrollo de las destrezas orales debe tomar en consideración la diferenciación de lengua oral y lengua escrita como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico”. De esta manera, habrá contenidos comunes y contenidos específicos para desarrollar las destrezas relacionadas con cada uno de los modos.

A su modo de ver, el hecho de incluir en las programaciones contenidos específicos de la lengua oral no significa meramente estudiar sus peculiaridades de uso, pues los nuevos contenidos solo tienen sentido como reflexiones sobre el uso y al servicio de este. Dicho de otra forma, no se trata de trabajar la lengua oral como un contenido de tipo conceptual (“saber”), sino, sobre todo, de tipo procedimental (“saber hacer”). En este sentido, la metodología que propone Abascal para el desarrollo de las destrezas orales se basa en actividades de observación y producción de textos (válida también para el desarrollo de las escritas).

Por tanto, según explica Abascal:

Interesa la observación de textos producidos por hablantes diferentes en situaciones comunicativas variadas, textos más o menos formales, que permiten apreciar cómo el usuario elige entre las múltiples posibilidades que le ofrece la lengua aquellas que mejor se adaptan a sus objetivos, o cómo elige mal y fracasa.

(1994: 171)

Se trata de observar tanto situaciones reales en vivo, mediante la asistencia a sesiones de claustro, plenos del ayuntamiento, juicios o conferencias, como las propias producciones de los alumnos, para lo que resulta valioso el uso de grabaciones de audio o de vídeo.

Según Abascal, la manera adecuada de proceder en la observación de textos sería:

Fijar la mirada sucesivamente en distintos aspectos [lo que] permite organizar una observación sistemática y permite también establecer conexiones entre el trabajo oral y el escrito. Si se centra el interés en un momento dado en algo peculiar de la comunicación oral –turnos de palabra, entonación, cambios de estrategia en una conversación, etc.– conviene analizar ese fenómeno en varios textos orales; si, por el contrario, se observa un aspecto relevante para la producción de textos orales y escritos –arquetipos textuales, modalizaciones, actos de habla, etc.– interesa



trabajar al mismo tiempo con los dos tipos de textos. Un trabajo en esta línea pone el acento en lo que hay en común el uso oral y escrito de la lengua al tiempo que atiende a las diferencias, y facilita que el alumno se enfrente a la producción de textos formales –orales y escritos– con la ayuda que le brinden los modelos y no desde la inseguridad que crea la ausencia de pautas.

Abascal (1994: 172)

En cuanto a las actividades de observación de textos, la autora ofrece una variada muestra cuya validez dependerá de llevar a cabo una secuenciación adecuada. Veamos ejemplos de dichas actividades formuladas por Abascal (1994: 172 y 175):

- Observar la regulación de los turnos de palabra en un debate televisivo: cómo interviene el moderador para que todos dispongan de un tiempo similar, para mantener el orden, para centrar el tema o reconducirlo... (...) Observar asimismo la importancia de la comunicación no verbal (gestos, posturas, miradas...) y de los elementos paralingüísticos (elevación del tono de voz, entonación, énfasis, pausas...) en la toma y en la cesión de la palabra.
- Observar las normas que regulan el comportamiento comunicativo de los dos participantes en una entrevista: qué actos de habla y qué estrategias sirvan al entrevistador para dar pie a que el entrevistado hable (...).
- Observar en textos producidos por los alumnos qué características hacen de ellos textos satisfactorios o qué problemas evidencian (problemas de apropiación de la situación comunicativa, de planificación, de textualización o de dicción).

Otras actividades de observación que pueden resultar útiles serían, según Abascal (1994: 173-175):

- Observar en debates de radio o televisión el papel social de los participantes.
- Observar en programas diversos de radio y de televisión, y en la publicidad en general, cuándo se tutea al oyente o al telespectador, en qué casos se le trata de usted y cómo repercute la imagen que se tiene del receptor en otras decisiones que toma el emisor, como la elección del registro y el tono más o menos formal.
- Observar en tertulias y debates de radio y televisión cómo se adaptan los especialistas en un tema a unos receptores no especialistas.
- Observar en los mensajes de contestador automático los rasgos que dan cuenta de la relación entre emisor y receptor.

- Observar en muestras de discurso didáctico de qué estrategias se sirve el profesor para asegurar la recepción de la información.
- Observar la estructura de un telediario o de un diario radiofónico –sumarios iniciales, resúmenes finales...– y relacionarla con el hecho de que el oyente o telespectador se pueda incorporar en distintos momentos al programa.
- Observar la estructura de la información en una noticia oral, en la explicación de un profesor, en una conferencia, en una exposición oral de un alumno... y dar cuenta de estas estructuras mediante la elaboración de esquemas. La longitud y la complejidad de los textos tiene que ser adecuada a las capacidades de los alumnos.

Sobre las actividades de producción, Abascal propone secuenciarlas según el grado de dificultad de los diferentes arquetipos textuales:

- En los primeros cursos de secundaria: textos narrativos orales y escritos.
- En cursos más avanzados o al final de una secuenciación que tome como eje los arquetipos textuales: textos expositivos y argumentativos, orales y escritos.

#### **2.3.4. En Bachillerato**

Cortés y Muñío (2008) se plantean partir del análisis del discurso para desarrollar una enseñanza adecuada y eficaz del discurso oral formal. Establecen una metodología que se propone lograr cuatro objetivos docentes basados en “cuatro principios que deben exigirse al «bien hablar»: corrección, claridad, eficacia y adecuación” (2008: 57).

Ambos autores pertenecen a un grupo investigadores vinculados a la Universidad de Almería que han fijado como proyecto la enseñanza de la lengua oral, materia prioritaria en su labor investigadora para los próximos años. Los integrantes de este grupo tienen en común que casi todos ellos están relacionados con el estudio del análisis del discurso y con la enseñanza secundaria.

Estos autores, en tanto que docentes, denuncian una serie de hechos:

- A pesar de los buenos propósitos que aparecen en la LOGSE (1990) y la LOE (2006) sobre enseñar estrategias discursivas orales, en 2008 “se sigue enseñando lo que se sabe, la lengua escrita” (2008: 59).

- Si bien es cierto que en los nuevos libros de texto se incluyen apartados dedicados a mejorar la enseñanza de determinados géneros discursivos orales (el debate, la entrevista, etc.), dicha enseñanza, en el mejor de los casos, “no suele, ni puede, ir más allá de que los alumnos aprendan que el debate tiene unos turnos de habla, que hay que respetar al que tiene la palabra (...), etc.” (2008: 59).
- Muchos profesores sienten frustración al comprobar que “la enseñanza de la lengua oral sigue en estado de marginalidad; lo único que ha cambiado, si es que lo ha hecho, es la terminología” que aparece en algunos libros de texto: “se habla de discurso en lugar de oración, de conectores en lugar de nexos coordinados y subordinados; se introducen términos como turno y se habla de la conversación, pero todo sigue casi igual” (2008: 59-60).

Así pues, fruto de estas deficiencias observadas por su experiencia docente, el propósito de este grupo es construir una metodología que permita llevar a las aulas de todos los niveles educativos, especialmente de Bachillerato y de la universidad, los avances que se producen en las investigaciones discursivas del español hablado, con el propósito de enseñar la modalidad oral en el registro formal.

En el desarrollo de su propuesta didáctica se distinguen diferentes fases:

1.<sup>a</sup> Producción de discursos orales expositivos llevados a cabo por alumnos de primero de la carrera de Filología Española de la Universidad de Almería.

2.<sup>a</sup> Reflexión de dichas producciones por los propios alumnos mediante la realización de tareas de análisis, con lo que advierten sus fallos (de adecuación, coherencia, cohesión y corrección), y preparación de nuevas exposiciones aplicando lo aprendido.

3.<sup>a</sup> Reflexión de un corpus formado tanto por discursos orales de sus propios alumnos como de políticos, juristas y conferenciantes. Transcriben los discursos que luego analizan atendiendo a los mencionados principios de

*corrección, claridad (I, concisión y precisión; II, orden y coherencia), eficacia y adecuación.*

## **2.4. Conclusiones**

Una vez hemos revisado la exigencia de la lengua oral en los programas curriculares para las etapas educativas preuniversitarias según establece la legislación vigente, así como algunas propuestas didácticas correspondientes a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en tales etapas, podemos proponer algunas conclusiones provisionales:

1. Podemos descartar nuestra hipótesis de partida sobre la escasa demanda de la lengua oral en los currículos preuniversitarios, puesto que, según hemos podido comprobar, la exigencia de la lengua oral es considerable ya desde la etapa de Educación Infantil, va en aumento en la Educación Primaria y en la ESO, así como en Bachillerato, etapa en la que se asume que las destrezas orales de los alumnos han de estar consolidadas. No obstante, nuestra experiencia docente nos dice que no es así, pues advertimos deficiencias en la competencia comunicativa de nuestros alumnos no ya de la ESO o Bachillerato, sino de nivel universitario, incapaces de expresarse oralmente de forma adecuada en situaciones formales como en una tutoría, cuanto menos en una exposición oral en clase.
2. Después de considerar diversas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de lo oral en las diferentes etapas preuniversitarias, observamos que, en efecto, sus autores también se hacen eco de la creciente demanda de lo oral y de los obstáculos que su enseñanza conlleva, ya sea por la falta de formación y/o voluntad de algunos docentes, ya sea por la escasez de materiales adecuados para su didáctica, ya sea por la dificultad de su evaluación, etc.
3. Es necesario crear materiales en consonancia con las exigencias curriculares que resulten atractivos para los alumnos a partir de aspectos que ya conozcan, como el discurso oral coloquial empleado en la conversación, a fin de que afiancen su conocimiento y, de forma contrastiva, logren distinguir los usos orales coloquiales de los formales, para que cuando necesiten emplear géneros discursivos orales que requieran un uso formal de la lengua sean capaces de desenvolverse de forma adecuada, como en una entrevista de trabajo, en una tutoría con un profesor, en una exposición oral, etc. Trataremos de servirnos de

un *enfoque comunicativo* y de emplear unidades de programación que resulten eficaces para la enseñanza-aprendizaje de lo oral, como las *secuencias didácticas*.

4. De las diversas etapas educativas preuniversitarias optamos por la de Bachillerato por tratarse de la inmediatamente anterior al inicio de los estudios superiores y por constituir el momento en que los alumnos se incorporan al mercado laboral, ya que, en ambos casos, requieren haber consolidado sus capacidades orales, comprensivas y expresivas. Por otra parte, la etapa de Bachillerato es la que encontramos más desatendida en lo que se refiere a la existencia de materiales y propuestas didácticas de lo oral.
5. Nuestro cometido es, por tanto, partir del estudio de la lengua coloquial empleada en la conversación con fines didácticos para tratar de forjar estudios aprovechables en el diseño de propuestas que resulten eficaces de acuerdo con nuestro propósito: ampliar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Así, en el capítulo siguiente trataremos de revisar los problemas teóricos y metodológicos que giran en torno al análisis del español coloquial.



**CAPÍTULO 3. PROBLEMAS TEÓRICOS  
Y METODOLÓGICOS  
PARA EL ANÁLISIS  
DEL ESPAÑOL COLOQUIAL**

---





## **CAPÍTULO 3. PROBLEMAS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA EL ANÁLISIS DEL ESPAÑOL COLOQUIAL**

---

- 3.1. SOBRE EL CONCEPTO “ESPAÑOL COLOQUIAL”. CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA
- 3.2. LA DEFINICIÓN DE “COLOQUIAL”
- 3.3. CARACTERIZACIÓN DEL REGISTRO COLOQUIAL
- 3.4. LA SELECCIÓN DEL CORPUS Y SU TRATAMIENTO: EL EMPLEO DE LOS TEXTOS LITERARIOS CON FINES DIDÁCTICOS
- 3.5. LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL LINGÜÍSTICO *VERDADERAMENTE* COLOQUIAL Y SU METODOLOGÍA DE ANÁLISIS
- 3.6. LA ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES: CRITERIOS DE ORDENACIÓN
- 3.7. LA NECESIDAD DE ESTUDIO DE LA SINTAXIS COLOQUIAL
- 3.8. CONCLUSIONES



En este capítulo, trataremos de considerar problemas teóricos y metodológicos relacionados con el análisis del español coloquial, como puedan ser la propia confusión terminológica que envuelve al concepto de “español coloquial”, qué se entiende por *coloquial*, cuáles son sus características principales, de qué corpus podemos servirnos para estudiarlo y para emprender propuestas didácticas sobre lo coloquial, qué metodología podemos hacer servir para su análisis, así como qué aspectos lingüísticos requieren mayor atención y pueden resultar más provechosos en la formulación de propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de lo oral en Bachillerato.

### 3.1. Sobre el concepto “español coloquial”. Confusión terminológica

En la bibliografía que trata sobre el lenguaje en uso podemos apreciar que se manejan diversos términos no siempre coincidentes con lo que debemos entender por “registro coloquial”. Es más, son muchos los estudiosos que repasan los vocablos empleados por la bibliografía, como recientemente López Serena (2007), o Narbona (1989: 152-156; 2008: 549-550), Cortés (1992: 51-60; 2002a) y Briz (1996: 25-29; 1998: 34-40), quienes opinan que no deben emplearse indistintamente términos como los de “popular”, “familiar”, “vulgar”, “hablado” o “conversacional” para referirse a la modalidad lingüística del habla cotidiana.

Con respecto al término “popular”, se trata de un nivel de lengua y no de un nivel de habla. El propio Seco (1973: 365) era consciente de la confusión entre la denominación de “popular” y “coloquial” y proporciona la clave para su distinción:

la diferencia entre ambos conceptos se puede condensar diciendo que «popular» es un nivel de *lengua*, mientras que «coloquial» es un nivel de *habla*. Dicho de otra manera: si en una lengua, patrimonio de una gran comunidad humana, es siempre posible señalar *grosso modo* –al margen de la diferenciación geográfica- dos estratos principales de base social, el «medio» (o «standard») y el «popular», dentro de cada uno de ellos existen modos de uso o «registros» que están en cada momento determinados por la situación en que se produce el acto de hablar. Los registros de habla son, naturalmente, muy numerosos, pero de una manera esquemática pueden agruparse en dos, que llamaremos «formal» e «informal», caracterizados en líneas generales por una actitud convencional y por una actitud espontánea, respectivamente.

Sobre el término “familiar”, el preferido para Casares (1969) y también usado por Polo (1971-1976), puede resultar confuso al pensarse que este tipo de uso

lingüístico se produce por relaciones de parentesco. Como apunta Cortés (1992: 51-52), haciéndose eco de la confusión terminológica que rodea al registro coloquial:

La principal causa de este desbarajuste está en las distintas concepciones que del término *registro* tienen los tratadistas, y cuyo error más extendido es la identificación del vocablo, configuración de varios rasgos contextuales, con uno de estos rasgos: el condicionado básicamente por la relación personal entre los interlocutores; así, se asocia a *lo formal, informal, familiar, solemne, etc.*

Dicho error, además, es el motivo principal de una situación terminológica caótica cuyo prototipo es el término *coloquial*. Por ejemplo, en la mayoría de los trabajos en que aparece como categoría subestándar, en alternancia con *familiar*, no hemos visto diferencia alguna en el modelo de corpus investigado, por lo que el empleo de uno u otro término se reducía a un mero problema de preferencia terminológica.

Aunque prefiere el término “coloquial”, Cortés (1992: 53) explica más adelante que:

al utilizar ‘familiar’ no se piensa que ese estilo de diálogo deba darse necesariamente en el seno familiar, sino que es el estilo que se emplea con nuestros allegados, los más cercanos de los cuales son los familiares.

Sobre el término “vulgar”, representa un uso incorrecto producto de un nivel de lengua bajo. Comprobamos, de nuevo, que se confunden los niveles de habla con los de lengua. Como aclara Briz (1996: 26): “Con el término vulgar nos referimos a ciertos usos incorrectos, anómalos o al margen de la *norma estándar* y de las *normas regionales*, resultantes de un nivel de lengua bajo.”

Asimismo, lo coloquial no puede confundirse con lo “hablado”, “puesto que esto implica otras formas orales de expresión” (Cortés, 1992: 55).

Finalmente, sobre el uso del vocablo “conversacional” y su confusión con lo coloquial, ya estaba implícita en la definición de Beinhauer, quien define el “lenguaje coloquial” de la manera que sigue:

el habla tal y como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas y poetas.

Beinhauer (1958/1963[1991]: 9)

También están presentes rasgos que caracterizan a la conversación en la definición de Lorenzo (1977: 172), aunque él opte, igualmente, por la denominación de “español coloquial”:

El español coloquial es el conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos, por la comunidad en la que se producen.

Aunque, como el propio Lorenzo advierte más adelante, hay monólogos interiores en textos literarios que son reflejo del español coloquial, ya que “prescinden del interlocutor, quien, sin embargo, se hace presente, por arte y técnica del narrador, en sesgos y quiebros del aparente monólogo, en la carga evocativa de éste” (1977: 172).

Así pues, Lorenzo (1977: 173) señala dos condiciones, constantes en el acto coloquial que singularizan a lengua coloquial y la diferencian de otras variedades de la lengua hablada, sobre las que se proyectan una serie de variables:

- a) presencia física de una o más personas con cuya atención, iniciativa o reacción oral o no oral cuenta el hablante; y
- b) un marco espacial y temporal que sirve de referencia a toda la comunicación.

En conclusión, por todo lo dicho, preferimos emplear el término “*coloquial*” a la hora de hablar sobre este registro que a continuación pasamos a definir.

### **3.2. La definición de “coloquial”**

Hasta aquí hemos observado diferentes propuestas que suponen aciertos en cuanto a caracterizaciones de lo coloquial, pero, o bien se refieren a un género discursivo en concreto (*la conversación*), olvidando que dicho registro puede darse en otros tipos de discurso, o bien se quedan en una mera definición, sin describir propiamente el uso coloquial de la lengua.

Por nuestra parte, siguiendo a Briz (1996, 1998, 2000, 2010a, 2010b), pensamos que se trata de un registro o nivel de habla, modalidad de uso determinada por el contexto comunicativo o la situación, que “no es dominio de una clase social”, sino que

caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua, sea cual sea su nivel sociocultural<sup>27</sup>. Además, este registro “no es uniforme”, pues “varía según las características dialectales y sociolectales de los usuarios”. Es reflejo de “un sistema de expresión (...) que es la continuación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana [frente al *modo sintáctico*]”. Asimismo, además de tratarse de un uso “oral y de que pueda manifestarse o reflejarse en el texto escrito”, está marcado por los rasgos de cotidianidad, informalidad y espontaneidad (‘ausencia de planificación’). Como sostiene, “aparece en varios tipos de discurso”, pero es en la conversación donde más “auténticamente se manifiesta esta modalidad de uso y, por tanto, el lugar más adecuado para comenzar su estudio” (Briz, 1996: 29-30).

En síntesis, en las líneas que siguen se concentran los rasgos que venimos señalando con los que el autor concreta qué entiende por “coloquial” (Briz, 1996: 26):

Llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios.

### 3.3. Caracterización del registro coloquial

Un primer acercamiento al registro coloquial lo podemos hacer correlacionando las dimensiones establecidas por Gregory y Carroll (1978), lo que nos permite oponerlo a otros registros. De este modo, hablamos de las dimensiones de “campo del discurso” (tiene que ver con el tema del que se trata), “modo del discurso” (el canal que se emplea en la comunicación), “tenor funcional” (la finalidad del acto comunicativo, el propósito del emisor) y “tono personal” (grado de formalidad del discurso); según tales dimensiones, el registro coloquial se caracteriza por participar de un “campo” basado en la cotidianidad, un “modo” oral, un “tenor” interactivo y un “tono” informal. Con el fin de caracterizar la *variedad coloquial*, a estas características del registro hay que añadir los rasgos asociados al usuario (geográficos, sociales, etc.), lo que la configura como una *lengua funcional* (Coseriu, 1991: 119) y sus fenómenos serían, efectivamente, sistematizables.

---

<sup>27</sup> Se establece una relación proporcional entre el nivel sociocultural de un hablante y los registros que es capaz de manejar. De esta manera, a superior nivel, más modalidades de uso utiliza –siempre según la situación comunicativa en la que se halle inmerso– y, de manera contraria, a inferior nivel sociocultural, menos registros puede emplear. Como expone Briz (1996: 16; 1998: 25), las personas de un nivel bajo solo son capaces de dominar el registro coloquial de la lengua.

Para caracterizar con mayor pormenor el registro coloquial partimos de la propuesta ya desarrollada de Briz (1996, 1998, 2000, 2003, 2010a, 2010b) y Briz y Val.Es.Co. (1995: 23-36; 2002), basada en la formulación de una serie de rasgos constantes y de unas variables (como también hiciera Lorenzo, 1977), que singularizan al registro coloquial frente a otras modalidades de habla o registros. Veremos cómo en función de la presencia o ausencia de los citados rasgos es posible hablar de diferentes grados de coloquialidad, que van de lo + coloquial o informal a lo - coloquial o formal.

En efecto, para hablar de *español coloquial*, *habla coloquial*, *registro coloquial*, *uso coloquial* o *modalidad lingüística coloquial*, términos que consideramos válidos y que compartimos con Briz (1996: 25), distinguimos dos tipos de rasgos: por un lado, los denominados “situacionales o *coloquializadores*” (los debidos a la situación, factor determinante en el empleo del registro coloquial) y, por el otro, los que se designan como “rasgos primarios o constantes coloquiales”. Entre los primeros, hay que mencionar “la *relación de igualdad* entre los interlocutores” (que puede ser social o funcional); “la *relación vivencial de proximidad* (saber y experiencia compartidos)”; “el *marco discursivo familiar*” (relación de los participantes con el espacio o lugar) y “la *temática no especializada*”. Con respecto a los segundos, las “constantes coloquiales” o “rasgos primarios”, hay que tener en cuenta “la *ausencia de planificación*” o planificación sobre la marcha; “la *finalidad interpersonal*” o interactiva y “el *tono informal*” (1996: 30-31).

Todos los rasgos mencionados hacen posible hablar de *registro coloquial*, pero para enmarcarlo en el tipo de discurso en el que se manifiesta de forma más genuina, la *conversación*, resulta necesario determinar las características que la singularizan frente a otro tipo de discursos hablados. Así pues, la conversación se caracteriza por tratarse de “una *interlocución en presencia*, conversación cara-a-cara”; por ser “*inmediata*”, pues se produce en un “aquí y ahora”; distinguida por una “*toma de turno no predeterminada*”; con alternancia de turnos inmediata, lo que la hace “*dinámica*” y, finalmente, “*cooperativa*” con respecto al “tema de conversación y la intervención del otro” (Briz, 1996: 32).

Según los rasgos referidos, hablaremos de *conversación coloquial*, cuando la conversación presente, además de los rasgos que acabamos de mencionar y que la definen como tipo de discurso, las constantes coloquiales o rasgos primarios ya señalados. Como advertimos, es posible establecer diferentes grados de coloquialidad en la conversación, puesto que:

según la mayor o menor presencia de aquellos otros [rasgos] que hemos denominado situacionales o *coloquializadores* (por su función, en ocasiones, niveladora de otros rasgos no coloquiales), distinguiremos entre conversaciones coloquiales *prototípicas* y conversaciones coloquiales *periféricas*.

(Briz, 1996: 32)

Recientemente, Briz (2010a, 2010b) ha extendido la propuesta iniciada en Briz, coord. (1995) y Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) con el fin de establecer correlaciones entre las variedades diafásicas y los géneros discursivos. Según afirma Briz (2010a):

A partir de [los] (...) rasgos situacionales y de su mayor o menor presencia se explica el carácter escalar de lo coloquial o de lo formal de cualquier discurso (o en cualquier discurso, dado que en un mismo discurso pueden alternar ambos registros) y, asimismo, que un género no deje de ser considerado coloquial o formal por el hecho de que algunos de estos rasgos estén menos presentes o, incluso, ausentes.

### **3.4. La selección del corpus y su tratamiento: el empleo de los textos literarios con fines didácticos<sup>28</sup>**

Uno de los obstáculos para estudiar de manera fidedigna el español coloquial ha sido el relacionado con *el corpus del que servirse para tomar los ejemplos*, pues hasta el empleo extendido del magnetófono para grabar secretamente el audio de las conversaciones y, garantizar, así, su espontaneidad, hubo que conformarse con la

---

<sup>28</sup> En este apartado nos referiremos, entre otras cosas, a textos literarios de carácter “realista”, en concreto, a algunas de las novelas de la posguerra civil española cuyos personajes manifiestan un “habla viva”, un estilo coloquial (novelas que a menudo han servido como fuente para estudiar el español coloquial), para justificar su aprovechamiento en las propuestas didácticas que formulamos en § 6.3.3.1. y § 6.3.3.2.. Por tanto, en este apartado nos centraremos en la aplicación didáctica de esas novelas aprovechando que constituyen materia de estudio en 2.º de Bachillerato (cf. decreto 102/2008, *vid.* n. 31). No obstante, queremos hacer constar que los textos literarios de carácter “realista” también se han aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) (cf. trabajos de Muñoz Medrano, 2008; Kovalenko, 2010). Por otra parte, en la enseñanza de E/LE se han empleado corpus orales coloquiales reales, como el corpus de Briz y Val.Es.Co. (2002), según puede observarse en los estudios de Albelda y Fernández, 2005, 2006, 2008, o en el de Franco, 2006 (así como discursos procedentes de los medios de comunicación, como en Garrido Rodríguez, 2004). Adviértase que en nuestra propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato, § 6.3.2., aprovechamos el corpus de Briz y Val.Es.Co. (2002) para estudiar la sintaxis coloquial (con especial atención a las construcciones incompletas). De esta forma, concebimos que los alumnos han de realizar un análisis previo del empleo de las construcciones incompletas en un corpus real, que garantice su espontaneidad, en 1.º de Bachillerato, para, posteriormente, ya en 2.º curso, estudiar su posible aparición en varias novelas de la posguerra civil española. En Briz (2000a) se encuentra una propuesta didáctica aplicable a la ESO, con el objetivo de ofrecer directrices para analizar un texto coloquial en su conjunto partiendo de los niveles lingüísticos, mediante una perspectiva pragmática, pero sin servirse, necesariamente, de un corpus oral transcrito; no obstante, el autor emplea en su modelo de análisis fragmentos de la conversación [RB.37.B.1], disponible en Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).



selección de ejemplos procedentes de “textos literarios de estilo «realista» que pretendían conferir a sus diálogos un cierto aire de «habla viva»” (López Serena, 2007: 191).

Según explica López Serena (2007: 193), una de las razones aducidas a la hora de justificar el estudio de la variedad coloquial en diálogos teatrales o novelísticos es de índole práctica, pues:

antes de que el magnetófono se convirtiese en un instrumento de trabajo común entre los lingüistas, los intentos de reproducción mimética de la oralidad por parte de ciertos autores en determinadas obras literarias conformaban el único material con que contaban los analistas de la conversación coloquial, aparte, claro está, de las observaciones esporádicas que realizaran en conversaciones cotidianas. Los estudios pioneros [sobre el español coloquial] ni siquiera dudaban de la posibilidad de trasladar los resultados obtenidos en el examen de los textos que imitaban lo coloquial a la descripción de la modalidad coloquial.

En efecto, en estudios pioneros sobre el español coloquial hallamos ejemplos extraídos tanto de textos literarios, como en la obra de Beinhauer<sup>29</sup> (1991 [1958/1964]), como de otro tipo de textos que hoy en día desecharíamos por resultar poco espontáneos, pues proceden, como la propia Vigara Tauste (1992: 31-32) reconoce, de encuestas/diálogos procedentes del libro editado por Esgueva y Cantarero (1985), cuyos informantes sabían en su mayoría (20 casos de 24) que estaban siendo grabados, y de “programas de radio, telediaris, entrevistas o textos de la prensa escrita, carteles publicitarios, canciones...” (Vigara Tauste, 1992: 36).

Para conocer qué textos literarios reflejan la lengua coloquial y acogen el habla de la conversación espontánea, resulta obligado referirse a Seco (1983), como han hecho ya estudiosos como Hernando Cuadrado (1987: 161; 1988: 21), Narbona (1992a: 667; 2001: 190; 2007b: 100; 2008: 557) y López Serena (2007: 1995). Así, para Seco (1983: 3-22), en la trayectoria de la narrativa española sobresalen tres hitos en la reproducción del lenguaje coloquial: el *Quijote* y algunas de las *Novelas ejemplares* cervantinas, en el siglo XVII; la producción de Benito Pérez Galdós, en el XIX; y, especialmente, las producciones de determinados narradores realistas posteriores a la

---

<sup>29</sup> Según advierte Narbona (2007b: 73), en la nota 3 a pie de página, Beinhauer (1958/1963) “se basó en textos teatrales de autores como Arniches, Muñoz Seca, los hermanos Álvarez Quintero, Vital Aza, etc., pero no pasó de recoger vocablos, giros, modismos y frases de carácter *popular*”.

Guerra Civil española, como *La Colmena*, *El Jarama*, *Entre visillos*, *Cinco horas con Mario*, etc..

Lejos de desdeñar el valor de los ejemplos que nos proporcionan los textos literarios, en concreto, los procedentes de las novelas posteriores a la Guerra Civil española que acabamos de señalar (como ya advertíamos en 1.1. al justificar nuestro objeto de estudio, así como en las notas 3 y 28 del presente trabajo), nos serviremos del reflejo que ofrecen de la lengua oral coloquial con fines estrictamente didácticos, como se verá en las propuestas didácticas que ofrecemos en el capítulo 6, en concreto en § 6.3.3.3., con la cautela de saber que dichas muestras constituyen *recreaciones literarias*, producidas con un determinado propósito por parte del novelista<sup>30</sup>. En este sentido, queremos adelantar que en las propuestas didácticas que hemos diseñado para estudiar la sintaxis coloquial en Bachillerato (con especial atención a las construcciones incompletas), hemos seguido los designios de Narbona (1989: 151) de forma intuitiva en un primer momento –es decir, por nuestra propia voluntad e inventiva, sin ser realmente conscientes de los deseos de tal autor– y de manera consciente, después, ya que, como apunta el autor, “el estudio del lenguaje coloquial debería ser tarea previa al análisis de cómo es *reproducido, adaptado y manipulado* en el discurso literario”. Así, en nuestra propuesta establecemos para 1.º de Bachillerato el estudio de las construcciones incompletas a partir de, por un lado, el análisis del corpus oral real de Val.Es.Co. (como puede verse en § 6.3.2.1.) y, por el otro, la realización de trabajos de investigación por parte de los alumnos (en § 6.3.2.2., que incluyen labores de grabación, transcripción y análisis de conversaciones coloquiales propias). Para 2.º de Bachillerato establecemos el estudio del reflejo de las construcciones incompletas en cuatro novelas de la posguerra civil española, aprovechando que, en cualquier caso, constituyen materia de estudio para tal curso por su valor literario, según prescribe el currículo de la asignatura “Lengua castellana y literatura II” (decreto 102/2008)<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Narbona (1992a: 671 y ss.; 1992b) trata de dilucidar qué propósito movió a Sánchez Ferlosio a “transplantar” a los diálogos de *El Jarama* el coloquio espontáneo, obra que para él supone el mayor logro en ese sentido. Además, Narbona (1989: 151; 1992a: 672-673) reivindica la necesidad de estudiar qué elementos coloquiales se manifiestan en los textos literarios y en qué grado para llegar a discernir qué aspectos de la modalidad de uso coloquial suponen una “estilización” en la literatura, *apud*. López Serena (2007: 199). En este sentido, la propia López Serena (2007) ha investigado cómo se manifiestan las denominadas “figuras de simetría”, las “figuras de enumeración” y las “figuras de construcción de escalera”, rasgos sintácticos coloquiales acuñados por el grupo GARS (*Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe*), en el corpus oral Val.Es.Co. (2002) y, posteriormente, su aparición en *El Jarama* y en *Entre visillos*, dos novelas de la posguerra civil española.

<sup>31</sup> Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5806 de 15 de julio de 2008).

### 3.5. La recopilación del material lingüístico *verdaderamente* coloquial y su metodología de análisis

Otro de los problemas a que nos enfrentamos es de índole práctica y tiene que ver con la *recopilación del material lingüístico “verdaderamente” coloquial*. Supone preguntarse, por ejemplo, cuándo la aparición de determinado aspecto sintáctico recurrente en varias conversaciones no se debe al registro coloquial, nivel de habla, sino más bien al nivel de lengua de los interlocutores o quizá suponga un dialectalismo. Vigara Tauste (1992), por ejemplo, incluye los fenómenos de *leísmo*, *laísmo* y *loísmo* como propios del registro coloquial, cuando más bien son debidos a otros factores. Así también trata la elipsis de preposiciones –queísmo– y el dequeísmo, que opinamos se deben, más bien, a un nivel de lengua bajo.

Asimismo, con respecto a la *metodología de análisis*, se ha tenido que superar el análisis que se realizaba a partir de la lengua escrita, pues, como argumenta Cortés (1994: 15): “mientras el texto escrito suele ir unido a una perfección normativa como resultado de un proceso de elaboración que ha podido durar más o menos tiempo, el oral es el resultado de una primera y espontánea producción.”

En este sentido, explica más adelante:

Hubo que asimilar que muchas de las deficiencias que se juzgaban como tales sobre el modelo de la lengua escrita no lo eran realmente, y que estábamos ante dos modos diferentes de comunicación (...) lo que hace que en la lengua hablada al emplearse recursos distintos se den unas determinadas constantes con unos mecanismos de producción propios.

(Cortés, 1994: 15)

Lo oral, en fin, debe concebirse y estudiarse de manera diferente a lo escrito, pues, “si esto no es así seguiremos corriendo el riesgo de confundir el objeto de análisis y diagnosticar una serie de anomalías inmotivadas” (Cortés, 1994: 17).

### 3.6. La organización de los materiales: criterios de ordenación

Por lo que respecta a la *organización* de los materiales en los estudios de lo coloquial, comprobamos que se procede de diversas maneras, por ejemplo, a partir de niveles lingüísticos. No parecen especialmente productivos los basados en principios generales, como los adoptados por Beinhauer (1958/1963[1991]) y Vigara Tauste (1980, 1992) en sus estudios, pues parten de la organización y estructuración que configura a la

conversación coloquial y no de la esencia misma del material lingüístico (forma y/o funciones).

Así pues, para dar forma al material coloquial conversacional debemos partir de nuevos principios.

Dadas las características de la conversación coloquial, en la que se establece una relación de igualdad y proximidad entre los interlocutores, desarrollada en un marco discursivo familiar, donde se aborda lo cotidiano, con ausencia de planificación y finalidad interpersonal, diálogo en el que domina el tono informal con una interlocución cara a cara, con toma de turno no predeterminada, que es dinámica y cooperativa, consideramos como parámetro útil en la presentación de fenómenos sintácticos coloquiales el que establece la dicotomía *Presencia de Intencionalidad vs. Ausencia de Intencionalidad del hablante en su elección lingüística*, o lo que es lo mismo, hechos lingüísticos debidos a la intención comunicativa del hablante (que trataremos en § 4.3.1.) frente a los producidos por las contingencias de la situación en sí, fenómenos que podemos calificar de *fortuitos*, *incidentales* o *eventuales* (que trataremos en § 4.3.2.). En nuestro caso, ante fenómenos sintácticos coloquiales recurrentes, se trata de abstraer y establecer generalizaciones según la función pragmática que desempeñan de acuerdo con la intencionalidad del hablante, algo que, por otro lado, no está privado de obstáculos, pues es difícil de determinar, por ejemplo, en qué medida la intención comunicativa del hablante no es más bien una impresión del investigador. Por ejemplo, a veces es difícil diferenciar cuándo algo es intencionalmente intensificador o atenuante; es igualmente complejo determinar en qué magnitud se presenta el rasgo, esto es, +/- intensificador, +/- atenuador, etc.; por no hablar, en fin, de la categorización de los diferentes elementos que coadyuvan a que esa función pragmática se produzca.

### **3.7. La necesidad de estudio de la sintaxis coloquial**

De todo lo dicho hasta aquí se deducen los numerosos motivos que han propiciado la idea de que estamos ante un objeto de estudio específico, pues lo oral exige una investigación diferente de lo escrito; precisamente, el análisis y comentario de textos literarios, principalmente de la novela, algo menos de los textos teatrales, en los que se plasma el “habla espontánea” de los personajes, ha hecho que los lingüistas se den cuenta de que no se trata de anomalías sintácticas, construcciones incorrectas o alejadas de la gramática normativa, sino de estructuras diferentes de las cuales la gramática al uso no puede dar cuenta. Varios son los lingüistas que advierten sobre ello

(véanse al respecto: Seco, 1973; Hernando Cuadrado, 1988; Narbona, 1992a, 1992b, 2006, 2007a, 2007b, 2008; Cortés, 1994; López Serena, 2007, etc.)<sup>32</sup>.

En este sentido, Narbona (2008: 557), tratando sobre las huellas de la oralidad coloquial en diferentes ámbitos, destaca su fuerte presencia en el ámbito literario (además de en ciertos subgéneros periodísticos) y afirma que:

[en] la literatura (...) pueden encontrarse *huellas* en todo momento, e incluso se han destacado hitos en tal sentido (las *Novelas Ejemplares* de Cervantes, ciertas obras del período conocido como *Realismo*, en especial de Galdós, etc.<sup>33</sup>), sólo cabe hablar de verdadera *mimesis* de la oralidad coloquial en la época moderna. Ciertos autores (Rafael Sánchez Ferlosio, Fernando Quiñones, Carmen Martín Gaité,...), aprovechando esa complicidad de los lectores expertos, se han decidido a explorar las posibilidades de una máxima aproximación al habla cotidiana. En *Irse de casa*, novela que la última citada publicó en 1998, tiene lugar una conversación entre varios jóvenes aspirantes a escritores sobre las llamadas “escuelas de letras”:

- (18) – *Pero después te ayudan a colocar el libro y esas cosas*  
 – *Ya, te van a ayudar. Por aquí. Ellos cobran y punto*

Sólo las oportunas inflexiones melódicas, las correspondientes pausas y los gestos (fácilmente imaginables por el lector) proporcionan sentido a la segunda intervención.

Nos interesa destacar la apreciación que hace Narbona (2008: 556-557), como acabamos de ver en la cita anterior, sobre la necesidad de atender a los factores prosódicos en la atribución de sentido a enunciados coloquiales, algo de lo que Hidalgo viene advirtiéndolo ya en numerosos estudios (Hidalgo, 1998a, 1998b, 2001, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2008; Hidalgo y Pérez Giménez, 2002, 2004).

Para Narbona (2008: 555-556):

Es preciso (...) dar con las claves idiomáticas concretas que sirvan para desentrañar el sentido de unos enunciados cuya emisión cuenta con **mecanismos y procedimientos contextualizadores** específicos o peculiares. No me refiero sólo a los que anclan espacial y temporalmente todo intercambio cara a cara, sino también otros que, **como los prosódicos, determinan** (solidariamente con los esquemas sintácticos y, casi siempre, con los recursos *para-* o *extra-verbales*) **el verdadero significado intencional de lo dicho. El contorno melódico, las pausas**

<sup>32</sup> Buena cuenta de ello da Cortés (1994, especialmente en las páginas 35-42), cuando trata de los “Estudios del habla a partir de obras literarias” como una de las diferentes aproximaciones que hay al estudio del español hablado dentro del panorama de los estudios fonológicos en España, dividido en dos períodos, cuyo límite vino marcado “por el empleo ‘habitual’ de magnetófono en la ciencia lingüística” (Cortés 1994: 29).

<sup>33</sup> Narbona cita: “Cf. Manuel Seco, 1983”.

**e inflexiones melódicas, el ritmo, etc., permiten descifrar el auténtico sentido** de lo que, si nos atenemos al significado literal de los términos, sería una mera tautología

(12) *Ah!, no, yo, si estoy con una persona, estoy con una persona!*,  
secuencia emitida con indignación en una tertulia televisiva por alguien cuya fidelidad sentimental había sido puesta en duda.

La negrita es nuestra.

Por otra parte, el tipo de interacción oral y, en particular, el de la conversación coloquial, obliga a una estructuración del enunciado diferente al de las oraciones de los textos escritos. Mientras que, por ejemplo, en el discurso oral domina una actitud pragmática en la construcción de los enunciados, en el texto escrito impera el orden sintáctico. En este sentido, como arguye Cortés (1994: 17):

Cuando se habla, se hace normalmente en presencia del interlocutor o interlocutores, lo que obviamente va a condicionar un modo de planificación muy distante del escrito, y en el que parece clara la preponderancia de las funciones pragmáticas sobre las estrictamente sintácticas.

Ahora bien, los trabajos dialectológicos urbanos y sociolingüísticos, “se han ocupado de aspectos sintácticos, pero casi siempre aislándolos del conjunto de habla espontánea” (Cortés 1994: 71). A este hecho ya se refirió Lorenzo (1977: 165):

rara vez se ha buscado la lengua coloquial en sí. Hay investigaciones dialectales, sociológicas, etc., que si bien registraron lo coloquial lo dejan de lado para centrarse en otros aspectos y datos del material recogido o se limitan a destacar y transcribir el contenido, sacrificando la forma.

Según advierten Briz *et alii* (2003: 10):

La confluencia de los problemas sintácticos con el interés descriptivo proveniente de los estudios dialectológicos, sociolingüísticos y coloquiales convierte la sintaxis del coloquio en el elemento central del estudio coloquial, porque será en la organización de la materia discursiva donde se concentrará la especificidad de esta variedad de habla.

De acuerdo con Cortés (1994: 27-99), este estudio pertenecería al “Período de madurez o magnetofónico”, más en particular al de “Análisis de los mecanismos sintáctico-pragmáticos del habla espontánea”.

Por otra parte, Cortés afirma que no hay una línea de investigación claramente definida en los estudios conversacionales desarrollados en el ámbito hispánico, algo que

atribuye a la existencia de “muy desiguales objetivos y, por tanto, con distantes enfoques metodológicos” (1994: 99). De ahí que, a continuación, el autor apele al esfuerzo de todos “para coordinar y compatibilizar los postulados fundamentales, teóricos y empíricos [para el mundo hispánico en general]” (1994: 99).

De este modo, con el fin de arrojar algo de luz a los estudios sobre *sintaxis coloquial*, podemos decir que nuestro trabajo parte del análisis del discurso oral, en particular de la conversación coloquial.

Por lo demás, según veremos en el capítulo 4, trataremos de examinar lo específico de la sintaxis coloquial para dilucidar las divergencias formales que presenta con respecto a la sintaxis “convencional”. Asimismo, nos serviremos de una revisión de fenómenos sintácticos habituales en el registro coloquial agrupándolos, según veremos, en dos grandes grupos: los fenómenos *intencionales (estratégicos)* frente a los *incidentales (no estratégicos)*. De esta forma, proponemos un constructo teórico y metodológico que entendemos provechoso de acuerdo con nuestros fines didácticos relativos a la enseñanza-aprendizaje de la sintaxis coloquial en Bachillerato.

### 3.8. Conclusiones

De lo expuesto a lo largo de este capítulo podemos derivar algunos apuntes que contribuyan a superar los problemas teóricos y metodológicos inherentes al análisis del español coloquial:

1. De todo el material lingüístico coloquial que puede constituir objeto de estudio nos serviremos del que atañe a la sintaxis, pues el plano sintáctico es el que mayor atención requiere por estar tradicionalmente más desatendido y por tratarse del nivel lingüístico que más juego puede darnos en el diseño de nuestras propuestas didácticas para Bachillerato: en las construcciones sintácticas pueden observarse más claramente las diferencias entre lo que puede resultar adecuado en un discurso oral coloquial, pero no en un discurso oral formal.
2. De acuerdo con nuestra intención de crear materiales atractivos para los alumnos y eficaces para nuestro propósito didáctico, podría resultar provechoso servirnos de materiales reales, como el corpus oral transcrito de conversaciones coloquiales de Briz y Grupo Val.Es.Co (2002), así como de textos literarios con

finés didácticos, como las novelas españolas de posguerra, ya que constituyen, de por sí, materia de estudio en el currículo de 2.º de Bachillerato.

3. Si queremos profundizar en el estudio de la sintaxis coloquial con fines didácticos, debemos prestar especial atención a construcciones sintácticas singulares, esto es, debemos tratar de establecer fenómenos sintácticos relevantes *no convencionales* –no responden a moldes establecidos por las gramáticas al uso–, y adoptar un enfoque pragmático para su descripción.



## **CAPÍTULO 4. EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS “COLOQUIAL”**

---



## CAPÍTULO 4. EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS “COLOQUIAL”

---

### 4.1. LO ESPECÍFICO DE LA SINTAXIS “COLOQUIAL”: DIVERGENCIAS FORMALES CON RESPECTO A LA SINTAXIS “CONVENCIONAL”

### 4.2. EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS COLOQUIAL. DISCREPANCIAS TEÓRICAS

### 4.3. FENÓMENOS “SINTÁCTICOS” HABITUALES EN EL REGISTRO COLOQUIAL: INTENCIONALES VS. INCIDENTALES. UN ENFOQUE DIDÁCTICO

#### 4.3.1. Fenómenos “intencionales”

##### 4.3.1.1. Fenómenos sintácticos “generales”

4.3.1.1.1. Construcciones con elementos estratégicos (atenuantes/intensificadores) gramaticalmente prescindibles

4.3.1.1.2. Especial orden de palabras (alteración significativa del orden Sujeto-Verbo-Objeto)

4.3.1.1.2.1. Dislocaciones

4.3.1.1.2.2. Topicalizaciones

4.3.1.1.3. Repeticiones, insistencias

4.3.1.1.4. Interrogativas encabezadas por la forma “*qué*” *no pronominal*

4.3.1.1.5. Construcciones suspendidas simples

4.3.1.1.6. Las *autointerrupciones estratégicas*

4.3.1.1.7. Las enumeraciones

##### 4.3.1.2. Fenómenos en la órbita de la oración “compuesta”

4.3.1.2.1. Sobre la coordinación

4.3.1.2.2. Sobre la yuxtaposición

##### 4.3.1.3. Fenómenos en la órbita de la oración “compleja”

###### 4.3.1.3.1. Estructuras aparentemente incompletas

###### 4.3.1.3.1.1. Construcciones suspendidas

a) Construcciones comparativas

b) Construcciones consecutivas

c) Construcciones condicionales

d) Construcciones adversativas

###### 4.3.1.3.1.2. Consecutivas en las que se elide el elemento ponderativo

###### 4.3.1.3.2. La partícula “que” en la sintaxis coloquial

###### 4.3.1.3.2.1. Estructuras con “que” relacionadas con el ámbito de la subordinación adverbial

a) El “que” explicativo o causal

b) Construcciones finales en las que se elimina la preposición “para”

c) Construcciones temporales del tipo “a la que”

d) Construcciones concesivas con “que”

e) Construcciones consecutivas con “que”

###### 4.3.1.3.2.2. Sobre el *dequeísmo*

##### 4.3.1.4. Sobre estructuras “bipolares”

###### 4.3.1.4.1. Causales y finales

###### 4.3.1.4.1.1. Construcciones causales con “como + modo Indicativo”

###### 4.3.1.4.1.2. Causales de la enunciación

a) Introducidas por “que”

b) Introducidas por “porque”

- 4.3.1.4.1.3. Fin o propósito expresado por “porque + Subjuntivo” o “por + Infinitivo”
- 4.3.1.4.1.4. Construcciones aparentemente finales
  - a) Expresión de sentido contrastivo
  - b) Expresión de duda, inseguridad, reserva, temor
  - c) Expresión de sentido próximo al de las consecutivas de intensidad
- 4.3.1.4.2. Comparativas y consecutivas
  - 4.3.1.4.2.1. Construcciones en las que se anticipa el segundo término de la comparación con una especial entonación y pausa intermedia
  - 4.3.1.4.2.2. “Como” con sentido condicional
  - 4.3.1.4.2.3. “Como” con sentido causal
  - 4.3.1.4.2.4. Estructura “como para”
  - 4.3.1.4.2.5. Estructura “como que”
  - 4.3.1.4.2.6. Consecutivas en las que se elide el segundo miembro
  - 4.3.1.4.2.7. Consecutivas sin intensivos con elisión del primer miembro
- 4.3.1.4.3. Condicionales y concesivas
  - 4.3.1.4.3.1. Enunciados independientes con “si”
  - 4.3.1.4.3.2. Estructura “como + Subjuntivo”
  - 4.3.1.4.3.3. “Con que + Subjuntivo”
  - 4.3.1.4.3.4. “Cuando” con valor condicional
  - 4.3.1.4.3.5. Fórmulas con repetición verbal en Subjuntivo
  - 4.3.1.4.3.6. Estructura “por (más / mucho / muy bien) que + Indicativo / Subjuntivo”
  - 4.3.1.4.3.7. Estructura “con + Infinitivo / Subjuntivo (pausa) + Indicativo”
- 4.3.2. Fenómenos “incidentales”
  - 4.3.2.1. Vacilaciones o reinicios
  - 4.3.2.2. Repeticiones

#### 4.4. CONCLUSIONES

#### 4.1. Lo específico de la sintaxis coloquial: divergencias formales con respecto al modelo formal

Cualquiera que se proponga analizar gramaticalmente la *conversación coloquial* podrá comprobar que uno de los apartados que más dificultades de estudio presenta es el que atañe a su “*sintaxis*”, motivadas en gran medida por las divergencias que presenta frente al modelo escrito; y no solo por estas, sino también por las discrepancias teóricas observables al abordar la bibliografía sobre el tema (derivadas, en efecto, de la distorsión producida al no abandonar los moldes de lo escrito y lo literario).

El problema radica en la tendencia a partir, descriptivamente hablando, de criterios gramaticales estrictos (basados en modelos normativos), lo que puede conducir a afirmaciones poco precisas sobre la sintaxis del coloquio. Así, se suele aludir a la *brevedad* o *simpleza* de la frase coloquial, de la que se dice que es *pobre*, *descuidada*, *incompleta*, etc. (Narbona, 1986: 240). Algunas de estas cuestiones pueden objetarse sin ninguna dificultad, por ejemplo, en la conversación abundan las frases no precisamente breves (Narbona, 1986: 241). Del mismo modo, habría que aclarar convenientemente qué se entiende por “enunciado incompleto”, ya que muchas de las denominadas construcciones *suspendidas*, no son meros acortamientos ocasionados por la economía lingüística o la falta de destreza idiomática, sino que la estrecha vinculación del diálogo a la situación y los continuos juegos elusivos y alusivos pueden explicar la mayor parte de estas construcciones, solo aparentemente inacabadas<sup>34</sup> (Narbona 1988: 102; 2008).

Puede hablarse, pues, de una sintaxis *concatenada* frente a la sintaxis incrustada del lenguaje escrito o registros más formales, en que los enunciados van acumulándose sucesivamente (Briz 1998: 68-69; Narbona 1989a: 166 y 180); esta sintaxis ofrece así la impresión global de *parcelación* (Briz 1998: 69-70; Narbona 1989a: 163, 192-194; 1997: § 5) y una de las manifestaciones específicas de esa tendencia a la parcelación es la abundancia de *enumeraciones* (Beinhauer, 1964 [1991]: 342-352), la *tendencia centrífuga* (casos frecuentes de segmentación, *yuxtaposición*, *coordinación* y

---

<sup>34</sup> Los *enunciados incompletos* representan así una manifestación específica del anacoluto a nivel oracional. Algunos autores hablan de tales estructuras en términos de “construcciones suspendidas” (Vigara Tauste, 1980: 23-24 y 1992: 415-420; Seco, 1973: 368-370; Hernández, 1980: 93; Narbona, 1986: 247; Hernando Cuadrado 1988: 114-115; Herrero, 1995 y 1997). La diversidad tipológica de estos enunciados “sintácticamente” incompletos es muy amplia, aunque esencialmente, el criterio diferenciador más operativo e inmediato que los define es su completitud o incompletitud comunicativas, esto es, la posibilidad de considerarlos o no como secuencias comunicativa y semánticamente completas. Básicamente, esta bifurcación responde, a las llamadas construcciones *suspendidas* y *sincopadas* (Seco, 1973).

*subordinación* inespecificativas; véase Vigara Tauste 1992: 115-127), o la frecuencia de *ampliaciones y reducciones expresivas del núcleo de comunicación*, es decir, la presencia de *paráfrasis*, o rodeos explicativos, que determinan la evolución lenta del aporte de información (Briz 1998: 70-71; Vigara Tauste 1992: 128-129).

Consecuencia de las continuas paráfrasis y rodeos es la naturaleza redundante y repetitiva de la conversación coloquial, no tanto por el empleo de mecanismos retardatarios o la presencia de vacilaciones expresivas, como por el uso de recursos de *cohesión* textual o marcas de continuidad (Briz 1998: 71-75; Narbona 1989a: 181-183). A ello responde el frecuente recurso a la *repetición*<sup>35</sup>.

En efecto, en nuestro trabajo, partimos de la consideración general de que se trata de una sintaxis *no convencional*, denominación que compartimos con Briz (1996: 34; 1998: 68), motivada por “el escaso control de la producción del mensaje y el tono informal”; lo cual nos aboca a la necesidad de adoptar un enfoque pragmático, pues, como advierte este autor:

la pragmática es una disciplina que se encarga de estudiar y plantear los principios, reglas, así como las estrategias que se siguen al usar la lengua en una situación determinada. Y el uso de ésta en la conversación es como en conjunto de *tareas y metas* (producir y mostrar; recibir e interpretar; conectar la producción y la recepción), que suponen un esfuerzo cognitivo para hablante y oyente, como procesadores ambos de información, y de *planes y tácticas discursivas* para hacerlas efectivas y eficaces e ir superando los obstáculos que surgen al interactuar.

Briz (1998: 67)

Pero antes de abordar nuestro examen de fenómenos sintácticos coloquiales frecuentes y su método de análisis, creemos necesario repasar las propuestas de investigación más relevantes en torno a la sintaxis coloquial a fin de justificar nuestro objeto de estudio y el método de análisis adoptado en este trabajo. Como ya hemos advertido, nuestra intención es ilustrativa y persigue una finalidad didáctica, ya que se trata de un trabajo meramente introductorio al estudio de la sintaxis coloquial, de sus estructuras habituales –esencialmente diferentes a las de los textos escritos– que revela la necesidad de adoptar una perspectiva pragmático-entonativa capaz de dar cuenta de la intencionalidad del hablante, inmerso en una situación comunicativa informal.

---

<sup>35</sup>La repetición puede ser monológica (en una intervención de un solo hablante), o dialógica (en varias intervenciones de al menos dos hablantes (Herrero, 1995). La *repetición*, en realidad, es un ejemplo más de la unión sintáctica *abierta*, característica de la conversación (Briz, 1998: 75).

Queremos, además, hacer hincapié en la importancia del componente prosódico a la hora de efectuar este análisis, pues, como veremos, la entonación desempeña una función decisiva en los enunciados orales, así como las pausas, según advierten Hidalgo (2006) o Narbona (2008), entre otros.

Hidalgo (2006) demuestra la relevancia que adquiere la prosodia en la comunicación lingüística, más en concreto, en la conversación coloquial. Según afirma el autor, “sin los elementos prosódicos un hablante carecería de los instrumentos necesarios para hacerse entender cabalmente por sus eventuales interlocutores” (Hidalgo, 2006: 132). En este sentido, el autor manifiesta que los mecanismos prosódicos desarrollan en la conversación un papel doble: por un lado, el demarcativo-integrador; por el otro, el de contextualización del mensaje, “a fin de que lo expresado resulte adecuado a la situación y a la intención del hablante” (Hidalgo, 2006: 129). A partir de una serie de ejemplos, expone de manera detallada las posibilidades que desarrollan los recursos prosódicos en la conversación coloquial, posibilidades que hemos clasificado de la manera siguiente:

1. Los mecanismos prosódicos pueden llegar a precisar la adecuada interpretación de un enunciado, pues el emisor selecciona “determinados patrones prosódicos con una determinada intención semántica o comunicativa” (Hidalgo, 2006: 131). Así, pueden llegar a expresar:

a) Diferentes valores y sentidos de los marcadores discursivos según la entonación que empleemos, por ejemplo, en la pronunciación de un marcador como “bueno”: entonación reprobatoria, inicio de un nuevo tema o atenuador pragmático.

b) Diferentes valores modales y semánticos de un mismo enunciado, como una sugerencia o aseveración insinuativa, una orden tajante o amenazante, o una orden perentoria o justificativa.

c) La intencionalidad irónica, la expresión de la afectividad o el sentimiento (positivo o negativo) o la manifestación de la cortesía.

2. Los recursos prosódicos posibilitan el avance discursivo en toda circunstancia, “ya que, además de derivar del emisor, tales recursos miran hacia el receptor, esto es, adquieren relevancia en la medida en que este ve en la actuación lingüística del emisor

sus expectativas comunicativas” (Hidalgo, 2006: 131). El autor establece una serie de ejemplos sobre lo que denomina “la capacidad de anclaje de la prosodia” (2006: 131):

- el hablante indica al oyente cuál es la información relevante de entre el *continuum* discursivo (uso del *acento focal* o de *énfasis*)
- el hablante minimiza prosódicamente lo que no resulta pertinente a la situación discursiva (se articula parentéticamente, en *tono* más grave e *intensidad* más baja)
- el hablante marca prosódicamente los cambios temáticos, ya sean matizaciones derivadas de temas previos, ya sean temas completamente (...)
- otras veces el hablante actúa por omisión y no dice aquello que puede sobreentenderse al hilo del propio desarrollo discursivo, sea porque pertenece al bagaje de contenidos semánticos y pragmáticos compartidos por los interlocutores, sea porque pertenece al conocimiento enciclopédico de cualquiera (delimitación de actos *suspendidos* mediante un *tonema* de *suspensión*, de *anticadencia*, o de *semianticadencia*).

(Hidalgo, 2006: 131-132)

3. Los recursos entonativos desarrollan un papel destacado en la distribución y sucesión de interlocutores en la conversación; según afirma Hidalgo (2006: 132), “la prosodia condiciona la regulación de las transacciones”:

- a) en ocasiones como marcador de la finalización de un turno (por la existencia, por ejemplo, de un tonema descendente marcado al final de una intervención)
- b) otras veces como marca que permite al oyente identificar la posibilidad de iniciar su intervención, al reconocer un Lugar de Transición Pertinente (precisamente por el empleo de un tonema descendente marcado al final de la intervención del interlocutor)
- c) en otras ocasiones como mecanismo para rechazar un Lugar de Transición Pertinente (y la cesión de turno) mediante el empleo fórmulas prosódicas continuativas de carácter fático (como un alargamiento consonántico nasal para manifestar el rechazo de ocupación del turno ofrecido por el interlocutor)
- d) otras veces los solapamientos o superposiciones de habla, interruptivos o no, producen anomalías en la distribución de los turnos.

4. La *duración*, fenómeno prosódico no estrictamente entonativo que consiste en “la velocidad rápida o lenta de la elocución” (Hidalgo, 2006: 132), puede tener también implicaciones comunicativas:



a) La manifestación de la cortesía en intercambios como el agradecimiento o la concesión de permiso puede conllevar un incremento de la velocidad normal.

b) La expresión de la ironía o la intencionalidad irónica puede estar asociada a una ralentización de la velocidad de habla.

5. La entonación desempeña una *función demarcativa-integradora* de las unidades de la conversación en el Nivel Sintagmático; la subfunción *demarcativa* “sirve para delimitar las unidades de habla y organizarlas jerárquicamente” (Hidalgo, 2006: 136); la subfunción *integradora* “permite la organización estructural de los segmentos de habla, organizándolos en conjuntos lingüísticos coherentes” (Hidalgo, 2006: 136).

6. La entonación desarrolla una *función distintiva* que afecta a los *actos*, unidades enunciativas mínimas, que permite oponerlos según su valor modal-semántico en el Nivel Paradigmático. Hidalgo establece dos subfunciones:

- La subfunción *Modal Primaria*, “capaz de distinguir valores modales objetivos y estables, los de *aseveración*, *interrogación* y *volición*” (Hidalgo, 2006: 137).
- La subfunción *Modal Secundaria, Expresiva y/o Desambiguadora*<sup>36</sup>, ligada a la subjetividad del hablante, permite establecer variantes expresivas de la entonación enunciativa, de la entonación interrogativa o de la volitiva (Cf. Navarro Tomás, 1961).

#### 4.2. El estudio de la sintaxis coloquial. Discrepancias teóricas

Un primer grupo de propuestas, que podríamos considerar como “tradicionales”, abordan el estudio de la gramática “normativa”, cuyos usos coinciden con los escritos o de carácter literario. En oposición, todo lo que se aleje de ellos o, dicho de otra manera, se acerque a lo oral, será considerado “incorrecto” o “vulgar”. En efecto, su intención no es describir la sintaxis del coloquio, pero al enfrentarse a sus usos, lo hacen a partir de las convenciones del texto escrito, lo que desfigura, como venimos advirtiendo, su análisis (de ahí las afirmaciones vertidas sobre ella).

---

<sup>36</sup> Hidalgo califica esta subfunción de la entonación como *Desambiguadora* porque está relacionada con “la necesidad de asumir la pertinencia contextual como criterio de adecuación pragmática del mensaje” (Hidalgo, 2006: 137).

Por otro lado, existen propuestas que abandonan la idea de que se trate de usos incorrectos –aunque sea cierto que no son los convencionales del uso escrito– pero no dejan de ser nóminas asistemáticas de fenómenos que carecen de rigor científico. Nos referimos a las posturas intuitivas o impresionistas de Beinhauer (1958/1963[1991]) o Vígara Tauste (1980, 1992). No obstante, no hay que negar el valor que suponen para la tradición gramatical los estudios de estos lingüistas, máxime cuando se enfrentan por primera vez, de manera consciente, al estudio de la sintaxis coloquial.

El punto de inflexión lo constituyen posturas adoptadas por estudiosos como Seco (1973), Rojo (1978), Moya Corral (1981), Narbona (1986, 1989a, 1989b, 2008), Cortés (1986) o Herrero (1988a, 1988b, 1995, 1997), etc., quienes comprueban que los problemas sintácticos tradicionales se agudizan al enfrentarse al estudio de contraejemplos. Muchos de estos problemas se hacen patentes ya no solo a partir del uso oral real, sino también por los escritos literarios que reproducen diálogos –aunque artificiales–, lo que hace que los lingüistas se vean obligados a adoptar una perspectiva diferente, conscientes de que las gramáticas al uso no son capaces de dar cuenta de las estructuras sintácticas coloquiales. Para ello, es necesario estudiar la situación, pues no son construcciones aisladas, extraídas de textos escritos, o inventadas, sino directamente relacionadas con factores que participan del lenguaje en uso, esto es, parámetros que determinan la situación comunicativa, cuyo mayor exponente es la intencionalidad del hablante, que guía y motiva la producción de sus enunciados.

La sintaxis coloquial, como nivel de análisis perteneciente al discurso, requiere, pues, un enfoque distinto del que se ha adoptado hasta ahora en las gramáticas, que no han reflejado construcciones tan frecuentes porque su método de análisis no es capaz de dar una explicación convincente sobre su forma o su función. Por tanto, el análisis del discurso abordado desde una perspectiva gramatical resulta inadecuado, ya que desvirtúa, entre otras cosas, la verdadera explicación de por qué un hablante produce su emisión de determinada manera, es decir, la intención comunicativa que la guía.

En consecuencia, creemos necesario adoptar una perspectiva pragmática que dé cuenta de las construcciones del coloquio. Son varios los lingüistas que abogan por la vía pragmática para dar solución a los “problemas” de la sintaxis.

Narbona (1989a, 1989b, 1990, 2008) advierte que gran parte de los problemas que surgen en el estudio de las llamadas “subordinadas adverbiales impropias” se debe a

que la gramática tiende a obviar el uso lingüístico y a describir la modalidad considerada “cultura”, que suele coincidir con la escrita de carácter literario. Antes al contrario, es necesario considerar no solo el canal escrito en la comunicación, sino también el oral, pues de su propia naturaleza emanan los “problemas” o “desajustes” a los que se enfrentan los gramáticos. Así pues, estudiar la modalidad coloquial implica tener en cuenta aspectos como la curva melódica, las inflexiones tonales, las pausas, los acentos de intensidad, etc.

Narbona (1990: 123-124) opinaba así sobre la autonomía de la sintaxis:

El estudio aislado de la sintaxis (como el de la semántica) no pasa de ser un mero espejismo, un subterfugio para aproximarse por parcelas a un idioma. Más importante es entender adecuadamente la correspondencia, no estricta, y también la tensión permanente, que hay entre los planos de la expresión y del contenido; y no sólo entre esquema sintáctico y esquema semántico, sino también entre ambos y el esquema informativo, que rara vez se tiene en cuenta porque los gramáticos operan con secuencias aisladas, generalmente enunciativas y no marcadas, inventadas o extraídas –desconectadas, por tanto– de sus textos.

Asimismo, Narbona consideraba que la Pragmática “no es un nivel de análisis más que venga a sumarse a la semántica y a la sintaxis (las dos disciplinas más consolidadas), sino más bien una perspectiva o punto de vista que ha de constituir el fundamento de ambas” (Narbona, 1996: 224).

Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1995: 75) apunta:

Cuanto más se avanza en el conocimiento del lenguaje, el principio de autonomía de las disciplinas lingüísticas se debilita. La Sintaxis no sólo se halla fuertemente relacionada con la Morfología, hecho sobre el que han insistido todos los gramáticos, sino también con la Fonología, con la Semántica e incluso con la Pragmática. (...) Esta nueva disciplina permite ofrecer una visión más comprensiva y explicativa de los hechos. Asimismo nos ayuda a ubicar cada fenómeno en su justo sitio: al código lo que es del código y al procedimiento inferencial lo que le pertenece.

En tal sentido, como veíamos antes, Briz (1998: 105) propone elaborar una pragmagramática, “que alude al desarrollo de un marco explicativo de la relación entre la gramática o construcción y los enunciados, los fenómenos de enunciación y la interacción en el discurso”. Según precisa, “se trata de un estudio que combina la

reflexión sobre el producto, «el enunciado», y sobre el proceso mismo de producción y recepción del mismo, «la enunciación y la interacción».” (Briz, 1998: 105)

Un exponente claro de este enfoque pragmático lo constituye el Grupo de Investigación Val.Es.Co. (*Valencia, Español Coloquial*). Estudia fenómenos gramaticales que aparecen en la conversación coloquial y, en consecuencia, se aborda la situación comunicativa desde el ámbito de la Pragmática o el Análisis del Discurso. Como expone Briz (1998: 10):

El problema es que carecemos de un modelo regular para acometer la descripción [de lo oral, lo conversacional] (...) La ausencia de este modelo, que necesariamente ha de ser de carácter semántico y pragmático, hace que nuestra tarea de enfrentarnos al estudio en particular del español coloquial en la conversación se encuentre con serios obstáculos.

No solo se trata de constatar datos y hechos de diversa índole, además hay que ubicarlos en una gramática que no puede ser ya *oracional*, sino “del *enunciado* y de la *enunciación*”, por lo que hay que atender al “establecimiento de las categorías pragmáticas y de sus funciones o estrategias comunicativas” (Briz, 1998: 11). Como expone, “el centro sintáctico se desplaza ahora a un centro pragmático”, pues “los entornos y contextos se convierten en marcos explicativos del texto o discurso”. Por ello Briz (1998: 11) afirma que:

Coincidimos con J. Bustos y A. Narbona en que son principios pragmáticos y estrategias comunicativas los que permiten explicar esa «gramática» del español coloquial en la conversación.

#### **4.3. Fenómenos “sintácticos” habituales en el registro coloquial: intencionales vs. incidentales. Un enfoque didáctico**

Hasta ahora hemos tratado de exponer los problemas relativos al estudio de la sintaxis coloquial y a su metodología. En lo que sigue, procedemos a concretar más nuestro objeto de estudio: las estructuras “sintácticas” habituales en la conversación coloquial y su presentación de forma didáctica para que puedan ser descritas en las aulas preuniversitarias.

Para llevar a cabo nuestro objetivo, vamos a organizar los fenómenos “sintácticos” coloquiales en función de dos criterios, a saber, la *evidencia de*

*intencionalidad*, frente a la *ausencia de intencionalidad por parte del hablante* en la aparición de tales fenómenos. Tal criterio nos permite distinguir entre enunciados motivados directamente por la voluntad del hablante (fenómenos que llamamos “*intencionales*”) y enunciados “*incidentales*” cuya razón de ser obedece más a la situación misma de uso. De esta manera, mostraremos cómo el hablante escoge, de entre la variada gama de posibilidades que le ofrece la lengua, las formas que le parecen más apropiadas para lograr su propósito. Quedarán distinguidos, en consecuencia, los enunciados que obedecen a un propósito comunicativo claro del hablante de las secuencias que obedecen a las circunstancias comunicativas que escapan al control del usuario (inmediatez, falta de planificación, etc.).

Como se desprende, son la situación de uso y la esencia misma de la conversación coloquial (que es espontánea, con ausencia de planificación, etc.) las que nos proporcionan las claves para distinguir los *fenómenos intencionales* de los *incidentales*. Adviértase que en esta presentación de fenómenos dejaremos fuera del análisis aspectos que superan el ámbito del enunciado, unidad comunicativa mínima. Eludiremos, pues, por ejemplo, el papel de los organizadores discursivos (conectores pragmáticos o marcadores discursivos con papel de arranque, mantenimiento o cierre de las unidades secuenciales del coloquio).

Además, con el fin de presentar de manera clara las construcciones “sintácticas”, partimos de una perspectiva convencional (tradicional si se quiere), distinguiendo los fenómenos generales y situables en cualquier ámbito oracional, de los que atañen a la oración compuesta, de los referentes a la oración compleja y de los que responden a lo que podemos considerar como “bipolaridad” sintáctica (Rojo, 1978). Si bien, el hecho de ubicar los fenómenos en los diferentes ámbitos sintácticos –*coordinación*, *yuxtaposición* y *subordinación*– no significa que contraigan tales relaciones, pues, coincidimos con Narbona (1990: 121) cuando expone que:

estamos ante tres maneras distintas de articulación sintáctica, a cada una de las cuales corresponde una especial manera de significar (puede coincidir la realidad designada), y que responden a situaciones y técnicas comunicativas diversas.

Así pues, nuestra distribución de los fenómenos en diferentes modalidades de conexión sintáctica no deja de ser una precaución metodológica. No se trata de que en la sintaxis del coloquio abunden más o menos las construcciones yuxtapuestas, o las

coordinadas en detrimento de las subordinadas, hecho discutible, por otro lado, sino que su utilización se debe a estrategias de producción diferentes.

Como se verá, podríamos ampliar la casuística de fenómenos, tanto *intencionales* como *incidentales*, pero, tal como venimos advirtiendo a lo largo de este trabajo, nuestra investigación constituye un esbozo de fenómenos sintácticos coloquiales usuales en la conversación, de modo que no pretendemos ser exhaustivos ni reflejar todas y cada una de las estructuras sintácticas del coloquio, algo que, por otro lado, excedería, con mucho, el propósito y finalidad didácticos de nuestro objeto de estudio.

Gran parte de los ejemplos que vamos a presentar proceden del corpus oral de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002), cuyas convenciones de transcripción puede consultarse en el Anexo 1 de este trabajo.

#### **4.3.1. Fenómenos “intencionales”**

Existen, como hemos venido indicando, ciertas construcciones motivadas por la intencionalidad comunicativa del hablante. Son estructuras “convencionales” establecidas y seleccionadas por el propio interlocutor al servicio de su voluntad. No ha de extrañar que el apartado § 4.3.1.2, relativo a *fenómenos situables en la órbita de la oración compuesta*, sea menos extenso que el § 4.3.1.3, que versa sobre *fenómenos en la órbita de la oración compleja* –algo que, por otro lado, no deja de resultar paradójico, si nos atenemos a las opiniones vertidas sobre la sintaxis coloquial (*pobre, descuidada*)– pues se debe a estrategias constructivas preferidas por el usuario, que las considera más expresivas en función de su intención comunicativa. Por lo demás, estudiaremos fenómenos que se repiten, esto es, que expresan los mismos *significados* “gramaticales” de diferentes *formas*, muestra de la riqueza de posibilidades que ofrece la lengua a los usuarios. No ha de olvidarse que estamos ante *fenómenos intencionales* y que la tendencia a la *parcelación* (Narbona, 1989b: 163 y 192-194; Briz, 1998: 69-70), a la *sintaxis concatenada* –frente a la *incrustada* del modo escrito– (Narbona, 1989b: 166 y 180; Briz, 1998: 68-69), a la *unión abierta de los enunciados* (Narbona, 1989b: 167 y 180; Briz, 1998: 75), al *rodeo explicativo* (Briz, 1998: 70-71) etc. obedece a la ausencia de planificación o planificación sobre la marcha, al tono informal, etc.; esto es, a cuestiones relativas a la *situación comunicativa*, y no tanto a la *intención comunicativa* misma.

#### 4.3.1.1. Fenómenos sintácticos “generales”

En este apartado tratamos fenómenos sintácticos de carácter global no específicamente asociados al ámbito de la oración simple, compuesta o compleja. Vamos a distribuirlos en diferentes apartados, en los que ofreceremos una descripción del fenómeno y ejemplos.

##### 4.3.1.1.1. Construcciones con elementos estratégicos (atenuadores / intensificadores) gramaticalmente prescindibles

En estos enunciados hallamos elementos prescindibles desde el punto de vista gramatical, pero, que como vamos a ver, aportan un significado adicional a la construcción, pues la intensifican o atenúan de manera intencional, por lo que el hablante los escoge estratégicamente. Estos elementos tienen que ver con el comportamiento especial de ciertas categorías como la negación, los cuantificadores, etc. Muestra de ello es (1):

(1) [RV.114.A.1] lín. 391, pág. 302 (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

A: no tenía **ni** un duro MÁS↑ tenía dos mil peSETAS↑

Se aprecia un síntoma de intensificación que refuerza el sentido de la negación (ya que ese *ni* es prescindible). Además, la entonación es marcada, a juzgar por la transcripción en mayúsculas, lo que dota de mayor énfasis al enunciado.

##### 4.3.1.1.2. Especial orden de palabras (alteración significativa del orden Sujeto-Verbo-Objeto)

En el discurso oral y, más en concreto, en la conversación coloquial, es frecuente observar cómo el orden de palabras se altera en función de la intencionalidad del hablante. Se distinguen dos tipos de fenómenos en función de la presencia / ausencia de un pronombre clítico catalizador: las *dislocaciones* y las *topicalizaciones* (cfr. Padilla, 2005; Hidalgo y Padilla, 2006).

Sobre la *dislocación*, se trata de un fenómeno que afecta a los objetos, principalmente a los Objetos Directos, y suele llevar un clítico co-referencial que añade información sobre lo dicho. Además, ha de ser un clítico y no cualquier otro pronombre.

Por lo que respecta a la *topicalización*, se trata de una alteración del orden de palabras en la que no se explicita un clítico. Además, aparece delimitada generalmente

por un tonema ascendente –que tiende a enfatizarse prosódicamente–, configurando un grupo de entonación.

Ambas alteraciones del orden, como veremos a continuación, pueden ser tanto *a la derecha*, como *a la izquierda*, en función de la posición que ocupe el elemento dislocado o topicalizado con respecto al patrón Sujeto-Verbo-Objeto, el orden no marcado en español:

#### 4.3.1.1.2.1. Dislocaciones

(2) [RV.114.A.1] lín. 60-61, pág. 293 (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: ¡ay! LAS BOTAS NO TE LAS HE COMPRAO↓ VES A COMPRÁRTELAS

Dislocación a la izquierda de *las botas*, que posteriormente obliga a emplear el pronombre *las*.

(3) [RV.114.A.1] lín. 169, pág. 296 (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

A: ¿i y pa(ra) qué los sacas/ los polvos?!

Dislocación a la derecha en *los polvos*, elemento anunciado catafóricamente por el pronombre *los*. Además, es destacable el hecho de que la Intervención aparezca encabezada por la “conjunción”<sup>37</sup> y, junto a su entonación marcada, pues se trata de una interrogativa exclamativa.

#### 4.3.1.1.2.2. Topicalizaciones

(4) [RV.114.A.1] lín. 538, pág. 305, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: tres mil ciento noventa↑ que ((me ha costao→))

El alterar el orden de palabras obliga, en ocasiones, a la aparición de otros elementos, con independencia del valor pragmático que tenga. Aquí se trata de un *que* intensificador de la construcción, elemento que podría prescindirse si el orden fuera el lógico (“me ha costao→ tres mil ciento noventa”).

---

37 Quizá se trate, más bien, de un marcador discursivo.



**(5) [RV.114.A.1] lín. 287, pág. 302, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: son **diez billetes**↓ cada día que pierdo yo.

Como vemos, no sigue el orden canónico, que sería *cada día que (yo) pierdo son diez billetes*. Tanto el sujeto como el atributo están pospuestos. Hay una topicalización a la izquierda del atributo. Hay que señalar, asimismo, la presencia del *yo* y la posición que ocupa, topicalizado a la derecha.

**(6) [RV.114.A.1] líns. 64-65, pág. 293, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: hombre ¿QUÉ no te van bien/ **esas zapatillas?**

Se produce una topicalización a la derecha en la que influye la pausa; se presume una voluntad aclaradora por parte del hablante.

#### 4.3.1.1.3. Repeticiones e insistencias

A la luz de los ejemplos que siguen, hemos observado casos en los que se encierra una intención comunicativa, esto es, se repite con un determinado propósito expresivo<sup>38</sup>. Narbona (1989: 181) alude a su propósito elativo; Albelda (2007: 72-74) señala su valor intensificador; Camacho Adarve (2001, 2003, 2005a, 2005b), quien estudia sus características a partir del *Corpus del Habla de Almería*<sup>39</sup>, afirma que “las repeticiones en el discurso oral realizan múltiples funciones, proveyendo cohesión, congruencia y desprendiendo una serie de connotaciones que configuran las relaciones socio-afectivas entre los hablantes” (Camacho Adarve, 2005b: 1). Para establecer las posibles funciones que realizan las repeticiones distingue previamente aquellas que no delimitan unidades discursivas de las que sí lo hacen. Veamos cómo las clasifica:

1. *Repeticiones que no delimitan unidades discursivas* (las repeticiones las destaca en **negrita** y las unidades del discurso están delimitadas mediante el signo “/”):

<sup>38</sup> Como veremos en el apartado § 4.3.2.2., hay repeticiones que difieren de estas, pues se producen sin motivación expresiva, por imperativos de la situación comunicativa.

<sup>39</sup> Corpus elaborado por el grupo de investigación ILSE, de Almería, bajo la dirección del profesor Cortés Rodríguez.

a) Repeticiones que dotan de un efecto de intensificación y de esencialidad:

**(7) (04b-1AM) (Camacho Adarve, 2005b)**

/lo que pasa es que está subiendo **mucho mucho mucho** el nivel/

b) *Repeticiones que completan o finalizan la expresión del enunciado*, sirven de relleno, suministran una falsa fluidez discursiva, mientras se gana tiempo para procesar el resto del enunciado:

**(8) (04C-2BH) (Camacho Adarve, 2005b)**

/todo el rato... ahí... **detrás de - detrás de -detrás de** todos los políticos ¡una vergüenza!/

c) *Repeticiones que se utilizan a modo de recordatorio*. Se trata de una especie de marcador discursivo de correferencia:

**(9) (04 a -1CH) (Camacho Adarve, 2005b)**

Es mucho muchísimo mejor la **canasta** por por Internet// yo estuve como loco para acá y para allá ¡es que me recorrí Almería enterica! y vee -venga a preguntar sobre todo en los Blanes por la dichosa **canasta**/ que si tienen **canastas** y que cuánto vale la **canasta** ¡me pedían un huevo! ¡por una simple **canasta** casi mil euros!/ todos los precios así una pasta y eso ¡un dineral!/ y el nenico papá que quiero una canasta que no me da tiempo en el instituto que tener en la casa la **canasta** eeh es mejor// pues nada que son caras/ pero en Internet me ha costado la mitad y me la trajeron la **canastica** de los demonios a los tres -a los dos días

## 2. *Repeticiones que delimitan unidades discursivas*

Según Camacho Adarve (2005b), “las heterorrepeticiones o repeticiones de las palabras ajenas” sirven para los siguientes fines:

a) *Hacer continuar la intervención previa del otro hablante, sin aportar ningún contenido de tipo semántico a la “matriz” del primer original:*

**(10) (Corpus del Habla de Almería) (Camacho Adarve, 2005b)**

H1: Fue increíble/ verte allí como/ bueno entre esa gente tan ESPECIAL/ que no sabías lo que hacer por si dabas el cante/ la verdad / ¡A QUIÉN se le ocurre meternos el compromiso!/ La verdad que **mereció un palizón** el Joaquín ese.

H2: Mereció **un palizón**.

H1: ¡Claro! porque tú no sabes la peña que se juntó allí. Por mucho que te cuente/ no te vas a hacer una idea/ ¡si es que podía hacer cualquier cosa con los nervios y todo el mundo/ todo el mundo pendiente ¡vaya! ¡qué pintas! ¡qué horror!

*b) Intentar conseguir el turno para tomar de palabra:***(11) (02b-2B2M) (Camacho Adarve, 2005b)**

E: La heroína/ y o el tripi mismo/ hay muchos casos de niños que se han muerto poor/ pooo consumir pastillas de esas/

I: **Por accidentes de tráfico/**

E: **Por accidentes de tráfico/** todo lo que conlleva el consumir cualquier tipo de droga te produce/ pero claro/ por otra parte igual que se está legalizando el alcohol o está legalizado el tabaco/ no sé hasta qué punto/ igual si se legalizaran [...]

*c) Recuperar la intervención que se había perdido:***(12) ( 04b-2BH) (Camacho Adarve, 2005b)**

H1: A currar, ¿no?

H2: ¡Aahá!

H1: Y luego/ **por la tarde** por ejemplo, si echas la siesta y/

H2: **Por la tarde por la/ por la tarde por la tarde** dependee eh/ mi mujer y suhermana tienen un pequeño negocio/ un kiosco de frutos secos y golosinas/ Y: tiene el turno de trabajo/ cuando le toca a mi mujer **voy a ayudarla un rato/**

H1: Vale **vas a ayudarla un rato** pero **si por la tarde** echas por ejemplo la siesta y no aparece nadie por tu casa me refiero a nadie conocido quee/ por ejemplo se vaya a quedar/ a lo mejor no dejas nada preparado.

*d) Intento de mantener el turno propio:***(13) (03b 2AM) (Camacho Adarve, 2005b)**

E: ¿Conoces a alguno ooo?

I: ¿Algún moro?/ Si conozco algún moro/ He conocido a algún árabe/ el ginecólogo mío es libio ¿o no?/ ¿palestino?/ Sé que es de un país africano pero ahora mismo no caigo/ **[pero vamos**

E: (Solapamiento interruptor) (( ))]

I: (recuperación de intervención) **pero vamos** quee y en ese sentido me da exactamente igual mientras sea un buen profesional no me importa su raza/ ni su religión claro.

e) *Marca de recuperación de la intervención:*

**(14) (04b-1BH) (Camacho Adarve, 2005b)**

H2: Así que en verano como no tengo un duro tengo que ir a donde les dé la gana a ellos y nada más que quieren ir a la Alpujarra// lo que pasa es que **con mis padres**

H1: (*interrupción en turno encadenado que supone robo*) Mira yo conozco los pueblos de la Alpujarra no intensamente pero sí que conozco algunos/ y sobre todo sí que conozco algunos/ y sobre todo sí me gusta la Alpujarra “granaína”//

H2: (*interrupción aprovechando pausa, pero no consigue terminar la intervención*) **Yo con mis padres**/[! menudo rollo!]

H1: (*interrupción con solapamiento*)[Y entonces] la Alpujarra “granaína”/ la zona de Trevélez de/

H2: (*nuevo intento con autorrepeticón con ayuda prosódica que no consigue recuperación de turno*) Pues yo con **yo CON CON MIS PADRES**

H1: (*nuevo encadenamiento que hace proseguir su intervención*) de Pampaneira// Toda esa zona es maravillosa/ el problema lo negativo/

H2: (*otra interrupción autorrepetitiva mediante turno encadenado que no consigue nada*) Es que es que **yo con mis padres** puees/

H1: (*interrupción aprovechando pausa que logra completar la intervención*) ¡Claro!/ pues la carretera de esa Alpujarraa/ que es muy peligrosa/ Hay que tener mucho cuidado con las curvas con el/ coche /con la circulación// Pero es una zona maravillosa.

f) *Marca de protección de la intervención propia:*

**(15) (04 a -1CH) (Camacho Adarve, 2005b)**

H1: Eh/ por ejemplo me parece que todos los entrenadores tienen una cara quee//

H2: ¿**Javier Clemente?**// Pues es una persona quee/ con bastantes conocimientos y buenos conocimientos del tema futbolístico/ pero es una persona que tiene muchos enemigos a nivel nacional y eso nunca es bueno para un seleccionador nacional/ nunca es bueno para un entrenador//Y lo ha[pagado al final]

H1: (*interrupción que usa el solapamiento con el fin de expresar su intervención*)[¡Hombre qué me dices de] cómo la caga?

H2: (*interrupción autorrepetitiva en turno encadenado que protege su intervención anterior*) ¿**Javier Clemente Javier Clemente** lo ha pagado al final y y y **Camacho es un hombre**/

H1: (*nueva interrupción antes de conclusión de intervención previa*) ((( )))

H2: (*interrupción autorrepetitiva que protege su intervención anterior*) y -y -y **Camacho** es un hombre ante todo/ tozudo// Imprime carácter transmite rabia al jugador/ y eso como está el fútbol como está el deporte / ees muy importaante/ y ya tuvo éxito/ y creo que lo seguirá teniendo.

Para concluir con las repeticiones con intencionalidad expresiva, mostraremos ejemplos procedentes del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co (2002):

**(16) [RV.114.A.1], líns. 143-144, pág. 295, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: puees es el mismo sitio↓ **EL MISMO EL MISMO EL MISMO** sitio

Empleo reiterado de *el mismo* como recurso de intensificación, que además aparece en mayúsculas en la transcripción mostrando una pronunciación enfática.

(17) [RV.114.A.1], lín. 285, pág. 299, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: yo no digo nada pero si una persona **está mala, está mala**

Recurso de intensificación.

(18) [RV.114.A.1], lín. 443, pág. 303, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: ¿eh? (RISAS) /// porque tú↑ vah a cenar hoy **poco**

B: **poquito**

C: ¿vees? os hago una tortilla de patata ¿eh?

B: vale

En este caso, a diferencia de los anteriores, parece esconderse una intencionalidad atenuadora, pues B repite diciendo *poquito*, usando, además, un sufijo diminutivo. Así, manifiesta acuerdo con lo que dice el interlocutor C pero con cierta atenuación.

#### 4.3.1.1.4. Interrogativas encabezadas por la forma “*qué*” no pronominal<sup>40</sup>

Otros fenómenos habituales son las construcciones interrogativas encabezadas por un “*qué*” no pronominal. En efecto, se trata de expresiones de carácter interrogativo (al menos formalmente lo son), que aparecen encabezadas por un elemento “*que*” cuya realización acentual guarda estrecha relación con la propia de un pronombre interrogativo-exclamativo “*qué*”. Sin embargo, pese a su realización acentual tónica, queda constatado el carácter no pronominal de dicho elemento “*que*”, pues no pregunta por nada en concreto y es prescindible. Según veremos a continuación, “en ningún caso,

<sup>40</sup> En los ejemplos que siguen, se puede observar cómo en unos casos el *qué no pronominal* aparece acentuado gráficamente y en otros casos no, a pesar de que en todos ellos posee una naturaleza que se presume enfática (de ahí que aparezca en mayúscula de manera convencional). Esta distinción gráfica obedece a criterios de transcripción del Grupo Val.Es.Co. según los cuales el QUE lleva tilde cuando encabeza construcciones interrogativas absolutas; en cambio, no la lleva, cuando introduce interrogativas pronominales. Véanse al respecto Briz (coord.), (1995) y Briz y Grupo Val.Es.Co., (2002).

la respuesta que podrían suscitar (...) remite a un QUÉ antecedente que cuestione sobre algún objeto específico de interés para el hablante” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002)<sup>41</sup>.

Además, es posible distinguir diferentes valores pragmáticos correlacionando el contexto comunicativo con su realización prosódica (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002).

Veamos ejemplos de ello:

**(19) [RB.37.B.1], lín. 1, pág. 224, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

B: ¿QUÉ cuándo iréis al pueblo por fin?

El uso contextual atribuible a este QUÉ no pronominal introductor de expresiones interrogativas “parece mostrar cierta *insistencia*, e incluso *exigencia en la necesidad de obtención de respuesta*” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002)

**(20) [H.38.A.1], lín. 195, pág. 55, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

B: ¿QUÉ has estado en su casa/ cabrón↑ y te la has tirao ya?

En este caso, parece que el hablante solicite justificación al oyente, esto es, “como si el hablante pretendiese la *confirmación* de sus expectativas pragmáticas ante determinados hechos supuestamente consabidos por hablante y oyente” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002).

**(21) [PG.119.A.1] lín. 142, pág. 142-143, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

J: y digo pues/ ¿QUE qué quieres tú? ¿QUE qué esperas por lo que has pagao?

En este otro enunciado puede que se establezca un valor *contraargumentativo*. Como manifiestan los autores “la presencia de QUE (...) estaría al servicio de una *función contrastiva*. Esta sería su función cuando el hablante manifiesta sorpresa, extrañeza, etc. respecto de las expectativas comunicativas.” (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002).

**(22) [VC.117.A.1], lín. 232, pág. 327**

C: ¿QUE adónde vais?

<sup>41</sup> Parece que la producción de este fenómeno está estrechamente relacionada con la pertenencia de los hablantes a una comunidad de habla bilingüe (castellano-valenciano), en la que interfieren estructuras de ambas lenguas (Hidalgo y Pérez Giménez, 2002).

Este caso es similar al anterior, “que” con *función contrastiva*. Obsérvese que tanto este ejemplo como el anterior podrían haber sido encabezados perfectamente por “pero”, conector típicamente “contraargumentativo”.

#### 4.3.1.1.5. Construcciones suspendidas simples

Se trata de enunciados en que el verbo aparece sin el complemento que sintácticamente lo completa. Constituyen, por tanto, oraciones simples, en las que, según Albelda (2007: 84), “aparece un verbo que adquiere un valor intensificador debido a su entonación, o bien ascendente o bien suspendida”. Albelda refiere los siguientes ejemplos:

**(23) (Albelda, 2007: 84)**

Llovía...; nevó...; lloró...; gritó...; peleó...; comió...; disfrutó...; se puso...; corre...; estoy...; es...; se pasó...; cantó...; copiamos...; trabajaron...

**(24) [L.15.A.2], líns. 896-898, pág. 103 (Albelda, 2004: 204)**

E: a mí su relación me da igual// **pero yo es que en ese momento me quedé**↑/// sí y soy muy liberal

**(25) [L.15.A.2], líns. 866-868, pág. 102 (Albelda, 2004: 204)**

E: (...) **pero cuando lo vi me quedé**↑§

G: § chafada

**(26) [H.38.A.1], líns. 88-89, pág. 52 (Albelda, 2004: 204)**

D: **pues hay una que está**↑/ como un tren

Albelda observa en estas construcciones ciertas características que le permiten delimitar la nómina de verbos susceptibles de configurar estos enunciados (2004: 204-205):

- Están constituidas esencialmente por oraciones simples en las que aparece un verbo con valor intensificador gracias a la entonación. Si no se pronuncian con esta entonación que permite la intensificación son enunciados inaceptables o su significado es diferente, varía.
- La peculiar entonación de estos enunciados va asociada siempre a otro factor prosódico: la cantidad. Se produce un alargamiento de la vocal de la sílaba final.
- En principio, el verbo está desnudo de argumentos en su predicado (...).

- El tipo de argumentos (sugeridos prosódicamente y omitidos verbalmente) que acompaña a estos verbos suelen ser:
  - Expresiones intensificadoras de la cantidad, del tipo *Mucho* o *muchísimo*.
  - Adjetivos o adverbios de cualidad que expresan el modo en que realiza la acción del verbo.
- El oyente infiere el argumento que el hablante ha dejado sugerido por la entonación (...).
- En las conversaciones (...) en ciertos casos se verbaliza tras una pausa el elemento que parecía omitirse; por ejemplo: *Canta... genial; Es... increíble*.

#### 4.3.1.1.6. Las *autointerrupciones estratégicas*<sup>42</sup>

Constituyen un tipo de estructuras que incluimos entre las estructuras incompletas *estratégicas*, esto es, en las que puede advertirse una estrategia pragmática preconcebida por el hablante y que motiva la interrupción momentánea de su enunciado. Veamos el siguiente ejemplo, en el que “el cambio de planificación sintáctica supone la minimización del papel del yo (impersonalización, no soy nada-no son)”:

**(27) (Briz et ál., 2003: 44)**

1L1: yo creo que- no sé↓ que tienes actos muy- muy liberales [en relación a]  
 2E1: [no soy nada-] no son liberales

#### 4.3.1.1.7. Las enumeraciones

Según explica Narbona (1989: 181), la ausencia de atadura que caracteriza a la sintaxis coloquial, la flexibilidad sintáctica, posibilitan la presencia de constantes enumeraciones, “analíticamente parceladoras”. Añade el ejemplo siguiente:

**(28) (Narbona, 1989: 181)**

¿Por qué se amargan los niños que tienen **catorce, quince años, dieciséis, diecisiete?**

Recientemente, Hidalgo (2008) ha analizado las peculiaridades de la entonación en las *series enumerativas* a partir del corpus oral del grupo ILSE de la Universidad de Almería, en concreto, a partir de la clasificación que este grupo ha realizado sobre ellas. Las series enumerativas constituyen “expresiones enunciativas (aseverativas) que expresan un hecho, un juicio, etc., haciendo uso de más de dos grupos de entonación” (Hidalgo, 2008: 356). El estudio llevado a cabo por Hidalgo se ha basado en 157

<sup>42</sup> En § 5.3. llamamos a las *autointerrupciones estratégicas* “Actos Truncados”, siguiendo la terminología fijada por Briz et ál. (2003: 43-44). Remitimos, por tanto, a ese apartado para una mayor profundización en el concepto.



ejemplos, en los que se han reconocido diferentes tipos de inflexión según la posición medial o final de serie enumerativa con una función demarcativo-integradora. Entre sus conclusiones nos interesa destacar dos:

- En general, en el habla espontánea la serie enumerativa no parece desarrollar patrones prosódicos recurrentes tan estrictos como los propuestos por la tradición descriptiva hispánica e identificados con la denominada “construcción canónica”, sino más bien “tendencias” estructurales.
- (...) se observan ciertos usos pragmáticos favorecidos por el empleo selectivo de algunos rasgos prosódicos presentes en el discurso espontáneo del que se ha extraído el corpus (entrevista formal) (...).

Hidalgo (2008: 362-363)

#### **4.3.1.2. Fenómenos en la órbita de la oración “compuesta”**

En este apartado tendremos en cuenta procedimientos equiparables a la *coordinación* y la *yuxtaposición*.

Herrero (1988b: 193) alude al “predominio de la yuxtaposición –en primer lugar– y coordinación sobre la subordinación” en el registro coloquial, especialmente en niveles socioculturales medio y bajo. Las causas que aduce están relacionadas con la naturaleza de este registro: su carácter espontáneo, no planificado. Según observa la autora, son varios los lingüistas que constatan este hecho: Vendryes (1967), Seco (1973), señalando que los enunciados resultantes en el registro coloquial son más independientes, por cuanto no están trabados en construcciones subordinadas, hipotáticas, más frecuentes en el registro formal. Por consiguiente, Herrero arguye que en la modalidad coloquial “prima una organización expresiva y afectiva de la comunicación sobre una organización lógica” (1988b: 194).

##### **4.3.1.2.1. Sobre la coordinación**

Existe una variada gama de “usos especiales” detectables en el funcionamiento de algunas conjunciones en la interacción oral y coloquial. Se trata de valores no integrados habitualmente en la explicación gramatical, pues se manifiestan en el ámbito discursivo. Queremos advertir que nos ceñiremos a los que atañen al nivel “oracional”,

aunque somos conscientes de los valores que desarrollan tales “conjunciones” de manera extraoracional, e incluso dialógico<sup>43</sup>.

Según expone Narbona (1989: 167), la sintaxis coloquial:

no solo es menos trabada, sino que prefiere servirse de esquemas que no constriñen por anticipado el significado de la relación entre los miembros de un período y de la que inmediatamente contraen éstos con la unidad global resultante. Es así, como ha de examinarse, por ejemplo, el abundante uso de conectores inespecíficos, fundamentalmente la conjunción copulativa *y*, en secuencias de las que emana los sentidos más diversos, no necesariamente equivalentes a alguno en especial de los tradicionalmente establecidos por la gramática.

Introduce el siguiente ejemplo:

**(29) (Narbona, 1989: 167)**

Lo bueno de esta casa es que está en Córdoba / *y* no está en Córdoba («...a pesar de encontrarse en Córdoba, no parece estar dentro de la ciudad»).

En efecto, es posible encontrar ejemplos en los que de la coordinación copulativa de elementos se infieren sentidos de diverso tipo, semejantes, por ejemplo, al de las llamadas “proposiciones subordinadas adverbiales” (Narbona, 1989: 195 y ss.). Veamos los casos siguientes:

**(30) [RV.114.A.1], líns. 10-11, pág. 292, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: mira el historial<sup>44</sup> tuyo *yy* nos vamo(s) *y* te pinchamos↓ tráete el volante<sup>45</sup> *y* todo

Se advierte sentido temporal en la conjunción *y*.

<sup>43</sup> Por lo que respecta a las *conjunciones coordinantes* (también sucede con las *subordinantes*), podemos comprobar que en estos usos “especiales” no coordinan segmentos equifuncionales (además, encabezan el enunciado): A: *Me han suspendido inglés y literatura* B: *Pues si es que no estudias nada*. Lo cierto es que tales usos no han pasado inadvertidos para nuestros gramáticos, pues, como ha señalado Pons (1994, 1996, 1998), nuestra tradición gramatical ha tenido en cuenta algunos de ellos, aunque de manera secundaria.

<sup>44</sup> Se refiere al historial médico.

<sup>45</sup> Papel o autorización del médico que permite al paciente desplazarse a otro médico más especializado.

Es posible advertir sentido concesivo en el caso de (31):

**(31) (Narbona, 1990: 36)**

¡Tan cerca como estamos / y no nos vemos nunca!

Como advierte Narbona, se trata de “«falsas» coordinaciones” (1989: 118), pues la solución “subordinada” de la concesiva anterior (*Aunque estamos muy cerca, no nos vemos nunca*) no logra transmitir el mismo contenido, pues

se desvanece y desdibuja la fuerte con contraposición que en la primera secuencia [la “coordinada”] logra transmitir la confluencia de factores diversos: orden de los miembros (no es posible la reversibilidad), carácter ponderativo y elativo de *tan* (pese a su combinación con *como*), especial curva entonativa, pausa previa a *y* (no meramente coordinativa, por tanto), etc.

(Narbona, 1990: 124)

Con carácter adversativo observamos:

**(32) (Narbona, 1990: 36)**

Estudiaba y no aprobaba.

También es posible interpretar sentido condicional o hipotético del ejemplo (33):

**(33) (Narbona, 1990: 36)**

Léete el editorial de hoy y te enterarás.

#### 4.3.3.1.2.2. Sobre la yuxtaposición

No solo mediante la “coordinación” es posible expresar e interpretar enunciados con sentido adverbial, también con la “yuxtaposición”. Es frecuente hallar construcciones con matiz consecutivo, causal, adversativo, etc.

Según expone Herrero (1988b: 194-195):

la yuxtaposición (...) supone una fragmentación del mensaje en unidades independientes, cuya relación significativa (si existe) entre unas y otras está implícita, pero no expresada formalmente.

Aporta los siguientes ejemplos (Herrero, 1988b: 195):

**(34) (Herrero 1988b: 195)**

–No tarde. Tenemos que ultimar detalles.

**(35) (Herrero 1988b: 195)**

–¡Qué truhán! ¡Seducir a esa chiquilla!

Como advierte Narbona al tratar sobre las bipolares consecutivas, “la yuxtaposición es solución obligada cuando la «consecutiva» se convierte en núcleo temático y se anticipa” (1990: 81).

**(36) (Narbona, 1990: 81)**

No podíamos ni fumar un cigarro, tan agobiados estábamos.

**4.3.1.3. Fenómenos en la órbita de la oración “compleja”**

En este apartado no vamos a tratar de la *oración compleja* como tal, sino de ciertos fenómenos asimilables *a priori* a lo que la tradición denomina con tal etiqueta. Distinguiremos dos apartados: el primero se refiere a *estructuras aparentemente incompletas*; el segundo versa sobre *diversas construcciones vinculadas al uso de “que”*.

**4.3.1.3.1. Estructuras aparentemente incompletas**

Según hemos apreciado a partir del estudio del corpus de Val.Es.Co., es posible hablar de un grupo de estructuras “aparentemente incompletas”, entre las que podemos situar a las *construcciones suspendidas* y a las *consecutivas en las que se elide el elemento ponderativo*. Como se observará, la entonación desempeña un papel muy importante en la construcción de dichas estructuras, de ahí que sea prioritario atender a los suprasegmentos en los estudios sobre sintaxis coloquial.

**4.3.1.3.1.1. Construcciones suspendidas<sup>46</sup>**

En estos casos, el hablante parece suspender su emisión motivado por una intención comunicativa. Es posible distinguir diferentes estructuras gramaticales susceptibles y proclives a ser suspendidas. En este sentido, prestaremos atención a las

---

<sup>46</sup> En § 5.2. llamamos a las construcciones suspendidas “Actos Suspendidos”, siguiendo la terminología fijada por Briz et ál. (2003:43). Remitimos, por tanto, a ese apartado para una mayor profundización en el concepto.

construcciones comparativas, a las construcciones consecutivas, a las condicionales y a las adversativas.

#### a) Construcciones comparativas

Es frecuente hallar estructuras comparativas que el hablante suspende confiando en que su interlocutor puede interpretar el resto del contenido que quiere comunicar. Mediante tal procedimiento, la suspensión entonativa, el hablante intensifica de manera intencional su enunciado.

**(37) [H.38.a.1] lín. 294, pág. 57, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: ¿el chiste ese de dónde llega/ más lejos la última// cuál es la gota que llega más lejos?

B: ¡joder! [**son más viejos**↑]

D: [¿pero a que no-] a que no lo sabías↓?/ no// está bien ¿eh?

Se trata de un enunciado suspendido de final ascendente con el que se intensifica la idea de antigüedad de los chistes.

**(38) [L.15.A.2] líns. 381-385, pág. 408-412, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

E: no↓ la cuestión es que yo no soy beata/ la cuestión es que en mi casa tengo una tía monja y está ahí↑ (enton)ces yo paso totalmente de las monjas- de las monjas y  **digo más tacos que ¡bueno! que seguramente cualquier otro que no→**

En este caso vemos de nuevo cómo la entonación se suspende merced a la intención del hablante, que invita a inferir más cosas de las que hace explícitas.

Albelda (2007) da cuenta de estas estructuras, que denomina “estructuras comparativas suspendidas con omisión del segundo término” (2007: 72). En nota al pie explica que Alcina y Blecua (1975[1983]: 583) y la RAE (1973[1991]: 417) reconocen en ellas un valor ponderativo. Además, Beinhauer (1958/1963[1991]) considera que equivalen a la estructura “muy + adjetivo” si se producen con modalidad exclamativa y la entonación es ascendente. Los ejemplos que refiere son:

**(39) (Albelda, 2007: 72)**

“estaba más cansado...; es más burro...; vino más gente...; ¡era más bonita...!”

Según explica la autora:

Estas construcciones miden la cuantificación y no son propiamente intensificadoras cuando su tonema es descendente, únicamente los son cuando este es ascendente o suspendido. Se consideran suspendidas en cuanto que no poseen el segundo término de la comparación, pero poseen un significado pleno como tales, y por tanto no son incompletas. Esta peculiar entonación y la elipsis del segundo término les hace perder el significado de comparación relativa y adquirir un valor de superlación.

(Albelda, 2007: 72)

### **b) Construcciones consecutivas**

Es frecuente, asimismo, hallar estructuras consecutivas suspendidas:

**(40) [AP.80.A.1] líns. 53-54, pág. 144, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

G: yo podría correr por la mañana/ pero **por no correr solo**→

El hablante, sirviéndose de la suspensión entonativa, intensifica la consecuencia que elude, el hecho de que no va a correr por las mañanas, con lo que, por otra parte, invita al oyente a que lo acompañe.

**(41) [H.38.a.1] lín. 395, pág. 60, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: están infectando la- el ozono↑ ¡coño!/ y luego dicen que no nos echemos espráis<sup>47</sup>

D: **porque tú te tiras cada cuesco**→/ que eso sí→

B: eso sí que destruye la capa de ozono (( ))<sup>48</sup>

Observamos de nuevo una suspensión entonativa en la intervención de D con cierto matiz intensificador.

<sup>47</sup> Adaptación fonética de *spray*.

<sup>48</sup> Entre risas.

**(42) [H.38.a.1] lín. 679, pág. 67, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: bueno↓ hemos ganao al fútbol ¿a qué nos vas a invitar?

A: os invito↑[a un bocao↑ =]

B: [¡eh! toma ahí la botella]

A: = de tortilla de patatas con ajoaceite §

C: **§ pues os hemos dao una paliza→**

El hablante C enfatiza la victoria de su equipo en el partido disputado; puede interpretarse pragmáticamente que “os hemos dao una paliza *que va a hacer historia*”.

Albelda se refiere, asimismo, a estas construcciones que denomina “estructuras consecutivas con omisión del segundo término de la consecución” (2007: 69). Como advierte la autora, “la omisión del segundo término de la proposición es posible siempre que se pronuncie con un tonema suspendido y dentro de una modalidad exclamativo-admirativa (Álvarez, 1995: 17)” (Albelda, 2007: 69-70). Ofrece una serie de ejemplos que clasifica en función de las partículas introductoras “tan / de / un / cada”:

**(43) (Albelda, 2007: 70)**

**Tan + adjetivo/adverbio:** ¡llegó tan deprimido...!

**(44) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + tanto/a/os/as:** ha conseguido ya tantas medallas...

**(45) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + tanto:** ¡me quiere tanto...!

**(46) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + de + sustantivo/ adjetivo /adverbio:** ¡va de gente a ese pub!; estaba de buena la paella...; grita de fuerte...

**(47) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + de un:** está de (un) cursi/ simpático / aburrido...

**(48) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + cada + sustantivo:** cuenta cada mentira...; coge cada berrinche...

**(49) (Albelda, 2007: 70)**

**Verbo + artículo *un /una* + sustantivo:** *tiene un morro...; le dio una bofetá...; se dio una torta...; ¡se armó una...!*

### c) Construcciones condicionales

Veamos ejemplos de condicionales suspendidas:

**(50) [H.38.A.1] líns. 279-283, pág. 57, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: no bebas tanto↓ Caty

B: que otra ve- ¡joder nano! o sea-/ ¿alguien quiere más↑// beber?

C: tómate lo que [queda =]

A: [todos]

C: = °(sí porque hay mucho↓ **si no**→)°

Como puede apreciarse, en la segunda intervención de C aparece una estructura suspendida de esquema condicional.

**(51) [H.38.a.1] lín. 385, pág. 60, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: ese estará en su casa viendo ahora→

D: el Presin catch<sup>49</sup> (RISAS)

**A: porque ya no lo hacen↓ si no↑**

Al observar la curva entonativa apreciamos un ascenso del nivel tonal con el que se suspende la prótasis de una construcción condicional.

**(52) [AP.80.A.1] lín. 102, pág. 145**

A: mm/// (3") ¿quién me va a prestar un cigarro?

J: yo tengo uno

**S: hombre↓ si es prestado↑**

El hablante, valiéndose de un ascenso tonal, elude la apódosis de la condicional, que sería más o menos así: “*te doy todos los (cigarros) que quieras*”

### d) Construcciones adversativas

También es posible encontrar casos de construcciones adversativas solo “aparentemente” incompletas:

<sup>49</sup> *Pressing catch*, programa televisivo de lucha libre.



**(53) [H.38.a.1] lín. 13, pág. 50**

A: **falta un poquillo más de sombra pero vamos↓ tampocoo**

Aquí se produce un alargamiento. A juzgar por la línea melódica descrita, parece haber un tonema en suspensión.

**(54) [H.38.a.1] lín. 391, pág. 60**

D: o Sensación de Vivir<sup>50</sup>↓ tío/ nun- nunca lo he visto↓ eso

A: yo el otro día/ dos minutos// porque estaba cambiando de cadenas↑ // **y digo voy a ver esto que salen tías/ pero**

Se produce una suspensión asociada al alargamiento vocálico.

**(55) [H.38.a.1] lín. 407, pág. 60**

D: comerás↑ **comerás gloria/ pero**

De nuevo se produce un enunciado suspendido mediante un alargamiento vocálico.

#### **4.3.1.3.1.2. Consecutivas en las que se elide el elemento ponderativo**

Narbona (1990: 30) da cuenta de ellas y expone que no han de concebirse como “anómalas” o “incompletas”, aunque es cierto que esté ausente el elemento elativo o ponderativo que desencadena la consecuencia. Añade el ejemplo siguiente:

**(56) (Narbona, 1990: 30)**

**Está la calle↑ / que no cabe un alma**

Hay que advertir que para lograr el sentido consecutivo el tonema anterior a la pausa debe ser de anticadencia (↑). En este sentido, Briz advierte (1992: 278):

Ocurre con frecuencia en el lenguaje coloquial que la entonación y la pausa suplen los recursos verbales y de este modo los nexos se suprimen. Esto podría explicar la elisión a veces de alguno

<sup>50</sup> Serie de televisión.

de los miembros que constituyen las oraciones consecutivas y, así pues, la posible objeción a la relación de interdependencia que proponemos.

Además, aporta los siguientes ejemplos (Briz, 1992: 278):

**(57) (Briz, 1992: 278)**

**Está... que cada vez que lo veo me lo como con los ojos**

**(58) (Briz, 1992: 278)**

**Vinieron... que les parecía que se iban a comer el mundo**

**(59) (Briz, 1992: 278)**

**Lo hizo... que nadie se dio cuenta**

Aunque se suprima alguno de los miembros correlacionados, la estructura correlativa consecutiva no varía “si el que se mantiene aparece con la forma entonacional característica de la correlación” (Briz, 1992: 278)

#### **4.3.1.3.2. La partícula “que” en la sintaxis coloquial**

##### **4.3.1.3.2.1. Estructuras con “que” relacionadas con el ámbito de la subordinación adverbial**

###### **a) El “que” explicativo o causal**

Preferentemente empleado en las explicativas (Narbona, 1990: 50):

**(60) (Narbona, 1990: 50)**

Me voy / **que** es tarde

**(61) (Narbona, 1990: 50)**

No toques los platos / **que** queman

Como se aprecia, resulta decisivo el papel de la pausa y de la curva melódica en general. Si se suprime la pausa, puede resultar una relativa especificativa (como en 61). Veamos más ejemplos de ello en (62) y (63):

**(62) [RV.114.A.1] líns. 382-387, pág. 301-302, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

B: ¿l'has dao las dos mil pesetas a Paco<sup>51</sup>?

C: ¿qué Paco? ¿qué Paco? §

A: § uno quee §

C: § ((esa sigue sin)) dinero ¿no?

B: **que nos habíamos dejao el dinero en el coche °(que íbamos con el jefe→)°**

Como puede observarse, el interlocutor B explica en su segunda Intervención –a modo de justificación– por qué formula la pregunta de la primera (“¿l'has dao las dos mil pesetas a Paco?”). En este sentido, estas estructuras resultan ser causales de la enunciación introducidas por un “que” de carácter explicativo.

**(63) [RV.114.A.1] lín. 400 y lín. 402, pág. 302, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

B: los jueves↓ mama↓ no m'eches comida

C: ¡ah! [bueno poh bien=]

B: **[que como paella allí]**

C: = poh mira que esta mañana ((ya)) lo he pensao yo§

B: § **que como más a gusto allí**

**los jueves**

Puede apreciarse que tanto en la segunda como en la tercera intervención del interlocutor B se ofrecen dos explicaciones a la primera (que, además, tiene el aditamento topicalizado a la izquierda), introducidas por un QUE de carácter explicativo.

### **b) Construcciones finales en las que se elimina la preposición “para”**

En este caso, se trataría de la existencia de un “que” de carácter final. Veamos el ejemplo (64):

**(64) [ML.84.A.1] líns. 64-67, pág. 74, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C:¿bajamos↑ a ver si está?

D: vale/ yo me tengo que hacer un bocadillo aún§

C: § pues vamos

D: **espérate que coja mis zapatillas**

El interlocutor D le pide a C que se espere con el fin de coger sus zapatillas.

<sup>51</sup> Se refiere a la devolución de un dinero prestado.

**c) Construcciones temporales del tipo “a la que”**

Es posible interpretar sentido temporal con estructuras como la del ejemplo (65):

**(65) (Narbona, 1990: 117)**

A **la que** vengas tú / ya se habrá acabado la película.

**d) Construcciones concesivas con “que”**

Según comprobamos en este ejemplo, también es posible hablar de la existencia de un *que* de carácter concesivo, “de uso habitual en el coloquio de hoy”, como apunta Narbona (1990: 117):

**(66) (Narbona, 1990: 117)**

Ya puede pasar hambre, **que** no roba

**e) Construcciones consecutivas con “que”**

Un uso más que parece contenerse en el polifacético “que” es el de carácter consecutivo:

**(67) (Narbona, 1990: 80)**

Tengo un sueño **que** no veo

**(68) (Narbona, 1990: 80)**

Hace un frío **que** corta la cara

**4.3.1.3.2.2. Sobre el *dequeísmo***

Consiste en el empleo incorrecto de la preposición “de” tras un núcleo predicativo, introductora de un Complemento Régimen o Suplemento, cuando el verbo no rige tal preposición ni tal complemento. Como hemos advertido con anterioridad, no creemos que se trate de un fenómeno coloquial (según expone Vígara Tauste, 1992), sino más bien producto de un nivel de lengua medio-bajo o bajo. Observemos los casos de (69), (70) y (71):

**(69) [S.65.A.1] líns. 118-124., pág. 126, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

S: ((y entonces)) ¿ya han preguntado el precio y todo?

M: síi/ pero bueno/ e- yo como si no les hubiese dicho nada↓o sea que ayer me llamó ese chico y me dice/ *se lo baja usted*// y yo le digo/ *no/ ya bajarán las de arriba*// lo **digo** para que tu madre ya lo sepa ↑/ **de que** a lo mejor bajan↑// para decirle lo de lo de// lo del ascensor

El interlocutor M, de nivel sociocultural medio con estudios primarios<sup>52</sup> –según puede comprobarse en la Ficha Técnica de la conversación, produce un uso agramatical de la preposición “de”, pues el verbo “decir” no rige tal elemento.

**(70) [RB.37.B.1] líns. 76-81, pág. 226, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: digo ¿no te he dicho que no!?!// y llegamos allí y el hombre empezó a mirarlo→ y dice// ((mujer yo-)) yo digo ¿la correa *ESTA* ↑ digo *se puede poner a esta?* **pensando de que** [( ( ) ) =]

C: [claro]

A: = y dice *nooo dice no tiene el mismo paso*// y *aquel es más pequeñito qu'este*

En este otro caso sucede lo mismo, es el hablante A, que posee un nivel sociocultural bajo, quien de manera incorrecta emplea la preposición “de” posterior al verbo “decir”.

**(71) [RV.114.A.1] lín. 7, pág. 292, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: **m'ha dicho de que**→ ya te va a mandar eso pero quee

De nuevo, se produce un uso incorrecto en la formulación del enunciado, pues el hablante C, de nivel sociocultural bajo, usa la preposición “de” junto al verbo “decir”, que no rige Complemento Régimen.

#### 4.3.1.4. Sobre estructuras “bipolares”

Dedicamos esta sección al estudio de algunas de las construcciones a las que Rojo (1978) llama “bipolares”.

<sup>52</sup> Pueden contemplarse estos datos en la Ficha Técnica de la conversación en cuestión, entre los que figuran información sobre el investigador, datos identificadores de la grabación, datos de la situación comunicativa, tipo de discurso, técnica de la grabación, descripción de los participantes y grado de prototipicidad coloquial.

Partimos de la concepción de la *bipolaridad sintáctica* para el tratamiento de las *subordinadas adverbiales impropias* en español (las causales, finales, comparativas, consecutivas, condicionales y concesivas) (Cfr. Rojo, 1978; Narbona, 1990; Briz, 1992). La estructuración bipolar consiste en “una interrelación sintáctico-semántica entre *dos* miembros, por más que –al igual que sucede en el resto de unidades sintácticas- cualquiera de los dos puede contener en su interior otras estructuras, bipolares o no.” (Narbona, 1990: 29)

Creemos que se trata de una propuesta adecuada para describir las *adverbiales impropias* puesto que, metodológicamente, se ajusta mejor a la realidad lingüística – conversación coloquial real– pues requiere analizar no solo los aspectos formales referidos a los elementos conectivos, sino también las formas verbales, la disposición secuencial de los miembros constituyentes y los recursos prosódicos (Narbona, 1990: 33). En este sentido, Narbona (1990: 35) expone que:

Los contenidos transmitidos por las oraciones no se encierran en sus esquemas sintácticos. (...) Queremos decir simplemente que la descripción no debe detenerse ahí, sino que ha de proseguir con la indagación de cómo una serie de procedimientos formales se ponen al servicio de una compleja intención comunicativa, a la que se ajusta la interpretación final del receptor.

Narbona (1990: 29-37) deslinda una serie de problemas que rodean al estudio o a la consideración de las estructuras bipolares: los relacionados con los nexos (no se puede establecer una clasificación de estructuras según estos, pues participan de diferentes significados –“como” comparativo, causal); los debidos al desprecio del componente semántico y prosódico (a partir de la pretendida autonomía del aspecto formal); y, finalmente, los vinculados al estudio único del registro culto, lo que provoca que surjan “excepciones” que, en realidad, no lo son, sino posibilidades del sistema no tenidas en cuenta.

Para la clasificación de las bipolares, seguimos la disposición adoptada por Narbona (1990), analizando las causales junto a las finales, las comparativas junto a las consecutivas y las condicionales junto a las concesivas, emparejamientos basados en afinidades semántico-pragmáticas reconocidas en ellas.

#### 4.3.1.4.1. Causales y finales

Según explica Narbona (1990: 40), “el carácter *causativo* de la relación se ha considerado el denominador común, no solo de *causales* y *finales*, sino también de *condicionales* y *concesivas*”. No obstante, como advierte después: “si se exceptúa la *comparación*, toda estructuración sintáctica bipolar encierra una relación causativa” (Narbona, 1990: 41).

##### 4.3.1.4.1.1. Construcciones causales con “como + modo Indicativo”

Para lograr la expresión de tal sentido es necesario anteponer el miembro encabezado por “como”, además de realizar una pausa:

(72) (Narbona, 1990: 41)

Como no nos has avisado / hemos comprado ya las entradas para el concierto

##### 4.3.1.4.1.2. Causales de la enunciación

El término *causal de la enunciación* fue acuñado por Marcos Marín (1980) a partir de las consideraciones de Lapesa (1978) y hace referencia a la causal que se encarga de explicar, justificar, lo enunciado con anterioridad; esto es, no supone la causa lógica, real, del enunciado, sino que el hablante justifica por qué ha enunciado lo anterior. Veamos ejemplos de ello:

(73) (Narbona, 1990: 47)

Ha aprobado, **porque viene muy alegre**

(74) (Narbona, 1990: 47)

Ha movido la mesa, **porque antes no se veía el televisor desde aquí**

Según hemos observado, las *causales de la enunciación* en ocasiones están introducidas por “que” y, otras veces, por “porque”.

##### a) Introducidas por “que”

(75) [RV.114.A.1] lín. 166-168, pág. 296, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: ¿¡no te los vas a tomar!? pos a mí no me digas de gastarme tanto dinero↑ **que la semana pasó me gasté cinco mil pesetas↑**

(76) [RV.114.A.1] líns. 213-214, pág. 297, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

A: y la faja para aquí↓ **que es peor**

Podemos observar, en ambos ejemplos, cómo ese “que” explica por qué se dice lo enunciado previamente, pero no constituye realmente la causa de la principal; se trata, así pues, de un “que” de carácter explicativo.

#### b) Introducidas por “porque”

(77) [RV.114.A.1] líns. 411, pág. 302, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: a ver si quieres que te haga macarrones ¿tú quieres macarrones pa(ra) cenar o no t'apetece? §

B: § vale

C: **porque si has comido macarrones y paella**↑

Como vemos, se trata de una causal de la enunciación que se suspende de manera intencional. El hablante C aclara lo enunciado en su primera Intervención.

(78) [RV.114.A.1] líns. 442, pág. 303, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: no tengo ganas de hacer macarrones esta noche

B: ((¿no tienes?))

C: ¿eh? **porque tú**↑ **vah a cenar hoy poco**

La segunda Intervención de C se trata de una explicativa en la que se produce, además, una Topicalización a la izquierda. Aclara por qué no tiene ganas de hacer macarrones esa noche.

#### 4.3.1.4.1.3. Fin o propósito expresado por “porque + Subjuntivo” o “por + Infinitivo”

(79) [L.15.A.2] líns. 220-230, pág. 87, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

E: yo lo que quería era hacerme algunas fotocopias y tal de artículos/ pero// tampoco me van a servir para nada ¿no?// ¿o qué?

L: °(yo qué sé)°

E: para preparar algún tema de oposición ¿qué?§

L: § te puede servir/// (5") hombre↓ si los quieres traer↑ y te los fotocopias↑ y me los das otro día↑ a mí me da igual [sí]

E: [vale]/ ya↓ te lo digo/ por- por eso/ **porque no vayas también tan cargada**/ es que/ no me ha dao tiempo



Según se desprende del enunciado de E, su propósito es que la interlocutora no vaya tan cargada.

**(80) [AP.80.A.1] líns. 53-54, pág. 144.**

G: yo podría correr por la mañana/ pero **por no correr solo**→

En este caso, la finalidad de G es “no correr solo”.

#### **4.3.1.4.1.4. Construcciones aparentemente finales**

Según señala Narbona (1990: 57), en el lenguaje coloquial es frecuente hallar estructuras formalmente finales cuyo sentido es de otro tipo. Entre estas aparentes finales se dan usos con sentido contrastivo; asimismo, observa exclamaciones para expresar duda, inseguridad, reserva, temor; finalmente, señala estructuras que, con el apoyo de elementos léxicos y sintácticos, pueden derivar en un sentido muy próximo al de las consecutivas de intensidad.

##### **a) Expresión de sentido contrastivo**

Como advierte Narbona (1990: 56), el sentido contrastivo es “fruto de la inversión del orden, a lo que van ligadas la pausa marcada y la correspondiente curva melódica”. Obsérvese el ejemplo que aporta:

**(81) (Narbona, 1990: 56)**

**Para** que lo haga él / lo hago yo

Según explica el autor, “los elementos prosódicos se convierten en decisivos cuando no se ofrece tal disposición” (Narbona, 1990: 56); añade el ejemplo siguiente:

**(82) (Narbona, 1990: 56)**

¡Lo hago yo! / **Para** que lo haga él...

Así pues, Narbona advierte su frecuencia en el lenguaje coloquial, donde se usan estas y otras estructuras bipolares como mecanismos para expresar una enfática oposición significativa, notablemente alejada del sentido final.

**b) Expresión de duda, inseguridad, reserva, temor**

Para el logro de tal sentido, Narbona señala la estructura exclamativa que sigue:

**(83) (Narbona, 1990: 56)**

¡Y ahora, **para** que no venga este tren!

Nosotros hallamos sentido semejante en el ejemplo (84), aunque de entonación aseverativa:

**(84) [G.68.B.1 + G.69.A.1] líns. 335-340, pág. 199, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: ella es más mirada/ es más a su madre// mi madre<sup>↑</sup>/ era otra triqui- triqui/ y entonces como yo soy muy cascada a mi padre pues claro// a mi m'importa un pito/ pero ella no- bueno/ me importa un pito<sup>↑</sup> no/ porque yo también/ con mi futura nuera<sup>↑</sup>// le he cedido HASTA EL ASIENTO DEL COCHE DE DELANTE Y TODO/ **para que no diga (( ))**

Como puede observarse, la entonación marcada y los elementos léxicos (“HASTA”... “Y TODO”) coadyuvan a expresar cierto matiz de reserva, reproche.

**c) Expresión de sentido próximo al de las consecutivas de intensidad**

Narbona (1990: 57) explica que dicha posibilidad se produce cuando se da la presencia de un término cuantitativo o elativo. Aduce ejemplos como:

**(85) (Narbona, 1990: 57)**

Es MUY tarde **para** volver a empezar

**(86) (Narbona, 1990: 57)**

Vas DEMASIADO rápido **para** que yo te siga

Podemos añadir otro como el de (87):

**(87) [G.68.B.1 + G.69.A.1] líns. 1033-1034, pág. 216, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

P: son pisos muy caros/ porque yo he estao a verlos/ **MUY CAROS/ para** como están hechos

Como vemos, el término cuantitativo está pronunciado de manera enfática, lo que contribuye aún más a realzar el sentido consecutivo de intensidad.

#### **4.3.1.4.2. Comparativas y consecutivas**

Su emparejamiento no es casual, pues, según advierte Narbona (1990: 73), “las comparativas apuntan más a la consecuencia o resultado de la comparación que a la comparación misma.”. Veamos su comportamiento.

##### **4.3.1.4.2.1. Construcciones en las que se anticipa el segundo término de la comparación con una especial entonación y pausa intermedia**

Como expone Narbona, “puede servir para expresar una contraposición matizadora de carácter adversativo” (1990: 63). Añade el ejemplo siguiente:

**(88) (Narbona, 1990: 63)**

**Más que guapa**, Elisa es simpática

##### **4.3.1.4.2.2. “Como” con sentido condicional**

Según advierte Narbona, el elemento “como” interviene en las *condicionales*:

**(89) (Narbona, 1990: 68)**

**Como no me lo hagas**, no te pago

##### **4.3.1.4.2.3. “Como” con sentido causal**

Asimismo, “como” también participa en las *causales*:

**(90) (Narbona, 1990: 68)**

**Como no sabes inglés**, no te puedo dar el puesto

#### 4.3.1.4.2.4. Estructura “como para”

Esta construcción matiza el sentido relacionante básico, puesto que logra expresar un valor final atenuado (Narbona, 1990: 71). Algo así sucede en el ejemplo siguiente:

(91) (Narbona, 1990: 71)

La fiesta se está poniendo **como para** irse a la cama ya

También se produce atenuación de la finalidad en el caso de (92):

(92) [AP.80.A.1] lín. 809, pág. 162, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

S: porque tienes una cara así paraa/ **como para sonreírse**/ por lo menos

Se atenúa la afirmación que expresa el hablante, el hecho de que su interlocutor tiene una cara “como para sonreírse”.

#### 4.3.1.4.2.5. Estructura “como que”

Es posible desarrollar diferentes valores a partir del uso de la estructura “como que”. Como advierte Narbona, “todas sus posibilidades arrancan de un punto común, el modal”. Por ello, “es el contexto –lingüístico y extralingüístico– el que en cada ocasión se encarga de precisar la orientación concreta del sentido” (Narbona, 1990: 70).

Así pues, en algunas ocasiones posee un valor de atenuación o fingimiento:

(93) (Narbona, 1990: 71)

Haré **como que** no me gusta

Veamos este otro caso extraído del corpus de Val.Es.Co.:

(94) [G.68.B.1 + G.69.A.1] líns. 662-668, pág. 207, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

P: *¿queréis cerrar la puerta/ que tengo frío!?!// pero TÍA/ si está la puerta cerrada//  
¿qué va estar cerrada! §*

C: § (RISAS) §

P: § y dice bueno/ pues/ ahora la cierro/ dice/  
**hicimos como que cerramos la puerta/ °(y dice)° ¿tú ves cómo ahora no pasa el  
frío?**

El hablante P en su segunda Intervención explica a su interlocutor que fingieron cerrar la puerta para que la tía de P dejara de pasar frío.

En ocasiones funciona a manera de confirmación enfática. Su pronunciación suele ser exclamativa:

**(95) (Narbona, 1990: 71)**

¡Claro que fue ella! ¡**Como que** la vi yo misma!

Otras veces supone una explicación o causa de lo que uno mismo dice o réplica a una Intervención de otro hablante:

**(96) (Narbona, 1990: 72)**

-¿Y tú por qué lo sabes?  
-¡**Como que** estuve allí!

Observemos este caso:

**(97) [AP.80.A.1] líns. 615-619, pág. 158, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

S: lo mismo// que el día que me fume un cigarro↑/ mira

J: caes otra vez

S: pero me lo he tomado↑/ como- **como que si ahora para mí fu- fumar un cigarro sería una reCAÍDA por todo lo alto ¿no? y-/ y entonces mee- me cuesta MÁS coger ese cigarro (5")**

El interlocutor S trata de explicar qué supondría para él volver a fumar.

#### 4.3.1.4.2.6. Consecutivas en las que se elide el segundo miembro

Narbona habla sobre la existencia de las *consecutivas de intensidad*, como la del ejemplo (98):

**(98) (Narbona, 1990: 73)**

Está tan gordo que le tienen que hacer los pantalones a medida

Como hemos expuesto con anterioridad, la elisión del segundo miembro de una *consecutiva* aporta mayor énfasis al enunciado. En este sentido, el ejemplo que acabamos de ver podría enunciarse de esta otra manera, con la participación de la entonación suspendida:

(99) Está tan gordo... (→)

#### 4.3.1.4.2.7. Consecutivas sin intensivos con elisión del primer miembro

Otra mecanismo para dotar de mayor énfasis y expresividad a un enunciado, en particular, a uno consecutivo, consiste en elidir los intensivos (como “tan”) del primer miembro, como sucede en el ejemplo (100), en el que es necesario un tonema ascendente en el primer grupo fónico:

(100) El asunto está<sup>↑</sup> que arde

#### 4.3.1.4.3. Condicionales y concesivas

##### 4.3.1.4.3.1. Enunciados independientes con “si”

En este apartado vamos a constatar la existencia de un tipo de estructuras que no tienen sentido condicional a pesar de su aspecto. La tradición gramatical del español las ha incluido, como advierte Montolío (1999: 37), “en el heteróclito –y confuso– grupo de ‘construcciones independientes con *si*’”

La autora señala diferencias gramaticales y pragmáticas en estas construcciones; identifica tipos como los siguientes: (i) prótasis más o menos formalizadas con función metadiscursiva (*si me permite, si he entendido bien, si se le puede llamar así*); (ii) estructuras intensificativas de la aserción (*¡(vaya) si es listo el niño!*) o de la negación (*¡si te has creído que te voy a llamar yo!*); (iii) estructuras con valor de contraste enfático (*(pero) si Pepe no es su hermano*). (Montolío, 1999: 37-38). Como expone Montolío (1999: 38):

Todos estos diferentes tipos de construcciones «independientes» introducidas por *si* coinciden en presentar un carácter esencialmente oral y, específicamente, conversacional (lo cual explica, en parte, la escasa atención que hasta muy recientemente les han dedicado los tratados gramaticales). Igualmente, todos ellos se caracterizan también por aportar gran contenido pragmático.

En ocasiones este tipo de estructura que manifiesta desacuerdo va acompañada de “pero”, como se observa en el caso de (105). Veamos ejemplos de ellas:

**(101) [R.V.114.A.1] lín. 52, pág. 293., (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: ¿y tú por qué has tomao güisqui↓ **si sabías que tenías que pincharte hoy?**

Observamos que con el elemento “si” se produce una matización concesiva.

**(102) [R.V.114.A.1] líns. 119-120, pág. 295., (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: ¿y QUÉ te metes↓ con los pies dentro de l’arena?

B: noo/ los tengo así/ pero a lo mejor la pala-/pos cae arena y se- mm entra ahí dentro

A: MIRA a mí no ME ENTRAA

B: tú↓ **si tú no haces material↑ si tú estás cogiendo allí→ el ese que ya está hecho y ya está**

Este enunciado marca oposición con respecto al enunciado anterior, queda suspendido para intensificar la réplica. Es equivalente a ‘pero si tú’ o ‘es que tú’.

**(103) [RV.114.A.1] lín. 179, pág. 296, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: y- y los polvos te los tienes que tomar pa(ra) la inflamación de los huesos↑

A: **si yo no tengo inflamación en los huesos**

En la Intervención de A se detecta la presencia de un “si” introductor de enunciado independiente con función matizadora.

**(104) [R.V.114.A.1] lín. 328, pág. 300, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: A LAS SIETEE ya [ESTÁ LEVANTÁ MÁH QUE LEVANTÁ ELLAA]

C: [si es que la muchacha hace guardia hasta lah diez de la noche ¡aah! vaaa-]/ eh quee

De nuevo apreciamos un “si” introductor de enunciado independiente que marca oposición.

**(105) [R.V.114.A.1] lín. 521, pág. 305, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: Jose→ to(do) el día con el pantalón↓ ahí↓ con el chandal↓ y la camisa así/ ¡JA! así  
 C: **pero si tú te pones tu correa y tus [pantalones que=]**  
 A: [(es)cucha]  
 C: = **tienes abrigoas**→

En este caso, se produce un enunciado independiente con “si” encabezado por “pero”, conector contraargumentativo.

#### 4.3.1.4.3.2. Estructura “como + Subjuntivo”

**(106) [AP.80.A.1] líns. 644-645, pág. 144, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

S: noo/ no tiré ningún paquete↓ simplemente↑ noo/ dejé de fumar// no tenía yaa/  
 paquete// o sea yaa/ unos días atrás ya dejé de comprar// y estaba buscando el  
 momento// y ese fue el momento/// pero es que no puedes decir/ maÑAna/ **como  
 digas mañana**→§  
 J: § es/ AHORA

El tonema de suspensión que se indica en la transcripción cumple una función muy clara, pues le sirve al hablante para intensificar su advertencia, pudiendo interpretarse: “como digas mañana, *nunca dejarás de fumar*”. Además, puede apreciarse cómo el hablante J completa inferencialmente “es ahora”; de esta manera, comprobamos cómo S logra su propósito de enfatizar la idea de que para dejar de fumar hay que hacerlo en el mismo momento en que se piensa tal cosa y no dejarlo para el día siguiente.

#### 4.3.1.4.3.3. “Con que + Subjuntivo”

Podemos observar que el sentido condicional se expresa de múltiples formas, y no solo con la prototípica conjunción “si”. Narbona ejemplifica como sigue (1990: 98):

**(107) (Narbona, 1990: 98)**

**Con que salgáis a las seis, llegáis de sobra.**

Obsérvese este otro ejemplo:



**(108) [H.38.A.1] líns. 675-682, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: bueno↓ hemos ganao al fútbol ¿a qué nos vas a invitar?

A: os invito↑ [a un bocao↑=]

B: [¡eh! toma ahí la botella]

A: = de tortilla de patatas con ajoaceite§

C: § pues os hemos dao una paliza→

D: **a mí con que me invitéis a ver una película//** (RISAS) y os pido poco

El hablante B formula su deseo, a modo de condición, con el fin de saldar la deuda pendiente por la apuesta de fútbol, pues su equipo ha resultado ganador.

**4.3.1.4.3.4. “Cuando” con valor condicional**

Como observa Narbona (1990: 98), la expresión del sentido condicional requiere el empleo del modo Subjuntivo y “sólo *cuando*, el elemento más general y menos marcado de las temporales, permite el Indicativo”. Añade el ejemplo siguiente:

**(109) (Narbona, 1990: 98)**

**Cuando** él se empeña tanto en ir, debe ser un buen espectáculo.

Veamos casos procedentes del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002):

**(110) [L.15.A.2] líns. 1437-1441, pág. 116, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

E: pero fíjate preguntan por ejemplo→/ mira a mí me dijeron lo que había que hacer en una pregunta// *cuando un conductor est- va fatigadoo ↑ el tiempo dee reacción ↑ aumenta disminuye o es igual/ \*(pues aumenta)\* cuando un conductor ↑ estáa- ha bebido ↑ en la misma relación ↑ AUMENTA*

Como vemos, es posible interpretar sentido condicional de las preguntas que formula el interlocutor E. Comprobamos que emplea el modo Indicativo.

**(111) [AP.80.A.1] líns. 676-679, pág. 159, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

J: no/ es que no me lo planteo por lo que dice Sergio/ que de cuan- quee **cuandoo vuelves a caer↑ / t'encuentras muy mal/** entonces te vees comoo/ que te derro- / yo ya me he derrotao una vez// el tabaco noo (RISAS)

En este caso, en el que también se usa el modo Indicativo, los interlocutores hablan sobre la posibilidad de dejar de fumar y J piensa que ‘si vuelves a caer, te encuentras muy mal’, se trata de una condición real.

**(112) [RB.37.B1] líns. 157-161, págs. 227-228, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

D: eso vale medio kilo§

A: § yo digo que→ [eso debía de ser un robo oo]

B: [cuando– cuando el tío ese te daba]

**doscientas mil**↑ eso es porque vale más ¿eh? si– si alguna vez decides venderlo↑  
no lo vendas allí

En este ejemplo podemos apreciar de nuevo el matiz condicional de “cuando”.

#### **4.3.1.4.3.5. Fórmulas con repetición verbal en Subjuntivo**

Narbona también señala esta otra posibilidad de expresión del valor concesivo, en la que “la intervención de la forma verbal resulta más decisiva” puesto que “no se cuenta con el soporte de una conjunción o locución explícita” (1990: 114). Añade los ejemplos siguientes:

**(113) (Narbona, 1990: 114)**

**Diga lo que diga**, no tiene razón.

**(114) (Narbona, 1990: 114)**

**Se ponga como se ponga**, no va a conseguir nada.

**(115) (Narbona, 1990: 114)**

Va a ser lo mismo, **hagamos lo que hagamos**.

**(116) (Narbona, 1990: 114)**

**Fuera cual fuera** el camino que tomáramos, acabaríamos en el mismo sitio.

#### 4.3.1.4.3.6. Estructura “por (más/ mucho/ muy bien) que + Indicativo/Subjuntivo”

Se trata de casos, como advierte Narbona (1990: 115), en los que “la contraposición se ve reforzada, además, por el carácter elativo o/y generalizador de la «falsa» causa”. Señala, entre otros, los siguientes ejemplos:

**(117) (Narbona, 1990: 115)**

**Por más planes que hago, no adelgazo.**

**(118) (Narbona, 1990: 115)**

**Por mucho que llores, no se ablandará.**

**(119) (Narbona, 1990: 115)**

**Por muy bien que nos vayan las cosas, siempre estaremos peor que antes.**

#### 4.3.1.4.3.7. Estructura “con + Infinitivo/Subjuntivo (pausa) + Indicativo”

En este caso, Narbona (1990: 116) señala que la presencia de la preposición “con” indica que “los dos miembros se hallan necesariamente conectados y relacionados”. Aduce el ejemplo (106):

**(120) (Narbona, 1990: 116)**

**Con lamentarlo, no vas a arreglar nada.**

Sin embargo, como advierte el mismo autor, para lograr este sentido concesivo participan otros elementos, pues

la contrariedad de los juicios y su contraposición semántica se ven apoyadas por la estructuración bipolar marcada por la pausa –y su correspondiente curva melódica–, así como por el contraste modal (Subjuntivo –o infinitivo, si lo posibilita el contexto sintáctico–/Indicativo), entre otros hechos.

(Narbona, 1990: 116)

### 4.3.2. Fenómenos “incidentales”

En este apartado nos vamos a dedicar a estudiar *fenómenos incidentales*, esto es, fenómenos sintácticos que escapan de la intención expresiva del hablante. Veamos a qué fenómenos nos referimos<sup>53</sup>.

#### 4.3.2.1. Vacilaciones o reinicios<sup>54</sup>

Como hemos advertido con anterioridad (en § 4.3.1.1.6, § 4.3.1.1.5. y § 4.3.1.3.1), al hablar de estructuras truncadas o suspendidas de manera intencional por el hablante, de tipo estratégico, las construcciones que veremos a continuación constituyen un tipo de estructura incompleta muy diferente, puesto que se producen de forma incidental, esto es, son debidas a imperativos de la situación comunicativa informal, dominada por la inmediatez, la ausencia de planificación o la planificación sobre la marcha.

**(121) [H.38.A.1] líns. 509-514, pág. 63, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

C: mira↓ al Toni/ **si le sobra un pedazo dee- dee-** de hierba por ahí/ colgando

D: [dos dos]

A: [¿a quién?]

C: en el bocadillo// **parece que llevas unn§**

A: § ¡coño! **es-** son ajos tiernos

En la primera *Intervención* de C se producen dos *reinicios*; en la segunda de C una *construcción truncada*, probablemente, por la sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre las dos emisiones de C y A, como indica el signo de transcripción «§». Finalmente, en la última *Intervención* de A se produce otro *reinicio*.

<sup>53</sup> Además de los fenómenos que vamos a tratar en el presente trabajo, hemos detectado otros, como la ruptura de la *consecutio temporum* o las discordancias de persona y número en el Sujeto (motivadas por la espontaneidad, la inmediatez que gobierna en la situación comunicativa oral coloquial, que obliga al cambio de plan sintáctico).

<sup>54</sup> En § 5.4. estudiamos los reinicios siguiendo la terminología fijada por Briz et ál. (2003: 44-45). Remitimos, por tanto, a ese apartado para una mayor profundización en el concepto.

**(122) [H.38.A.1] líns. 132-138, pág. 53, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: [pues no sé a mí de qué me puede conocer]

C: [preguntó por ti] §

D: § ¡hostia!/ **es que tú no armabas-** antes no [armabas jaleo<sup>55</sup>]

C: **[dijo que-] que loj- co-**  
que le conocía a él↑ y que te conocía a ti/ yo había pasao desapercibido

De nuevo, tanto en la *Intervención* de D como en la segunda de C hallamos *reinicios*, vacilaciones de habla debidas a cuestiones de planificación del mensaje, no relacionadas con una estrategia preconcebida, sino con otros factores, por ejemplo, las superposiciones de habla, que obligan a C a reiniciar su *Intervención*.

#### 4.3.2.2. Las repeticiones

Estas repeticiones, a diferencia de las estudiadas en el epígrafe § 4.3.1.1.3. del presente trabajo, encierran un propósito que no es expresivo, pues el hablante no *comunica* más de lo que dice, sino que persigue fines conversacionales: repite luchando por el turno (pues el rasgo que distingue a la conversación coloquial frente a otros tipos de discurso oral es la toma de turno no predeterminada), por mantenerlo o “robarlo”. Además, el hablante también puede procurarse tiempo para construir su enunciado, debido a la inmediatez y planificación sobre la marcha que caracterizan a la conversación coloquial. Veamos varios ejemplos de ello:

**(123) [RV.114.A.1] líns. 317-320, pág. 300, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: ¿tú tienes el número de teléfono de ella?§

C: § no

A: **yo por la mañana** si lo supiera↑ / pos **yo por la mañana** a las siete cuando me voy↑/  
paso por allí↑

En este caso, el hablante A hace uso de la repetición como un mecanismo de planificación, algo a lo que la entonación también contribuye. Se procura tiempo para saber lo que va a decir.

<sup>55</sup> Irónicamente.

(124) [RV.114.A.1] líns. 180-189, pág. 296-297, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)

C: TÚ TIENES INFLAMACIÓN EN LOS HUESOS↑ QUE LO HA MIRA O ELLA Y TIENE ESO// TIENE ASTROSIS<sup>56</sup>

A: ya↓ lo de la astrosis [ya lo sé=]

C: [¿y eso qué es?]

A: = ya lo [sé yo=]

C: [¿y eso qué es→?]

A: = eso es el frío que tengo [aquí=]<sup>57</sup>

C: [¿eh?]

A: = QUE SE DESGASTAAN↑

Tanto el interlocutor A como C repiten. Como se aprecia en la transcripción, el hablante A es quien posee el turno y C intenta apoderarse de él, por lo que ambos repiten en una “lucha” por su posesión. Además, se producen solapamientos o superposiciones de habla que dan cuenta de ello.

Así pues, en ocasiones las repeticiones sirven de indicios en la pugna por la posesión del turno entre varios interlocutores, ya sea para robarlo o para mantenerlo, produciéndose o no superposiciones de habla. Estas repeticiones, además, van acompañadas de un especial comportamiento prosódico mediante la emisión de una marca prosódica de mantenimiento (un tonema ascendente de semianticadencia, un tonema suspensivo o un tonema descendente no terminal de semicadencia), así como de una elevación más o menos importante de la F0 durante la posible emisión superpuesta para advertir al interlocutor que abandone lo antes posible el turno que todavía no le ha sido cedido (Hidalgo, 1998a: 228).

#### 4.4. Conclusiones

De lo expuesto a lo largo de este capítulo podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. De la revisión de fenómenos sintácticos coloquiales que acabamos de realizar con fines didácticos, optaremos por el estudio de las construcciones incompletas, pues consideramos que pueden reflejar las diferencias de uso del discurso oral coloquial frente al discurso oral formal. Nos centraremos en el estudio del

<sup>56</sup> Artrosis.

<sup>57</sup> Señala su espalda.

comportamiento de tales construcciones en la conversación coloquial a partir de su aparición en el corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) y su corpus en red, algo de lo que daremos cuenta en el capítulo 5 de esta tesis doctoral.

2. Si queremos efectuar un análisis adecuado sobre las construcciones incompletas con fines didácticos, en tanto que estudiemos su funcionamiento en el discurso oral coloquial, concretamente, en la conversación, en el análisis deberemos adoptar un enfoque al tiempo pragmático y prosódico (pragmaprosódico) que permita caracterizar dichas estructuras con mayor propiedad.
3. Según hemos podido comprobar, la unidad *oración* que se maneja en sintaxis resulta escasamente válida para hablar de los enunciados que se producen en el discurso oral, de ahí que postulemos la necesidad de considerar otras unidades de análisis. Hemos optado a tal efecto las *unidades discursivas* que maneja el Grupo Val.Es.Co., en concreto, la unidad monologal *Acto*, unidad mínima de acción y de intención, capaz de funcionar aisladamente en un mismo contexto discursivo, esto es, de manera independiente (Briz et ál., 2003).

Para una descripción pormenorizada de las unidades discursivas pueden consultarse los trabajos de Briz (1998), Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000: 51-80), Briz et ál. (2003: 7-61), Hidalgo (2003, 2006).

Sobre el *Acto*, se trata de una unidad estructural monologal, jerárquicamente inferior a la *Intervención*, su constituyente inmediato, que tiene, comunicativamente hablando, la capacidad de ser aislable en un contexto dado, es decir, puede constituirse por sí misma en *Intervención*, funcionando aisladamente en ese contexto; posee pues, capacidad de *aislabilidad*. Veamos un ejemplo en el *Intercambio* que sigue (los símbolos de sostenido marcan la frontera entre *Actos*, de acuerdo con Briz et ál., 2003: 32):

(125) A: #¿Un café?#  
 B: #No# / #es que tengo prisa#

En la *Intervención* de B, tanto el primer *Acto* como el segundo podrían funcionar aisladamente como respuesta a A en ese contexto, por lo que cualquiera de los dos podría suprimirse sin que el sentido de rechazo a la invitación de A se viera alterado; aunque como puede observarse, el segundo

*Acto* en la *Intervención* de B funciona como atenuante del rechazo anterior. Sin embargo, si la *Intervención* de B hubiera sido *No porque tengo prisa*, diríamos que solo hay un *Acto*, pues el segmento *porque tengo prisa* no puede funcionar aisladamente como respuesta a A. El *Acto*, además, es identificable y reconocible entre el conjunto de habla circundante; queda definido así como la menor unidad de habla capaz de funcionar aislada en el contexto discursivo real en que se produce: es capaz de sustituir al conjunto emitido, es decir, puede constituirse por sí sola en *Intervención*.



**CAPÍTULO 5. LAS “CONSTRUCCIONES  
INCOMPLETAS”:  
ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN  
PRAGMAPROSÓDICA**

---



## CAPÍTULO 5. LAS “CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS”: ENSAYO DE CARACTERIZACIÓN PRAGMAPROSÓDICA

---

### 5.1. INTRODUCCIÓN

### 5.2. CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS “INTENCIONALES” (ESTRATÉGICAS): LAS CONSTRUCCIONES SUSPENDIDAS O *ACTOS SUSPENDIDOS*

#### 5.2.1. Consideraciones previas

#### 5.2.2. Comunicatividad

#### 5.2.3. Rasgos prosódicos

#### 5.2.4. Análisis pragmaprosódico

##### 5.2.4.1. Actos Suspendidos con función pragmlingüística de atenuación

###### 5.2.4.1.1. Mediante alargamiento vocálico

##### 5.2.4.2. Actos Suspendidos con función pragmlingüística de intensificación

###### 5.2.4.2.1. Mediante entonación suspendida

###### 5.2.4.2.2. Mediante entonación ascendente

#### 5.2.5. Conclusiones

### 5.3. CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS “INTENCIONALES” (ESTRATÉGICAS): LOS ANACOLUTOS O *ACTOS TRUNCADOS*

#### 5.3.1. Consideraciones previas

#### 5.3.2. Comunicatividad

#### 5.3.3. Rasgos prosódicos

#### 5.3.4. Análisis pragmaprosódico

##### 5.3.4.1. Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor

##### 5.3.4.2. Actos Truncados por autocorrección

##### 5.3.4.3. Actos Truncados para introducir una aclaración

##### 5.3.4.4. Actos Truncados por economía lingüística

##### 5.3.4.5. Actos Truncados con propósito intensificador

#### 5.3.5. Conclusiones

### 5.4. CONSTRUCCIONES INCOMPLETAS “INCIDENTALES” (NO ESTRATÉGICAS): LOS *REINICIOS*

#### 5.4.1. Consideraciones previas

#### 5.4.2. Comunicatividad

#### 5.4.3. Rasgos prosódicos

#### 5.4.4. Análisis pragmaprosódico

##### 5.4.4.1. Reinicios con cambio de plan sintáctico

##### 5.4.4.2. Reinicios sin cambio de plan sintáctico

#### 5.4.5. Conclusiones

### 5.5. CONCLUSIONES



## 5.1. Introducción

Según hemos podido advertir a lo largo de este trabajo, y en particular del capítulo anterior, un ejemplo de estructuras que no cabe equiparar con la unidad convencional “oración” son las “construcciones incompletas”. Más aún cuando se producen de manera intencional, lo que hace que necesitemos una unidad discursiva que dé cuenta de la intencionalidad del hablante, inmerso en una conversación coloquial, empeñado en lograr su propósito comunicativo.

Como veremos de inmediato, entre las construcciones incompletas se encuentran las *construcciones suspendidas* (§ 4.3.1.1.5. y § 4.3.1.3.1.1.), las *autointerrupciones estratégicas* (§ 4.3.1.1.6.) y los *reinicios* (§ 4.3.2.1.). Las construcciones suspendidas, por ejemplo, constituyen una suerte de construcción sintáctica que las gramáticas al uso conciben incompleta, aunque, como demostraremos desde el enfoque pragmático son completas. Así pues, de acuerdo con el objeto de estudio de esta tesis, hemos centrado nuestro interés en las construcciones incompletas (tanto intencionales como incidentales) por diversas razones:

- En primer lugar, nos atenemos a su frecuencia según el análisis del corpus que manejamos<sup>58</sup>, son muy habituales en la conversación coloquial, por lo que, si los usuarios recurren tanto a ellas, alguna relevancia comunicativa han de tener. Además, en las gramáticas al uso, basadas en el texto escrito, no aparecen, precisamente por tratarse de fenómenos de la oralidad (muy vinculadas a la situación, al *yo-aquí-ahora*). En este sentido, su frecuencia implica la necesidad de que sean descritas pormenorizadamente, como lo haremos en este capítulo, con una orientación esencialmente didáctica.

- En segundo lugar, desde el punto de vista estructural, poseen unas características formales muy precisas, responden a una estructura sintáctica. Estas características también son de tipo prosódico, aspecto tradicionalmente desatendido a juzgar por las gramáticas convencionales, que no se han preocupado de estudiar los fenómenos prosódicos, de cómo influye la entonación en la construcción de los enunciados.

- En tercer y último lugar, desde el punto de vista pragmático, creemos que algunas de ellas –*las construcciones incompletas estratégicas o intencionales*– responden a una clara programación comunicativa del hablante (frente a *las*

---

<sup>58</sup> Corpus del Grupo Val.Es.Co. en Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) y URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/).

*construcciones incompletas incidentales*), de ahí que resulte imprescindible su estudio en el ámbito de la sintaxis coloquial.

El marco estructural en el que vamos a ubicar el estudio de estas construcciones es el del sistema de unidades propuesto por Briz et ál. (2003), tal como avanzábamos en las conclusiones del capítulo anterior. Así, si observamos la definición que da Briz et ál. (2003) de la unidad *Acto*, se trata de una construcción aislable y reconocible entre el conjunto de habla circundante.

Podemos distinguir diversos tipos de Actos, existen *Actos* por sí mismos, que son *Actos constitutivos de estructuras acabadas*, es decir, que no necesitan ningún procedimiento adicional para ser reconocidos como tales. Sin embargo, podemos hablar de otro tipo, los *Actos constitutivos de estructuras “aparentemente” inacabadas*, que sí pueden exigir un procedimiento interpretativo de tipo inferencial (las *estructuras incompletas*, rupturas de la construcción en curso), sobre las que estableceremos una tipología partiendo de unos criterios determinados, fundamentalmente pragmáticos y, de forma subsidiaria, prosódicos. Así pues, distinguiremos, por un lado, las que llamamos “aparentemente” *inacabadas* (estructuras en las que hay implícita una estrategia pragmática), entre las que figuran los *Actos Suspendidos* y los *Actos truncados*; y, por el otro, los *reinicios*.

Veamos algunos ejemplos de ello:

**(126) [H.38.A.1] líns. 279-283, pág. 57, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: #no bebas tanto↓ Caty#

B: #que otra ve- ¡joder nano! o sea-/ ¿alguien quiere más↑// beber?#

C: #tómame lo que [queda =]#

A: #[todos]#

C: = #°(sí porque hay mucho↓ si no→)°#<sup>59</sup>

Como puede apreciarse, en la segunda *Intervención* de C aparece un *Acto suspendido* del que es posible inferir, por ejemplo, *sí bebes porque hay mucho, si no, no beberías*. El hablante suspende su emisión intencionalmente, motivado por una estrategia comunicativa, en concreto, pensamos que dicho Acto cumple una *función*

<sup>59</sup> Recuérdese que los símbolos de sostenido marcan la frontera entre Actos (Briz et ál., 2003: 32). Desde el ejemplo (126) al (186) marcamos la frontera entre Actos, pues es a partir de § 4.4. donde establecemos el concepto de tal unidad discursiva (Briz et ál., 2003) y resulta relevante distinguir los Actos, los Actos Suspendidos y los Actos Truncados de los reinicios, elementos que quedan integrados en el interior de un Acto y que no constituyen Actos por sí mismos (pues no son estructuras aislables contextualmente) (cf. Briz et ál., 2003: 44-45).

*pragmalingüística de atenuación* (Briz, 1998: 108-111, 113-163; Hidalgo, 2002: 35-69) al intentar mitigar la desaprobación de que el hablante B beba más de lo que queda mucho.

Veamos el ejemplo siguiente:

**(127) (Briz et ál., 2003: 44)**

E: #¡hombre!# #yo- o sea yo por liberal↑ no entiendo esto# §  
 E: § **#hombre liberal/ lo que pasa es que no sé pues/ tú a lo mejor entiendes por liberal pues#**/// #(hay) gente que entiende→ pues un viva la virgen ¿no?# #o sea // que pasan de todo# que- que- que-

En este caso, encontramos un Acto Truncado en el fragmento: “**#hombre liberal/ lo que pasa es que no sé pues/ tú a lo mejor entiendes por liberal pues#**”, puesto que el hablante, siguiendo una estrategia pragmática de atenuación, pasa de la segunda persona del singular a la expresión impersonal en el siguiente Acto (esto es, interrumpe el Acto que ya había iniciado –que resulta Truncado– guiado por una estrategia comunicativa preconcebida). Obsérvese que el Acto Truncado es aislable y reconocible entre el conjunto de habla circundante (a diferencia de los reinicios), merced a la estrategia pragmática que se infiere por el segmento que le sigue (constituya o no un nuevo Acto). De ahí que, como veremos, sea tan importante interpretar contextualmente el fragmento de habla que constituye Acto Truncado como el segmento que le sigue.

Finalmente, los *reinicios* (las vacilaciones de habla, truncamientos o *estructuras fragmentadas*, Herrero, 1995; 1996) se producen por factores ajenos a la intención comunicativa del hablante. Ejemplos de ello se observan en (128):

**(128) [H.38.A.1] líns. 132-138, pág. 53, (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002)**

A: #[pues no sé a mí de qué me puede conocer]#  
 C: #[preguntó por ti]# §  
 D: § #¡hostia!/ **es que tú no armabas-** antes no [armabas jaleo<sup>60</sup>]#  
 C: **#[dijo que-] que loj- co-** que le conocía a él↑ y que te conocía a ti/ # #yo había pasao desapercibido#

Tanto en la *Intervención* de D como en la segunda de C hallamos *reinicios*: segmentos de habla que difieren de los Actos Truncados en que la ruptura de la

<sup>60</sup> Irónicamente.

construcción en curso que suponen no se estima como intencional, preconcebida; por lo demás, los reinicios, al tratarse de vacilaciones de habla debidas a factores como la falta de planificación del mensaje no son aislables contextualmente y, por tanto, quedan integrados en otro Acto. En este caso, las superposiciones de habla obligan a C a reiniciar su *Intervención*.

## 5.2. Construcciones incompletas “intencionales” (estratégicas): las construcciones suspendidas o *Actos Suspendidos*

Como hemos expresado con anterioridad, en el lenguaje hablado es frecuente hallar expresiones aseverativas con un tonema de tipo ascendente o suspendido, que, si bien son estructuras incompletas desde el punto de vista formal, resultan plenas en su sentido, en su comunicatividad. La inflexión queda al final de la estructura indicando al oyente que debe suplir inferencialmente lo que falta. Es necesario tener en cuenta los elementos suprasegmentales en los estudios sintácticos sobre lenguaje hablado, ya no solo coloquiales, pues, tal y como reivindican algunos lingüistas, existe una correspondencia entre la sintaxis y la entonación.<sup>61</sup> Narbona es consciente de ello (2008), también otros estudiosos como Hidalgo y Quilis (2002: 266), pues “lo cierto es que, independientemente del punto de vista metodológico adoptado, existe una estrecha relación entre organización entonativa y organización sintáctica.”

Desde la vertiente gramatical, dichas estructuras no encajan en ningún molde descrito por la gramática tradicional –cuyos ejemplos suelen ser inventados o pertenecen a textos literarios– aunque sí se contemplan en obras referidas a la sintaxis coloquial, menciones que siguen siendo escasas, pues salvo los estudios de Herrero (1995, 1997) centrado exclusivamente en ellas, y Albelda (2007), en otras obras se las menciona superficialmente, algo que, por otro lado, ya es de agradecer: desde Seco (1973: 361-379), Narbona (1989b: 166 y 183-185), Vigara Tauste (1992: 415-420; 1980: 23-24), Briz (1998: 86-87), (Bedmar, 1987, 2007; Bedmar y Pose, 2008a, 2008b ) hasta

---

<sup>61</sup> Como podemos apreciar, ni siquiera en los tratados de Fonética y Fonología se presta la atención que merecen los elementos suprasegmentales y, menos aún, a lo que a entonación se refiere. En los casos en que esta sí se contempla, se hace, de manera paradójica, para describir la pronunciación de unidades sintácticas que corresponden al lenguaje escrito. En este sentido, no es extraño hallar afirmaciones como las vertidas por E. Martínez Celdrán (1994: 250-253), referidas a la obra de T. Navarro Tomás (1961: 1991): “La anticadencia es la entonación más opuesta a la cadencia; la primera representa una tensión frente a la distensión de la segunda. La anticadencia suele representar la interrogación. Es obvio que una oración interrogativa está inacabada, pues para que termine es necesaria la respuesta. La pregunta representa un momento absolutamente tensivo al que debe seguir el distensivo. (...) **Los demás finales [semicadencia, semianticadencia y suspensión] sólo son divisiones intermedias de las oraciones compuestas.**” La negrita es nuestra.



el tratamiento que hace de ellas Briz et ál. (2003) que, como veremos, las caracteriza como *Actos Suspendidos*.

Desde la vertiente estrictamente prosódica, no se describen, salvo raras excepciones, *construcciones suspendidas* como a las que nos referiremos –las gramaticalmente inacabadas, pero comunicativamente completas. Hallamos alusiones a ellas en los estudios de Hidalgo (1997: 28; 1998: 71-93; 2000: 265-284)<sup>62</sup>. Sí se estudian, en cambio, los *grupos fónicos* suspendidos caracterizados como la *rama tensiva* (↑) de una unidad entonativa superior a la que sigue una *rama distensiva* (↓).

Para solventar los problemas que plantea el análisis de las construcciones incompletas habremos de adoptar un *método pragmático*, ya que se trata de estructuras muy vinculadas a la situación comunicativa. En efecto, al investigar el discurso oral, en particular, la conversación coloquial, es necesario tener en cuenta diversos factores, tales como el contexto comunicativo, la intención del hablante, las posibles inferencias que pueda realizar el oyente, además del resto de circunstancias que rodean al proceso de enunciación. Así pues, en nuestro análisis manejamos conceptos y principios relativos a la Pragmática, tales como los de *explicatura* e *implicatura*<sup>63</sup>; el *proceso inferencial*; el *Principio de Relevancia*, enunciado por Sperber y Wilson (1986), y el *Principio de Cooperación*, expresado por Grice (1975). Asimismo, a este enfoque pragmático añadimos un *análisis prosódico*, de tipo *entonativo*, a fin de caracterizar con propiedad la naturaleza acústica de las estructuras que nos ocupan. Nuestro proceder ha sido el siguiente: hemos tomado diferentes construcciones suspendidas extraídas de diversas conversaciones coloquiales reales pertenecientes al corpus oral del Grupo Val.Es.Co., de las que hemos analizado su *curva entonativa* mediante el programa *Praat*<sup>64</sup> y anotado su frecuencia fundamental<sup>65</sup> (F0, en adelante) final, además de la duración del alargamiento en el caso de haberlo. Hemos comparado los diversos datos y

<sup>62</sup> Es interesante mencionar la obra de Martínez Celadrán (1989: 73), a pesar de que no alude directamente a estas, pues habla, siguiendo a Trubetzkoy (sobre el carácter de signo lingüístico que tiene la entonación, con significante y significado), de los dos significados de la entonación: el de *frase no concluida* (con entonación ascendente, que sería su significante) y el de *frase concluida* (entonación descendente, su significante). Como advierte Martínez Celadrán (1989: 73), “[TRUBETZKOY] se atiene para esto de una forma exclusiva a la llamada función representativa de la lengua, pero es bien sabido que la entonación interviene de modo muy especial en las otras funciones lingüísticas: expresiva y apelativa”.

<sup>63</sup> Por *explicatura* Sperber y Wilson (1986) entienden el contenido que se comunica explícitamente por medio del enunciado. *Implicatura* se refiere, en cambio, al contenido que se deduce y construye basándose en supuestos anteriores.

<sup>64</sup> Vid. § 1.4. (y n. 4) donde detallamos la metodología de trabajo adoptada en la investigación.

<sup>65</sup> La frecuencia fundamental (F0) o tono equivale al número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales. En el proceso de producción de la voz (“fonación”), el aire vibra a su paso por la laringe, generando una serie de frecuencias: la F0 y las frecuencias secundarias o armónicos (Cantero Serena, 2002: 15).

hemos observado qué incidencia tienen, esto es, qué función desempeñan en el seno de la conversación en la que se producen, es decir, hemos tratado de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿por qué el hablante produce su enunciado de esa manera? En este sentido, con el fin de llevar a cabo nuestro objetivo, hemos de correlacionar la producción entonativa con la información pragmática para, una vez descritas las estructuras, tratar de establecer generalizaciones sobre su comportamiento.

### 5.2.1. Consideraciones previas

Como veíamos antes, todos los lingüistas que han tenido en cuenta las construcciones suspendidas coinciden en afirmar que se trata de enunciados gramaticalmente inacabados, pero comunicativamente completos. Así pues, podemos enmarcar estas estructuras dentro de un grupo que denominamos “*aparentemente*” *inacabadas*, frente a las *estructuras fragmentadas o incompletas* (Briz et ál., 2003). Según la propuesta de unidades discursivas de Val.Es.Co., se consideran como *Actos Suspendidos*, pues, si observamos la definición que da este grupo de la unidad *Acto*, se trata de construcciones aislables y reconocibles entre el conjunto de habla circundante.

### 5.2.2. Comunicatividad

En cuanto a la comunicatividad del *Acto Suspendido*, comprobamos que la elipsis de la rama distensiva se suple pragmáticamente. Según advierte Herrero (1997: 125), la *comunicatividad* es “el rasgo esencial” para caracterizar a un enunciado, pues “permite diferenciar las estructuras suspendidas de las *construcciones fragmentadas e incompletas*” (Herrero, 1997: 125). Podemos afirmar que se hace patente la intención ostensiva del hablante, quien pretende que el oyente infiera lo que quiere comunicarle. Quizá requiera un mayor esfuerzo cognitivo, pero se gana en *efectos contextuales*. De esta forma, creemos que la elipsis de elementos no es un recurso producido simplemente por economía lingüística, sino causado directamente por la intención del hablante que, mediante la elipsis, enfatiza su intención comunicativa (Hidalgo y Pérez Giménez, 2004). Podemos decir, pues, que configura una *implicatura conversacional generalizada*, que tiene lugar independientemente de cuál sea el contexto en que se emite, merced a la cual el hablante incumple la *máxima de cantidad* (que se relaciona

con la cantidad de información que debe darse), dejando de lado el *Principio de Cooperación*<sup>66</sup> (Grice, 1975).

### 5.2.3. Rasgos prosódicos

Enmarcado entre inflexiones melódicas (o entre dos pausas), el *Acto Suspendido* está asociado a una entonación marcada, ya que goza de un tonema final ascendente o suspensivo, en el que, además, como expresa Herrero (1997: 117), “es habitual el alargamiento de las últimas sílabas”. Asimismo, expresa que:

Este especial esquema entonativo desempeña un importante papel en la interpretación de las suspendidas, ya que funciona al tiempo como *síntoma* de la intencionalidad comunicativa del hablante y como *señal* que indica al interlocutor la necesidad de elaborar el sentido de la suspendida.

Herrero (1997: 117)

### 5.2.4. Análisis pragmaprosódico

Antes de estudiar los resultados que ofrece el análisis acústico, vamos a trabajar con una hipótesis de partida, aunque puede considerarse –a juzgar por trabajos anteriores– ya confirmada. Ante la cuestión de por qué el hablante produce su enunciado con una entonación suspendida o ascendente, consideramos que el hablante produce su enunciado suspendido porque quiere informar al oyente de que está incompleto y debe inferir el resto de contenido, que, por otro lado, puede resultar más o menos esperable, dependiendo del contexto –tanto lingüístico como extralingüístico– del saber y experiencia compartidos, de su nivel sociocultural, etc.. Se enfatiza, de esta manera, el contenido que se elude, requiriendo mayor esfuerzo de procesamiento, que se ve compensado por una mayor cantidad de efectos cognitivos. Así, el oyente se ve obligado a suplir el resto del enunciado, que suele ser una consecuencia, el segundo miembro de una comparación, el de una condicional, etc. En este sentido, el hablante aplica una función expresiva o subjetiva, pues se altera el patrón entonativo neutro, el estándar, al elidirse la parte final del enunciado, que suele ser de tipo aseverativo. El resultado es que, en lugar de pronunciar un contorno entonativo con dos grupos fónicos ( $\uparrow/\rightarrow$  seguido de  $\downarrow$ ), articula un solo grupo fónico con entonación ascendente o suspendida.

<sup>66</sup> Grice (1975: 45): “Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la requerida por el propósito o la dirección del Intercambio comunicativo en el que está usted involucrado”.

Con respecto a las funciones pragmáticas detectadas por estudios previos en los Actos Suspendidos, podemos anticipar que han sido dos, a saber: la *Función de Intensificación* y la *Función de Atenuación* (Briz, 1998: 108-111, 113-163; Hidalgo, 2002a: 35-69).

Para Briz (1998: 110), los *intensificadores* y *atenuantes* en la interacción coloquial son concebidos como

estrategias conversacionales que regulan la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación, modos retóricos de dar (a entender) más o menos de lo que realmente se dice, de manipular realizando o suavizando el contenido proposicional y enunciativo con finalidades diferentes.

Según Hidalgo (2002a: 89):

los fenómenos fónicos desarrollan funciones pragmlingüísticas selectivas en el seno del discurso conversacional coloquial. Tales funciones pueden agruparse sintéticamente en torno a tres papeles fundamentales (como ya ha advertido Briz, 1998), la *Intensificación*, la *Atenuación* y la *Conexión*.

En este sentido, podemos afirmar que la entonación de los Actos Suspendidos es de tipo *expresivo*, esto es, que no sigue ninguno de los patrones considerados como *neutros* (que participan en los enunciados aseverativos, en los enunciados interrogativos y en los enunciados exhortativos), algo debido a que, según afirma Hidalgo (2001: 281):

en la conversación diaria, en la relación cotidiana de diálogo entre diversos hablantes, es frecuente la existencia de esquemas entonativos desviantes. En estos casos el peso de la Función Modal Secundaria de la entonación (Función Expresiva) resulta más relevante, lo que origina modificaciones, a veces de suma importancia, sobre los patrones entonativos primarios.

En los enunciados extraídos de nuestro corpus estudiaremos la F0 final –que se identifica a partir de la última sílaba tónica– observando si hay variaciones significativas en los ejemplos. Veremos que realmente se trata de *Actos Suspendidos*, esto es, enunciados intencionalmente suspendidos. Todos los ejemplos proceden de hombres, que además provienen de una misma comunidad de habla (el área metropolitana de Valencia).

### 5.2.4.1. Actos Suspendidos con función pragmalingüística de atenuación

#### 5.2.4.1.1. Mediante alargamiento vocálico

(129) [H.38.A.1] lín. 13, pág. 50 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

A: #falta un poquillo más de sombra pero vamos↓ tampocoo#

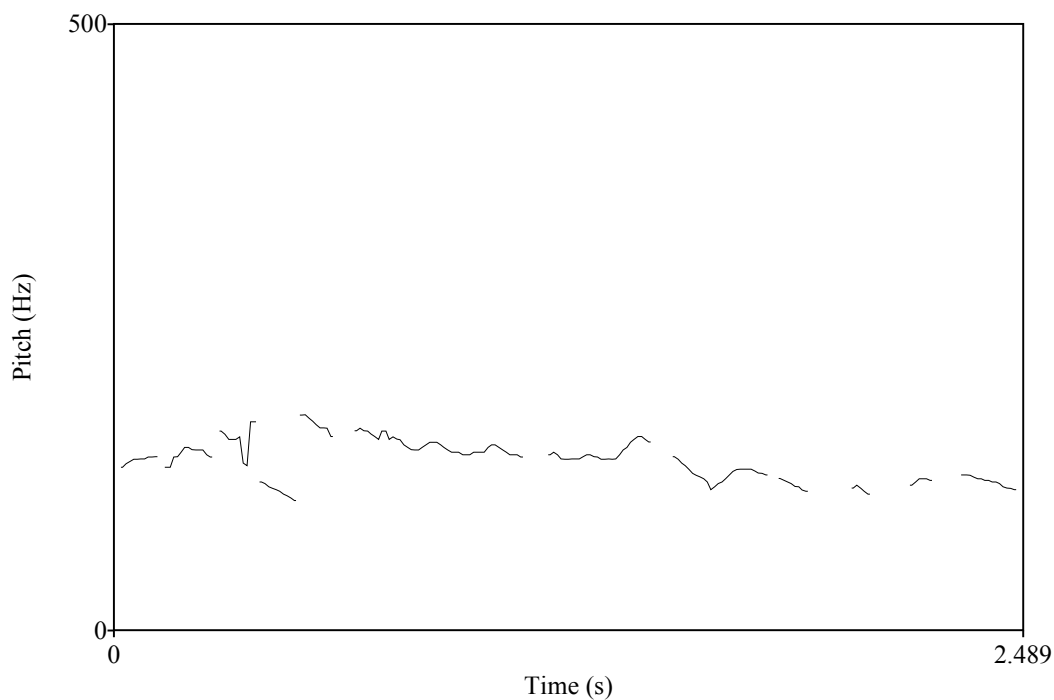
F0 final: 122'164 Hz

Promedio F0: 131'71 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,248 s

- Duración de la vocal: 0,151 s



**F a l t a u n p o q u i l l o m á s d e s o m b r a p e r o v a m o s ↓ t a m p o c o o**

Aquí se produce un alargamiento. Según la línea melódica descrita, parece haber un tonema en suspensión. El interlocutor A ha estado hablando con el resto de amigos sobre el lugar donde les ha llevado a comer. De su enunciado puede inferirse que “tampoco *esto supone un impedimento para comer a gusto*” o “tampoco *pasa nada*”. Es una manera de atenuar estratégicamente el hecho de que les haya llevado a un sitio donde no hay mucha sombra.

(130) [H.38.A.1] lín. 253, pág. 56 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

A: #aquí la gente→/ creo que viene a cagar y cosas d'estas<sup>67</sup>#

D: #¡hostiaa!#

A: #chafando las flores del campo (RISAS)#

B: #desde luego↑/ somoos ecologistas/ tío#

A: #yo cien por cien///# #me voy a poner una margarita een#§

B: § #en el culo (RISAS)#

A: #claro que sí#

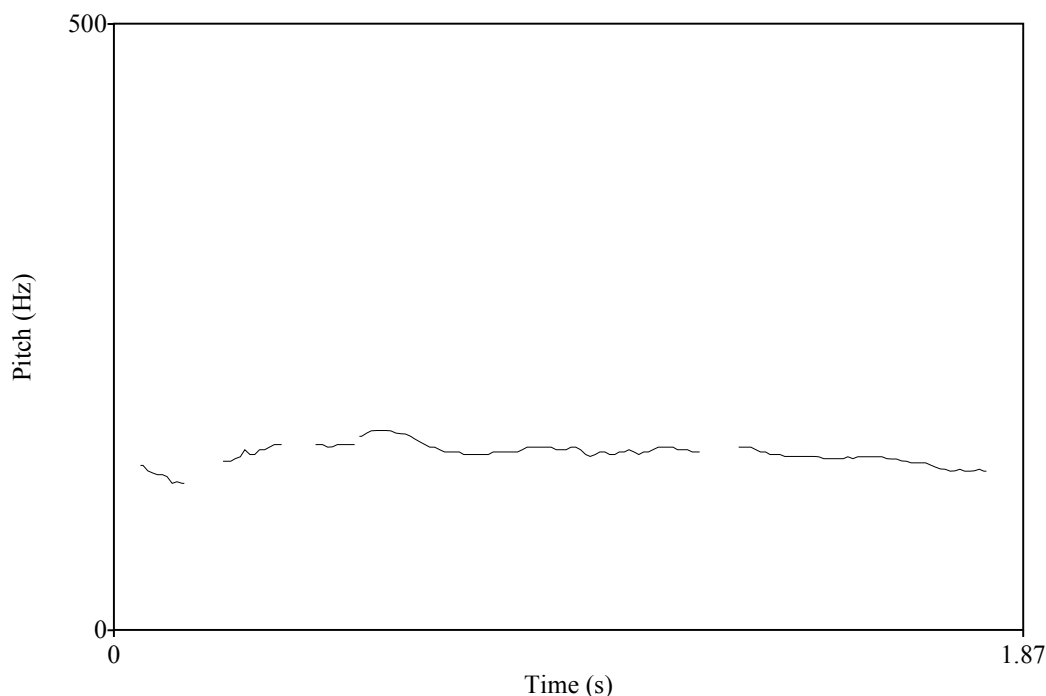
F0 final: 131'25 Hz

Promedio F0: 142'85 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,366 s

- Duración de la vocal: 0,286 s



m e v o y a p o n e r u n a m a r g a r i t a e e n

En esta ocasión, vemos cómo nuevamente se hace uso del alargamiento vocálico para suspender el enunciado. Observando la línea melódica que se describe, nos damos cuenta de que la curva adquiere un trazado ascendente. Como ha afirmado Hidalgo en diversos trabajos (1997: 207-208; 1998: 83; 2000: 275), más que caracterizar a estos enunciados como “suspendidos”, a juzgar por los resultados –en muchos casos con inflexión final del fundamental ascendente– deberíamos llamarlos de otra manera. Puede inferirse que la “suspensión” está motivada por atenuar lo que ni siquiera llega a

<sup>67</sup> Nuevamente pasan cerca de los interlocutores algunos excursionistas.

pronunciarse. A juzgar por el tema del que se habla, “cagar” (...) “chafando las flores del campo”, palabras que –fijémonos– también pronuncia A, este enunciado “suspendido” a la vez que enfatiza la afirmación de B, cargada de cierta ironía (“desde luego↑/ somoos ecologistas/ tío”), tiene la misión de atenuar lo que puede interpretarse: el lugar donde A se pondría la margarita. Como era de esperar, B rápidamente infiere dónde se la pondría: “en el culo (RISAS)”.

**(131) [H.38.A.1] lín. 196, pág. 55 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

**B:** #¿QUÉ has estao en su casa/ cabrón↑ y te la has tirao ya? #

**D:** # no/ pero me lo dijo quee#

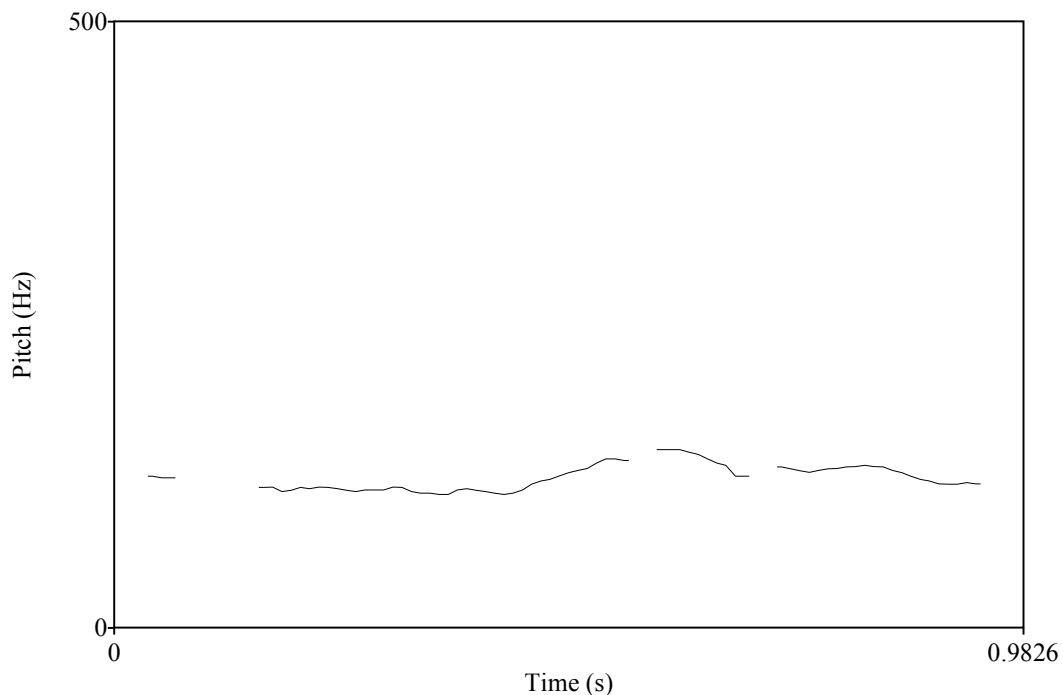
F0 final: 117'29 Hz

Promedio F0: 125'62 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,298 s

- Duración de la vocal: 0,267 s



**N o / p e r o m e l o d i j o q u e e**

De nuevo vemos cómo el enunciado queda suspendido por un alargamiento de la vocal de la última sílaba. Si observamos su curva, apreciaremos que registra unos valores aproximados, aunque quizá la última frecuencia registrada, la fundamental, suba

un poco con respecto al resto. De la respuesta de D a su amigo B puede interpretarse pragmáticamente “pero me dijo que *cuando quisiera que fuera a su casa*”, cuya estructura formalmente inacabada puede deberse a una estrategia de D para atenuar el contenido de su respuesta, para captar el interés de sus oyentes, ávidos por saber quién es esa chica y por qué D sabe dónde vive. Así pues, es una estrategia de D para “hacerse el interesante”.

**(132) [H.38.A.1] lín. 222, pág. 55 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

D: #clar- HOMBRE↓ exceptuando (RISAS) a nuestras madres///# #¡ayy!/// y todos los calvos↑ también↓ son unos cabrones#

C: [(RISAS)]

A: [(RISAS)]

**B: #hombre↓# #en eso ya empezamos aa#**

A: #a disentir un poco#

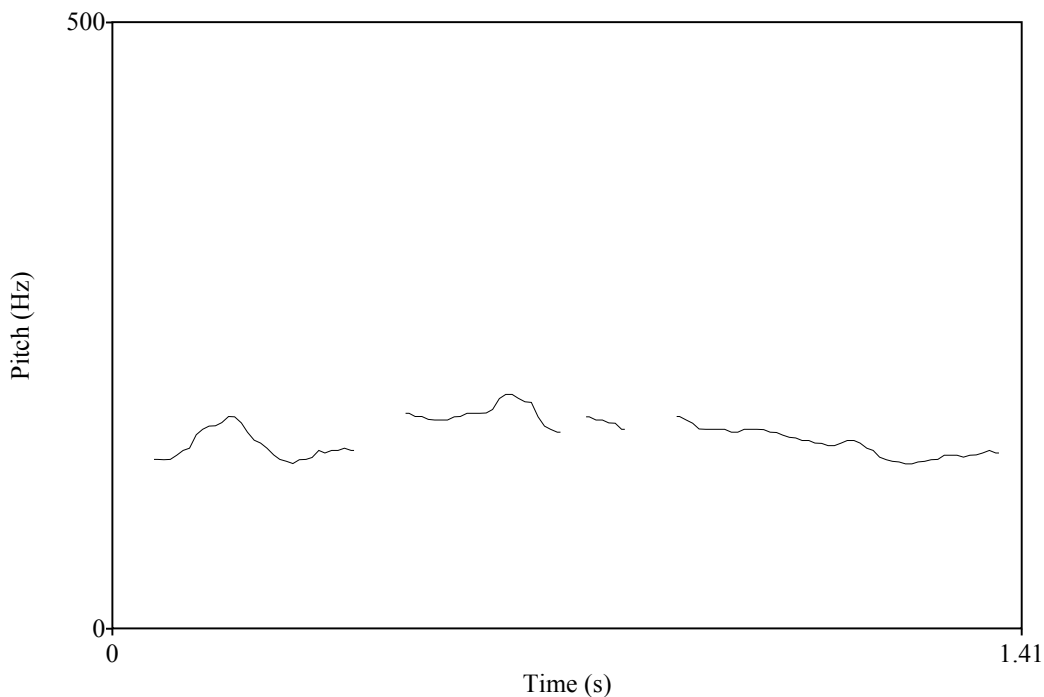
F0 final: 143'18 Hz

Promedio F0: 153'87 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,329 s

- Duración de la vocal: 0,329 s



**e n e s o y a e m p e z a m o s a a**

En este enunciado, podemos estimar, a través del alargamiento vocálico y por el desarrollo de su curva, que la inflexión final toma una dirección ascendente. B deja su



enunciado inacabado para enfatizar el rechazo a la afirmación realizada por D en su última Intervención, líneas arriba. De hecho, el hablante A se apresura a emitir la inferencia que ha hecho, dotando a la intervención de B del elemento que le faltaba formalmente, pero no comunicativamente, pues como vemos, A es capaz de interpretar lo que B tiene intención de comunicar. Además, es un recurso atenuador del rechazo al contenido de la Intervención de D, puesto que el primer segmento en la Intervención de B ya podría funcionar como un Acto: “hombre↓”, pues parece aislable.

**(133) [H.38.A.1] lín. 407, pág. 60 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

D: #comerás gloria/ pero#

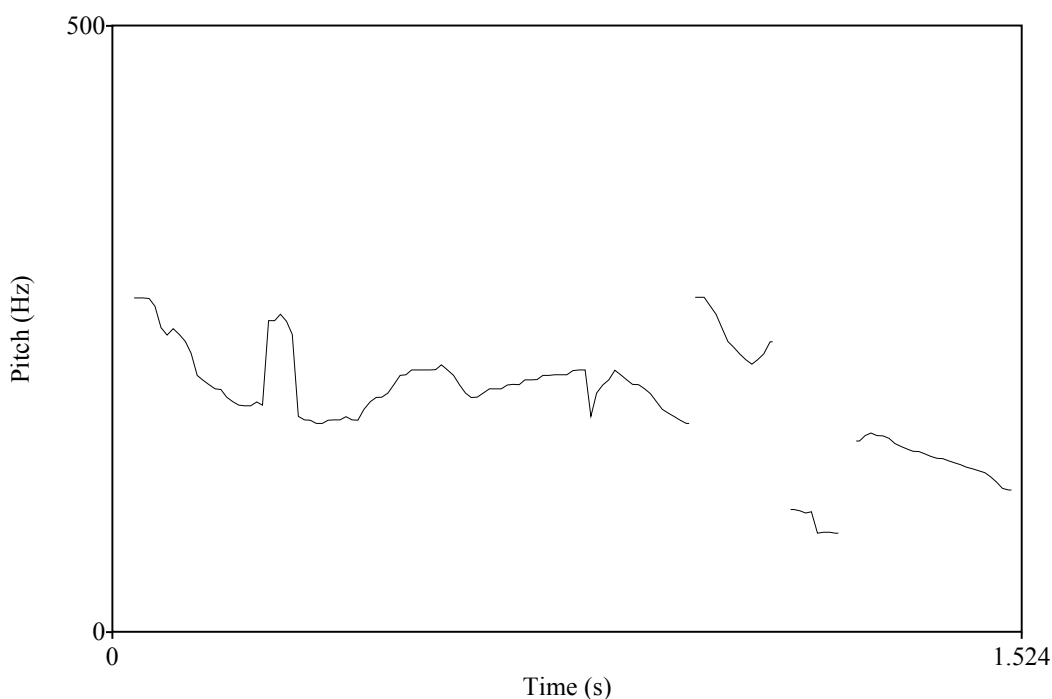
F0 final: 136'11 Hz

Promedio F0: 194'63 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,298 s

- Duración de la vocal: 0,223 s



**C o m e r á s   g l o r i a   p e r o o**

De nuevo se produce un enunciado suspendido mediante un alargamiento vocálico. En su curva se aprecia un descenso tonal, como sucede con el ejemplo

anterior. Quizá se deba, como hemos advertido, a la interferencia que supone la producción conjunta de risas. Aquí D intensifica el mal olor de las ventosidades de A, pero, siguiendo un propósito atenuador, elude tener que expresarlo explícitamente. Puede inferirse la implicatura: “comerás gloria pero *tus cuescos huelen fatal*”.

**(134) [H.38.A.1] lín. 453, pág. 61 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

B: #¿allí no teníais bar↑ o cantina o algo de eso↑ tío?#

A: #**allí las comidas eraan**#

B: #¿mierda?#

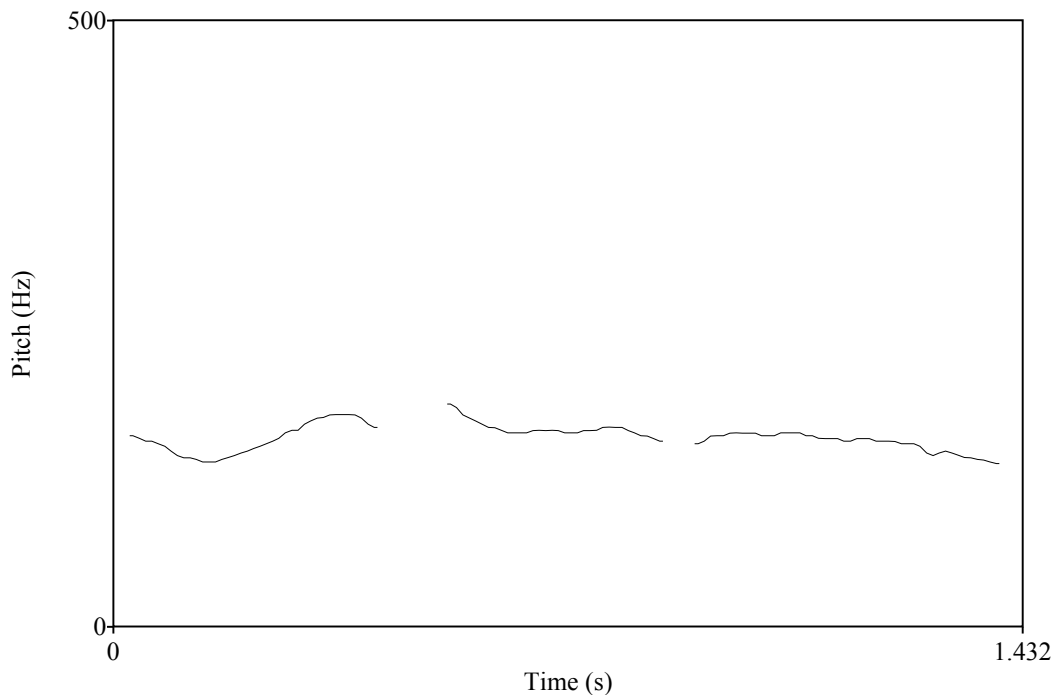
F0 final: 137'38 Hz

Promedio F0: 149'12 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,370 s

- Duración de la vocal: 0,224 s



**A l l í l a s c o m i d a s e r a a n**

El enunciado se suspende mediante un alargamiento vocálico, que invita a sus oyentes a inferir lo que tiene intención de comunicar. Así, el hablante B extrae la implicatura sobre que las comidas eran malas, de ahí que pregunte: “¿mierda?”. Por tanto, el hablante A logra su propósito atenuador al evitar nombrar directamente lo malas que eran las comidas en el lugar donde se encontraba.

(135) [139.A.1] lín. 36 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

V: #[es] que Raquel estás tan buena quee#

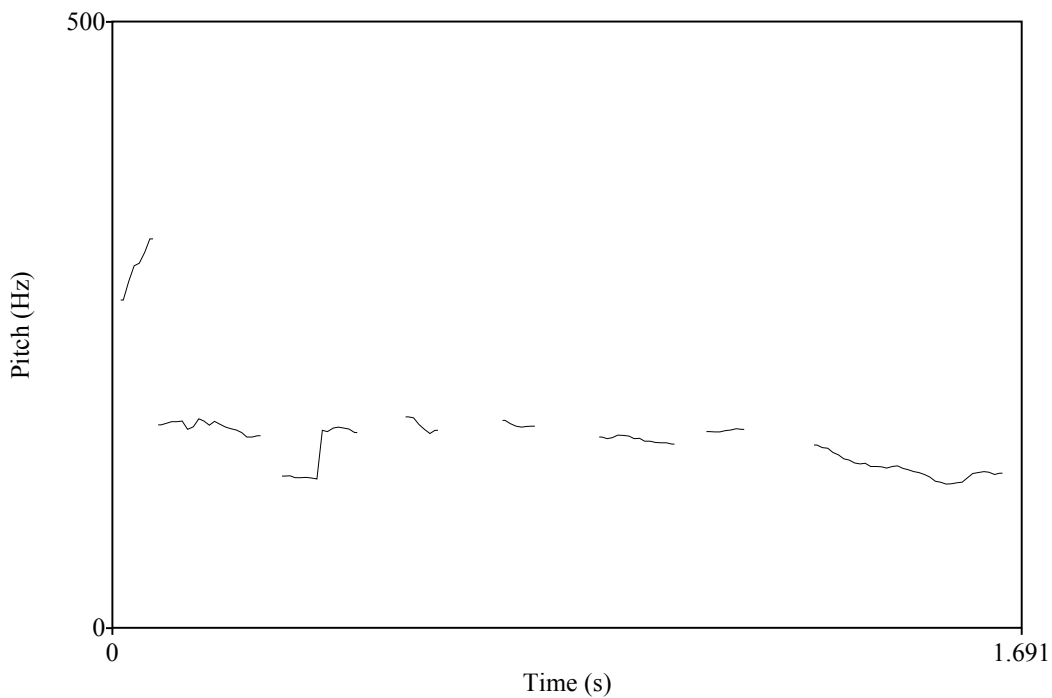
F0 final: 131'5 Hz

Promedio F0: 157'9 Hz

Alargamiento vocálico:

- Duración de la última sílaba: 0,472 s

- Duración de la vocal: 0,367 s



[es] que R a qu e l es tás tan bue na qu e e

De nuevo el enunciado se suspende mediante un alargamiento vocálico, que le sirve a V para enfatizar “lo buena que está Raquel”. El interlocutor V omite la consecutiva de intensidad siguiendo un propósito atenuador: evitar ser demasiado explícito en la expresión de las “bondades” de Raquel.

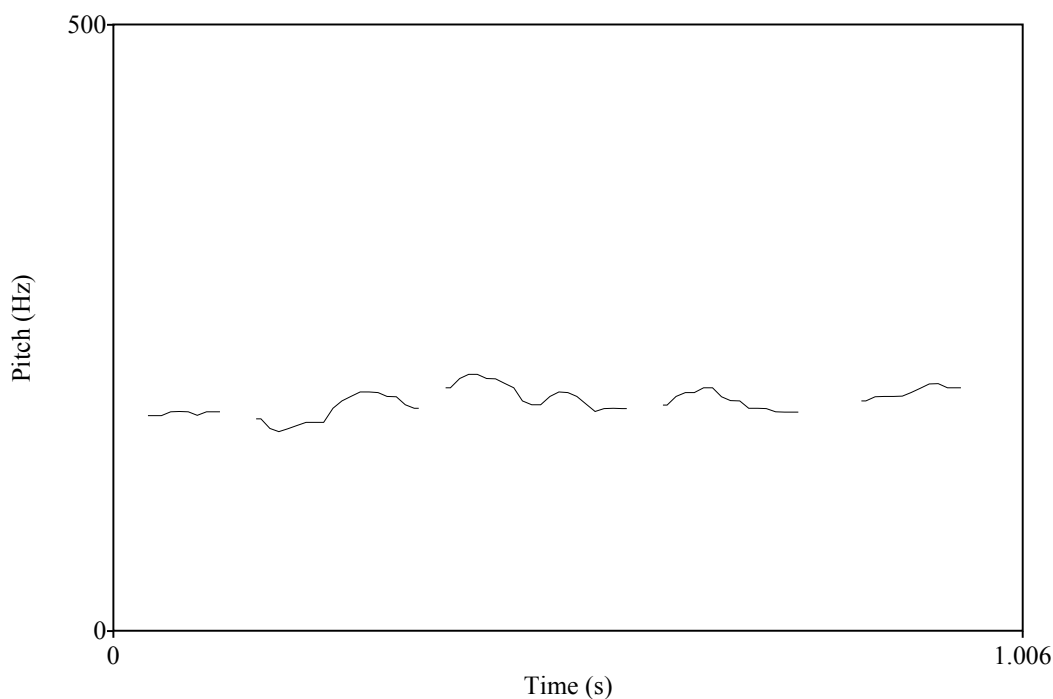
**5.2.4.2. Actos Suspendidos con función pragmlingüística de intensificación**

**5.2.4.2.1. Mediante entonación suspendida**

**(136) [H.38.A.1] lín. 114, pág. 53 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**  
 D: #FFF<sup>68</sup> mee me la chupó<sup>69</sup>### cosas### #pues ya me ha dicho la del pab<sup>70</sup> a ver si vamos un día↓ que nos invitará### #me lo ha dicho ya dos veces### [digo pues pa-]  
 B: # [si invita↑] sí#/ #si hay que pagar↑ no#  
 D: #si está ella↑ sí#  
**C: #si invita con su cuerpo→#**  
 B: #también ¿no?#

F0 final: 200'45 Hz

Promedio F0: 175'27 Hz



**Si in vi ta c o n s u cu er p o→**

A juzgar por su curva melódica, la inflexión final queda suspendida en valores que están relacionados, a una misma altura. Desde el punto de vista pragmático, puede inferirse: “si invita con su cuerpo, *vamos todos para allá*”, o algo similar. Es la “condición” que pone C para ir al pub donde trabaja una chica. Se enfatiza así la condición que queda suspendida intencionalmente.

<sup>68</sup> Soplido que indica rechazo.

<sup>69</sup> Exageración grosera como manifestación del desacuerdo con lo dicho anteriormente por A.

<sup>70</sup> Inglés, *pub*.

(137) [H.38.A.1] lín. 310, pág. 58 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

A: #me voy a comer→#

D: #una mierda (RISAS)#

A: #mi tortilla de ajos tiernos→#

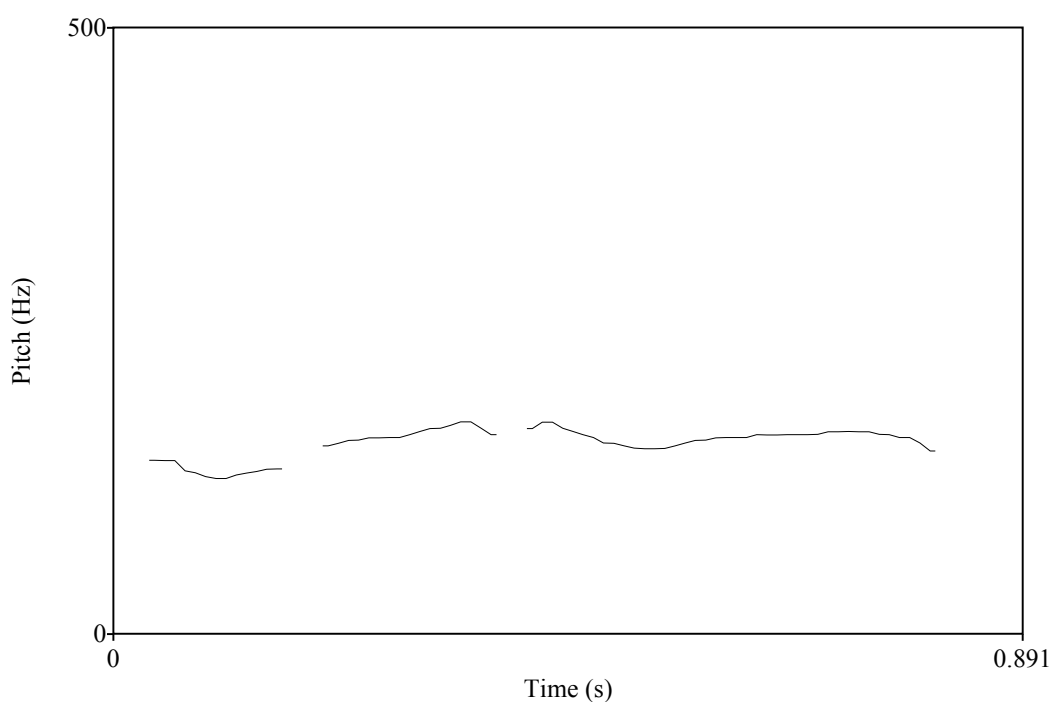
D: #sí↓ yoo↑ habas/ con pollo# §

A: § #¿tú de qué la tienes?#

C: #de espárragos#

F0 final: 162'13 Hz

Promedio F0: 158'38 Hz

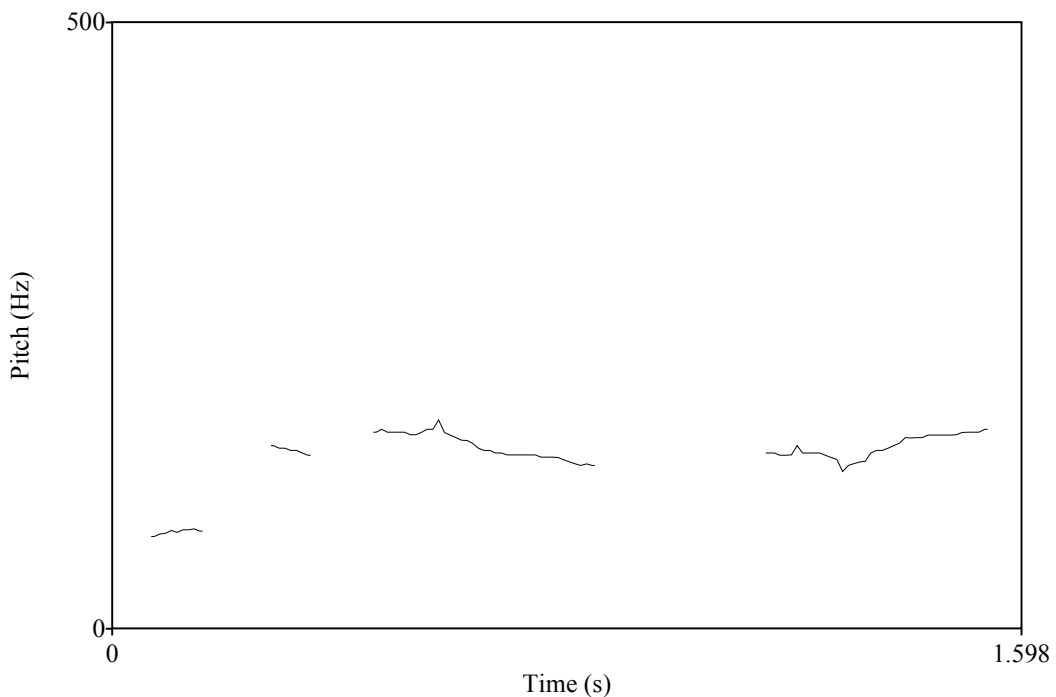


**M e v o y a c o m e r →**

En este caso, podemos hablar con propiedad, según la transcripción, de un enunciado suspendido. Sin embargo, observando su curva melódica podemos apreciar un ligero ascenso del fundamental con respecto al resto de frecuencias. El hablante A crea expectativas sobre lo que va a comer, facilitándole a D hacer un chiste fácil: una mierda (RISAS). Es una manera de intensificar, por otro lado, el apetito de A, quien seguro que tiene para comer algo que sabe que le va a deleitar (como veremos en el ejemplo que sigue).

(138) [H.38.A.1] lín. 312, pág. 58 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)  
A: #me voy a comer→#  
D: #una mierda (RISAS)#  
A: #mi tortilla de ajos tiernos→#  
D: #sí↓ yoo↑ habas/ con pollo# §  
A: § #¿tú de qué la tienes?#  
C: #de espárragos#

F0 final: 164'55 Hz  
Promedio F0: 138'03 Hz



Mi t o r t i l l a d e a j o s t i e r n o s →

Este enunciado es como el anterior, su curva describe una dirección ligeramente ascendente. El hablante A nos informa, por fin, sobre qué es lo que va a comer con tantas ganas, de cuya “suspensión” puede inferirse “mi tortilla de ajos tiernos *que tiene que estar de muerte*”, por lo que la intención comunicativa de A es intensificar lo que elude, la idea de que su bocadillo es muy apetitoso.

(139) [H.38.A.1] lín. 383, pág. 60 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

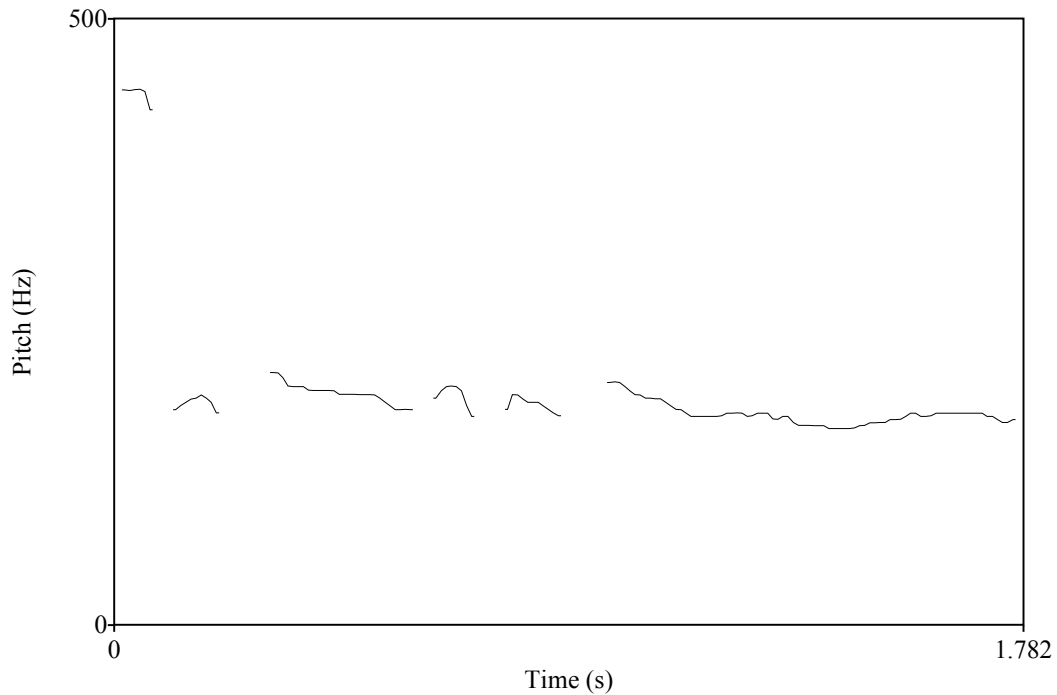
A: #ese estará en su casa viendo ahora→#

D: #el Presin catch<sup>71</sup> (RISAS)#

A: #porque ya no lo hacen↓ si no↑#

F0 final: 172'27 Hz

Promedio F0: 169'86 Hz



**E s e e s t a r á e n s u c a s a v i e n d o a h o r a →**

En este enunciado se pronuncia con un tonema de suspensión; lo que se verifica al observar su curva, aunque se aprecia un ligero descenso tonal. El participante A sugiere, con la pronunciación de su enunciado “inacabado”, que la persona en cuestión puede estar viendo cualquier cosa, de ahí que D, inmediatamente después, sugiera el programa de televisión “Presin catch”.

<sup>71</sup> *Pressing catch*, programa televisivo de lucha libre.

(140) [H.38.A.1] lín. 395, pág. 60 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

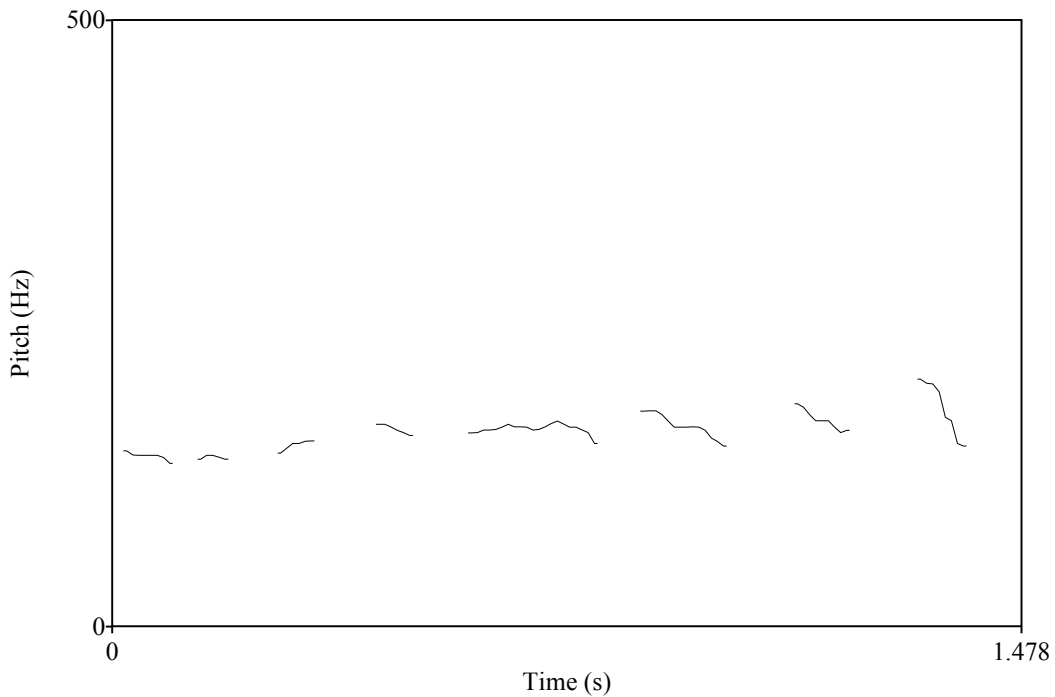
A: #están infectando la- el ozono↑ ¡coño!/ y luego dicen que no nos echemos espraís<sup>72</sup>#

D: #**porque tú te tiras cada cuesco**→#/ #que eso sí→#

B: #eso sí que destruye la capa de ozono (( ))<sup>73</sup>#

F0 final: 153'13 Hz

Promedio F0: 160'35 Hz



**P o r q u e t ú t e t i r a s c a d a c u e s c o →**

Este enunciado posee una entonación suspendida. En la curva se aprecia un descenso, pero puede deberse a la pronunciación conjunta con las risas, que interfieren en su descripción. El hablante D realiza dicho enunciado de manera consciente, consiguiendo enfatizar el mal olor y el supuesto carácter agresivo de sus “cuesco[s]” para el medio ambiente, en particular, para la capa de ozono, como se desprende de las intervenciones anteriores.

<sup>72</sup> Adaptación fonética de *spray*.

<sup>73</sup> Entre risas.



(141) [AP.80.A.1] lín. 108, pág. 145 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

A: #yo es queeee- me he de- he [dejao de fumar]#

L: # [lo- lo- lo que] pasa es que→<sup>74</sup>/

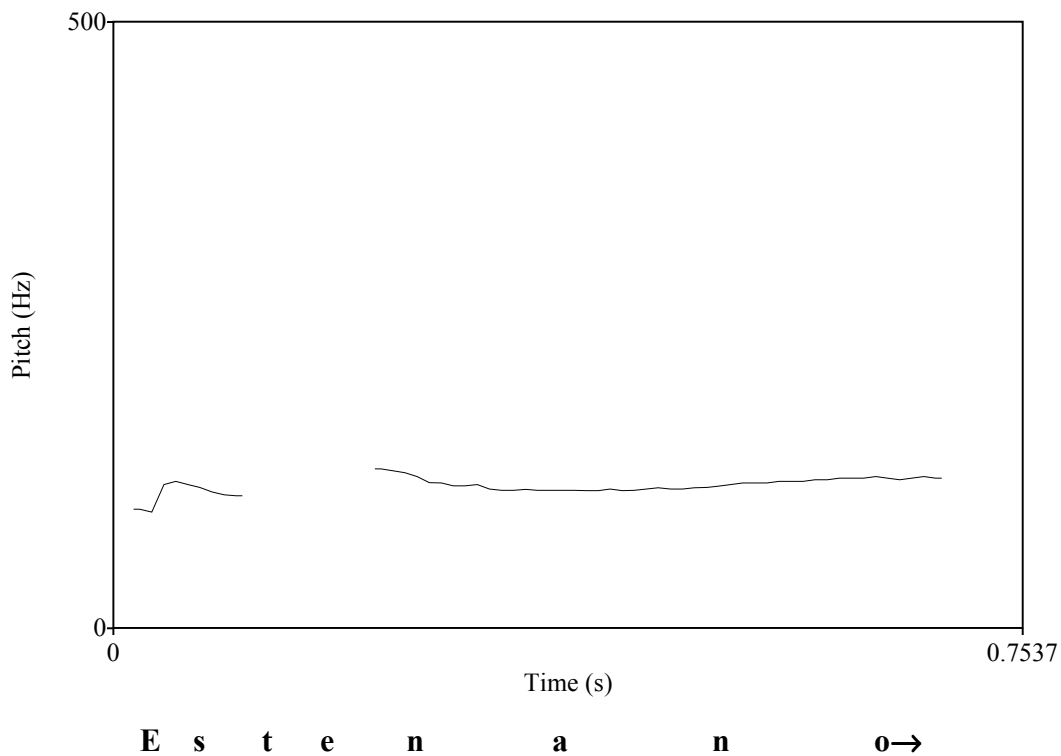
[[((tendría que ser todos))]]#

A: # [espera/ que ya voy]<sup>75</sup>#

J: #este nano→#

F0 final: 103'04 Hz

Promedio F0: 130'76 Hz



Como se aprecia claramente en la curva entonativa, el tonema está en suspensión. Tiene carácter de reproche, pues se refiere a la persona que está llamando insistentemente al timbre (vid. notas 42 y 43). La suspensión que hace el hablante es intencional, pretende intensificar la impaciencia del que llega. Puede inferirse: “este nano *tiene muy poca paciencia*”.

<sup>74</sup> Suena otra vez el timbre con insistencia.

<sup>75</sup> Se dirige hacia la puerta.



(143) [AP.80.A.1] líns. 644-645, pág. 144 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

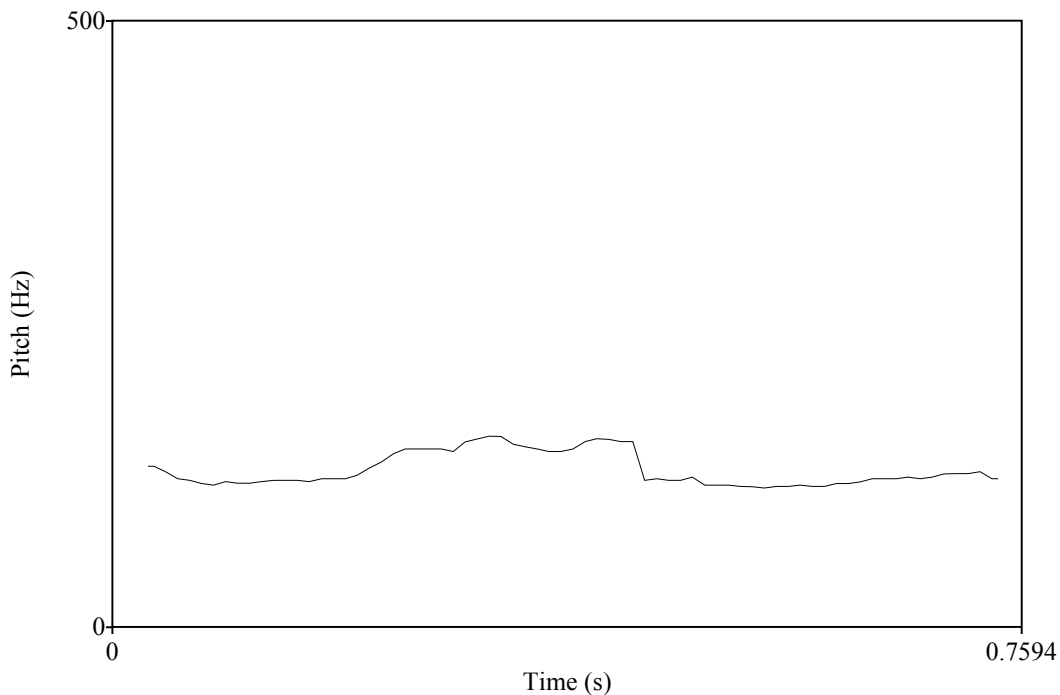
S: #noo#/ #no tiré ningún paquete↓# #simplemente↑ noo/ dejé de fumar##// #no tenía yaa/  
paquete// o sea yaa/ unos días atrás ya dejé de comprar// y estaba buscando el  
momento// y ese fue el momento###// #pero es que no puedes decir/ maÑAna#/ #**como  
digas mañana**→# §

J: § #es/ AHORA#

S: #c(l)aro/ es/ ahora##// #ya puede ser mediodíaa↑ / mitá mañanaa↑que mitá tardee↓ tiene  
que ser ahora/ eh que yo he dicho tantas veces mañana↑##// #ya con el tabaco y con/  
otras muchas cosas/ con muchas decisiones que tienes que tomar↑ como digas  
mañana↑ e- va- vas vendido#

F0 final: 134'04 Hz

Promedio F0: 129'71 Hz



C o m o d i g a s m a ñ a n a →

El tonema de suspensión que se indica en la transcripción y se describe en la curva, cumple una función muy clara, pues le sirve al hablante para intensificar su advertencia, pudiendo interpretarse: “como digas mañana, *nunca dejarás de fumar*” o, como explicita después: “como digas mañana↑ e- va- vas vendido”.

5.2.4.2.2. Mediante entonación ascendente

(144) [H.38.A.1] lín. 294, pág. 57 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

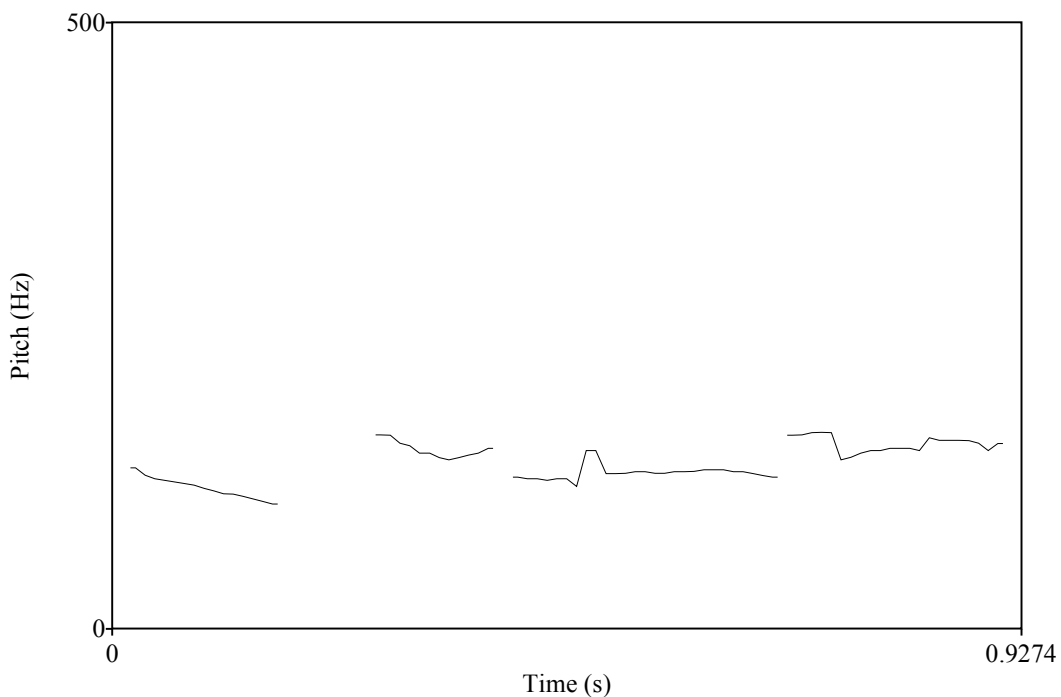
A: #¿el chiste ese de dónde llega/ más lejos la última// cuál es la gota que llega más lejos?#

B: #¡joder! [son más viejos↑]#

D: # [¿pero a que no-] a que no lo sabías↓?#/ #no// está bien ¿eh?#

F0 final: 147'00 Hz

Promedio F0: 127'68 Hz



¡joder! s o n m á s v i e j o s ↑

En este caso nos hallamos ante un enunciado suspendido de final ascendente, como puede verificarse en la descripción de su curva. En la Intervención de B se produce un *Acto suspendido*, que se solapa con la Intervención de D, quien produce un *reinicio*. Del enunciado suspendido puede deducirse la implicatura: *esos chistes son más viejos que la tos*.

(145) [H.38.A.1] lín. 379, pág. 59 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

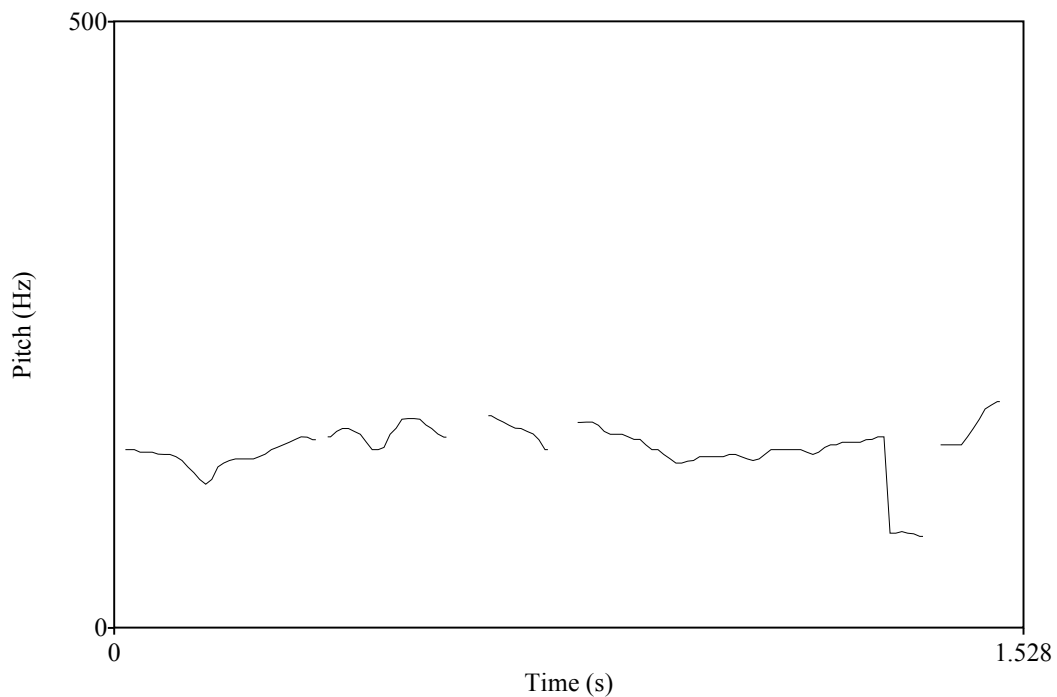
C: #¿Bitfut?(RISAS)#

A: #esa ya la hicieron una vez#

D: #y el Conejo que hoy estaba haciendo una demanda↑ (RISAS)#

F0 final: 189'27 Hz

Promedio F0: 149'98 Hz



**Y e l Conejo qu e hoy esta b a haciend o un a de manda↑**

En este caso vemos que se trata de un enunciado suspendido de tonema ascendente, algo que se verifica en la descripción de la curva. El hablante manifiesta su sorpresa, que se intensifica por la entonación ascendente. Puede asemejarse, por este tonema de anticadencia, a una pregunta, aunque no lo es. Creemos que se trata más bien de una broma aprovechando el término “hacer”, usado en intervenciones anteriores.

(146) [H.38.A.1] lín. 385, pág. 60 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

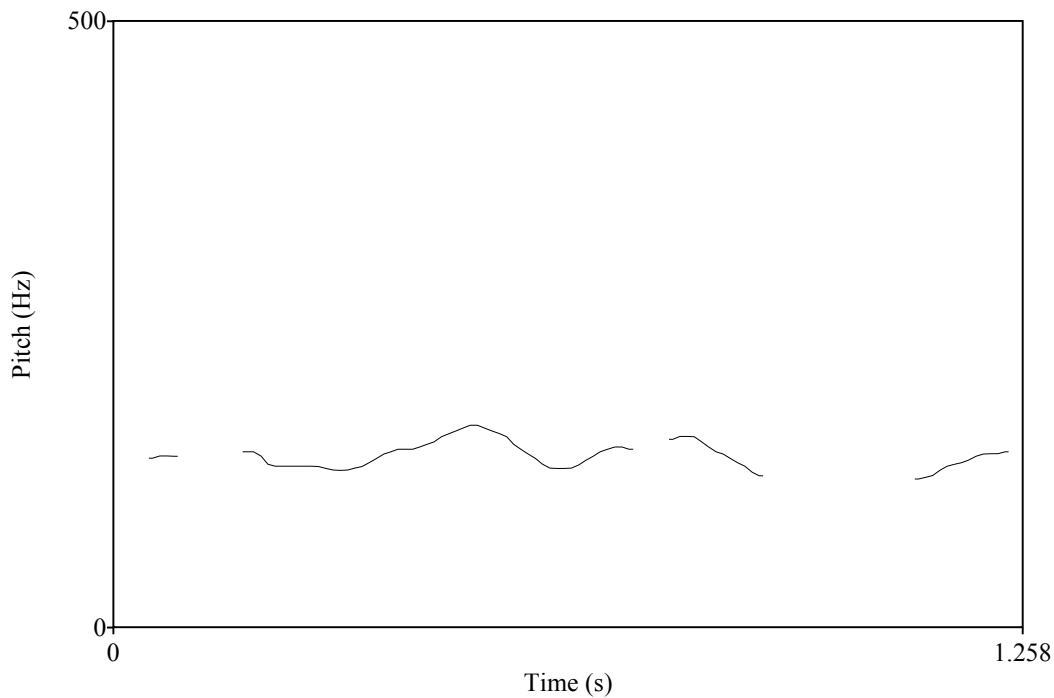
A: #ese estará en su casa viendo ahora→#

D: #el Presin catch<sup>76</sup> (RISAS)#

A: #**porque ya no lo hacen**↓ si no↑#

F0 final: 141'35 Hz

Promedio F0: 139'83 Hz



**P o r q u e y a n o l o h a c e n / s i n o ↑**

Este ejemplo es continuación del anterior. Al observar la curva entonativa apreciamos un ascenso del nivel tonal. Del enunciado de A se infiere “porque ya no lo hacen, si no sería capaz de verlo”, con el que se intensifica la mezquindad del programa y se burla del carácter de la persona de la que habla.

<sup>76</sup> *Pressing catch*, programa televisivo de lucha libre.

(147) [H.38.A.1] lín. 679, pág. 67 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

C: #bueno↓ hemos ganao al fútbol ¿a qué nos vas a invitar?#

A: #os invito↑[a un bocao↑ =]

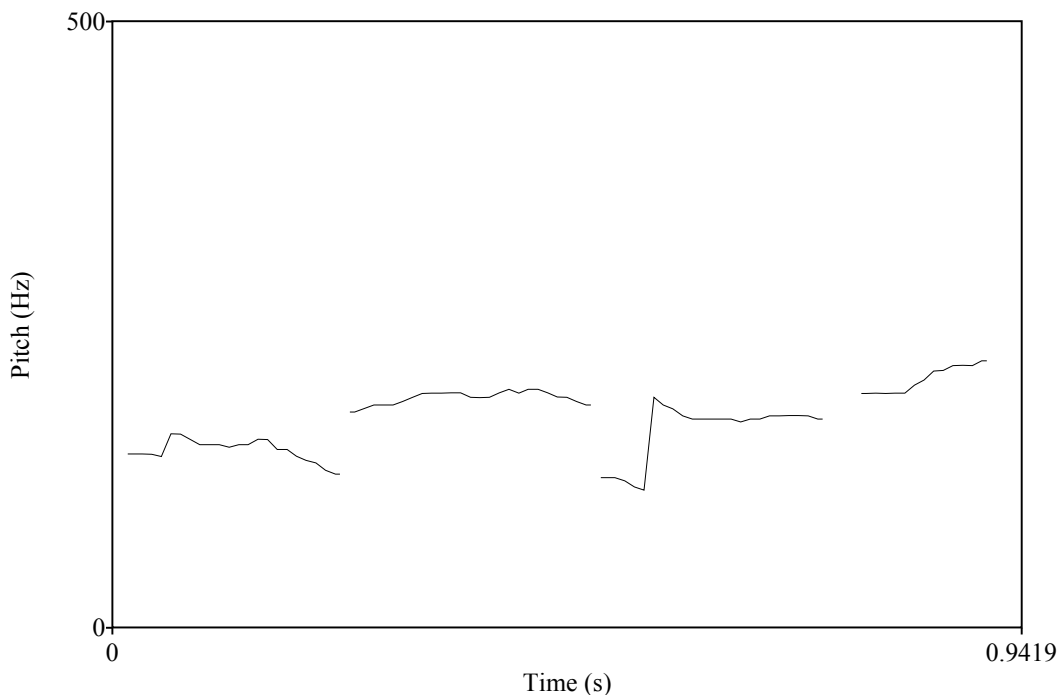
B: # [¡eh! toma ahí la botella]#

A: = de tortilla de patatas con ajoaceite# §

C: #§ pues os hemos dao una paliza↑#

F0 final: 211'00 Hz

Promedio F0: 168'42 Hz

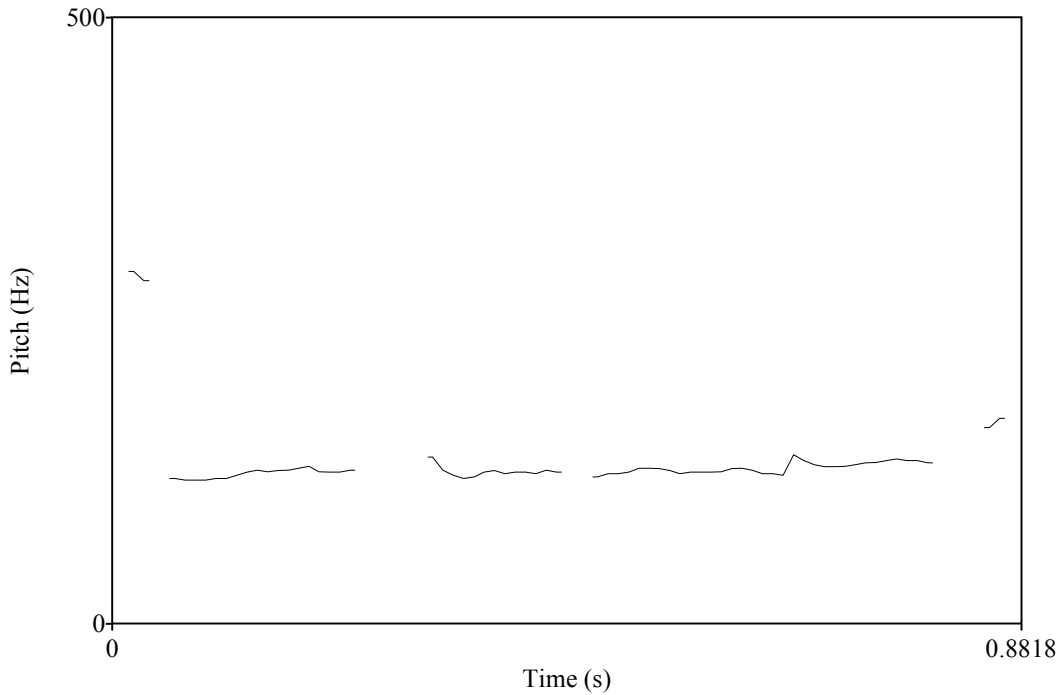


**P u e s o s h e m o s d a o u n a p a l i z a ↑**

El hablante C enfatiza la victoria de su equipo en el partido disputado; puede interpretarse pragmáticamente que “os hemos dao una paliza *que va a hacer historia*”.

(148) [AP.80.A.1] lín. 102, pág. 145 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)  
A: #mm// (3") ¿quién me va a prestar un cigarro? #  
J: #yo tengo uno#  
S: #hombre↓# #si es prestado↑#

F0 final: 148'48 Hz  
Promedio F0: 123'78 Hz



s i e s p r e s t a d o ↑

En este ejemplo, se produce un ascenso tonal que puede verificarse en la descripción de su curva melódica, aunque también se da un leve descenso. El hablante S invita a inferir con su respuesta a la participante A que: “si es prestado *te doy todos los que quieras*”, o bien: “si es prestado *cómo me voy a negar*”. Asimismo, supone una ironía por parte de S.

En las páginas siguientes ofrecemos dos tablas con el fin de visualizar mejor el estudio de los datos cualitativos y cuantitativos resultantes del análisis pragmaprosódico de los Actos Suspendidos:



**Tabla 1: Análisis prosódico de los Actos Suspendidos**

ACTOS SUSPENDIDOS: ANÁLISIS PROSÓDICO									
N.º de ejemplo	Función pragmática	Duración del AS	Número de sílabas	Sílabas/s	Fenómeno prosódico			F0 final (en Hz)	Promedio F0 (en Hz)
					Tonema ascendente o de suspensión entonativa	Alargamiento vocálico			
						Duración de la última sílaba (en s)	Duración de la vocal (en s)		
(129)	De atenuación	2,488	17	6,832	-----	0,248	0,151	122,16	131,71
(130)	De atenuación	1,804	12	6,651	-----	0,366	0,286	131,25	142,85
(131)	De atenuación	0,982	8	8,146	-----	0,298	0,267	117,29	125,62
(132)	De atenuación	1,410	11	7,801	-----	0,329	0,329	143,18	153,87
(133)	De atenuación	2,092	10	4,780	-----	0,298	0,223	136,11	202,50
(134)	De atenuación	1,432	8	5,586	-----	0,370	0,224	137,38	149,12
(135)	De atenuación	1,660	10	6,024	-----	0,472	0,367	131,54	157,93
(136)	De intensificación	1,006	8	7,952	→	-----	-----	200,45	175,27
(137)	De intensificación	0,890	5	5,617	→	-----	-----	162,13	158,38
(138)	De intensificación	0,799	9	11,264	→	-----	-----	164,55	138,03
(139)	De intensificación	1,781	14	7,860	→	-----	-----	172,27	169,86
(140)	De intensificación	1,477	10	6,770	→	-----	-----	153,13	160,35
(141)	De intensificación	0,753	4	5,312	→	-----	-----	103,04	130,76
(142)	De intensificación	2,575	19	7,378	→	-----	-----	122,16	114,85
(143)	De intensificación	0,759	7	9,222	→	-----	-----	134,04	129,71
(144)	De intensificación	0,927	6	6,472	↑	-----	-----	147,00	127,68
(145)	De intensificación	1,528	18	11,780	↑	-----	-----	189,27	149,98
(146)	De intensificación	1,258	9	7,154	↑	-----	-----	141,35	139,83
(147)	De intensificación	0,941	10	10,626	↑	-----	-----	211,00	168,42
(148)	De intensificación	0,811	7	8,631	↑	-----	-----	148,48	123,78

Tabla 2: Actos Suspendidos con asignación de función pragmática a partir de su análisis prosódico

ACTOS SUSPENDIDOS: CARACTERIZACIÓN PRAGMAPROSÓDICA				
Número de ejemplo	Fuente	Función pragmática	Fenómeno prosódico	Actos Suspendidos
(129)	[H.38.A.1] lín. 13	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>A: falta un poquillo más de sombra pero vamos↓ tampocoo</b>
(130)	[H.38.A.1] lín. 253	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>A: me voy a poner una margarita een</b>
(131)	[H.38.A.1] lín. 196	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>D: no/ pero me lo dije quee</b>
(132)	[H.38.A.1] lín. 222	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>B: hombre↓ en eso ya empezamos aa</b>
(133)	[H.38.A.1] lín. 407	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>D: comerás↑ comerás gloria/ pero</b>
(134)	[H.38.A.1] lín. 453	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>A: allí las comidas eraan</b>
(135)	[139.A.1] lín. 36	De atenuación	Alargamiento vocálico	<b>V: [es] que Raquel estás tan buena↑ quee §</b>
(136)	[H.38.A.1] lín. 114	De intensificación	Entonación suspendida	<b>C: si invita con su cuerpo→</b>
(137)	[H.38.A.1] lín. 310	De intensificación	Entonación suspendida	<b>A: me voy a comer→</b>
(138)	[H.38.A.1] lín. 312	De intensificación	Entonación suspendida	<b>A: mi tortilla de ajos tiernos→</b>
(139)	[H.38.A.1] lín. 383	De intensificación	Entonación suspendida	<b>A: ese estará en su casa viendo ahora→</b>
(140)	[H.38.A.1] lín. 395	De intensificación	Entonación suspendida	<b>D: porque tú te tiras cada cuesco→</b>
(141)	[AP.80.A.1] lín. 108	De intensificación	Entonación suspendida	<b>J: este nano→</b>
(142)	[AP.80.A.1] líns. 53-54	De intensificación	Entonación suspendida	<b>G: yo podría correr por la mañana/ pero por no correr solo→</b>
(143)	[AP.80.A.1] líns. 644-645	De intensificación	Entonación suspendida	<b>S: como digas mañana→</b>
(144)	[H.38.A.1] lín. 294	De intensificación	Entonación ascendente	<b>B: ¡joder! [son más viejos↑]</b>
(145)	[H.38.A.1] lín. 379	De intensificación	Entonación ascendente	<b>D: y el Conejo que hoy estaba haciendo una demanda↑</b>
(146)	[H.38.A.1] lín. 385	De intensificación	Entonación ascendente	<b>A: porque ya no lo hacen↓ si no↑</b>
(147)	[H.38.A.1] lín. 679	De intensificación	Entonación ascendente	<b>C: § pues os hemos dao una paliza↑</b>
(148)	[AP.80.A.1] lín. 102	De intensificación	Entonación ascendente	<b>S: hombre↓ si es prestado↑</b>

### 5.2.5. Conclusiones

Del análisis realizado sobre los Actos Suspendidos y de lo expuesto hasta ahora podemos derivar diversas conclusiones a partir de la correlación de las funciones pragmáticas de intensificación y atenuación con los datos prosódicos relativos a sus tonemas y valores de F0:

1. Resulta conveniente, cuando no necesario, realizar un estudio conjunto pragmático y prosódico (pragmaprosódico), sobre todo cuando la materia que se estudia afecta al lenguaje hablado o, en nuestro caso más concretamente, a la conversación coloquial.
2. De los Actos Suspendidos tratados en el análisis pragmaprosódico, un total de veinte casos, ocho poseen entonación suspendida; cinco ostentan entonación ascendente y siete presentan alargamiento vocálico. Logramos confirmar que es frecuente hallar enunciados suspendidos mediante alargamientos vocálicos, como muestran los ejemplos (129) a (135), todo ellos con función de atenuación. Puede darse la situación de que los Actos sean verdaderamente denominados “suspendidos”, con dicha entonación ( $\rightarrow$ ), como reflejan los ejemplos (136) a (143); o que posean una entonación ascendente ( $\uparrow$ ), como los casos de (144) a (148); lo que nos lleva a la siguiente conclusión.
3. Reiteramos la afirmación enunciada en el ejemplo (130) y nos adherimos a la opinión de Hidalgo (1997: 207-208; 1998: 83; 2000: 275) sobre la pertinencia de cambiar el calificativo de Acto “Suspendido” constatado el hecho de que un elevado número de las construcciones suspendidas estudiadas posee un tonema ascendente, aunque son más frecuentes las de tonema suspendido.
4. Hemos podido comprobar que la función que desempeña la entonación en estos enunciados “suspendidos” es de tipo pragmático, siempre genera efectos contextuales o implicaturas que pueden reforzar, atenuar o incrementar la información que se le da al oyente. Por tanto, el patrón entonativo estándar se altera intencionalmente guiado por la estrategia comunicativa del hablante, lo que hace que, en términos *relevantistas*, se multipliquen los efectos contextuales, a pesar del mayor esfuerzo de procesamiento requerido.

5. Sobre las funciones pragmáticas que desempeñan los Actos Suspendidos, a la luz de los datos, habría que comprobar si es cierto que la función de intensificación es más proclive en ellos (13 casos) que la de atenuación (7 casos). Además, sería conveniente estudiar si la función de atenuación es desempeñada por otros medios, no solo mediante alargamientos vocálicos.
6. Con respecto a los valores de F0 final, podemos afirmar que, en general, son más elevados los registrados en casos de intensificación, de igual forma que los valores reflejados sobre el promedio de la F0. Por consiguiente, podemos considerar que la función de intensificación en los Actos Suspendidos presenta unos valores de frecuencias más elevados que los de atenuación, lo que explicaría su carácter enfático.

Finalmente, a modo de corolario, de acuerdo con la perspectiva didáctica de nuestra investigación se ofrecen las siguientes características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Suspendidos (tabla 3):

**Tabla 3: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Suspendidos**

<b>CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS ACTOS SUSPENDIDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los Actos Suspendidos constituyen estructuras formalmente incompletas, pero con sentido completo.</li> <li>2. A pesar de su forma inconclusa, los Actos Suspendidos resultan comunicativamente completos merced a su producción entonativa.</li> <li>3. Pueden desarrollar dos funciones, la de atenuación y la de intensificación, aunque esta última suele ser más frecuente.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. En todos ellos se observa un carácter enfático (según reflejan los valores de frecuencias), que resulta acrecentado en los que ostentan carácter intensificador.</li> <li>3.2. El propósito atenuador en ellos debe entenderse como una estrategia pragmática para evitar aludir explícitamente a algo, ya sea por su carácter escatológico, ya sea por su carácter sexual, etc.; en definitiva, consideramos que los Actos Suspendidos con función de atenuación (en los que se produce un alargamiento vocálico) reflejan cierta actitud elusiva hacia lo que expresado de forma directa supondría un tabú</li> <li>3.3. El alargamiento vocálico y/o tonema de suspensión o de ascenso entonativo tienden a funcionar a modo de eufemismo.</li> </ol> </li> <li>4. Sobre el fenómeno prosódico implicado en su producción, puede tratarse de un alargamiento vocálico (proclive en los que desempeñan la función pragmática de atenuación), de un tonema de suspensión y/o de ascenso entonativo (presentes en los que desempeñan la función pragmática de intensificación).</li> <li>5. En cuanto a los valores de frecuencias, suelen ser elevados, tanto en los correspondientes a los valores de la F0 final como en los promedios de F0. Cabe observar que los valores de F0 son superiores en los Actos Suspendidos con función de intensificación.</li> </ol>

### 5.3. Construcciones incompletas “intencionales” (estratégicas): los anacolutos o *Actos Truncados*

#### 5.3.1. Consideraciones previas

El *DRAE* (2001) define el anacoluto como “una inconsecuencia en la construcción del discurso”.

Más concretamente, Bedmar (2005: 152) afirma que “se da el fenómeno del anacoluto cuando, en correspondencia con la ruptura sintáctica, el hablante provoca un proceso de recuperación y/o de progresión textual por vía lingüística”. La autora clasifica los anacolutos a partir de la disposición de los “segmentos discursivos o textuales” en el enunciado en el que queda inserto, que pueden ser el “segmento inicial”, el “inciso” y el “metasegmento” (Bedmar, 1987: 59; 2005: 152; Bedmar y Pose, 2008: 169-170).

Por su parte, Bedmar y Pose (2008) estudian el comportamiento de las construcciones anacolúlicas en entrevistas semidirigidas pertenecientes al corpus ESEGRA, nivel de estudios alto (en Moya Corral, coord.: 2007). Las consideran pertenecientes al conjunto de las *estructuras truncadas*, grupo que incluye las construcciones suspendidas y las propias construcciones anacolúlicas. Realizan un análisis morfofuncional-comunicativo de dichas construcciones para demostrar que constituyen verdaderos enunciados (como los suspendidos), opinión en la que coincidimos, en tanto que cumplen los rasgos que Herrero (1996: 112-113) propone como constitutivos del enunciado desde una perspectiva pragmático-discursiva: *comunicatividad, patrón melódico propio, independencia sintáctica y autosuficiencia semántica*. Así, a partir de dicho análisis establecen una clasificación tipológica según la disposición de los segmentos que las conforman y estudian su informatividad sirviéndose de los conceptos *soporte / aporte* (cfr. Gutiérrez Ordóñez: 2000) y *tópico / comentario*.

Creemos que su reducción de modelos está condicionada por el tipo de corpus del que se sirven, entrevistas semidirigidas, en las que la estructura de los anacolutos se ve supeditada a la intervención-reactiva a una pregunta. De ahí que tengan garantizada su informatividad, pues en su producción repiten parte de la pregunta, a modo de soporte o tópico.

Nosotros llamamos al anacoluto, siguiendo la clasificación de Briz y et ál. (2003: 43), *Acto Truncado*. Hemos centrado su estudio en la conversación espontánea,

grabada secretamente, género discursivo en el que más genuinamente puede estudiarse el registro coloquial.

El *Acto Truncado* consiste en una ruptura de la construcción en curso, una estructura apocopada, que “está condicionada por la intencionalidad del hablante. El carácter aparentemente incompleto del Acto obedece a un propósito organizativo de naturaleza pragmática, es decir, a una estrategia preconcebida” (Briz et ál., 2003: 43).

El *Acto Truncado*, por tanto, constituye una reelaboración, un cambio de plan sintáctico, que produce un hablante guiado por una intención comunicativa, es decir, bajo la que subyace una estrategia. Podemos caracterizar los *Actos truncados* basándonos en dos aspectos, su *comunicatividad* y los rasgos prosódicos, tal y como hacíamos ya en Pérez Giménez (2003) y también hacen Bedmar y Pose (2008), siguiendo a Herrero (1996: 112-113), según hemos mencionado arriba.

Con respecto a la *comunicatividad*, se trata de una propiedad de la que goza todo enunciado, que, básicamente, comprende todos los aspectos relacionados con el *sentido*, “que no es, estrictamente, una unidad de significación lingüística, sino un elemento más amplio” (Herrero, 1996: 112). Asimismo, coincidimos con ella cuando afirma que, “para acceder al sentido de un enunciado, se ha de considerar, al tiempo que la información de tipo fónico, sintáctico y semántico, las circunstancias de la enunciación y los aspectos implicados en ese proceso” (Herrero, 1996: 113).

Por otro lado, hay que considerar en su justa medida la información de tipo fónico que todo enunciado proporciona. Así, Herrero (1996: 113) propone atender a dos rasgos en concreto: la presencia de un patrón entonativo propio y la situación entre dos pausas. Con respecto a los Actos Truncados, se caracterizan por poseer un grupo de entonación que Hidalgo (2002), siguiendo a Chafe (1993), denomina *fragmentario*, pues “representan rupturas o vacilaciones enunciativas, que generalmente podemos identificar como autointerrupciones o pausas oralizadas”. Sobre su situación entre dos pausas, podemos afirmar que no es una característica determinante ni claramente definidora de un enunciado, ya que a veces no cumple una función delimitadora, pues como advierte Hidalgo (1997: 53-54):

El fenómeno pausal no se comporta en la conversación como mecanismo exclusivamente demarcativo-segmentador de enunciados, sino que desarrolla funciones más complejas de índole interactiva (interrupciones, solapamientos, finales de turno, finales de tópico, etc.), relacionadas con el Nivel Dialógico.

### 5.3.2. Comunicatividad

Según este criterio el *Acto Truncado* es un reinicio o truncamiento que el oyente puede llegar a procesar merced al contexto. Sí son, pues, *Actos*, ya que poseen la capacidad de aislabilidad contextual, a diferencia de los reinicios o truncamientos no estratégicos, en los que no es posible reconstruir el sentido, pues no supone ningún aporte informativo, ni siquiera recuperable a partir del contexto. Se puede decir que su interpretación precisa de una *implicatura conversacional particularizada*, que viola la máxima de relación (Grice, 1975).

### 5.3.3. Rasgos prosódicos

Como el resto de construcciones truncadas, se caracteriza por estar enmarcado entre dos puntos de inflexión (o entre pausas); constituye un grupo de entonación fragmentario, ya que implica una ruptura o vacilación enunciativa.

En los Actos Truncados que hemos extraído del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co (2002) y de su corpus en red, un total de veinte casos, registraremos los siguientes datos:

- El fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el Acto Truncado, para observar si son recurrentes y/o significativos. Este mismo dato se analizará en los reinicios para cotejar los valores.
- La velocidad de habla con la que el hablante emite el segmento previo al Acto Truncado (si lo hay, al comienzo de la Intervención y/o del Acto); la velocidad del segmento que constituye el Acto Truncado (a mitad y/o al comienzo de la Intervención y/o del Acto); la velocidad del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto); y la velocidad del segmento al final de la Intervención (si lo hay, constituyan o no nuevos Actos). Este mismo dato se analizará en los reinicios para cotejar sus valores en ambas estructuras.
- Los valores de promedio de la F0 del segmento previo (si lo hay), del Acto Truncado, del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado y del segmento al final de la intervención. Este mismo dato se analizará en los reinicios para cotejar sus valores en ambas estructuras.



### 5.3.4. Análisis pragmaprosódico

Antes de estudiar los resultados que ofrece el análisis acústico, vamos a trabajar con unas hipótesis de partida para los rasgos considerados: el fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el Acto Truncado (valores que expresaremos en segundos), la velocidad de habla (valores que expresaremos en sílabas/segundo), y los valores de promedio de la F0 (valores que expresaremos en hercios). Veamos cuáles son esas hipótesis:

- Sobre el fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el Acto Truncado, pensamos que podemos encontrar sonidos glotales, alargamientos y/o pausas, cuya duración será más bien breve. En cuanto a los reinicios, imaginamos que la pausa puede ser un poco más extensa con el fin de que el hablante planifique lo que va a decir.
- En cuanto a la velocidad de habla, partimos de la hipótesis de que la velocidad con la que el hablante emita el Acto Truncado será inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado (segmento de habla que refleja la estrategia pragmática), anhelante por emprender la estrategia que ha preconcebido y pone en marcha.
- Con respecto a los promedios de F0, presumimos que serán inferiores en el Acto Truncado que en el segmento inmediatamente posterior, en tanto que imaginamos que el hablante pronunciará con un tono más elevado el segmento en el que se materializa su estrategia pragmática.

Por lo que se refiere a las *estrategias pragmáticas implícitas* que hemos advertido en los ejemplos extraídos del corpus (que pondremos en correlación con los valores que refleje el análisis acústico), han sido cinco, lo que nos ha permitido establecer los siguientes tipos provisionales de Actos Truncados:

- a) *Acto Truncado reconocedor del turno del interlocutor*: 7 casos
- b) *Acto Truncado por autocorrección*: 5 casos
- c) *Acto Truncado para introducir aclaración*: 4 casos
- d) *Acto Truncado por economía lingüística* (se sobreentiende lo no dicho porque su contenido ha aparecido en intervenciones previas): 3 casos
- e) *Acto Truncado con propósito intensificador* (mayor implicación del hablante ante lo dicho): 1 caso

A continuación, ofrecemos el análisis pragmaprosódico de los Actos Truncados clasificados según los tipos provisionales considerados.

### 5.3.4.1. Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor

Ejemplo (149) [H.38.A.1] líns. 473-474 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	A: § tenía una-	tapas tampoco↓ ¡qué va!//	plato combinao me lo hago yo/si tenía allí yoo una cocina/// mis huevos y mis cosas (RISAS)

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor B de la Intervención anterior (“de tapas ni de coña ¿no?”):

A: #¡coño! platos combinaos me lo hago yo#§
B: § #de tapas ni de coña ¿no? #§
A: § #tenía una-# #tapas tampoco↓# #¡qué va#// #plato combinao me lo hago yo#/ #si tenía allí yoo una cocina/// mis huevos y mis cosas (RISAS) #

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor: “tapas tampoco↓ ¡qué va!//”. En el segmento al final de la Intervención se aprecia que el hablante retoma lo que iba a decir: “tenía allí yoo una cocina/// mis huevos y mis cosas”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0, 143

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	10,26	7	8,63

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	166,6	160,1	172,6

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(150) [139.A.1] lín. 60 y 62 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>V: que se me pasa la prórrog-</b>	NOO/ que se me pasa la prórroga/ y que vaya a renovarla	antes del 31 de agosto

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor R (“[EX EN CIÓN] de [tasas] ↑”). Véase el contexto previo:

V: #¿sabes lo que me mandaron ayer↑?# #la carta [de la mili] #  
 R: # [EX EN CIÓN] de [tasas] ↑#  
 P: # [¿y qué? ]#  
 V: #**que se me pasa la prórrog-**# #NOO#/ #que se me pasa la prórroga/ y que vaya a renovarla#  
 ¿?: #Sí#  
 V: #antes del 31 de agosto#

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“NOO/”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir: “que se me pasa la prórroga/ y que vaya a renovarla antes del 31 de agosto”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0, 123

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,82	8,11	8,74

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del resto de segmentos; el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado es superior con respecto al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	204	157,2	159,8

El promedio de F0 es superior al del resto de segmentos.

(151) [J.82.A.1] lín. 345 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO A AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
V: no no no/	<b>el borrador-</b>	exacto/no↓	el borrador de decreto↑/ [(( ))]

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor J de la Intervención anterior (“pero antes de mayo↑/ olvídate ya”). Véase el contexto previo:

J: #¿tenéis que pasar oposición o no? #/ ¿oo/ los posibles [(( ))]
V: # [pues ahí ESTÁ] // si es que no se ha hablao todaVÍA/ si es que/ ahora#
G: # [mañana por la mañana hablo con la Coespe/ macho##/ #con la Coespe voy a hablar] #
V: [el- laa- el borrador↑/ el borrador (( ))]
J: # [(( ))] pero antes de mayo↑/ olvídate ya#
V: #no no no/# # <b>el borrador-</b> # #exacto/no↓# el borrador de decreto↑/ [(( ))]

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“exacto/no↓”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir: “el borrador de decreto↑/”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	Inapreciable

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
5,43	9,28	5,68	6,42

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
104,5	96,85	86,25	124

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(152) [J.82.A.1] lín. 613 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	V: <b>que no se-</b>	a su cabo	que no se quiere ir/ tú/ el tío

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor J de la Intervención anterior (“¿quién es/ cargo o cabo?”). Véase el contexto previo:

V: # [pues ayeer/ allí en Alboraya] presentan una moción de censura contraa- contra el alcalde# J: #¿quién es/ cargo o cabo?# V: # <b>que no se-</b> # #a su cabo#/ #que no se quiere ir/ tú/ el tío# §
---

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“a su cabo”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir: “que no se quiere ir/ tú/ el tío”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,083

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,14	9,07	7,63

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del resto de segmentos; el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado es superior con respecto al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	93,75	197,1	113,6

El promedio de F0 del Acto Truncado es inferior al del resto de segmentos; el promedio de F0 del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado es bastante superior con respecto al Acto Truncado.

**(153) [MT.97.A.1] líns. 238 a 244 y 246 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>B:</b> [una serie dee-]	no↓ ya lo sé	/ [pero que te quiero decir=] = que- que se puede seguir distintos caminos

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor A de la Intervención anterior (“no está reñido [una cosa con la otra]”). Véase el contexto previo:

B: #o sea una cosa es el señor que reza un credo o un padrenuestro y dice <i>¡Virgen María!</i> ↑ <i>ayúdame</i> ↑y otra cosa es el señor que quiere llegar/ a una perfección moral↑/ a conseguir una ética↑/a- a tener↑#§
A: § #no está reñido
[una cosa con la otra] #
B: #[una serie dee-]# #no↓ ya lo sé#/ #[pero que te quiero decir =]
A: [porque tú]
B: que- que se puede seguir distintos caminos#

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“no↓ ya lo sé”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir, recuperando su Turno: “[pero que te quiero decir=] que- que se puede seguir distintos caminos”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento y pausa	0,641

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	6,96	5,57	6,50

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	214	201,6	246,5

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(154) [153.A] lín. 248-249 y 251- 253 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
J: (...) llega la tía con el padre de Laura/ quee iban a recoger unas- [unos centros]	<b>no/iban a-</b>	no/ iban a recoger unos centros a la tienda/ a la- a la tienda//	eso era cuando llegamos/ yo fui a su casa/ la recogí y nos fuimos a la tienda y fue cuando su abuela le dijo que no estaba su tía

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor A de la Intervención anterior (“[sí/ a recoger↓ a recoger↓]”). Véase el contexto previo:

J: (...) #llega la tía con el padre de Laura/ quee iban a recoger unas- [unos centros]	
A: # [sí/ a recoger↓ a recoger↓]#	
<b>J: #no/iban a-# #no/ iban a recoger unos centros a la tienda/ a la- a la tienda#// #eso era cuando llegamos/ yo fui a su casa/ la recogí y nos fuimos a la tienda y fue cuando su abuela le dijo que no estaba su tía#</b>	

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“no/”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir, recuperando su turno: “iban a recoger unos centros a la tienda/ a la- a la tienda//”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	Inapreciable

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
4,05	7,31	7,49	8,13

La velocidad de habla del Acto Truncado es ligeramente inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.



PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
123,7	129,1	148,9	131,4

El promedio de F0 del Acto Truncado es inferior al promedio del resto de segmentos.

(155) [217.A.1] líns. 100-104 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>P: § pero a ver si-</b>	CLARO oye↓	[porquee eso ¿a santo de quéé?]

En este caso, el Acto Truncado se produce para responder a la Intervención del interlocutor C de la Intervención anterior (“mi abuela conmigo tiene mucha confianza y me dice todas las cosas”). Véase el contexto previo:

<p>C: #parece que no se entienden mucho y mi cuñada lo que quiere es que mi abuela conmigo– mi abuela conmigo tiene mucha confianza y me dice todas las cosas#§</p> <p><b>P:</b> § #pero a ver si–# #CLARO oye↓# #[porquee eso ¿a santo de quéé?] #</p>
---

En efecto, el segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado reconoce el turno del interlocutor (“CLARO oye↓”). Después, el hablante retoma lo que iba a decir: “[porquee eso ¿a santo de quéé?]”.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,167

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,46	5,48	4,57

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	219,7	236,4	250,1

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente inferior al promedio del resto de segmentos.

#### 5.3.4.2. Actos Truncados por autocorrección

(156) [H.38.A.1] lín. 602 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>A: no he tenido ocasión de pon-</b>	de que me los pusieran aún	

En este caso, observamos que el interlocutor A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de autocorrección, pues luego emite otro segmento de habla en la misma Intervención expresando lo que realmente quería decir:

A: a mí no me ha puesto nadie los cuernos
B: se los ha puesto él
<b>A: no he tenido ocasión de pon-</b> de que me los pusieran aún
B: se los has puesto tú a alguien ¿no?
A: tampoco// se los han puesto/// yo no le he puesto a nadie los cuernos
B: has colaborado activamente

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,072

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	8,51	7,80	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del segmento inmediatamente posterior.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	161,4	144,4	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(157) [126.B] líns. 1-4 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>B: que le habían pegao en el coch-</b>	enn la moto/ en la mobilete↓	y-y [probablemente=] proba- probablemente haya perdido un millón y- y medio de pelas↑ porque no s'ha presentao su testigo/ nano↓ con un guardia jurao de la Fe

En este caso, observamos que el interlocutor B interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de autocorrección, pues luego emite otro segmento de habla en la misma Intervención expresando lo que realmente quería decir:

**B: #que le habían pegao en el coch-# #enn la moto/ en la mobilete↓/# y- y # [probablemente=]**  
 ? : [( ( ) )]  
 B: proba- probablemente haya perdido un millón y- y medio de pelas↑ porque no s'ha presentao su testigo// con un guardia jurao de la Fe<sup>77</sup>##//

<sup>77</sup> Hospital de la ciudad de Valencia.

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,117

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	12,85	5,12	6,46

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	157,6	161,8	134,9

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

**(158) [G.68.B.1 + G.69.A.1] lín. 368 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>J: §qu– que fuimos a la boda dee–/</b>	bueno/ al bautizo§	

En este caso, observamos que el interlocutor J interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de autocorrección, pues luego emite otro segmento de habla en la misma Intervención expresando lo que realmente quería decir:

P: #¿qué? ¿ cómo va el coche ya↓ Juan? #
J: #muy bien#/ #que lo diga la mamá→# §
C: § #¡ay!/ está hecho un artista# §
<b>J: §#qu– que fuimos a la boda dee–#/ #bueno/ al bautizo# §</b>
C: § #al bautizo#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento y pausa	0,127

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	5,07	5,16	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es ligeramente inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	154,2	157,9	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(159) [153.A] líns. 107-108 y 111 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
J: en tu q- y no sé qué parida dijiste tú dee- del escuás el día que estábamos ahí [tiraos en el césped=]	<b>no en serio dijimos-</b>	dijiste no sé qué del escuás	

En este caso, observamos que el interlocutor J interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de autocorrección, pues luego emite otro segmento de habla en la misma Intervención expresando lo que realmente quería decir:

J: #en tu q-/ y no sé qué parida dijiste tú dee- del escuás el día que estábamos ahí [tiraos en el césped=]  
 A: # [jah sí!/ no me acuerdo]#  
**J: #no en serio dijimos-# #dijiste no sé qué del escuás#**  
 A: #ya/ pero no me acuerdo lo que dije ya#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	Inapreciable

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
6,78	7,04	8,41	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
132,4	134,6	137,7	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(160) [218.A.1] líns. 21-23 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: hoy hemos estao hablando en la clase/ en la dee-/ en la del segundo este↑	<b>no sé si os conté que pusimos un ví-</b>	que puse unn vídeo de un programa de la infidelidá(d)↑/	

En este caso, observamos que el interlocutor A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de autocorrección, pues luego emite otro segmento de habla en la misma Intervención expresando lo que realmente quería decir:

A: #hoy hemos estao hablando en la clase/ en la dee-/ en la del segundo este↑# #no sé si os conté que pusimos un ví-# #que puse un vídeo de un programa de la infidelidá(d)↑ #/  
 B: # ((noo)) #  
 A: #¿os lo conté [o no?] #  
 B: # [lo comen]taste el otro día#///

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,086

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
4,81	7,87	7,71	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es ligeramente superior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
194,4	221,9	176,6	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del resto de segmentos.

### 5.3.4.3. Actos Truncados para introducir aclaración

(161) [H.38.A.1] líns. 423-424 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D: pero habas de esas dee-</b>	no son de las otras/ de las congeladas ¿eh?/	son de laas que se quita

En este ejemplo, observamos que el hablante D interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de introducción de una aclaración, que se apresura a emitir para asegurar la comprensión. Obsérvese cómo en este caso se aprecia que los interlocutores A y C, tras la Intervención de D, manifiestan haberlo entendido de sobra y emiten intervenciones reactivas en las que manifiestan cierto hastío por el exceso de celo de D en la aclaración:

D: # [¡hostia!] me han puesto huevo#/// ¿nunca has vi- has visto las habas con huevo/ y→? #pues están buenísimas#  
 A: #no/ yo no digo que no estén buenas#  
**D: #pero habas de esas dee-# #no son de las otras/ de las congeladas ¿eh? #/ #son de laas que se quita#**  
 B: [(RISAS)]  
 A: # [¡coño! (RISAS)=]  
 C: # [habas ¡joder!] #  
 A: = habas/ habas/ habas [tiernas] #  
 D: [no/ es- es que]/ pero hay otras que son congeladas#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento y pausa	0,133

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	6,67	8,49	6,95

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	150,9	128,8	131,8

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del resto de segmentos.



## (162) [AP.80] líns. 447-452 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: [eso eh] mortal↓ loh díah lluviosoh ir a comprar↑/ eh mortal↓ porque es quee to'l mundo/ en vez d'está(r) en suh casah↑// pos disen <i>nos vamoh al Corte Inglés/ nos vamoh al Corte Inglés</i> ↑ y <i>noh damoh un paseo</i> ↓	<b>la escalera automática estropeá/ porque s'ha-</b>	de tanto subí(r) y bajá(r) la gente s'ha estropeaoo//	te tiene(s) que subir andando

En este otro ejemplo, observamos que el hablante A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de introducción de una aclaración, que emite para asegurar la comprensión:

J: #el que no va a comprar se mete ahí pa(ra) noo ((verla))#
A: #CLARO#
J: #para no [mojarse] #
A: # [eso eh] mortal↓# #loh díah lluviosoh ir a comprar↑/ eh mortal↓ porque es quee to'l mundo/ en vez d'está(r) en suh casah↑// pos disen <i>nos vamoh al Corte Inglés</i> /# # <i>nos vamoh al Corte Inglés</i> ↑ y <i>nos damos un paseo</i> ↓# # <b>la escalera automática estropeá/ porque s'ha-</b> # #de tanto subí(r) y bajá(r) la gente s'ha estro- peaoo/#/ #te tiene(s) que subir andando#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,277 (pausa con sonido extraño)

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
5,12	8,27	7,01	7,18

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
256,2	217,6	237,3	222,1

El promedio de F0 del Acto Truncado es inferior al promedio del resto de segmentos.

**(163) [G.68.B.1 + G.69.A.1] líns. 198-200 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>P: [y luego no quiso-]</b>	dice/ ¿le hacemos un biberón?// dice/ sí// pero claro/ era(n) de cereales/ que a- el chiquito no °(tenía)° costumbre/	y no lo quiso

En este ejemplo, observamos que el interlocutor P interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de introducción de una aclaración, en concreto, introduce un relato conversacional. Obsérvese cómo después retoma lo que iba a decir:

P: #y no devolvió## el chiquito no devolvió nada↑/ y al otro día [por la mañana]  
 C: # [claro/ porque] no tiene reservas§#  
 P: § #claro#  
 C: #y estos niños enseguida [se pueden deshidratar]#  
**P: # [y luego no quiso-]# #dice/ ¿le hacemos un biberón? #// #dice/ sí// #pero claro/ era(n) de cereales/ que a- el chiquito no °(tenía)° costumbre/# #y no lo quiso#/ [((así es que))]**  
 C: [((luego ¿qué es?))] #¿allí en la clínica↓?#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,065

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	5,97	6,47	5,24

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	224,8	199,5	168

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del resto de segmentos.

(164) [151.B] líns. 337-341 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: [vale] cinco convocatorias y resulta que-	<b>si por ejemplo/el examen de matemáticas↓ que no me voy a-</b>	que es el único que no me voy a presentar↓ que es el día treinta de este mes/	aparte de- que hay otro también/ yo no me voy a presentar porque no tengo profesor ni nada↑ y- y paso↓ ¿no? entonces yo esa convocatoria la pierdo↓

En este otro ejemplo, observamos que el hablante A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de introducción de una aclaración, que se apresura a emitir para asegurar la comprensión. Obsérvese cómo, una vez introducida la aclaración, retoma lo que estaba diciendo previamente:

A: # [jah!] pues eso que yo tengo↑ creo que son cinco convocatorias↓ ¿no? #
B: # claro↓# #nuevos planes de estudios [cinco convocatorias] #
A: [vale]/ cinco convocatorias y resulta que- # <b>si por ejemplo/ el examen de matemáticas↓ que no me voy a-</b> # #que es el único que no me voy a presentar↓ que es el día treinta de este mes/# #aparte de- que ese día hay otro también/ yo no me voy a presentar porque no tengo ni profesor ni nada↑ y- y paso↓ ¿no? entonces yo esa convocatoria la pierdo↓#
D: #claro#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	Inapreciable

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
5,03	7,86	9,33	5,93

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
170,3	193,1	180,8	206,6

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

#### 5.3.4.4. Actos Truncados por economía lingüística

(165) [AP.80.A.1] lín. 327 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>S: ¿cómo que no hay ba-?</b>	¡ah! bueno↓ que no es la época	

En este ejemplo, observamos que el hablante S interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de economía lingüística, no considera necesario terminar de emitir lo que está expresando convencido de que sus interlocutores lo van a sobreentender por el contexto previo (lo expresado por el interlocutor A en su Intervención):

<p>A: #o tres mil pesetas/ no lo sé#/// #lo que pasa es que noo/ ahora voy a buscar un bañador↑... y no hay bañadores (RISAS) #                  S: #¿cómo que no hay ba-?# #¡ah! bueno↓ que no es la época#                  L: #pero en los grandes almacenes [síi=]                  S: # [claro] #                  L: = que suelen haber#</p>
--

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,112

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	13,27	8,25	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	130,1	130,7	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

**(166) [VC.117.A.1] lín. 78 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>A: ¿¡AQUÍ DENTRO NO HA-?!//</b>	¡no! aquí hace un frío↑	-----

En este ejemplo, observamos que el hablante A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de economía lingüística, no considera necesario terminar de emitir lo que está expresando convencido de que sus interlocutores lo van a sobreentender por el contexto previo (lo expresado por el interlocutor B en su primera Intervención). Obsérvese cómo el hablante A, después del Acto Truncado, continúa su Intervención intensificando el frío que siente mediante un Acto Suspendido:

B: #hoy toa la gente tiene un frío que pela#/ #yo no tengo frío hoy#  
 C: [(( ))]  
 A: # [¿¡AQUÍ DENTRO NO HA-?!#// #¡no! aquí hace un frío↑#  
 B: #°(pues yo he salido a la calle y no→)°#  
 C: #°( ((frío no ha hecho)) )° # (5'')  
 A: #no sé por ahí fuera/ pero aquí dentro↑# (( )) (14'') #¿así que Castellón está lleno de gente↑?#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,313

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	8,69	8,90	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es ligeramente inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	278,3	240	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

(167) [151.B] líns. 74-78 URL: [www.uv.es/corpusvalesco/](http://www.uv.es/corpusvalesco/)

SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: que yo/ hasta me notaba erupciones/ o sea/ yo me notaba ya/ el bultito de que me habían picao↑/ y por la mañana no tenía nada/ y yo me tocaba aquí y tenía/ me tocaba aquí que me rascaba/ y tenía también / me toca aquí y también tenía/	<b>mira/ hasta las seis de la ma-</b>	tía ¡que no dormí!	¡NO DORMÍ! ¿eh? no podía dormir/ en la cama↑ a punto de llorar/ digo <i>la despierto</i> §

En este ejemplo, observamos que el hablante A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de economía lingüística, no considera necesario terminar de emitir lo que está diciendo convencido de que sus interlocutores lo van a sobreentender por lo que ya ha expresado en el contexto previo:

<b>A:</b> # que yo/ hasta me notaba erupciones/# #o sea/ yo me notaba ya/ el bultito de que me habían picao↑/ y por la mañana no tenía nada/# #y yo me tocaba aquí y tenía#/ #me tocaba aquí que me rascaba/ y tenía también/# #me tocaba aquí/ y también tenía/# #mira/ <b>hasta las seis de la ma</b> —# #tía ¡qué no dormí! #/ #es que ¡NO DORMÍ! ¿eh? # #no podía dormir/ en la cama↑ a punto de llorar/ digo <i>la despierto</i> # § <b>D:</b> § [(RISAS)] <b>A:</b> # [ <i>digo la despierto</i> ] y hacemos aquí la limpieza a las seis de la mañana#//	
--	--

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,177

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
8,16	6,63	7,89	6,61

La velocidad de habla del Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
245,2	228	238,8	240,1

El promedio de F0 del Acto Truncado es inferior al promedio del resto de segmentos.

**5.3.4.5. Actos Truncados con propósito intensificador**

(168) [MT.97.A.1] líns. 106-107 y 109 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>A: y ahí/ se distingue–</b>	para mí distingo la persona que digo [es buen vidente=]= oo/ pues mira uno más/ quee hace lo que puede (RISAS)	-----

En este ejemplo, observamos que el hablante A interrumpe su emisión siguiendo una estrategia de intensificación de implicación del hablante ante lo dicho (cf. con el ejemplo (127), en el que podía apreciarse un propósito atenuador). Obsérvese cómo el hablante A, interrumpe su emisión en la que producía una estructura gramaticalmente impersonal (“se distingue”) para pasar a la primera persona del singular (“para mí distingo”):

A: # [o sea que] si vamos a eso/ entonces yo lo que me dedico mucho↑ a eso que dices tú a nivel/ personal voy a ver lo que dicen<sup>78</sup> si verdaderamente dicen cosas↑ muy puntuales y muy afinaditas↑ o dicen generalidades que→ bueno→ vale→ no sé#// #y **ahí/ se distingue–**# #para mí distingo la persona que digo [es buen vidente=]  
 C: [(buen vidente)]  
 A: oo/ pues mira uno más/ quee hace lo que puede (RISAS) #

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,055

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL AT	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	8,84	6,20	-----

La velocidad de habla del Acto Truncado es superior a la del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

<sup>78</sup> Se refiere a los videntes.



<b>PROMEDIO DE F0 (en Hz)</b>			
<b>SEGMENTO PREVIO AL AT</b>	<b>ACTO TRUNCADO</b>	<b>SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL AT</b>	<b>SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN</b>
-----	245,5	200	-----

El promedio de F0 del Acto Truncado es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al Acto Truncado.

En las páginas siguientes ofrecemos varias tablas con el fin de visualizar mejor el estudio de los datos resultantes cualitativos y cuantitativos del análisis pragmaprosódico de los Actos Truncados:

Tabla 4: Análisis prosódico de los Actos Truncados

ACTOS TRUNCADOS: ANÁLISIS PROSÓDICO																		
EJEMPLOS	SEGMENTO PREVIO AL ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)				ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)				FENÓMENO PROSÓDICO Y/O PAUSA (EN S)	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL ACTO TRUNCADO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)				SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)				DURACIÓN TOTAL (EN S)
	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)		Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	
(149)	-----	----	-----	-----	0,487	5	10,2	166,6	<b>0,143</b>	1,000	7	7	160,1	3,957 (resultante tras restar pausa de 1,4 y risa de 0,4)	29	8,6	172,6	8,027
(150)	-----	----	-----	-----	0,895	7	7,8	204	<b>0,123</b>	2,340	19	8,11	157,2	1,372	12	8,7	159,8	5,673
(151)	0,55	3	5,4	104,5	0,431	4	9,2	96,85	<b>Inapreciable</b>	0,528	3	5,68	86,25	1,245	8	6,4	124	2,771(
(152)	-----	----	-----	-----	0,420	3	7,1	93,75	<b>0,083</b>	0,441	4	9,07	197,1	1,310	10	7,6	113,6	2,279
(153)	-----	----	-----	-----	0,718	5	6,9	214	<b>Alargamiento y pausa de 0,641</b>	0,717	4	5,57	201,6	3,227	21	6,5	246,5	5,349
(154)	6,15	25	4	123,7	0,547	4	7,3	129,1	<b>Inapreciable</b>	2,803	21	7,49	148,9	5,658	46	8,1	131,4	17,069
(155)	-----	----	-----	-----	0,670	5	7,4	219,7	<b>0,167</b>	0,729	4	5,48	236,4	1,969	9	4,5	250,1	3,530
(156)	-----	----	-----	-----	1,175	10	8,5	161,4	<b>0,072</b>	1,153	9	7,80	144,4	-----	----	-----	-----	2,399
(157)	-----	----	-----	-----	0,778	10	12,8	157,6	<b>0,117</b>	1,951	10	5,12	161,8	7,893 (tras	51	6,4	134,9	11,364

														pausa de 0,597)				
(158)	-----	----	-----	-----	1,773	9	5	154,2	<b>Alargamiento y pausa de 0,127</b>	1,161	6	5,16	157,9	-----	----	----	-----	3,058
(159)	5,01	34	6,7	132,4	0,994	7	7	134,6	<b>Inapreciable</b>	1,069	9	8,41	137,7	-----	----	----	-----	8,635
(160)	4,77	23	4,8	194,4	1,524	12	7,8	221,9	<b>0,086</b>	2,462	19	7,71	176,6	-----	----	----	-----	9,177
(161)	-----	----	-----	-----	1,198	8	6,6	150,9	<b>Alargamiento y pausa de 0,133</b>	1,531	13	8,49	128,8	1,006	7	6,9	131,8	4,089
(162)	11,7	60	5,1	256,2	2,054	17	8,2	217,6	<b>0,277 (pausa con sonido extraño)</b>	2,281	16	7,01	237,3	1,253	9	7,1	222,1	18,540
(163)	-----	----	-----	-----	1,005	6	5,9	224,8	<b>0,065</b>	5,717	37	6,47	199,5	0,954	5	5,2	168	7,765
(164)	2,78	14	5	170,3	2,542 (tras pausa de 0,48)	20	7,8	193,1	<b>Inapreciable</b>	2,677	25	9,33	180,8	8,761	52	5,9	206,6	17,842
(165)	-----	----	-----	-----	0,452	6	13,2	130,1	<b>0,112</b>	0,969	8	8,25	130,7	-----	----	----	-----	-----
(166)	-----	----	-----	-----	0,690	6	8,6	278,3	<b>0,313</b>	0,898	8	8,90	240	-----	----	----	-----	1,895
(167)	10,5 39	86	8,1	245,2	1,357	9	6,6	228	<b>0,177</b>	0,760	6	7,89	238,8	3,930 (tras pausa de 0,242)	26	6,6	240,1	17,120
(168)	-----	----	-----	-----	0,791	7	8,8	245,5	<b>0,055</b>	5,1 y risa de 0,5	32	6,20	200	-----	----	----	-----	6,630

Tabla 5: Actos Truncados con asignación de estrategia pragmática implícita

ACTOS TRUNCADOS: ASIGNACIÓN DE ESTRATEGIA PRAGMÁTICA IMPLÍCITA					
NÚMERO DE EJEMPLO Y FUENTE	ESTRATEGIA PRAGMÁTICA IMPLÍCITA	SEGMENTO PREVIO AL ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)	ACTO TRUNCADO (a mitad y/o al comienzo de la Intervención y/o del Acto)	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL ACTO TRUNCADO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)
(149) [H.38.A.1] líns. 473-474	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor		A: § tenía una-	tapas tampoco↓ ¡qué va!//	plato combinao me lo hago yo/si tenía allí yoo una cocina/// mis huevos y mis cosas (RISAS)
(150) [139.A.1] lín. 60 y 62	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor		V: se me pasa la prórrog-	NOO/ que se me pasa la prórroga/ y que vaya a renovarla =	= antes del 31 de agosto
(151) [J.82.A.1] lín. 345	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor	V: no no no/	el borrador-	exacto/no↓	el borrador de decreto↑/ [( )]
(152) [J.82.A.1] lín. 613	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor		V: que no se-	a su cabo	que no se quiere ir/ tú/ el tío§
(153) [MT.97.A.1] líns. 244 y 246 y 109	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor		B: [una serie dee-]	no↓ ya lo sé	/ [pero que te quiero decir=] = que- que se puede seguir distintos caminos

(154) [153.A] lín. 248-249 y 251- 253	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor	J: llega la tía con el padre de Laura/ quee iban a recoger unas- [unos centros=]	= <b>no/iban a-</b>	no/ iban a recoger unos centros a la tienda/ a la- a la tienda//	eso era cuando llegamos/ yo fui a su casa/ la recogí y nos fuimos a la tienda y fue cuando su abuela le dijo que no estaba su tía
(155) [217.A.1] líns. 103-104	Truncamiento reconocedor del turno del interlocutor		<b>P: § pero a ver si-</b>	CLARO oye↓	[porquee eso ¿a santo de qué?]
(156) [H.38.A.1] lín. 602	Truncamiento producido por autocorrección		<b>A: no he tenido ocasión de pon-</b>	de que me los pusieran aún	
(157) [126.B] líns. 1-4	Truncamiento producido por autocorrección		<b>B: que le habían pegao en el coch-</b>	enn la moto/ en la mobilete↓	y-y [probablemente=] = proba- probablemente haya perdido un millón y- y medio de pelas↑ porque no s'ha presentao su testigo/ nano↓ con un guardia jurao de la Fe
(158) [G.68.B.1 + G.69.A.1] lín. 368	Truncamiento producido por autocorrección		<b>J: §qu- que fuimos a la boda dee-/</b>	bueno/ al bautizo§	
(159) [153.A] líns. 107-108 y 111	Truncamiento producido por autocorrección	J: en tu q-/ y no sé qué parida dijiste tú dee-del escuás el día que estábamos ahí [tiraos en el césped=]	= <b>no en serio dijimos-</b>	dijiste no sé qué del escuás	
(160) [218.A.1] líns. 21-23	Truncamiento producido por	A: hoy hemos estao hablando en la clase/ en	<b>no sé si os conté que pusimos un ví-</b>	que puse unn vídeo de un programa de la	

	autocorrección	la dee-/ en la del segundo este↑		infidelidá(d)	
(161) [H.38.A.1] líns. 423-424	Truncamiento para introducir aclaración		<b>D: pero habas de esas dee-</b>	no son de las otras/ de las congeladas ¿eh?/	son de laas que se quita
(162) [AP.80] líns. 447-452	Truncamiento para introducir aclaración	A: [eso eh] mortal↓ loh díah lluviosoh ir a comprar↑/ eh mortal↓ porque es quee to'l mundo/ en vez d'está(r) en suh casah↑// pos disen <i>nos vamoh al Corte Inglés/ nos vamoh al Corte Inglés</i> ↑ y <i>noh damoh un paseo</i> ↓	<b>la escalera automática estropeá/ porque s'ha-</b> /	de tanto subí(r) y bajá(r) la gente s'ha estropeaoo//	te tiene(s) que subir andando
(163) [G.68.B.1 + G.69.A.1] líns. 198-200	Truncamiento para introducir aclaración		<b>P: [y luego no quiso-]</b>	dice/ ¿ <i>le hacemos un biberón?</i> // dice/ <i>sí</i> // pero claro/ era(n) de cereales/ que a- el chiquito no °(tenía)° costumbre/	y no lo quiso
(164) [151.B] líns. 337-341	Truncamiento para introducir aclaración	A: [vale] cinco convocatorias y resulta que-	<b>si por ejemplo/el examen de matemáticas↓ que no me voy a-</b>	que es el único que no me voy a presentar↓ que es el día treinta de este mes/	aparte de- que hay otro también/ yo no me voy a presentar porque no tengo profesor ni nada↑ y- y paso↓ ¿no? entonces yo esa convocatoria la pierdo↓
(165) [AP.80.A.1] lín. 327	Truncamiento producido por economía lingüística (se sobreentiende lo no dicho porque su		<b>S: ¿Cómo que no hay ba-?</b>	¡ah! bueno↓ que no es la época	

	contenido ha aparecido en intervenciones previas)				
<b>(166) [VC.117.A.1] lín. 78</b>	Truncamiento producido por economía lingüística (se sobreentiende lo no dicho porque su contenido ha aparecido en intervenciones previas)		<b>A: ¿¡AQUÍ DENTRO NO HA-?!//</b>	¡no! aquí hace un frío↑	
<b>(167) [151.B] líns. 74-78</b>	Truncamiento producido por economía lingüística (se sobreentiende lo no dicho porque su contenido ha aparecido en intervenciones previas)	A: = que yo/ hasta me notaba erupciones/ o sea/ yo me notaba ya/ el bultito de que me habían picao↑/ y por la mañana no tenía nada/ y yo me tocaba aquí y tenía/ me tocaba aquí que me rascaba/ y tenía también / me toca aquí y también tenía/	<b>mira/ hasta las seis de la ma-</b>	tía ¡que no dormí!	¡NO DORMÍ! ¿eh? no podía dormir/ en la cama↑ a punto de llorar/ digo <i>la despierto</i> §
<b>(168) [MT.97.A.1] líns. 106-107 y 109</b>	Truncamiento con propósito intensificador (mayor implicación del hablante ante lo dicho)		<b>A: y ahí/ se distingue-</b>	para mí distingo la persona que digo [es buen vidente=]= oo/ pues mira uno más/ quee hace lo que puede (RISAS)	

**Tabla 6: Velocidad de habla en los Actos Truncados**

<b>ACTOS TRUNCADOS: VELOCIDAD DE HABLA</b>				
<b>EJEMPLOS</b>	<b>SEGMENTO PREVI AL ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL ACTO TRUNCADO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)</b>	<b>SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)</b>
	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>
(149)	-----	10,26	7	8,63
(150)	-----	7,82	8,11	8,74
(151)	5,43	9,28	5,68	6,42
(152)	-----	7,14	9,07	7,63
(153)	-----	6,96	5,57	6,50
(154)	4,05	7,31	7,49	8,13
(155)	-----	7,46	5,48	4,57
(156)	-----	8,51	7,80	-----
(157)	-----	12,85	5,12	6,46
(158)	-----	5,07	5,16	-----
(159)	6,78	7,04	8,41	-----
(160)	4,81	7,87	7,71	-----
(161)	-----	6,67	8,49	6,95
(162)	5,12	8,27	7,01	7,18
(163)	-----	5,97	6,47	5,24
(164)	5,03	7,86	9,33	5,93
(165)	-----	13,27	8,25	-----
(166)	-----	8,69	8,90	-----
(167)	8,16	6,63	7,89	6,61
(168)	-----	8,84	6,20	-----



**Tabla 7: Promedios de F0 en los Actos Truncados**

<b>ACTOS TRUNCADOS: PROMEDIOS F0</b>				
<b>EJEMPLOS</b>	<b>SEGMENTO PREVIO AL ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>ACTO TRUNCADO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL ACTO TRUNCADO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)</b>	<b>SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)</b>
	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>
(149)	-----	166,6	160,1	172,6
(150)	-----	204	157,2	159,8
(151)	104,5	96,85	86,25	124
(152)	-----	93,75	197,1	113,6
(153)	-----	214	201,6	246,5
(154)	123,7	129,1	148,9	131,4
(155)	-----	219,7	236,4	250,1
(156)	-----	161,4	144,4	-----
(157)	-----	157,6	161,8	134,9
(158)	-----	154,2	157,9	-----
(159)	132,4	134,6	137,7	-----
(160)	194,4	221,9	176,6	-----
(161)	-----	150,9	128,8	131,8
(162)	256,2	217,6	237,3	222,1
(163)	-----	224,8	199,5	168
(164)	170,3	193,1	180,8	206,6
(165)	-----	130,1	130,7	-----
(166)	-----	278,3	240	-----
(167)	245,2	228	238,8	240,1
(168)	-----	245,5	200	-----

### 5.3.5. Conclusiones

Del análisis realizado sobre los Actos Truncados y de lo expuesto hasta ahora, podemos extraer algunas tendencias derivadas de la correlación de los datos acústicos (duración de la pausa, velocidad de habla en la emisión de los diferentes segmentos y sus valores del promedio de F0) con las estrategias pragmáticas implícitas:

1. Sobre el tipo de fenómeno prosódico y/o aparición de la pausa que se produce tras el Acto Truncado (así como la duración de la misma), en un total de veinte casos analizados, logramos confirmar que es frecuente hallar pausas de duración muy breve, incluso inapreciable (inferior a 0,055 del ejemplo 168, la pausa de menor duración registrada en los veinte casos con el programa Praat), como muestran los ejemplos (151), (154), (159) y (160). Así pues, de los veinte casos, hemos registrado 9 con una duración inferior a 0,1 s, y 11 con una duración superior a 0,1 s; la mayor duración registrada, según puede observarse en la tabla 4, es de 0,641 s en el ejemplo (153). Por otro lado, en ocasiones participan otros fenómenos prosódicos, como alargamientos previos a la pausa, en los ejemplos (153), (158) y (161), o un caso con la aparición de un sonido extraño tras la pausa, en el ejemplo (162). Sobre la mayor o menor duración de la pausa de los Actos Truncados frente a la de los reinicios, será algo de lo que daremos cuenta en las conclusiones del § 5.5..
2. En cuanto a si la velocidad con la que se emite el Acto Truncado es inferior a la del segmento inmediatamente posterior (hipótesis de partida), no puede resultar confirmada, pues hemos podido comprobar que en 10 casos la velocidad del Acto Truncado es inferior a la de su segmento posterior (aunque con matices que expresamos en la página siguiente en la tabla XX), y en otros 10 casos la velocidad del Acto Truncado es superior.
3. Con respecto a si el promedio de la F0 es inferior en el Acto Truncado y superior en su segmento posterior (hipótesis de partida), aunque no podemos expresar datos concluyentes, advertimos que en 9 casos el promedio de la F0 es inferior en el Acto Truncado, frente a 11 casos en los que el promedio es superior en su segmento posterior.

4. Por lo que se refiere a las estrategias pragmáticas envueltas en los Actos Truncados analizados, una vez correlacionados con sus valores prosódicos (velocidad, promedio de F0), a la luz de los datos, advertimos los siguientes aspectos:

- En los Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor (7 casos), la velocidad de habla con la que se emite el Acto Truncado es superior en 4 de ellos (ejemplos 149, 151, 153, 155) frente a una velocidad inferior del Acto Truncado en 2 casos (150 y 152) o ligeramente inferior en 1 caso (ejemplo 154). Parece que el hablante se apresura a truncar su Acto en orden a responder a su interlocutor, mostrando cierta deferencia o cortesía hacia este.
- En los Actos Truncados por autocorrección (5 casos), la velocidad de habla del Acto Truncado es superior en 2 casos (ejemplos 156 y 157) o ligeramente superior en 1 caso (ejemplo 160), frente a la velocidad ligeramente inferior manifestada en dos casos (ejemplos 158, 159). Podríamos presumir que el hablante, mientras pronuncia el Acto Truncado en el que está cometiendo un fallo o no expresando realmente lo que quiere decir, se da cuenta de su error y se apresura a expresar de una forma más sosegada aquello que verdaderamente quiere, aunque somos conscientes de que con tan solo cinco casos no es posible aventurar una información que resulte definitiva.
- En los Actos Truncados para introducir una aclaración (4 casos), en 3 de ellos (ejemplos 161, 163 y 164) la velocidad del Acto Truncado es inferior a la de la aclaración propiamente, que se emite con mayor rapidez, y en 1 caso (ejemplo 162), la velocidad con la que se emite el Acto Truncado es superior. Parece que tiene cierta lógica que el segmento que funciona a modo de aclaración se emita con una velocidad mayor, pues se trata de un inciso que aporta más información (violando la máxima de cantidad de Grice) y ocupa más tiempo el turno en la conversación, algo que suele estar disputado.
- En los Actos Truncados por economía lingüística (3 casos), en 2 casos la velocidad del Acto Truncado es inferior (en los ejemplos 167 y 166, aunque en este último solo ligeramente inferior), frente al ejemplo 165, en el que la

velocidad del Acto Truncado es superior. Podemos pensar que la velocidad inferior del Acto Truncado, esto es, el hecho de expresar menos sílabas por segundo, puede resultar esperable, pues, en efecto, la palabra se trunca (cfr. ejemplos 166 y 167), deja de emitirse, porque el hablante piensa que la información elidida se sobreentiende por el contexto y emite de forma más rápida la información que puede resultar más novedosa, la que le interesa expresar.

- Finalmente, sobre el Acto Truncado con propósito intensificador (ejemplo 168), se cumple lo que cabría considerar como esperable: el Acto Truncado se emite a una velocidad mayor que el segmento inmediatamente posterior, pues al pronunciarse más lentamente resulta enfatizado frente al segmento truncado; sobre los valores de promedio de F0, no obstante, advertimos que, en este caso, el Acto Truncado se pronuncia con un valor de F0 superior al de su segmento posterior, cuando lo lógico sería lo inverso (mayor realce entonativo del segmento posterior).

Finalmente, a modo de corolario, de acuerdo con la perspectiva didáctica de nuestra investigación se ofrecen las siguientes características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Truncados (tabla 8):

**Tabla 8: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Truncados**

<b>CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS ACTOS TRUNCADOS</b>
<p>1. <i>Los Actos Truncados</i> suponen <i>reinicios estratégicos</i>, es decir, rupturas de la construcción en curso debidas a reelaboraciones que produce el hablante siguiendo una estrategia pragmática implícita (lo que los distingue de los <i>reinicios no estratégicos</i>).</p> <p>2. A pesar de su forma inconclusa, los Actos Truncados resultan aislables por el contexto, que les confiere comunicatividad, frente a los reinicios, que no constituyen Actos.</p> <p>3. Podemos distinguir, al menos, cinco tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para responder, asentir, etc. a otro interlocutor, por lo que le cede momentáneamente el turno de habla.</li> <li>b) <i>Actos Truncados por autocorrección</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo debido a que ha cometido un fallo que afecta a la forma o al contenido de lo que está queriendo expresar, fallo que luego subsana.</li> <li>c) <i>Actos Truncados para introducir aclaración</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para que asegure la comprensión de sus interlocutores sobre aquello que quiere expresar.</li> <li>d) <i>Actos Truncados por economía lingüística</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo porque confía en que se sobreentienda por lo que, probablemente, ya ha sido expresado de forma previa.</li> <li>e) <i>Actos Truncados con propósito intensificador/atenuador</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para reelaborar su intervención e implicarse más/menos ante lo que va a decir.</li> </ul> <p>4. En cuanto al fenómeno prosódico envuelto en su producción y/o aparición de la pausa que se produce tras el Acto Truncado y su duración, en todos ellos lo común es la aparición de una pausa de duración tan breve que a veces resulta inapreciable. Además, pueden participar otros fenómenos prosódicos, como alargamientos vocálicos previos a la pausa.</p> <p>5. Con respecto a la velocidad con la que se emite el Acto Truncado con respecto al segmento inmediatamente posterior, no tiene por qué resultar inferior o superior.</p> <p>6. Sobre los valores de F0 que reflejan los Actos Truncados con respecto a su segmento posterior, se observa cierta tendencia a registrarse valores más elevados en el segmento posterior, lo que le conferiría mayor énfasis.</p>

## 5.4. Construcciones incompletas “incidentales” (no estratégicas): los *reinicios*

### 5.4.1. Consideraciones previas

Los “reinicios, vacilaciones, pausas retardatorias, pausas léxicas, pausas oralizadas, o ciertos ascensos o suspensiones entonativas ligados a problemas externos a la comunicación no son estructuras aislables contextualmente” (Briz et ál., 2003: 44-45), en este sentido difieren de los Actos Truncados (reinicios estratégicos), que sí constituyen Actos, como hemos comprobado en 5.3.. En sentido amplio, en este trabajo hablaremos de “reinicios” (no estratégicos) para referirnos a estos fenómenos incidentales, ligados a la falta de planificación o a la planificación sobre la marcha (Ochs, 1979), rasgo prototípico de la conversación coloquial. Se deben, por tanto, a factores ajenos a la voluntad del hablante, quien produce con frecuencia, como veremos en los ejemplos, cambios de plan sintáctico que no entrañan una estrategia pragmática. En efecto, “en el caso del registro coloquial, la planificación sobre la marcha supone un menor control de lo producido, que se manifiesta en frecuentes reducciones y pérdidas de elementos, vacilaciones, reinicios y vueltas atrás” (Briz, 2010b: 128). En otras ocasiones, la falta de planificación parece suponer el factor en la producción de un tipo de reinicios sin cambio de plan sintáctico, vacilaciones que dan lugar a pausas retardatorias. Por lo demás, tanto si hay o no cambio de plan sintáctico en el reinicio, hemos observado cierta pretensión del hablante por mantener su turno de habla o que le sea reconocido, es decir, produce autointerrupciones que constituyen rupturas en la corriente de habla a modo de peticiones de atención para “asegurar la posibilidad del [I]ntercambio” (cfr. Gallardo Paúls, 1993: 192, que ha estudiado la posible función de los silencios [vacíos] y de las pausas oralizadas [llenas] en las que puede apreciarse este propósito interactivo).

### 5.4.2. Comunicatividad

Como venimos advirtiendo, según puede apreciarse en los ejemplos, los reinicios no estratégicos se deben a factores ajenos a la intención comunicativa del hablante: vacilaciones de habla, solapamientos o fenómenos de habla simultánea, sobre todo cuando en la conversación participan más de dos hablantes, lo que se traduce en la producción de alargamientos vocálicos, producción de una entonación suspendida, etc. No es posible reconstruir el sentido, ni tan siquiera por el contexto, por lo que podemos afirmar que carecen de comunicatividad, pues, según afirma Herrero (1997: 126), en las

construcciones fragmentadas “ni la entonación, ni la información consabida, ni el contexto lingüístico previo ni posterior, ni la situación comunicativa permiten la elaboración de las implicaturas oportunas para acceder al sentido de lo emitido”.

#### **5.4.3. Rasgos prosódicos**

Los reinicios se encuentran delimitados por interrupciones mínimas de la construcción de carácter glotal (o entre pausas), configurando, por tanto, un grupo de entonación fragmentario.

En los reinicios que hemos extraído del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co (2002) y de su corpus en red, un total de veinte casos, registraremos los siguientes datos:

- El fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el reinicio, para observar si son recurrentes y/o significativos. Recuérdese que este mismo dato se ha analizado en los Actos Truncados con el fin de contrastar los valores y verificar si se aprecian diferencias acústicas entre los reinicios estratégicos y los no estratégicos.
- La velocidad de habla con la que el hablante emite el segmento previo al reinicio (si lo hay, al comienzo de la Intervención y/o del Acto); la velocidad del segmento que constituye el reinicio (a mitad y/o al comienzo de la Intervención y/o del Acto); la velocidad del segmento inmediatamente posterior al reinicio (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto); y la velocidad del segmento al final de la Intervención (si lo hay, constituya o no un nuevo Acto). Recuérdese que este mismo dato se ha analizado en los Actos Truncados con el fin de contrastar los valores y verificar si se aprecian diferencias acústicas entre los reinicios estratégicos y los no estratégicos.
- Los valores de promedio de la F0 del segmento previo (si lo hay), del reinicio, del segmento inmediatamente posterior al reinicio y del segmento al final de la Intervención. Recuérdese que este mismo dato se ha analizado en los Actos Truncados con el fin de contrastar los valores y verificar si se aprecian diferencias acústicas entre los reinicios estratégicos y los no estratégicos.

#### **5.4.4. Análisis pragmaprosódico**

Antes de estudiar los resultados que ofrece el análisis acústico, arrancamos de varias hipótesis de partida para los rasgos considerados: el fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el reinicio (valores que expresaremos en segundos), la velocidad de habla (valores que expresaremos en sílabas/segundo) y los valores de promedio de la F0 (valores que expresaremos en hercios). Veamos cuáles son esas hipótesis:

- Sobre el fenómeno prosódico y/o la duración de la pausa que se produzca tras el reinicio, pensamos que podemos encontrar sonidos glotales, alargamientos vocálicos, ascensiones o suspensiones entonativas y/o pausas cuya duración será más bien breve. En cuanto a los reinicios, imaginamos que la pausa puede ser un poco más extensa con el fin de que el hablante planifique lo que va a decir.
- En cuanto a la velocidad de habla, consideramos que la velocidad con la que el hablante emita el segmento inmediatamente posterior al reinicio será mayor que la del propio reinicio, para subsanar la falta de planificación.
- Con respecto a los promedios de F0, presumimos que serán superiores en el segmento emitido inmediatamente posterior al reinicio, en tanto que imaginamos que el hablante lo pronunciará con un tono más elevado que el del propio reinicio.

A continuación, ofrecemos los reinicios considerados en el análisis clasificados en dos amplios grupos según comporten o no un cambio de plan sintáctico.



## 5.4.4.1. Reinicios con cambio de plan sintáctico

Ejemplo (169) [H.38.A.1] lín. 11 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D: § medio paqu-</b>	noo de eso no se llena	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no resulta aislable, y no constituye un Acto Truncado:

B: #<sub>1</sub>yee pasa las papas!/# #<sub>1</sub>hostia↑! medio paquete os habéis hecho ya↓ cabrones/# #déjame coger#§  
**D:** § #**medio paqu-** noo de eso no se llena#/(8”) #[dame cocacola]#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,126

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	10,48	11,44	-----

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	137,6	132,7	-----

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(170) [H.38.A.1] líns. 13-14 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D:</b> [t'has] senta-	[t'has apo-]	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no resulta aislable, y no constituye un Acto Truncado<sup>79</sup>:

B: § #[sí]#
<b>D:</b> [t'has] senta- [t'has apo-] <sup>80</sup>
C: # [tú l'has tirao]#§
B: §#¡me cagüen la hostia!#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Sonido glotal y pausa	0,105

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	12,60	8,40	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

<sup>79</sup> Todo Acto está inmerso en una Intervención, pero no toda Intervención está constituida por un Acto (cfr. ejemplo 170); fragmentos de habla como los del ejemplo no constituyen un Acto (en ese sentido no podemos hablar de la existencia de lo que se llamó en su día, aunque de forma provisional, “acto fallido”, Briz et ál., 2003: 45, porque, en sentido estricto, tales fragmentos no constituyen un Acto: no son aislables ni reconocibles en un contexto dado ni se puede reconstruir lo ausente, etc.). Fragmentos como este serían, si acaso, “subactos” (Briz et ál., 2003: 45 y ss.). Como ya advertían Briz et ál. (2003: 45): “[estos fragmentos que no se constituyen como actos] [d]eberían entenderse simplemente como estructuras ligadas a problemas de planificación que tienen que ver no pocas veces con el proceso de alternancia de turnos”. Obsérvese que la Intervención que emite el hablante D en el ejemplo (170) se produce con solapamientos de habla múltiples con otros interlocutores. En este sentido podemos afirmar que otra de las características prototípicas de la conversación coloquial (la toma de turno no planificada), circunstancia externa a la voluntad del hablante, favorece la producción de los fenómenos que hemos denominado “incidentales”, ajenos a la voluntad del hablante, a su intención comunicativa.

<sup>80</sup> Nótese que este fragmento de habla, al no tratarse de un Acto, no está enmarcado con los signos de sostenido (#).

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	224,1	191	-----

El promedio de F0 del reinicio es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al del reinicio.

**(171) [H.38.A.1] lín. 35 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO A AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: yo no lo he tirao/	<b>a mí que-</b>	míralo ahí	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: #pues si no llega a ser por mí no encontráis un [sitio como este=]#
B: [( )]
A: #el mejor sitio de todaa/ la historia§ #
B: §#[sí]#
D: [t’has] senta- [t’has apo-]
C: #[tú l’has tirao]#§
B: § #¡me cagüen la hostia!#§
A: §#yo no lo he tirao#/ #a mí que- míralo <sup>81</sup> ahí#§
C: § #¿dónde?#§

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,045

<sup>81</sup> Se refiere a un tapón de botella.

<b>VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)</b>			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
8,78	10,75	13,92	-----

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

<b>PROMEDIO DE F0 (en Hz)</b>			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
158,3	162,6	167,7	-----

El promedio de F0 del reinicio es inferior al del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(172) [H.38.A.1] líns. 128-129 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
D: Blaquin blauu↑/ el Sordo↑/Blanquerías por todo	<b>va ahí a por-</b>	con	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: #sujeta que voy a po[nerme de esto]# <sup>82</sup>
B: [#¿QUÉ te ha visto↑] nano?#
D: #por Blauin blau↑ <sup>83</sup> / el Sordo↑ <sup>84</sup> / Blanquerías↑ <sup>85</sup> por todo#/ va ahí a por– con§
A: § #pues macho#§
D: § #por [Pachá <sup>86</sup> también#]
A: #[pues no sé a mí de] [qué me puede conocer]#
C: #[preguntó por ti]#§

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
	0,086 (solapada con “pss” de otro hablante)

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
4,39	11,36	6,71	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
150	158,3	153,7	-----

El promedio de F0 del reinicio es superior al del resto de segmentos; el promedio de F0 del segmento inmediatamente posterior al reinicio es ligeramente inferior con respecto al reinicio.

<sup>82</sup> Se refiere a un refresco.

<sup>83</sup> Adaptación extraña de la secuencia *Blanc i Blau*, denominación de un *pub* frecuentado por los conversadores.

<sup>84</sup> Apodo del dueño de un bar.

<sup>85</sup> Nombre de una plaza del centro de Valencia.

<sup>86</sup> Nombre de una discoteca de la ciudad.

(173) [H.38.A.1] líns. 135-136 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
D: § ¡hostia!/ #	<b>es que tú no armabas-</b>	antes no [armabas jaleo]	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: # [pues no sé a mí de] [qué me puede conocer]#
C: # [preguntó por ti]# §
D: § # ¡hostia!/ # <b>es que tú no armabas-</b> antes no [armabas jaleo]# <sup>87</sup>
C: # [dijo que-] que loh- co- que le conocía a él↑ y que te conocía a ti# / #yo había pasao desapercibido# §

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
	0,068

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
7,24	10,21	10,62	-----

La velocidad de habla del reinicio es ligeramente inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
257,1	230,9	224,5	-----

<sup>87</sup> Irónicamente.

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(174) [H.38.A.1] líns. 236-238 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	C: § yo no di-	yo no he mirado a nadie↓ ¡joder! /	¡qué mal pensaos sois! / tú has dicho que ((conozco pu-))

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

B: #siempre tú has estado de acuerdo↓ en ese tema#// #¿y tú Raúl↑ opinas que los calvos son cabrones↑ o no?#  
 C: #hombre↓ he conocido pocos#  
 D: # (RISAS) ¡qué cabrón! y te mira<sup>88</sup> [(RISAS)] #  
 B: # [¿dónde están las papas↓ nano?]<sup>89</sup>#  
 C: # [(RISAS)] ((estoy mirando arriba))#  
 D: (RISAS)§  
 B: § ¡qué cabrón!  
 A: #tú no hables→ tú no hables# §  
 C: § yo no di- #yo no he mirado a nadie↓ ¡joder! #/  
 #¡qué mal pensaos sois! #/ tú has dicho que ((conozco pu-))

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,089

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	10,94	9,19	5,65

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del resto de segmentos.

88 En este momento C mira a A.

89 Entre risas.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	300,4	196	186,5

El promedio de F0 del reinicio es bastante superior al promedio del resto de segmentos.

(175) [H.38.A.1] lín. 280 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>B: que otra ve-</b>	¡joder nano! o sea-/	¿alguien quiere más↑// beber?

En este ejemplo, podemos observar que el hablante B produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: #no bebas tanto↓ Caty#  
**B: que otra ve-** #¡joder nano! o sea-/ ¿alguien quiere más↑// beber?#  
 C: #tómame lo que [queda=]#  
 A: #[todos]#  
 C: #°(sí porque hay mucho↓ si no→)°#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,094

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	8,75	6,94	8,00

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del resto de segmentos.



PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	142	134,6	150,5

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

(176) [H.38.A.1] líns. 393-394 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	ACTO TRUNCADO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>A: están infectando la-</b>	el ozono↑ ¡coño!/#	y luego dicen que no nos echemos espráis

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

B: #¡joder el del helicóptero↓ tío! #  
 A: #están infectando la- el ozono↑ ¡coño!/# #y luego dicen que no nos echemos espráis<sup>90</sup>

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,077

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,82	6,66	7,65

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

<sup>90</sup> Inglés, *spray*.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	185,5	181,6	172,8

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del resto de segmentos.

(177) [H.38.A.1] lín. 494 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>C: pero el tío se fue-</b>	realmente a qué se fue a estudiar a Gante	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

B: #¿ninguna compañera de estudios↑ pudo→/ calentar tu no- tus noches?#  
 A: #fue una pena#  
 C: #**pero el tío se fue-** realmente a qué se fue a estudiar a Gante# §  
 A: § #ya ya#  
 C: fue porque pensó que/ [como (( ))]

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Sonido glotal y pausa	0,102

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	9,30	12,31	-----

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

<b>PROMEDIO DE F0 (en Hz)</b>			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	231,9	168,5	-----

El promedio de F0 del reinicio es bastante superior al del resto de segmentos.

**(178) [H.38.A.1] lín. 514 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	A: § ¡coño! es–	son ajos tiernos	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

C: en el bocadillo// parece que llevas un n§  
 A: § #¡coño! es– son ajos tiernos (RISAS) #  
 #¿no te gustan los ajos tiernos? #

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,011

<b>VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)</b>			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	8,33	5,11	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	142	164,5	-----

El promedio de F0 del reinicio es inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(179) [H.38.A.1] líns. 577-579 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>C: y luego se puso a bailar con una rubia↑ y tú con-</b>	tú quedaste con Amparo//	y salimos↑/ y vosotros las cogisteis de la mano y yo me quedé colgao

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

**C: #y luego se puso a bailar con una rubia↑ y tú con-** tú quedaste con Amparo#// #y salimos↑/ y vosotros las cogisteis de la mano y yo me quedé colgao#  
 A: #pobrecillo (RISAS)# §  
 B: § #¿QUÉ no había quórum↑ nano? #

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,087

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	10,65	9,55	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

<b>PROMEDIO DE F0 (en Hz)</b>			
SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	192,3	151,3	188,3

El promedio de F0 del reinicio es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(180) [H.38.A.1] lín. 620 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>A: de os-</b>	y además de las-	de las de la mierda

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

C: #tienes una mosca en el pan#  
 A: #**de os-** y además de las- de las de la mierda#  
 D: [(RISAS)]  
 B: #[lo que faltaba↓] nano#  
 A: #da lo [mismo]#  
 D: # [más] alimento#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,050

<b>VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)</b>			
SEGMENTO PREVIÓ AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,5	10,54	5,49

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	182,3	179,3	157,7

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(181) [H.38.A.1] lín. 669 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D: es que las-</b>	estas botellas tienen	pinta dee

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

**D: es que las-** estas botellas tienen- pinta dee  
 A: #de botellas# (8'')

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,276

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	7,63	9,04	6,51

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	152	152,7	155,8

El promedio de F0 del reinicio es mínimamente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(182) [H.38.A.1] lín. 102 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D: es otra que no loo-</b>	que no está trabajando↓ con nosotros	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio con cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

**D: #es otra que no loo-** que no está trabajando↓ con nosotros#  
 A: #¿y de qué la conoces↑ a la otra↑?#  
 D: #cosas de la vida/ que te enseña#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento y pausa	0'629

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	10,15	6,82	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	143,6	136'2	-----

El promedio de F0 del reinicio es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

#### 5.4.4.2. Reinicios sin cambio de plan sintáctico

(183) [H.38.A.1] líns. 137-138 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	C: [dijo que-] que loh- co-	que lo conocía a él↑ y que te conocía a ti/	yo había pasao desapercibido

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: #pues no sé a mí de [qué me puede conocer] #
C: # [preguntó por ti] # §
D: § # ¡hostia! / es que tú no armabas- antes no [armabas jaleo] <sup>91</sup> #
C: # [dijo que-] que loh- co- que lo conocía a él↑ y que te conocía a ti/ yo había pasao desapercibido # §

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,108

<sup>91</sup> Irónicamente.



VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	5,11	12,06	10,69

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del resto de segmentos; la velocidad del segmento inmediatamente posterior al reinicio es bastante superior con respecto al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	193,5	183,3	171,7

El promedio de F0 del reinicio es superior al del resto de segmentos.

**(184) [H.38.A.1] lín. 165 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D:</b> § que–	que me conocía a mí que–	conmigo iba gente

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

C: #¿no preguntó por él? #§
B: § #no/el Conejo [nunca=]
D: # [sí] #
B: ha ido al Carmen§#
C: § ¿no dijo que co– que te conocía a ti y a uun–?§
D: § #que– que me conocía a mí que– conmigo iba/ gente#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,078

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	4,27	8,79	6,46

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del resto de segmentos; la velocidad del segmento inmediatamente posterior al reinicio es bastante superior con respecto al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	145,8	176,2	159,5

El promedio de F0 del reinicio es inferior al promedio del resto de segmentos.

**(185) [H.38.A.1] lín. 192 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>D: [¿donde comPRAMOS laa-]</b>	la bebida eel sábado pasao?	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante D produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

D: #hombre/ aa al lao de tu casa/ tienes cien metros#
B: #[la conoceré de vista]#
D: # [¿donde comPRAMOS laa-] la bebida en- eel sábado pasao?# §
B: § #sí#§
D: §#al lado
vive#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento y pausa	0’080

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	5,91	6,96	-----

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	195,9	195,2	-----

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(186) [H.38.A.1] líns. 491-492 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	<b>B: § ¿ninguna compañera de estudios↑ pudo→/ calentar tu noch-</b>	tus noches?	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante B produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

**B:** #¿ninguna compañera de estudios↑ pudo→/ calentar tu noche– tus noches?#  
**A:** # fue una pena#  
**C:** #pero el tío se fue– realmente a qué se fue a estudiar a Gante#§  
**A:** §#ya ya#  
**C:** fue porque pensó que/ [como (( ))]

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,196

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	6,56	6,46	-----

La velocidad de habla del reinicio es ligeramente superior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	136,3	145	-----

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

**(187) [H.38.A.1] líns. 509-510 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
C: mira↓ a Toni	<b>si le sobra un pedazo dee- dee-</b>	de hierba por ahí/ colgando	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante C produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

C: #mira↓ al Toni/ **si le sobra un pedazo dee– dee–** de hierba por ahí/ colgando#  
 D: #[dos dos]#  
 A: #[¿a quién?]  
 C: en el bocadillo// parece que llevas un n§  
 A: § #¡coño! es– son ajos tiernos (RISAS) #  
 #¿no te gustan los ajos tiernos? #

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
Alargamiento, repetición de palabra y pausa	0,229

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	5,80	7,67	-----

La velocidad de habla del reinicio es inferior a la del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIO AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
-----	225,1	198	-----

El promedio de F0 del reinicio es superior al promedio del segmento inmediatamente posterior al del reinicio.

**(188) [H.38.A.1] 1.607 y 609 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)**

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: por supuesto [(RISAS)=]	A: = <b>pero yo lo hacía sin-</b>	sin conocimiento	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

A: # a mí no me ha puesto nadie los cuernos#  
 B: # se los ha puesto él#  
 A: #no he tenido ocasión de pon-# #de que me los pusieran aún#  
 B: #se los has puesto tú a alguien ¿no? #  
 A: # tampoco##// #se los han puesto##// #yo no le he puesto a nadie los cuernos#  
 B: #has colaborado activamente#  
 A: #por supuesto [(RISAS)=] #  
 B: [(RISAS)]  
 A: #**pero yo lo hacía sin-** sin conocimiento#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	Inapreciable

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
5,53	7,40	6,32	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
166,8	188,5	189,5	-----

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

(189) [H.38.A.1] lín. 620 (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002)

SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
A: de os–	y además de las–	de las de la mierda	-----

En este ejemplo, podemos observar que el hablante A produce un reinicio sin cambio de plan sintáctico que, a juzgar por el contexto, no obedece a ninguna estrategia pragmática ni posee comunicatividad, esto es, no constituye un Acto Truncado:

C: § #tienes una mosca en el pan#  
 A: #de os– y además de las– de las de la mierda#  
 D: [(RISAS)]  
 B: #[lo que faltaba↓] nano#

FENÓMENO PROSÓDICO	PAUSA
-----	0,095

VELOCIDAD DE HABLA (en sílabas/s)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
7,63	9,04	6,51	-----

La velocidad de habla del reinicio es superior a la del resto de segmentos.

PROMEDIO DE F0 (en Hz)			
SEGMENTO PREVIOS AL REINICIO	REINICIO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO	SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN
152	152,7	155,8	-----

El promedio de F0 del reinicio es ligeramente inferior al promedio del segmento inmediatamente posterior al reinicio.

En las páginas siguientes ofrecemos cuatro tablas con el fin de visualizar mejor el estudio de los datos cualitativos y cuantitativos resultantes del análisis pragmaprosódico de los reinicios:

Tabla 9: Análisis prosódico de los reinicios

REINICIOS: ANÁLISIS PROSÓDICO																		
EJEMPLOS	SEGMENTO PREVIO AL REINICIO				REINICIO				PAUSA (EN S) O FENÓMENO PROSÓDICO	SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO				SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN				DURACIÓN TOTAL (EN S)
	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)		Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	Duración (en s)	N.º de sílabas	Sílabas/s	Promedio F0 (en Hz)	
(169)	-----	----	-----	-----	0,286	3	10,48	137,6	<b>0,126</b>	0,699	8	11,4	132,7	-----	-----	-----	-----	1,109
(170)	-----	----	-----	-----	0,238	3	12,60	224,1	<b>Sonido glotal y pausa de 0,105</b>	0,357	3	8,40	191	-----	-----	-----	-----	0,700
(171)	0,68	6	8,7	158,3	0,279	3	10,75	162,6	<b>0,045</b>	0,359	5	13,9 2	167,7	-----	-----	-----	-----	0,688
(172)	2,96	13	4,3	150	0,440	5	11,36	158,3	<b>0,086 (solapada con "pss" de otro hablante)</b>	0,149	1	6,71	153,7	-----	-----	-----	-----	5,313
(173)	0,27	2	7,2	257,1	0,685	7	10,21	230,9	<b>0,068</b>	0,847	9	10,6 2	224,5	-----	-----	-----	-----	2,373
(174)	-----	----	-----	-----	0,274	3	10,94	300,4	<b>0,089</b>	1,196	11	9,19	196	0,884	5	5,65	186,5	2,881
(175)	-----	----	-----	-----	0,457	4	8,75	142	<b>0,094</b>	0,864	6	6,94	134,6	0,874	7	8,00	150,5	3,455
(176)	-----	----	-----	-----	0,894	7	7,82	185,5	<b>0,077</b>	0,900	6	6,66	181,6	1,698	13	7,65	172,8	3,549
(177)	-----	----	-----	-----	0,752	7	9,30	231,9	<b>Sonido glotal y pausa de 0,102</b>	1,218	15	12,3 1	168,5	-----	-----	-----	-----	2,048
(178)	-----	----	-----	-----	0,360	3	8,33	142	<b>0,011</b>	0,977	5	5,11	164,5	-----	-----	-----	-----	1,349



(179)	-----	----	----	-----	1,596	17	10,65	192,3	<b>0,087</b>	0,837	8	9,55	151,3	2,531	23		188,3	5,905
(180)	-----	----	----	-----	0,400	3	7,5	182,3	<b>0,050</b>	0,664	7	10,5 4	179,3	0,546	3	5,49	157,7	1,838
(181)	-----	----	----	-----	0,262	2	7,63	152	<b>0,276</b>	0,663 y pausa de 0,095 tras nuevo reini- cio	6	9,04	152,7	0,921	6	6,51	155,8	2,238
(182)	-----	----	----	-----	0,788	8	10,15	143,6	<b>Alarga- miento y pausa de 0'629</b>	1,025	7	6,82	136'2	-----	-----	-----	-----	2'434
(183)	-----	----	----	-----	1,174	6	5,11	193,5	<b>0,108</b>	1'409	17	12,0 6	183,3	1,122	12	10,6 9	171,7	4'243
(184)	-----	----	----	-----	0,234	1	4,27	145,8	<b>0,078</b>	1,023	9	8,79	176,2	1,083	7	6,46	159,5	5,086
(185)	-----	----	----	-----	1,014	6	5,91	195,9	<b>Alarga- miento y pausa de 0'080</b>	1,435	10	6,96	195,2	-----	-----	-----	-----	2,505
(186)	-----	----	----	-----	2,742	18	6,56	136,3	<b>0,196</b>	0,464	3	6,46	145	-----	-----	-----	-----	3,296
(187)	-----	----	----	-----	2,412	14	5,80	225,1	<b>Alarga- miento, repetición de palabra y pausa de 0,229</b>	1,042	8	7,67	198	-----	-----	-----	-----	3,694
(188)	0,72	4	5,5	166,8	1,080	8	7,40	188,5	<b>Inaprecia- ble</b>	0,948	6	6,32	189,5	-----	-----	-----	-----	3,051
(189)	-----	----	----	-----	0,262	2	7,63	152	<b>0,276</b>	0,663	6	9,04	152,7	0,921	6	6,51	155,8	2,238

										y pausa de 0,095 tras nuevo rei- nicio								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 10: Reinicios caracterizados pragmaprosódicamente

REINICIOS				
Número de ejemplo Fuente	Segmento previo al reinicio (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)	Reinicio (a mitad y/o al comienzo de la Intervención y/o del Acto)	Segmento inmediatamente posterior al reinicio (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)	Segmento al final de la Intervención (constituyan o no un nuevo Acto)
(169) [H.38.A.1] lín. 11	-----	<b>D: medio paqu-</b>	noo de eso no se llena	-----
(170) [H.38.A.1] líns. 13-14	-----	<b>D: [t'has] senta-</b>	[t'has apo-]	-----
(171) [H.38.A.1] lín. 35	A: yo no lo he tirao/	<b>a mí que-</b>	míralo ahí	-----
(172) [H.38.A.1] líns. 128-129	D: Blaquin blauu↑/ el Sordo↑/Blanquerías por todo	<b>va ahí a por-</b>	con	-----
(173) [H.38.A.1] líns. 135-136	D: § ¡hostia!/	<b>es que tú no armabas-</b>	antes no [armabas jaleo]	-----
(174) [H.38.A.1] líns. 236-238	-----	<b>C: § yo no di-</b>	yo no he mirado a nadie↓ ¡joder!/ -----	¡qué mal pensaos sois!// tú has dicho que ((conozco pu-))
(175) [H.38.A.1] lín. 280	-----	<b>B: que otra ve-</b>	¡joder nano! o sea-/	¿alguien quiere más↑// beber?
(176) [H.38.A.1] líns. 393-394	-----	<b>A: están infectando la-</b>	el ozono↑ ¡coño!/ -----	y luego dicen que no nos echemos espráis
(177) [H.38.A.1] lín. 494	-----	<b>C: pero el tío se fue-</b>	realmente a qué se fue a estudiar a Gante	-----
(178) [H.38.A.1] lín. 514	-----	<b>A: § ¡coño! es-</b>	son ajos tiernos	-----
(179) [H.38.A.1] líns. 577-579	-----	<b>C: y luego se puso a bailar con una rubia↑ y tú con-</b>	tú quedaste con Amparo//	y salimos↑/ y vosotros las cogisteis de la mano y yo me quedé colgao
(180) [H.38.A.1] lín. 620	-----	<b>A: de os-</b>	y además de las-	de las de la mierda
(181) [H.38.A.1] lín. 669	-----	<b>D: es que las-</b>	estas botellas tienen-	pinta dee

(182) [H.38.A.1] lín. 102	-----	<b>D: es otra que no loo-</b>	que no está trabajando↓ con nosotros	-----
(183) [H.38.A.1] líns. 137-138	-----	<b>C: [dijo que-] que loh- co-</b>	que le conocía a él↑ y que te conocía a ti/	yo había pasao desapercibido
(184) [H.38.A.1] lín. 165	-----	<b>D: § que-</b>	que me conocía a mí que-	conmigo iba gente
(185) [H.38.A.1] lín. 192	-----	<b>D: [¿donde comPRAMOS laa-]</b>	la bebida eel sábado pasao?	-----
(186) [H.38.A.1] líns. 491-492	-----	<b>B: § ¿ninguna compañera de estudios↑ pudo→/ calentar tu noch-</b>	tus noches?	-----
(187) [H.38.A.1] líns. 509-510	C: mira↓ a Toni	<b>si le sobra un pedazo dee-dee-</b>	de hierba por ahí/ colgando	-----
(188) [H.38.A.1] 1.607 y 609	A: por supuesto [(RISAS)=]	<b>A: = pero yo lo hacía sin-</b>	sin conocimiento	-----
(189) [H.38.A.1] lín. 620	<b>A: de os-</b>	y además de las-	de las de la mierda	-----

**Tabla 11: Velocidad de habla en los reinicios**

<b>REINICIOS: VELOCIDAD DE HABLA</b>				
<b>EJEMPLOS</b>	<b>SEGMENTO PREVIO AL REINICIO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>REINICIO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)</b>	<b>SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)</b>
	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>	<b>Número de sílabas por segundo</b>
(169)	-----	10,48	11,44	-----
(170)	-----	12,60	8,40	-----
(171)	8,78	10,75	13,92	-----
(172)	4,39	11,36	6,71	-----
(173)	7,24	10,21	10,62	-----
(174)	-----	10,94	9,19	5,65
(175)	-----	8,75	6,94	8,00
(176)	-----	7,82	6,66	7,65
(177)	-----	9,30	12,31	-----
(178)	-----	8,33	5,11	-----
(179)	-----	10,65	9,55	-----
(180)	-----	7,5	10,54	5,49
(181)	-----	7,63	9,04	6,51
(182)	-----	10,15	6,82	-----
(183)	-----	5,11	12,06	10,69
(184)	-----	4,27	8,79	6,46
(185)	-----	5,91	6,96	-----
(186)	-----	6,56	6,46	-----
(187)	-----	5,80	7,67	-----
(188)	5,53	7,40	6,32	-----
(189)	7,63	9,04	6,51	-----

**Tabla 12: Promedios de F0 en los reinicios**

<b>REINICIOS: PROMEDIOS F0</b>				
<b>EJEMPLOS</b>	<b>SEGMENTO PREVIO AL REINICIO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>REINICIO (al comienzo de la Intervención y/o del Acto)</b>	<b>SEGMENTO INMEDIATAMENTE POSTERIOR AL REINICIO (a mitad y/o al final de la Intervención y/o del Acto o constituyendo un nuevo Acto)</b>	<b>SEGMENTO AL FINAL DE LA INTERVENCIÓN (constituyan o no nuevos Actos)</b>
	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>	<b>Promedio F0 (en Hz)</b>
(169)	-----	137,6	132,7	-----
(170)	-----	224,1	191	-----
(171)	158,3	162,6	167,7	-----
(172)	150	158,3	153,7	-----
(173)	257,1	230,9	224,5	-----
(174)	-----	300,4	196	186,5
(175)	-----	142	134,6	150,5
(176)	-----	185,5	181,6	172,8
(177)	-----	231,9	168,5	-----
(178)	-----	142	164,5	-----
(179)	-----	192,3	151,3	188,3
(180)	-----	182,3	179,3	157,7
(181)	-----	152	152,7	155,8
(182)	-----	143,6	136,2	-----
(183)	-----	193,5	183,3	171,7
(184)	-----	145,8	176,2	159,5
(185)	-----	195,9	195,2	-----
(186)	-----	136,3	145	-----
(187)	-----	225,1	198	-----
(188)	166,8	188,5	189,5	-----
(189)	152	152,7	155,8	-----

### 5.4.5. Conclusiones

Del análisis realizado sobre los reinicios y de lo expuesto hasta ahora, podemos extraer diversas conclusiones:

1. De un total de veintiún ejemplos analizados, hallamos 14 casos (ejemplos 169 a 182) que implican cambio de plan sintáctico, frente a 7 casos (ejemplos 183 a 189) en los que el hablante continúa con el mismo plan, repitiendo elementos tales como artículos, preposiciones, conjunciones, etc. Así pues, parecen predominar los casos de reinicio con cambio de plan sintáctico tras los cuales no es posible inferir ninguna estrategia pragmática (tampoco de los casos sin cambio de plan, que suponen repeticiones y/o vacilaciones).
2. Sobre el tipo de fenómeno prosódico y/o aparición de la pausa que se produce tras el reinicio (así como la duración de la misma), logramos confirmar que es frecuente hallar pausas cuya duración es muy breve (inferior o igual a 0,05 s), como muestran los ejemplos (171), (178) y (180), siendo de 0,011 s la pausa menor registrada. Así pues, de los veintiún casos, hemos registrado 12 con una duración inferior a 0,1 s, y 9 con una duración superior a 0,1 s; la mayor duración registrada, según puede observarse en la tabla 9, es de 0,629 s en el ejemplo (182). Por otro lado, en ocasiones participan otros fenómenos prosódicos, como alargamientos previos a la pausa, en los ejemplos (182) y (185), o un caso con la aparición de un sonido glotal previo a la pausa, en el ejemplo (188). Sobre la mayor o menor duración de la pausa de los reinicios frente a la de los Actos Truncados, podemos afirmar que, en general, en los casos analizados, las pausas tras los reinicios son de menor duración que tras los Actos Truncados.
3. En cuanto a si la velocidad con la que el hablante emite el segmento posterior al reinicio es superior a la del propio reinicio (hipótesis de partida), no puede resultar confirmada, pues hemos podido comprobar que en 10 casos la velocidad del reinicio es inferior a la de su segmento posterior (ejemplos 169, 171, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 187 y 173), en otros 10 casos la velocidad del reinicio es superior (ejemplos 170, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 188 y 189), y en un caso es prácticamente igual (ejemplo 186).

4. Con respecto a si el promedio de la F0 es inferior en el reinicio y superior en su segmento posterior (hipótesis de partida), observamos que no se cumple, pues en 14 casos el promedio del reinicio es superior (ejemplos 170, 172, 174, 177, 179, 182, 183, 187, 169, 173, 175, 176, 180 y 185), frente a 5 casos en los que el promedio de la F0 del reinicio es inferior (ejemplos 171, 178, 184, 186 y 189). Dos casos se manifiestan por igual (ejemplos 181, 188).

Finalmente, a modo de corolario, de acuerdo con la perspectiva didáctica de nuestra investigación se ofrecen las siguientes características pragmaprosódicas fundamentales en los reinicios (tabla 13):



**Tabla 13: Características pragmaprosódicas fundamentales en los reinicios**

<b>CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS REINICIOS</b>
<p>1. Los <i>reinicios (no estratégicos)</i> constituyen rupturas de la construcción en curso producidas de manera incidental, es decir, se deben a factores ajenos a la voluntad del hablante (factores como la planificación sobre la marcha, característica de la conversación coloquial, así como las superposiciones de habla, por ejemplo).</p> <p>2. La presencia o no de una <i>estrategia pragmática implícita</i> es lo que permite distinguir a los <i>reinicios estratégicos o Actos Truncados</i> de los reinicios (no estratégicos), que no constituyen Actos.</p> <p>3. En sentido amplio, podemos hablar de dos grupos:</p> <p>a) <i>Reinicios que implican un cambio de plan sintáctico</i>: tras la ruptura de la construcción el hablante continúa su intervención adoptando un nuevo plan sintáctico, tipo que parece resultar más frecuente.</p> <p>b) <i>Reinicios que no implican un cambio de plan sintáctico</i>: tras la ruptura de la construcción el hablante continúa su intervención manteniendo el plan sintáctico previo, de forma que repite palabras tales como artículos, preposiciones, etc., a menudo emitidas con alargamiento vocálico, de forma que el hablante gana tiempo para expresar aquello que quiere.</p> <p>4. En cuanto al fenómeno prosódico envuelto en su producción y/o aparición de la pausa que se produce tras el reinicio y su duración, en todos ellos lo común es la aparición de una pausa de duración tan breve que a veces resulta inapreciable, pausa que parece ser incluso menor que en los reinicios estratégicos (los Actos Truncados). Además, pueden participar otros fenómenos prosódicos, como alargamientos vocálicos previos a la pausa, producción de sonidos glotales, etc.</p> <p>5. Con respecto a la velocidad con la que se emite el reinicio con respecto al segmento inmediatamente posterior, no tiene por qué resultar inferior o superior.</p> <p>6. Sobre los valores de promedio de la F0 que reflejan los reinicios con respecto a su segmento posterior, se observa cierta tendencia a registrarse valores más elevados en el reinicio, lo que le conferiría mayor énfasis, tal vez debido a las propias circunstancias en las que se desenvuelve una conversación coloquial, en la que el hablante se ve sometido a una lucha por mantener o hacerse con el turno de habla, también para llamar la atención de sus interlocutores, etc.</p>

## 5.5. Conclusiones

Del análisis realizado sobre los Actos Suspendidos, sobre los Actos Truncados y los reinicios, podemos establecer varias conclusiones:

1. Resulta primordial realizar un estudio conjunto pragmático y prosódico (pragmaprosódico) al analizar el lenguaje hablado y poder llegar a establecer correlaciones entre fenómenos pragmalingüísticos y su comportamiento prosódico, lo que nos ha permitido determinar una serie de características pragmaprosódicas fundamentales sobre las construcciones incompletas de las que nos serviremos en las propuestas didácticas que ofrecemos en el capítulo 6 del presente trabajo.
2. Queremos reiterar la afirmación enunciada en el ejemplo (130) y nos adherimos a la opinión de Hidalgo (1997: 207-208; 1998: 83; 2000: 275) sobre la pertinencia de cambiar el calificativo de Acto “Suspendido” constatado el hecho de que un elevado número de las construcciones suspendidas estudiadas posee un tonema ascendente, aunque son más frecuentes las de tonema suspendido.
3. Para ofrecer datos concluyentes sobre las diferencias de comportamiento prosódico (si las hay) entre los reinicios estratégicos (Actos Truncados) y los no estratégicos (reinicios) necesitamos analizar un volumen mayor de ejemplos, algo que, por otra parte, excede el objeto de estudio de esta tesis, pues recuérdese que estudiamos el comportamiento de las construcciones incompletas con fines didácticos.
4. No obstante, a pesar de lo expresado en la conclusión anterior, la caracterización pragmaprosódica realizada sobre las construcciones incompletas, ya sean estratégicas (Actos Suspendidos y Actos Truncados), ya sean no estratégicas (reinicios), sí constituye un material que puede resultar válido para diseñar propuestas didácticas: nuestro objetivo es que los alumnos profundicen en sus conocimientos sobre el discurso oral coloquial y, de manera contrastiva, también lo hagan sobre el discurso oral formal, siendo capaces de reconocer lo que comunicativamente puede resultar adecuado en una determinada situación, pero no en otra. Por tanto, el fin último es lograr ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes de Bachillerato.

**CAPÍTULO 6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS  
PARA EL ESTUDIO DE  
LAS CONSTRUCCIONES “INCOMPLETAS”  
EN BACHILLERATO**

---



# **CAPÍTULO 6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS CONSTRUCCIONES “INCOMPLETAS” EN BACHILLERATO**

---

## 6.1. INTRODUCCIÓN

## 6.2. JUSTIFICACIÓN

- 6.2.1. Justificación legal
- 6.2.2. Justificación de la materia “Lengua castellana y literatura”
- 6.2.3. Justificación teórica y metodológica de las propuestas didácticas

## 6.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ASIGNATURA DE “LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA” DE BACHILLERATO

- 6.3.1. Contribución de las propuestas al desarrollo de los objetivos generales de la etapa de Bachillerato
- 6.3.2. Contribución de las propuestas didácticas al desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en el currículo de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato
  - 6.3.2.1. Objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura I”
  - 6.3.2.2. Objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura II”
- 6.3.3. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura I”
  - 6.3.3.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas”
    - 6.3.3.1.1. Objetivos
    - 6.3.3.1.2. Contenidos
      - 6.3.3.1.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje
        - 6.3.3.1.3.1. Sesión 1
        - 6.3.3.1.3.2. Sesión 2
        - 6.3.3.1.3.3. Sesión 3
        - 6.3.3.1.3.4. Sesión 4
        - 6.3.3.1.3.5. Sesión 5
        - 6.3.3.1.3.6. Sesión 6
      - 6.3.3.1.4. Criterios de evaluación
    - 6.3.3.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas”
      - 6.3.3.2.1. Objetivos
      - 6.3.3.2.2. Contenidos
        - 6.3.3.2.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje
          - 6.3.3.2.3.1. Fase de planificación
          - 6.3.3.2.3.2. Fase de desarrollo
          - 6.3.3.2.3.3. Fase de presentación del trabajo
        - 6.3.3.2.4. Criterios de evaluación
    - 6.3.3.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato
      - 6.3.3.3.1. Objetivos didácticos concretos
      - 6.3.3.3.2. Desarrollo de la secuencia
  - 6.3.4. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura II”
    - 6.3.4.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes”

- 6.3.4.1.1. Objetivos
- 6.3.4.1.2. Contenidos
- 6.3.4.1.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje
  - 6.3.4.1.3.1. Sesión 1
  - 6.3.4.1.3.2. Sesión 2
  - 6.3.4.1.3.3. Sesión 3
  - 6.3.4.1.3.4. Sesión 4
  - 6.3.4.1.3.5. Sesión 5
- 6.3.4.1.4. Criterios de evaluación
- 6.3.4.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado “Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra”
  - 6.3.4.2.1. Objetivos
  - 6.3.4.2.2. Contenidos
    - 6.3.4.2.3. Temporalización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje
      - 6.3.4.2.3.1. Fase de planificación
      - 6.3.4.2.3.2. Fase de desarrollo
      - 6.3.4.2.3.3. Fase de presentación del trabajo
    - 6.3.4.2.4. Criterios de evaluación
- 6.3.4.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato
  - 6.3.4.3.1. Objetivos didácticos concretos
  - 6.3.4.3.2. Desarrollo de la secuencia

#### 6.4. CONCLUSIONES

## 6.1. Introducción

Las propuestas didácticas que presentamos en este capítulo han sido concebidas para desarrollarse en un instituto ubicado en la Comunidad Valenciana durante el presente curso escolar 2011-2012 (de ahí la justificación legal que ofrecemos en § 6.2.1.) y atañen a los dos cursos que conforman la etapa de Bachillerato, en concreto, a las asignaturas de “Lengua castellana y literatura I” y “Lengua castellana y literatura II”. Estas propuestas constituyen proyectos de trabajo que se extienden durante todo el curso escolar; están formadas por tres partes que se corresponden con los tres trimestres de un curso escolar: el primero, de septiembre a diciembre; el segundo, de enero a marzo; el tercero, de marzo a junio:

- Primer trimestre: unidad didáctica que supone el aporte conceptual necesario para fundamentar el trabajo de investigación posterior, con actividades de análisis y comentario de textos.
- Segundo trimestre: trabajo de investigación en grupo que supone una aplicación de lo estudiado en el primer trimestre.
- Tercer trimestre: exposición oral en grupo para comunicar los resultados de las investigaciones realizadas por cada grupo de trabajo.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ASIGNATURA DE “LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA”			
TEMPORALIZACIÓN CURSO	PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE
<b>1.º DE BACHILLERATO</b>	Unidad didáctica: “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas”	Trabajo de investigación en grupo sobre la conversación coloquial	Secuencia didáctica para preparar una exposición oral en grupo sobre la investigación realizada
<b>2.º DE BACHILLERATO</b>	Unidad didáctica: “La <i>novela española de posguerra</i> , características, autores y obras relevantes”	Trabajo de investigación en grupo sobre la coloquialidad en las <i>novelas de posguerra</i> españolas	Secuencia didáctica para preparar una exposición oral en grupo sobre la investigación realizada

Tabla 14: Distribución de propuestas didácticas para la asignatura de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato

Como indicábamos en § 2.1.4, según establece el Ministerio de Educación, el Bachillerato se plantea como finalidades, por un lado, proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, y, por el otro, ofrecer a los alumnos una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e intereses de formación, que les permita acceder a la educación superior.

Efectivamente, el aprendizaje de la etapa de Bachillerato se concibe como un tránsito desde los conocimientos y habilidades adquiridos en la ESO hacia una mayor autonomía, rigor y profundización. De ahí que las propuestas didácticas que hemos concebido traten de dotar al alumnado de una formación especializada sobre la variación diafásica, la adecuación a los ámbitos de uso y a los géneros discursivos, y de los conocimientos y habilidades para desenvolverse en sociedad de manera competente desde el punto de vista comunicativo, entre otras cosas.

## **6.2. Justificación**

### **6.2.1. Justificación legal**

En el diseño de nuestra propuesta didáctica hemos aplicado lo establecido por los siguientes documentos legales:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de jueves 4 de mayo de 2006).
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266 de martes 6 de noviembre de 2007).
- Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5806 de 15 de julio de 2008).
- Orden de 19 de junio de 2009, de la Conselleria d'Educació, por la que se regula la organización y el funcionamiento del bachillerato diurno, nocturno y a distancia en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6046 de 30 de junio de 2009)



- Orden de 24 de noviembre de 2008, de la Conselleria d'Educació, sobre evaluación en bachillerato en la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 5913 de 15 de diciembre de 2008).

### **6.2.2. Justificación de la materia “Lengua castellana y literatura”**

La materia de *Lengua Castellana y Literatura* tiene carácter obligatorio a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria, incluido el Bachillerato, algo natural si se tiene en cuenta que la lengua tiene un carácter instrumental y su dominio es necesario para un aprendizaje adecuado. Así, el éxito del desarrollo de las capacidades intelectuales del alumnado depende, en gran medida, de que sea capaz de dominar las principales habilidades lingüísticas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Por lo que se refiere a la materia de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato, tras revisar con detenimiento los documentos legales referidos en § 6.2.1., destacaremos varios aspectos que resultan fundamentales en tanto que guardan una estrecha relación con la propuesta didáctica que hemos concebido. Nos referimos a aspectos como: a) el objetivo principal de esta materia; b) los ámbitos de uso y géneros discursivos que resultan especialmente significativos en esta etapa; c) la adecuación de la expresión al contexto de uso, y d), la metodología que debe adoptarse para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos qué se establece sobre los mencionados aspectos:

a) Sobre el objetivo primordial de la materia, “es ante todo el desarrollo de los conocimientos necesarios para intervenir de forma adecuada y satisfactoria en la interacción verbal en los diferentes ámbitos sociales” (Real Decreto 1467/2007, pág. 45398). Según el Real Decreto, dichos conocimientos se refieren a:

los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los diferentes géneros textuales en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.

(Real Decreto 1467/2007, pág. 45398)

b) En cuanto a los ámbitos de uso y géneros discursivos que deben atenderse, la educación lingüística del Bachillerato se referirá al uso activo de la lengua en aquellos ámbitos que resultan especialmente significativos en su formación: discursos del ámbito académico (científicos, técnicos y humanísticos), discursos formales de la vida social, discursos de los medios de comunicación y discurso literario (Cf. Real Decreto 1467/2007, pág. 45398; Decreto 102/2008, pág. 71315).

Por tanto, el aprendizaje se centrará en la producción oral y escrita de las formas convencionales del discurso académico (memorias, informes, monografías, exposiciones orales<sup>92</sup>, etc.) y de los esquemas textuales predominantes en estos géneros discursivos a través del análisis e interpretación de textos de divulgación científica, estudios de crítica literaria, ensayos, etc. así como la utilización de estrategias para seleccionar la información y para reelaborarla mediante esquemas, resúmenes, fichas, cuadros sinópticos, bases de datos, etc., y todos aquellos elementos que la tecnología pone a nuestro alcance (Cf. Decreto 102/2008, pág. 71315).

c) Concerniente a la adecuación expresiva al contexto de uso, se atenderá a la reflexión sobre las unidades lingüísticas empleadas en los diferentes ámbitos de uso, a la variación lingüística y los factores que la explican, a la adecuación de los registros y usos sociales, a las exigencias de los discursos científicos en el uso de terminologías, a las formas lingüísticas que indican la presencia de los factores del contexto, y a las diversas posibilidades léxicas y sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido (Cf. Decreto 102/2008, pág. 71316).

d) Con respecto a la metodología que debe emplearse, se prioriza el trabajo sobre los *procedimientos*<sup>93</sup>, trabajo que “debe articular el eje de todo el proceso de enseñanza aprendizaje”, de forma que las actividades de expresión y comprensión, tanto oral como escrita, y la reflexión sobre las mismas “deben alcanzar un cierto nivel de rigor y profundidad, en orden a lograr una autonomía en el control de la propia

---

<sup>92</sup> Obsérvese cómo en § 2.1. aludíamos a la necesidad de llevar a cabo exposiciones orales al rastrear la exigencia de la lengua oral en los currículos de las diferentes etapas educativas. Así pues, tanto en la Educación Primaria como en la ESO se prescribe la preparación de exposiciones orales por los alumnos.

<sup>93</sup> El término “*procedimientos*” se refiere a “las destrezas para la producción e interpretación del discurso, así como para la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y para la sistematización y aplicación de los conocimientos gramaticales y literarios” (Decreto 102/2008, pág. 71317).

expresión y en la interpretación crítica de los discursos que se reciben” (Cf. Real Decreto 1467/2007, pág. 45398).

En concreto, en el Decreto 102/2008 (pág. 71309) se establecen las siguientes orientaciones metodológicas para el Bachillerato (la negrita es nuestra):

1. La metodología en el bachillerato favorecerá la **capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar los métodos de investigación apropiados**; también se favorecerá la coordinación e interdisciplinariedad de los distintos departamentos didácticos. De igual modo, se procurará **que relacionen los aspectos teóricos de las diferentes materias con sus aplicaciones prácticas**.
2. Los departamentos didácticos incluirán en sus programaciones el desarrollo de **actividades que estimulen el interés y el hábito** de la lectura y **de la expresión oral**. Los centros deberán elaborar, a este respecto, planes anuales, que incluirán las aportaciones de los departamentos y formarán parte de la programación general anual, con el objeto de facilitar la consecución de estos objetivos (...).
3. Los centros promoverán las medidas necesarias para **que en las diferentes materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y la capacidad de uso de las tecnologías de la información y la comunicación** (...).

En este sentido, las actividades que ofrecemos en nuestra propuesta didáctica tratan de favorecer la capacidad de aprendizaje individual, pero también y, especialmente, el trabajo en equipo mediante la aplicación de métodos de investigación, según vamos a ver, con especial atención a la expresión y comprensión orales, y a la necesaria adecuación al contexto de uso.

### **6.2.3. Justificación teórica y metodológica de las propuestas didácticas**

En el diseño de la propuesta didáctica que ofrecemos a continuación se han tenido en cuenta las consideraciones teóricas y metodológicas vertidas por diferentes autores, como las de Abascal (1994), Cortés y Muñío (2008), Dolz y Schneuwly (2006) y Vilà i Santasusana (2005), plasmadas en el capítulo 2; por Briz (2004b, 2010a, 2010b) y Narbona (2008), en el capítulo 3; así como la caracterización de la sintaxis coloquial realizada en el capítulo 4 y la caracterización pragmaprosódica de las construcciones incompletas del capítulo 5 de esta tesis doctoral.

Así pues, siguiendo a Abascal (1994,1995), nuestra propuesta contempla tanto actividades de observación de textos orales reales (conversaciones coloquiales) como de

producción (exposición oral en grupos de carácter expositivo-argumentativo). Se hace hincapié en que fenómenos estudiados al analizar textos orales coloquiales (como las construcciones incompletas, sean o no intencionales) sucedan lo menos posible en la producción de discursos orales formales.

En relación con el trabajo de Cortés y Muñío (2008), nuestras propuestas contemplan también el empleo de materiales audiovisuales reales (como conferencias y comunicaciones de expertos, exposiciones breves de oradores inexpertos).

En cuanto a Dolz y Schneuwly (2006) y Vilà i Santasusana (2005), adoptamos las secuencias didácticas que ellos formulan para las etapas de Educación Primaria y ESO, pero adaptándolas a la etapa que nos ha interesado, esto es, la de Bachillerato.

Por lo que se refiere Briz (2010a, 2010b), seguimos su caracterización del registro coloquial frente al registro formal; la caracterización de la conversación como género discursivo (Briz, 1998).

Para la definición, caracterización y clasificación de las construcciones incompletas (Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios) seguiremos a Briz et ál., 2003; Pérez Giménez, 2003, 2004, y la caracterización pragmaprosódica llevada a cabo en el capítulo 5 de esta tesis doctoral.

### **6.3. Propuestas didácticas para la materia “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato**

En primer lugar, haremos referencia a los objetivos generales de la etapa de Bachillerato y a la contribución de nuestra propuesta didáctica al desarrollo de los objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en el currículo de dicha etapa.

#### **6.3.1. Contribución de las propuestas al desarrollo de los objetivos generales de la etapa de Bachillerato**

En cuanto a los objetivos generales de la etapa de Bachillerato establecidos en el Decreto 102/2008 (págs. 71305-71306), de un total de 16, nuestra propuesta didáctica contribuye a los 6 siguientes:

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, el castellano y el valenciano, y conocer las obras literarias más representativas escritas en ambas lenguas fomentando el conocimiento y aprecio del valenciano; así como la diversidad lingüística y cultural como un derecho y un valor de los pueblos y de las personas.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y asegurar el dominio de las habilidades básicas propias de la modalidad escogida; así como sus métodos y técnicas.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

### **6.3.2. Contribución de las propuestas didácticas al desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación contemplados en el currículo de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato**

La propuesta didáctica que ofrecemos contribuye, según precisaremos de inmediato, a la consecución de los objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura I y II” de Bachillerato, fijados en el Decreto 102/2008. De acuerdo con los objetivos fijados para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en esta etapa educativa, el Decreto establece tres tipos de contenidos:

- a) *Procedimientos* que se refieren a destrezas para la producción e interpretación del discurso, así como para la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y para la sistematización y aplicación de los conocimientos gramaticales y literarios.
- b) *Conceptos* o conocimientos explícitos y organizados acerca de las unidades lingüísticas y su funcionamiento en el discurso, sobre la variación en la lengua y en los usos, y sobre las convenciones del discurso literario y sus contextos de producción y recepción.

- c) *Actitudes* favorecedoras de la normalización del uso del valenciano, de un comportamiento lingüístico no discriminador y, en general, de la interacción comunicativa satisfactoria.

Decreto 102/2008 (pág. 71317)

Estos tres tipos de contenidos recorren, como veremos, cuatro núcleos: *Estudio del discurso*, *Estudio de la lengua*, *Tratamiento de la información* y *El discurso literario*.

La interrelación de los contenidos es un factor que hemos tenido en cuenta en el diseño de nuestra propuesta, en la elaboración de los materiales didácticos, en la planificación de las actividades y tareas para el aula, así como en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cfr. Decreto 102/2008, pág. 71317).

#### **6.3.2.1. Objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura I”**

Con respecto a los objetivos específicos de la materia “Lengua castellana y literatura I” establecidos en el Decreto 102/2008 (págs. 71316-71317), de un total de 9, nuestra propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato contribuye a los 4 siguientes:

1. Comprender diferentes tipos de textos, orales y escritos, y sus distintas estructuras formales, y especialmente en los ámbitos académicos y de los medios de comunicación, atendiendo a los elementos del contexto que condicionan una adecuada interpretación.

2. Expresarse oralmente y por escrito, especialmente en el ámbito académico, mediante discursos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos, sabiendo utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.

4. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para ser utilizados en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.

6. Utilizar adecuadamente la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos y para producir e interpretar textos propios del ámbito académico, obteniendo, interpretando y valorando informaciones de diferentes tipos y

procedencias, siendo capaz de emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando, con autonomía y espíritu crítico medios tradicionales y las nuevas tecnologías.

En lo tocante a los contenidos, nuestra propuesta didáctica para 1º de Bachillerato aborda los siguientes (Cf. Decreto 102/2008, págs. 71318-71319), mostrados en la tabla 15:

ESTUDIO DEL DISCURSO	ESTUDIO DE LA LENGUA	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del papel que desempeñan los factores de la situación comunicativa en la determinación de la variedad de los discursos.</li> <li>• Clasificación y caracterización de los diferentes géneros de textos, orales y escritos, de acuerdo con los factores de la situación, analizando su registro y su adecuación al contexto de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización de conceptos relativos a la estructura semántica (significados verbales y argumentos) y sintáctica (sujeto, predicado y complementos) de la oración y a la unión de oraciones en enunciados complejos, con objeto de reconocer y utilizar distintas posibilidades de realización en diferentes contextos lingüísticos y de comunicación.</li> <li>• Reconocimiento de los rasgos configuradores del sistema fonológico de la lengua castellana en relación con el contraste entre lenguas, con las variedades sincrónicas y con las convenciones ortográficas.</li> <li>• Conocimiento del fenómeno de la existencia de distintos registros y usos sociales y valoración de la necesidad de una norma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de procedimientos para la obtención, el tratamiento y la evaluación de la información, a partir de documentos procedentes de fuentes impresas y digitales, para la comprensión y producción de textos.</li> </ul>

**Tabla 15: Núcleos de contenido que aborda la propuesta didáctica para 1º de Bachillerato**

Sobre los criterios de evaluación establecidos por el Decreto 102/2008 para “Lengua castellana y literatura I” (págs. 71319-71320), nuestra propuesta contempla los siguientes:

1. Analizar oralmente y por escrito textos (orales, escritos e icónico-verbales) pertenecientes a diferentes situaciones de comunicación, teniendo en cuenta la función

social que ejercen, la tradición cultural en que se inscriben y los valores que transmiten, señalando las ideas principales y las secundarias, y aportando una opinión personal.

2. Realizar, de forma oral, una exposición académica sobre un tema, planificándola previamente y adoptando la estrategia comunicativa adecuada.

3. Elaborar breves trabajos críticos a partir de la consulta de fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis, que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia, utilizando los procedimientos de documentación y tratamiento de la información propios del ámbito académico.

4. Componer textos escritos expositivos y argumentativos sobre temas literarios o lingüísticos.

5. Reconocer y utilizar, en la interpretación de textos y en la regulación de las propias producciones, los conocimientos sobre las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados.

10. Manejar los recursos informáticos básicos y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

### **6.3.2.2. Objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura II”**

Por lo que se refiere a los objetivos específicos de la materia “Lengua castellana y literatura II” establecidos en el Decreto 102/2008 (págs. 71316-71317), de un total de 9, nuestra propuesta didáctica para 2.º de Bachillerato contribuye a los 5 siguientes:

1. Comprender diferentes tipos de textos, orales y escritos, y sus distintas estructuras formales, y especialmente en los ámbitos académicos y de los medios de comunicación, atendiendo a los elementos del contexto que condicionan una adecuada interpretación.

2. Expresarse oralmente y por escrito, especialmente en el ámbito académico, mediante discursos adecuados, coherentes, cohesionados y correctos, sabiendo utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.



4. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para ser utilizados en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.

6. Utilizar adecuadamente la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos y para producir e interpretar textos propios del ámbito académico, obteniendo, interpretando y valorando informaciones de diferentes tipos y procedencias, siendo capaz de emplear técnicas de búsqueda, elaboración y presentación de la información, utilizando, con autonomía y espíritu crítico medios tradicionales y las nuevas tecnologías.

7. Interpretar y valorar críticamente las obras literarias a partir del conocimiento de sus formas convencionales específicas (géneros, procedimientos retóricos, etc.), de la información pertinente sobre el contexto histórico-cultural de producción así como sobre las condiciones actuales de recepción, y de los rasgos identificadores de los grandes períodos (...), así como de obras y autores significativos, utilizando de forma crítica las fuentes bibliográficas y documentales adecuadas para su estudio.

En cuanto a los contenidos, nuestra propuesta didáctica para 2.º de Bachillerato aborda los siguientes (Cf. Decreto 102/2008, págs. 71321-71322), mostrados en la tabla 16:

ESTUDIO DEL DISCURSO	ESTUDIO DE LA LENGUA	EL DISCURSO LITERARIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Composición de textos expositivos orales y escritos propios del ámbito académico, a partir de modelo, atendiendo a las condiciones de la situación y utilizando adecuadamente los esquemas textuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoración de la importancia de las terminologías de los distintos saberes académicos.</li> <li>Conocimiento y uso reflexivo de las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas, apreciando su valor social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura, estudio, comentario y valoración crítica de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos.</li> <li>Las formas narrativas a lo largo de la historia: (...) De la novela realista y naturalista a los nuevos modelos narrativos en el siglo XX.</li> </ul>

Tabla 16: Núcleos de contenido que aborda la propuesta didáctica para 2º de Bachillerato

Relativo a los criterios de evaluación establecidos por el Decreto 102/2008 para “Lengua castellana y literatura II” (págs. 71319-71320), nuestra propuesta considera los siguientes:

2. Elaborar trabajos críticos a partir de la consulta de fuentes de diverso tipo e integrar su información en textos de síntesis, que presenten los datos principales y los distintos puntos de vista, sus relaciones y la perspectiva propia, utilizando los procedimientos de documentación y tratamiento de la información propios del ámbito académico.

3. Componer textos escritos expositivos y argumentativos de carácter formal, sobre temas literarios, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural.

5. Reconocer y utilizar, en la interpretación de textos y en la regulación de las propias producciones, los conocimientos sobre las diferentes unidades de la lengua, sus combinaciones y, en su caso, la relación entre ellas y sus significados utilizando la terminología adecuada.

8. Conocer, identificar y analizar las variedades lingüísticas (espaciales, sociales y de estilo) del castellano (...).

9. Analizar la evolución histórica de los géneros literarios en castellano (...) atendiendo al marco histórico y cultural y a su relación con los autores y obras más destacados, conociendo y aplicando técnicas de análisis y comentario de textos para interpretar obras literarias breves y fragmentos significativos de estas épocas, utilizando los conocimientos pertinentes sobre las formas literarias y los distintos períodos, movimientos y autores.

10. Manejar los recursos informáticos básicos y aplicarlos a la búsqueda y elaboración de la información.

En lo que sigue, mostramos las propuestas didácticas que hemos concebido para trabajar las materias de “Lengua castellana y literatura I” y “Lengua castellana y literatura II”, correspondientes a la etapa de Bachillerato.

### **6.3.3. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura I”<sup>94</sup>**

Como adelantábamos en § 6.1., las propuestas didácticas que ofrecemos se componen de tres partes para trabajar a lo largo de todo un curso lugar en, cada una de las cuales centrada en el trabajo de diferentes aspectos y correspondiente a un trimestre distinto, pero con un denominador común, el estudio de las construcciones incompletas, características del registro coloquial.

#### **6.3.3.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas”**

La primera parte de nuestra propuesta constituye una unidad didáctica que nombraremos como “UD-1B” (unidad didáctica de 1.º de Bachillerato) que lleva por título “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas”. Se ha concebido para desarrollarse durante el primer trimestre del curso escolar con la finalidad de dotar al alumnado de los siguientes conocimientos:

- Por un lado, conocimientos de tipo teórico relativos a la variación diafásica en general, a la caracterización del registro coloquial frente al registro formal (Briz, 2010a, 2010b), a la caracterización de la conversación como género discursivo (Briz, 1998), y a la definición de las construcciones incompletas (Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios), su clasificación y su caracterización pragmaprosódica fundamental (Briz et ál., 2003; Pérez Giménez, 2003, 2004, así como la caracterización contemplada en el capítulo 5 de esta tesis doctoral a partir del análisis pragmaprosódico realizado).
- Por el otro, conocimientos de tipo práctico, mediante la observación y análisis de las construcciones incompletas en conversaciones coloquiales extraídas del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) a partir de su reconocimiento de acuerdo con la caracterización pragmaprosódica fundamental desarrolla en el

---

<sup>94</sup> Cfr. § 6.3.2.1. donde establecemos los objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura I” a los que contribuye nuestra propuesta didáctica para 1.º de Bachillerato.

capítulo 5 de esta tesis, lo que supone también la necesaria familiarización con el sistema de transcripción del corpus, a partir de su escucha y lectura.

#### **6.3.3.1.1. Objetivos**

Los objetivos de aprendizaje que persigue la UD-1B son:

1. Comprender el concepto de registro lingüístico.
2. Identificar los factores que influyen en la selección de un registro.
3. Percibir y analizar las variedades diafásicas que adopta la lengua y distinguir el registro formal del coloquial (Briz, 2010a, 2010b).
4. Reconocer los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos propios del registro coloquial, de acuerdo con el análisis que realiza Briz (2000a) de fragmentos de la conversación [RB.37.B.1] (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002).
5. Comprender la inadecuación que supone emplear el concepto de “oración” al tratar de analizar sintácticamente enunciados del discurso oral coloquial (Hidalgo y Pérez Giménez, 2004).
6. Distinguir los tipos de géneros discursivos orales (Briz, coord., 2008).
7. Reconocer las características de la conversación, según Briz (1998).
8. Familiarizarse con el sistema de transcripción del corpus oral coloquial de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).
9. Conocer los conceptos de *Intervención*, *Intercambio*, *Diálogo*, *Turno*, *Acto*, *Acto Suspendido*, *Acto Truncado*, *reinicio* y *solapamiento*, a partir de la extracción de definiciones de Briz et ál. (2003), y de Pérez Giménez (2003, 2004).
10. Reconocer Actos, Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios en una conversación transcrita a partir de sus características pragmaprosódicas fundamentales.
11. Despertar la sensibilidad por el uso adecuado de la lengua ya sea al hablarla o al escribirla.
12. Darse cuenta de que, para ajustarse a una situación comunicativa, es necesario conocer todas las posibilidades que ofrece la lengua.

13. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo y sentido crítico.

### 6.3.3.1.2. Contenidos

Los contenidos que incluye esta UD son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 102/2008 (pág. 71317) (cf. § 6.3.1. donde hemos definido tales contenidos), y los hemos establecido en la siguiente tabla omitiendo las referencias bibliográficas indicadas ya en el apartado anterior (tabla 17):

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El registro lingüístico.</li> <li>- La selección del registro: principales factores.</li> <li>- El registro coloquial y sus características.</li> <li>- Distinguir los distintos tipos de géneros discursivos orales.</li> <li>- La conversación.</li> <li>- El corpus de conversaciones coloquiales reales de Briz y el Grupo Val.Es.Co. (2002) y su sistema de transcripción.</li> <li>- Intervención, Intercambio, Turno, Diálogo.</li> <li>- Acto: rasgos para su reconocimiento.</li> <li>- Los solapamientos o fenómenos de habla simultánea.</li> <li>- Construcciones incompletas: Acto Suspendido, Acto Truncado y reinicio. Definición de las unidades y caracterización pragmaprosódica (véase información ampliada a continuación). Tipologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los factores de la situación comunicativa que justifican la elección de un determinado registro lingüístico.</li> <li>- Identificación y comentario de los rasgos fundamentales del registro coloquial.</li> <li>- Diferenciación del registro coloquial y el registro formal.</li> <li>- Reconocimiento de Intervenciones, Intercambios, Turnos y Actos en conversaciones extraídas de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).</li> <li>- Reconocimiento de Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios en las conversaciones transcritas [H.38.A.1], [ML.84.A.1], [AP.80.A.1] y [RV.114.A.1]<sup>95</sup>, extraídas de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) aplicando la caracterización prosódica fundamental de las construcciones incompletas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por el estudio de las principales variedades lingüísticas y sociolingüísticas.</li> <li>- Participación activa en los intercambios de comunicación adecuando el mensaje al contexto.</li> <li>- Predisposición para trabajar en equipo.</li> <li>- Valoración de la importancia que tiene el conocer un amplio repertorio lingüístico en nuestro idioma.</li> </ul>

**Tabla 17: Contenidos de la UD-1B “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas”**

<sup>95</sup> Hemos seleccionado dichas conversaciones porque presentan una mayor calidad de audio (*vid.* anexos 2 y 4 de esta tesis donde ofrecemos, respectivamente, la transcripción y el audio de dichas conversaciones).

Recordemos que en el capítulo 5 hemos ofrecido una serie de tablas que reflejan las características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Suspendidos, en los Actos Truncados y en los reinicios (tablas 3, 8 y 13 que ofrecemos de nuevo para mayor comodidad del lector). Consideramos que este compendio de características puede resultar útil al alumno para conseguir varios objetivos básicos: comprender en qué consisten las construcciones incompletas, saber distinguirlas entre sí y ser capaz de reconocerlas en el desarrollo de una conversación coloquial. Veamos:

**Tabla 3: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Suspendidos**

<b>CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS ACTOS SUSPENDIDOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los Actos Suspendidos constituyen estructuras formalmente incompletas, pero con sentido completo.</li> <li>2. A pesar de su forma inconclusa, los Actos Suspendidos resultan comunicativamente completos merced a su producción entonativa.</li> <li>3. Pueden desarrollar dos funciones, la de atenuación y la de intensificación, aunque esta última suele ser más frecuente.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. En todos ellos se observa un carácter enfático (según reflejan los valores de frecuencias), que resulta acrecentado en los que ostentan carácter intensificador.</li> <li>3.2. El propósito atenuador en ellos debe entenderse como una estrategia pragmática para evitar aludir explícitamente a algo, ya sea por su carácter escatológico, ya sea por su carácter sexual, etc.; en definitiva, consideramos que los Actos Suspendidos con función de atenuación (en los que se produce un alargamiento vocálico) reflejan cierta actitud elusiva hacia lo que expresado de forma directa supondría un tabú</li> <li>3.3. El alargamiento vocálico y/o tonema de suspensión o de ascenso entonativo tienden a funcionar a modo de eufemismo.</li> </ol> </li> <li>4. Sobre el fenómeno prosódico implicado en su producción, puede tratarse de un alargamiento vocálico (proclive en los que desempeñan la función pragmática de atenuación), de un tonema de suspensión y/o de ascenso entonativo (presentes en los que desempeñan la función pragmática de intensificación).</li> <li>5. En cuanto a los valores de frecuencias, suelen ser elevados, tanto en los correspondientes a los valores de la F0 final como en los promedios de F0. Cabe observar que los valores de F0 son superiores en los Actos Suspendidos con función de intensificación.</li> </ol>

**Tabla 8: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Truncados**

CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS ACTOS TRUNCADOS
<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Los Actos Truncados</i> suponen <i>reinicios estratégicos</i>, es decir, rupturas de la construcción en curso debidas a reelaboraciones que produce el hablante siguiendo una estrategia pragmática implícita (lo que los distingue de los <i>reinicios no estratégicos</i>).</li><li>2. A pesar de su forma inconclusa, los Actos Truncados resultan aislables por el contexto, que les confiere comunicatividad, frente a los reinicios, que no constituyen Actos.</li><li>3. Podemos distinguir, al menos, cinco tipos:<ol style="list-style-type: none"><li>a) <i>Actos Truncados reconocedores del turno del interlocutor</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para responder, asentir, etc. a otro interlocutor, por lo que le cede momentáneamente el turno de habla.</li><li>b) <i>Actos Truncados por autocorrección</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo debido a que ha cometido un fallo que afecta a la forma o al contenido de lo que está queriendo expresar, fallo que luego subsana.</li><li>c) <i>Actos Truncados para introducir aclaración</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para que asegure la comprensión de sus interlocutores sobre aquello que quiere expresar.</li><li>d) <i>Actos Truncados por economía lingüística</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo porque confía en que se sobreentienda por lo que, probablemente, ya ha sido expresado de forma previa.</li><li>e) <i>Actos Truncados con propósito intensificador/atenuador</i>: el hablante interrumpe conscientemente lo que está diciendo para reelaborar su intervención e implicarse más/menos ante lo que va a decir.</li></ol></li><li>4. En cuanto al fenómeno prosódico envuelto en su producción y/o aparición de la pausa que se produce tras el Acto Truncado y su duración, en todos ellos lo común es la aparición de una pausa de duración tan breve que a veces resulta inapreciable. Además, pueden participar otros fenómenos prosódicos, como alargamientos vocálicos previos a la pausa.</li><li>5. Con respecto a la velocidad con la que se emite el Acto Truncado con respecto al segmento inmediatamente posterior, no tiene por qué resultar inferior o superior.</li><li>6. Sobre los valores de F0 que reflejan los Actos Truncados con respecto a su segmento posterior, se observa cierta tendencia a registrarse valores más elevados en el segmento posterior, lo que le conferiría mayor énfasis.</li></ol>

**Tabla 13: Características pragmaprosódicas fundamentales en los reinicios**

<b>CARACTERÍSTICAS PRAGMAPROSÓDICAS FUNDAMENTALES EN LOS REINICIOS</b>
<p>1. Los <i>reinicios (no estratégicos)</i> constituyen rupturas de la construcción en curso producidas de manera incidental, es decir, se deben a factores ajenos a la voluntad del hablante (factores como la planificación sobre la marcha, característica de la conversación coloquial, así como las superposiciones de habla, por ejemplo).</p> <p>2. La presencia o no de una <i>estrategia pragmática implícita</i> es lo que permite distinguir a los <i>reinicios estratégicos o Actos Truncados</i> de los reinicios (no estratégicos), que no constituyen Actos.</p> <p>3. En sentido amplio, podemos hablar de dos grupos:</p> <p>a) <i>Reinicios que implican un cambio de plan sintáctico</i>: tras la ruptura de la construcción el hablante continúa su intervención adoptando un nuevo plan sintáctico, tipo que parece resultar más frecuente.</p> <p>b) <i>Reinicios que no implican un cambio de plan sintáctico</i>: tras la ruptura de la construcción el hablante continúa su intervención manteniendo el plan sintáctico previo, de forma que repite palabras tales como artículos, preposiciones, etc., a menudo emitidas con alargamiento vocálico, de forma que el hablante gana tiempo para expresar aquello que quiere.</p> <p>4. En cuanto al fenómeno prosódico envuelto en su producción y/o aparición de la pausa que se produce tras el reinicio y su duración, en todos ellos lo común es la aparición de una pausa de duración tan breve que a veces resulta inapreciable, pausa que parece ser incluso menor que en los reinicios estratégicos (los Actos Truncados). Además, pueden participar otros fenómenos prosódicos, como alargamientos vocálicos previos a la pausa, producción de sonidos glotales, etc.</p> <p>5. Con respecto a la velocidad con la que se emite el reinicio con respecto al segmento inmediatamente posterior, no tiene por qué resultar inferior o superior.</p> <p>6. Sobre los valores de promedio de la F0 que reflejan los reinicios con respecto a su segmento posterior, se observa cierta tendencia a registrarse valores más elevados en el reinicio, lo que le conferiría mayor énfasis, tal vez debido a las propias circunstancias en las que se desenvuelve una conversación coloquial, en la que el hablante se ve sometido a una lucha por mantener o hacerse con el turno de habla, también para llamar la atención de sus interlocutores, etc.</p>



### **6.3.3.1.3. Temporalización y secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje**

La unidad didáctica que presentamos se ha diseñado para trabajarse a lo largo de seis sesiones consecutivas del primer trimestre<sup>96</sup>, una vez han sido abordados en unidades anteriores contenidos como los elementos de la comunicación, la comunicación oral frente a la comunicación escrita, introducción a las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión y corrección), y los conceptos de ámbito de uso y género discursivo. Además, partimos de la consideración de que los contenidos que se trabajan en este curso ya han sido trabajados en la ESO, por lo que los alumnos cuentan con unos conocimientos previos.

Por lo que respecta a la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, procedemos a su descripción sesión por sesión.

#### **6.3.3.1.3.1. Sesión 1**

En esta sesión inicial se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Lectura inicial y audición de dos fragmentos de discurso, uno oral formal () y otro oral coloquial (conversación [RB.37.B.1] en Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002) para propiciar la reflexión sobre los factores que determinan la selección de un registro o modalidad de habla, elementos de la comunicación implicados, ámbitos de uso, géneros discursivos, etc.

- Análisis más detenido de las características del registro coloquial a partir de una conversación transcrita, la [RB.37.B.1], por niveles lingüísticos como realiza Briz (2000a).

- Clasificación de géneros discursivos orales según el registro que suele predominar.

#### **6.3.3.1.3.2. Sesión 2**

Tras una explicación introductoria del profesor sobre el estado de los estudios de análisis del discurso, así como del corpus oral de Briz y Val.Es.Co. (2002) y su sistema de transcripción, se realizan las siguientes actividades:

---

<sup>96</sup> De acuerdo con lo establecido en la Orden de 19 de junio de 2009, de la Conselleria d'Educació (DOCV núm. 6046), la materia de “Lengua Castellana y Literatura I” se imparte con una frecuencia de 3 sesiones semanales de unos 50 minutos.

- Audición del fragmento de una conversación extraída del corpus de Briz y Val.Es.Co. (2002) y estudio de sus características, identificación de rasgos coloquiales de tipo fónico, morfosintáctico y léxico-semántico, de acuerdo con el análisis de Briz (2000a).

#### **6.3.3.1.3.3. Sesión 3**

Después de una explicación de las unidades intervención, intercambio, turno y diálogo y sobre los solapamientos, se procede a realizar las siguientes actividades:

- Reconocimiento de tales unidades en un fragmento de conversación transcrita.
- Configuración de la clase en grupos de trabajo<sup>97</sup>, reparto y análisis de sendas conversaciones para reconocer unidades y rasgos coloquiales de diverso tipo (en las conversaciones [H.38.A.1], [ML.84.A.1], [AP.80.A.1] y [RV.114.A.1]<sup>98</sup>, extraídas de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).

#### **6.3.3.1.3.4. Sesión 4**

En esta sesión se realizan las siguientes actividades:

- Corrección del análisis realizado por los grupos de trabajo en la sesión 3 (y fuera del aula) y puestas en común de cara al grupo-clase (gran grupo).
- Estudio de la unidad Acto mediante diferentes ejemplos tomados de la conversación [RB.37.B.1] (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, trabajada ya en la sesión 1, *vid.* § 6.3.2.1.3.1.), a partir del reconocimiento de sus rasgos por parte del grupo-clase.
- Análisis de intervenciones con un número variable de Actos.

#### **6.3.3.1.3.5. Sesión 5**

Tras una explicación de las construcciones incompletas (distinción de reinicios frente a Actos Truncados y Actos Suspendidos) y de los conceptos de “intención comunicativa”, “estrategia pragmática”, “función pragmática de atenuación” y “función pragmática de intensificación”, se lleva a cabo la siguiente actividad por grupos de trabajo:

---

<sup>97</sup> Idealmente se concibe un grupo-clase formado por 20 alumnos, que se distribuirán en cuatro grupos de 5 alumnos. Los grupos de trabajo se mantendrán a lo largo de todo el curso.

<sup>98</sup> Estas mismas conversaciones constituirán también materia de análisis en la sesión 5 de esta unidad didáctica y en el segundo trimestre para cada uno de los grupos. Recuérdese que hemos seleccionado estas conversaciones porque ofrecen una mayor calidad de audio para realizar audiciones posteriores (cfr. nota 95 de esta tesis).

- Búsqueda de construcciones incompletas a partir del análisis de las conversaciones que ya habían sido asignadas a cada grupo en la sesión 3, *vid.* § 6.3.2.1.3.3., de las que ya han analizado, por tanto, otros aspectos: la [H.38.A.1], la [ML.84.A.1], la [AP.80.A.1] y la [RV.114.A.1] (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002).

#### **6.3.3.1.3.6. Sesión 6**

En esta última sesión se realizan las siguientes actividades:

- Corrección del análisis realizado por los grupos de trabajo en la sesión 5 (y fuera del aula) y puestas en común de cara al grupo-clase (gran grupo).
- Reflexión posterior sobre la posible aparición de tales construcciones en otros géneros discursivos orales, especialmente en una exposición oral.

#### **6.3.3.1.4. Criterios de evaluación**

En cuanto a los criterios de evaluación, establecemos los siguientes:

- a) Analizar qué factores determinan un registro en una situación comunicativa dada.
- b) Distinguir un discurso en registro formal de otro en registro coloquial.
- c) Comentar los rasgos propios del registro coloquial en varios textos.
- d) Distinguir Intervenciones, Intercambios, Turnos, Actos, Actos Suspendidos, Actos Truncados, reinicios y solapamientos en fragmentos de conversaciones del corpus oral trabajado (Briz y Val.Es.Co., 2002).
- e) Valorar la importancia de expresarse adecuadamente según el contexto de uso.
- f) Apreciar las ventajas del trabajo en equipo.

### **6.3.3.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas”**

A modo de aplicación práctica de lo estudiado en la UD-1B, hemos concebido un trabajo de investigación para realizar en grupo durante el segundo trimestre del mismo curso que lleva por título “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas”, que, de forma abreviada, nombraremos como “TI-1B” (trabajo de investigación de 1.º de Bachillerato). Recuérdese que, idealmente, se concibe una grupo-clase formado por 20 alumnos, distribuidos en cuatro grupos de 5 alumnos, que ya han realizado actividades en grupos de trabajo en la UD-1B, durante el primer trimestre. La realización del trabajo de investigación persigue dos objetivos generales: por un lado, consolidar los contenidos y las técnicas de análisis estudiados en la UD-1B; por el otro, profundizar en el conocimiento y el uso de las técnicas de investigación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estudiadas en la ESO.

#### **6.3.3.2.1. Objetivos**

1. Grabar en audio secretamente cinco conversaciones (una por cada alumno de los que forman el grupo de trabajo) a un grupo de familiares y/o amigos inmersos en un conversación coloquial que responda a las características estudiadas en la UD1B.
2. Seleccionar la conversación que se va a trabajar en función de la frecuencia de aparición de construcciones incompletas (Actos Truncados, Actos suspendidos y reinicios), así como por su calidad de audio.
3. Transcribir, al menos, 5 minutos de la conversación que resulte seleccionada en cada grupo siguiendo el sistema de transcripción de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).
4. Analizar la conversación y clasificar las construcciones incompletas que aparezcan en función de sus rasgos diferenciales: Actos Truncados, Actos Suspendidos y reinicios.
5. Adquirir la disciplina intelectual más adecuada para realizar un trabajo de forma metódica, utilizando procedimientos y recursos coherentes con el fin perseguido, fomentando el sentido de la autonomía y la responsabilidad individual y colectiva.
6. Resolver problemas y tomar decisiones, incorporando el rigor y la satisfacción por el trabajo bien hecho, y la voluntad de corregirlo y perfeccionarlo.

7. Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta de aprendizaje y de comunicación, valorando su uso para trabajar de forma autónoma, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativo.
8. Expresar y comunicar experiencias, oralmente y por escrito, apreciando la necesidad de una utilización cuidadosa del lenguaje, de un vocabulario preciso y de un registro adecuado, interpretando y ajustando el discurso a las diversas situaciones comunicativas.
9. Participar activamente en la realización del trabajo.

### 6.3.3.2.2. Contenidos

En la presentación de los contenidos distinguimos tres fases (tabla 18), que incluyen los siguientes aspectos:

FASE DE PLANIFICACIÓN	FASE DE DESARROLLO	FASE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de las fases y pasos que deben seguirse en el trabajo.</li> <li>- Establecimiento de plazos.</li> <li>- Previsión de actividades: grabación, comparación de las conversaciones y selección de una de ellas, transcripción de la conversación seleccionada, recogida de datos sobre las construcciones incompletas, entrevistas con los grupos de trabajo y previsión inicial del producto final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabación de varias conversaciones coloquiales y selección de una de ellas.</li> <li>- Transcripción de una conversación según el sistema de transcripción de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002).</li> <li>- Obtención de información proveniente del intercambio de experiencias y del trabajo cooperativo en el marco de trabajo alumno-profesor y entre iguales.</li> <li>- Técnicas que favorecen la adquisición, interpretación y transmisión de la información: cuadros, mapas conceptuales, gráficos, elementos visuales, datos estadísticos, audiovisuales, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de las características del texto escrito expositivo.</li> <li>- Elaboración de un borrador.</li> <li>- Reflexión sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación para la consecución del trabajo.</li> </ul>

**Tabla 18: Contenidos del trabajo de investigación titulado “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas”**

### 6.3.3.2.3. Temporalización y secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Para la realización del presente trabajo de investigación se requieren seis sesiones alternas del segundo trimestre (una vez se hayan asimilado los conocimientos de la UD-1B), además del tiempo de trabajo fuera del aula. Como quedaba plasmado en la tabla anterior (tabla 18), hemos distinguido tres fases en su desarrollo, a cada una de las cuales le corresponde un número variable de sesiones, entre las que median tramos semanales de trabajo fuera del aula. Veámoslo reflejado en la tabla 19:

<b>FASE DE PLANIFICACIÓN</b>	Sesión 1	Sesión inicial de 50 minutos de duración
<b>FASE DE DESARROLLO</b>	Sesión 2	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas dos semanas.
	Sesión 3	Sesión de 50 minutos que se produce transcurrida una semana.
	Sesión 4	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas una semana.
	Sesión 5	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas dos semanas.
<b>FASE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO</b>	Sesión 6	Sesión de 50 minutos que se produce de manera inmediata tras la sesión 5 (en la clase siguiente).
	4 semanas	Tiempo tras el cual deben presentarse los trabajos
<b>TIEMPO TOTAL REQUERIDO</b>	Seis sesiones de 50 minutos y 10 semanas fuera del aula.	

Tabla 19: Tiempo requerido en la elaboración del TI-1B

#### 6.3.3.2.3.1. Fase de planificación

Para la fase de planificación se requiere de tan solo una sesión que irá acompañada de la tutorización presencial en el centro y/o a partir del blog de clase. Así, en la sesión 1, se procede a la descripción del trabajo que se va a realizar, con la indicación de las instrucciones que deben seguir, los plazos que han de respetar y las actividades que deben realizar.

#### 6.3.3.2.3.2. Fase de desarrollo

Esta fase se produce mayoritariamente fuera del aula, aunque se necesitan cuatro sesiones alternas para realizar el seguimiento de las investigaciones.

Sesión 2 (tras dos semanas): Una vez grabadas las conversaciones, se han de llevar a clase para comprobar que son de tipo coloquial y seleccionar aquella que presente construcciones incompletas relevantes para el trabajo de análisis. Posteriormente, se procede al reparto del tiempo para emprender su transcripción. Se inicia la transcripción en clase para continuarla, de forma autónoma, por los alumnos fuera del aula. Se establecen tutorías presenciales (mediante fechas) para resolver las posibles dudas que les puedan ir surgiendo a los alumnos.

Sesión 3 (tras una semana): Seguimiento de los fragmentos de transcripción de las conversaciones de cada grupo.

Sesión 4 (tras una semana): Seguimiento de las transcripciones, puesta en común formando un único documento para cada grupo (esto es, integrando los fragmentos de la conversación en un documento base), y análisis de sendas conversaciones de manera íntegra por cada alumno en busca de las construcciones incompletas estudiadas en la UD-1B: Actos Truncados, Actos Suspendidos y reinicios.

Sesión 5 (tras dos semanas): Seguimiento de los análisis de cada grupo para verificar los rasgos de las de las construcciones incompletas localizadas.

#### **6.3.3.2.3.3. Fase de presentación del trabajo**

Sesión 6 (sesión inmediatamente posterior a la sesión 5): Explicación de la estructura que pueden dar a su trabajo escrito: introducción, objeto de estudio, metodología, conversación transcrita, clasificación de las construcciones incompletas analizadas y su caracterización, conclusiones. Una vez realizada esta sesión, los alumnos dispondrán de cuatro semanas para entregar el trabajo por escrito.

#### **6.3.3.2.4. Criterios de evaluación**

- a) Ser capaz de grabar y transcribir una conversación coloquial real de acuerdo con el sistema de Briz y Val.Es.Co. (2002).
- b) Reconocer construcciones incompletas que produzcan los participantes en la conversación: Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios.
- c) Cumplir adecuadamente en el trabajo final con los objetivos y planteamientos marcados, así como con los plazos y fases previstos.
- d) Ser capaz de analizar las dificultades y solventarlas.

- e) Mantener una actitud de iniciativa personal, de espíritu emprendedor, de autonomía y de confianza en uno mismo, así como de cooperación con el grupo; se consideran, asimismo, los hábitos de disciplina, el esfuerzo y el trabajo individual y en grupo.
- f) Estructurar de forma adecuada el trabajo escrito (justificación, descripción del trabajo propuesto, transcripción de la conversación, explicación de los resultados del análisis y elaboración de conclusiones).
- g) Expresarse con adecuación, coherencia, cohesión y corrección en la expresión escrita, incluyendo la utilización adecuada y variada de recursos gráficos o audiovisuales y la presentación de los materiales.
- h) Emplear eficazmente las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo escrito.



### **6.3.3.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato**

La secuencia didáctica que presentamos se ha diseñado para desarrollarse durante el tercer trimestre del mismo curso. Tiene como finalidad preparar de forma eficaz una exposición oral sobre el trabajo de investigación realizado por los alumnos de 1.º de Bachillerato durante el segundo trimestre, y que nombraremos, de forma abreviada, como “SDEO-1B” (secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato).

Hemos escogido trabajar la exposición oral no solo porque así lo prescriben los documentos curriculares de todas las etapas educativas (Cf. § 2.1.), sino también porque, si bien la exposición oral tiene una larga tradición y se practica con frecuencia, se hace “sense realitzar un autèntic treball acadèmic, sense que la construcció lingüística de l'exposició siga objecte d'activitats en classe, sense que es facen servir estratègies concretes d'intervenció ni procediments explícits d'avaluació” (Dolz y Schneuwly, 2006: 177). Por tanto, la exposición oral requiere de un trabajo en el aula para poder llevarla a cabo con eficacia, de ahí que hayamos concebido una secuencia didáctica para emprender un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de abordar propiamente el desarrollo de la secuencia, conviene tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Todos los alumnos del grupo-clase han realizado el mismo trabajo de investigación, por lo que el contenido de las exposiciones será muy similar, variarán los materiales trabajados, los resultados obtenidos, las conclusiones, etc.
- Se concibe idealmente que el grupo-clase está formado, como indicamos en § 6.3.2.2., por 20 alumnos, distribuidos en cuatro grupos de 5 alumnos cada uno.
- La SDEO-1B tiene una continuación en la secuencia didáctica que hemos diseñado para trabajar la exposición oral, con los mismos alumnos, en 2.º de Bachillerato (que nombraremos como “SDEO-2B”; *vid.* § 6.3.3.3.), por lo que hemos distribuido en dos cursos los objetivos didácticos que consideramos importantes al trabajar la exposición oral en esta etapa. En este sentido, seguimos lo expuesto por Dolz y Schneuwly (2006: 186-187), quienes establecen los siguientes objetivos generales para un trabajo didáctico de la exposición oral:

- conscienciació de la situació de comunicació d'una exposició i de la seua dimensió comunicativa, que té en compte la finalitat, el destinatari, etc.;

- explotació de les fonts d'informació i utilització dels documents (com ara gràfics, transparències i gravacions);
- estructuració d'una exposició, jerarquització de les idees i elaboració d'un pla que segueixi estratègies discursives;
- desenvolupament de les capacitats d'exemplificació, d'il·lustració i d'explicació;
- anticipació de les dificultats de comprensió i d'ús de la reformulació (en forma de paràfrasi o de definició);
- desenvolupament de la competència metadiscursiva i, en particular, de les capacitats d'explicitar l'estructuració de l'exposició (...);
- conscienciació de la importància de la veu, de la mirada i de l'actitud corporal;
- preparació i oralització de les notes.

#### **6.3.3.3.1. Objetivos didácticos concretos**

A continuación, precisamos los objetivos didácticos que se propone alcanzar mediante el desarrollo de la SDEO-1B (cf. § 6.3.3.3.1 donde especificamos los objetivos didácticos que se trabajan en la secuencia del 2.º curso) :

1.º Tomar conciencia de la situación comunicativa que implica una exposición oral y de su dimensión comunicativa (la finalidad que persigue, los destinatarios a los que va dirigida, sus conocimientos previos sobre el tema, sus expectativas e intereses en relación con este, etc.). Según sostienen Dolz y Schneuwly (2006: 182): “És deplorable la poca atenció que es dóna a aquesta fase, perquè aconpleix una funció important en la definició de la situació, dels rols i dels objectius de l'exposició que li segueix”.

2.º Presentar la información de una forma relevante (sin exceso ni defecto de contenido) y de una manera ordenada (sin repeticiones, lagunas o rupturas).

3.º Desarrollar la capacidad de explicitar la estructuración de la exposición (*competencia metadiscursiva*) de la forma que sigue (cf. Dolz y Schneuwly, 2006: 181-183):

- a) Fase de apertura
- b) Fase de introducción del tema
- c) Presentación del plan de la exposición
- d) El desarrollo y el encadenamiento de los diferentes temas
- e) Fase de recapitulación o síntesis
- f) La conclusión
- g) La despedida

### 6.3.3.3.2. Desarrollo de la secuencia didáctica

A continuación, presentamos el desarrollo íntegro de la secuencia didáctica que hemos diseñado adaptando las secuencias formuladas por Dolz y Schneuwly (2006: 147-253). Para cada uno los elementos que integran toda secuencia didáctica (a saber, *situación inicial, preparación básica del género discursivo en cuestión y producciones iniciales, talleres de trabajo, producciones finales* y posibles *ampliaciones*, cf. lo expuesto ), hemos detallado los objetivos, las actividades, los materiales y la duración proyectada.

Así pues, en la tabla siguiente (tabla 20), mostramos nuestra propuesta de secuencia para trabajar la exposición oral en 1.º de Bachillerato, al modo en que lo hacen Dolz y Schneuwly (2006: 188-192):

**Tabla 20: Secuencia didáctica: la exposición oral en 1.º de Bachillerato**

TALLERES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN
<b>SITUACIÓN INICIAL</b>	- Despertar la curiosidad por el tema planteado	1. Presentación de un documento desencadenante 2. Discusión conducente a la formulación de preguntas sobre la exposición oral como género discursivo	- Documento audiovisual: conferencia de Antonio Narbona Jiménez titulada “¿Hacia dónde va la sintaxis coloquial?” <sup>99</sup>	1 sesión de 50 minutos
<b>PREPARACIÓN DE EXPOSICIONES</b>	- Preparar una primera exposición de tema libre	1. Trabajo en grupo: preparación de la exposición a partir de posibles fallos esperables	- Documentos audiovisuales de expositores inexpertos: exposiciones reales de tema libre grabadas	2 sesiones de 50 minutos cada una

<sup>99</sup> Conferencia de clausura ofrecida durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado: “Nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial”, celebrado en Valencia, los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2009, en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. El documento audiovisual incluye la presentación del ponente que realiza Antonio Hidalgo Navarro. Ofrecemos el archivo en DVD (anexo 5).

			a alumnos de la “Nau dels Estudiants” durante el año 2010 <sup>100</sup>	
<p><b>PRODUCCIÓN INICIAL</b></p> <p><b>PRIMERAS PRESENTACIONES DE EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Observar las capacidades de los alumnos y sus lagunas para establecer los aspectos del género que tendrán que ser objeto de la enseñanza-aprendizaje en los talleres</p> <p>- Hacer surgir, mediante la evaluación colectiva, el conocimiento previo de los alumnos sobre la exposición oral</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de la exposición por un delegado de cada grupo</li> <li>2. Evaluación por parte de la clase</li> <li>3. Síntesis de las observaciones (conocimientos adquiridos y dificultades en la elaboración y la presentación)</li> <li>4. Confección de un esquema de exposición (que defina las condiciones marco de la exposición: tema, objetivos, situación de comunicación, etc.)</li> <li>5. Definición de la continuación del trabajo</li> </ol>	<p>- Esquema de exposición (cf. actividad 4 de esta sesión)</p> <p>- Cámara de vídeo para grabar a los alumnos (con el fin de crear una videoteca)</p>	2 sesiones de 50 minutos cada una
<p><b>TALLER 1</b></p> <p><b>ESCUCHAR Y ANALIZAR UNA EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Saber escuchar una exposición y extraer informaciones sobre el tema</p> <p>- Captar las</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación de la audición de una exposición mediante la elaboración de una hoja de audición</li> <li>2. Audición guiada</li> </ol>	<p>- Hoja de audición (elaborada a lo largo de la actividad 1 de esta sesión)</p> <p>- Documento</p>	2 sesiones de 50 minutos cada una

<sup>100</sup> Ofrecemos los archivos en DVD en el anexo 5: exposiciones sobre las corridas de toros, sobre los socorristas de la playa y sobre el pueblo de Bolbaite (Valencia).

	<p>características globales del género (situación de comunicación, objetivos y estructura)</p> <p>- Localizar y analizar los mecanismos lingüísticos del expositor</p>	<p>por la hoja de audición</p> <p>3. Discusión/evaluación</p> <p>4. Análisis de algunas características de la exposición y de algunos mecanismos lingüísticos (en grupo)</p>	<p>audiovisual que presenta una exposición de un experto: comunicación de Leonor Ruiz Gurillo titulada “La ironía como «hecho pragmático» en la conversación”<sup>101</sup></p> <p>- Cuestionario basado en fragmentos transcritos</p>	
<p><b>TALLER 2</b></p> <p><b>TOMAR NOTAS PARA PREPARAR LA EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Seleccionar informaciones a partir del trabajo de investigación realizado por escrito</p> <p>- Elaborar notas para facilitar la exposición</p> <p>- Ejercitarse en utilizar notas para exponer oralmente</p>	<p>1. Lectura de los trabajos de investigación (en grupo)</p> <p>2. Selección de palabras clave</p> <p>3. Toma de notas</p> <p>4. Entrenamiento en la exposición a partir de notas</p>	<p>- Trabajos de investigación realizados por los grupos durante el 2.º trimestre</p> <p>- Una ficha para tomar notas</p> <p>- Grabadoras de audio portátiles</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>

<sup>101</sup> Comunicación ofrecida durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado: “Nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial”, celebrado en Valencia, los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2009, en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Ofrecemos el archivo en DVD en el anexo 5.

<p><b>TALLER 3</b></p> <p><b>ESTRUCTURAR UNA EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Reconocer y utilizar fórmulas apropiadas para estructurar una exposición</p> <p>- Diferenciar las partes principales de una exposición</p> <p>- Producir una apertura</p>	<p>1. Reconstitución de la estructura de una exposición a partir de las marcas de estructuración utilizadas</p> <p>2. Búsqueda, mediante paráfrasis, de otras fórmulas utilizables para estructurar una exposición</p> <p>3. Producción de una apertura de exposición, análisis y discusión de estas producciones</p> <p>4. Confrontación con producciones de expertos</p>	<p>- Fichas con expresiones de estructuración</p> <p>- Hoja de trabajo con expresiones para parafrasear</p> <p>- Grabaciones de aperturas hechas por expertos: comunicaciones<sup>102</sup> de María Estellés Arguedas (titulada “Digresión y cambio de tópico en la conversación coloquial”) y de Salvador Pons Bordería (titulada “La combinación de marcadores del discurso”)</p> <p>- Hoja de audición</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>
<p><b>TALLER 4</b></p> <p><b>RECAPITULACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNA LISTA DE CONTROL</b></p>	<p>- Recapitular los principales aspectos trabajados de la exposición</p> <p>- Saber reconocer en fragmentos los</p>	<p>1. Recapitulación de lo que se ha hecho a lo largo de la secuencia</p> <p>2. Recuperación de los principales aspectos trabajados mediante la</p>	<p>- Documento audiovisual con fragmentos de exposición de un experto: conferencia de Antonio</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>

<sup>102</sup> Comunicaciones ofrecidas, igualmente, durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado (*vid.* n. 83). Ofrecemos los archivos en DVD en el anexo5.

	<p>aspectos trabajados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepararse para poner en práctica estos aspectos</li> </ul>	<p>audición de fragmentos seleccionados de la exposición de un experto</p> <p>3. Confección de una lista de control</p>	<p>Narbona Jiménez titulada “¿Hacia dónde va la sintaxis coloquial?” (vid. n. 81)</p>	
<p><b>PRODUCCIÓN FINAL</b></p> <p><b>SEGUNDA PRESENTACIÓN DE EXPOSICIONES</b></p> <p><b>CIERRE DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir una exposición sobre el trabajo de investigación realizado durante el 2.º trimestre</li> <li>- Comentar/evaluar las exposiciones presentadas</li> <li>- Evaluar los aprendizajes realizados a lo largo de la secuencia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación (en grupo) de las presentaciones</li> <li>2. Presentaciones (en grupo)</li> <li>3. Comentario/evaluación de las producciones</li> <li>4. Balance y evaluación de los progresos realizados</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cámara de vídeo para la grabación de las exposiciones de los alumnos (con el fin de crear una videoteca)</li> </ul>	<p>3 sesiones de 50 minutos cada una</p>
<p><b>AMPLIACIONES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar posteriormente los aspectos trabajados en el momento de la secuencia</li> <li>- Profundizar en el tema tratado y/o explotarlo bajo otras formas</li> <li>- Evaluar nuevas producciones</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación individual de nuevas exposiciones</li> <li>2. Presentación de las exposiciones a otros públicos diferentes de la clase</li> </ol>	<p>(Cf. secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato § 6.3.3.3.)</p>	

### **6.3.4. Propuesta didáctica para la asignatura de “Lengua castellana y literatura II”<sup>103</sup>**

Como adelantábamos en § 6.1., las propuestas didácticas que ofrecemos se componen de tres partes, cada una de las cuales centrada en el trabajo de diferentes aspectos. En este caso el elemento que constituye el denominador común es el estudio de la sintaxis coloquial (con especial atención a las construcciones incompletas) a partir de cuatro novelas de la posguerra civil española: *La Colmena*, 1951, de Camilo José Cela; *El Jarama*, 1955, de Rafael Sánchez Ferlosio; *Entre Visillos*, 1957, de Carmen Martín Gaité; y *Cinco horas con Mario*, 1966, de Miguel Delibes)<sup>104</sup>.

#### **6.3.4.1. Primer trimestre: unidad didáctica titulada “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes”**

La primera parte de nuestra propuesta constituye una unidad didáctica que nombraremos como “UD-2B” (unidad didáctica de 2.º de Bachillerato) que lleva por título “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes”. Se ha concebido para desarrollarse durante el primer trimestre del curso escolar con la finalidad de dotar al alumnado de los siguientes conocimientos:

- Por un lado, conocimientos de tipo teórico relativos a la novela española de posguerra y su caracterización (temas, estilo, etc.), autores y obras relevantes.
- Por el otro, conocimientos de tipo práctico, mediante la lectura y comentario de fragmentos de las obras de *La Colmena*, 1951, de Camilo José Cela; *El Jarama*, 1955, de Rafael Sánchez Ferlosio; *Entre Visillos*, 1957, de Carmen Martín Gaité; y *Cinco horas con Mario*, 1966, de Miguel Delibes.

##### **6.3.4.1.1. Objetivos**

Los objetivos de aprendizaje que persigue la UD-2B son los siguientes:

1. Conocer las características de la novela española de posguerra
2. Identificar los temas del realismo social
3. Conocer los principales autores de esta etapa

---

<sup>103</sup> Cfr. § 6.3.2.2. donde establecemos los objetivos específicos, contenidos y criterios de evaluación de la materia “Lengua castellana y literatura II” a los que contribuye nuestra propuesta didáctica para 2.º de Bachillerato.

<sup>104</sup> Cfr. § 1.1., nota 3 y § 3.4. del presente trabajo donde justificamos su empleo.



4. Reconocer la trayectoria novelística de Camilo José Cela, Rafael Sánchez Ferlosio, Carmen Martín Gaité y Miguel Delibes.
5. Analizar críticamente “La colmena”, “El Jarama”, “Entre visillos” y “Cinco horas con Mario”
6. Comentar un texto narrativo

#### 6.3.4.1.2. Contenidos

De la misma forma que para la UD-1B, los contenidos que incluye esta UD para 2.º de Bachillerato son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 102/2008 (pág. 71317) (cf. § 6.3.1. donde hemos definido tales contenidos), y los hemos establecido en la siguiente tabla omitiendo las referencias bibliográficas indicadas ya en el apartado anterior (tabla 21):

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La novela de la inmediata posguerra.</li> <li>- La novela social: el realismo objetivista y el realismo crítico.</li> <li>- La narrativa de Camilo José Cela, Miguel Delibes, Carmen Martín Gaité y Rafael Sánchez Ferlosio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización cronológica de las tendencias y autores más importantes en la novela española de posguerra.</li> <li>- Elaboración de cuadros sinópticos con los autores y títulos de esta época.</li> <li>- Vinculación del contenido de la novela social con el contexto histórico al que pertenece.</li> <li>- Valoración crítica de los principales recursos y técnicas de la novela social.</li> <li>- Lectura y valoración crítica de fragmentos de novelas de posguerra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la lectura como fuente de enriquecimiento personal y cultural.</li> <li>- Curiosidad hacia el estudio de la historia de la literatura e interés por adentrarse en la reflexión metaliteraria.</li> <li>- Interés por el conocimiento y la lectura de las novelas más destacadas de la literatura española contemporánea.</li> <li>- Interés por la formación de un espíritu crítico a la hora de interpretar y valorar textos literarios en prosa.</li> </ul>

Tabla 21: Contenidos de la UD-2B “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes”

#### 6.3.4.1.3. Temporalización y secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje

La UD-2B se ha diseñado para trabajarse a lo largo de cinco sesiones consecutivas del primer trimestre<sup>105</sup>, una vez han sido abordados en unidades anteriores

<sup>105</sup> De acuerdo con lo establecido en la Orden de 19 de junio de 2009, de la Conselleria d’Educació (DOCV núm. 6046), la materia de “Lengua Castellana y Literatura I” se imparte con una frecuencia de 3 sesiones semanales de unos 50 minutos.

contenidos generales sobre la literatura española de posguerra y se han afianzado las técnicas para el comentario de textos narrativos, pues partimos de la consideración de que tales técnicas han sido trabajadas en la ESO, por lo que los alumnos cuentan con unos conocimientos previos.

Por lo que respecta a la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, procedemos a su descripción sesión por sesión.

#### **6.3.4.1.3.1. Sesión 1**

Tras una explicación introductoria del profesor sobre el surgimiento de la novela de la inmediata posguerra, la novela social, y la vinculación de su contenido con el contexto histórico, se realizan las siguientes actividades:

- Organización cronológica de las tendencias y autores más importantes en la novela española de posguerra.
- Elaboración de cuadros sinópticos con los autores y títulos de esta época.

#### **6.3.4.1.3.2. Sesión 2**

Tras una explicación introductoria del profesor sobre el realismo objetivista y el realismo crítico, se realizan las siguientes actividades:

- Lectura y comentario de fragmentos de “La colmena”, “El Jarama”, “Entre visillos” y “Cinco horas con Mario” para propiciar la reflexión sobre los temas y los rasgos que caracterizan a la novela española de posguerra.
- Análisis más detenido de las características de la novela social (el realismo objetivista y el realismo crítico) a partir de los diálogos de los personajes, las técnicas empleadas por el narrador, las descripciones que ofrece, etc.

#### **6.3.4.1.3.3. Sesión 3**

Después de una explicación de la trayectoria narrativa de Camilo José Cela, Miguel Delibes, Carmen Martín Gaité y Rafael Sánchez Ferlosio, se procede a realizar las siguientes actividades:

- Configuración de la clase en grupos de trabajo<sup>106</sup>, reparto y análisis de las novelas que van a constituir objeto de estudio: “La colmena”, “El Jarama”, “Entre visillos” y “Cinco horas con Mario”.

---

<sup>106</sup> Idealmente se concibe un grupo-clase formado por 20 alumnos, que se distribuirán en cuatro grupos de 5 alumnos. Los grupos de trabajo se mantendrán a lo largo de todo el curso.

- Lectura y comentario de diversos fragmentos de las novelas mencionadas en grupos de trabajo atendiendo a los rasgos característicos del realismo objetivista.

#### **6.3.4.1.3.4. Sesión 4**

En esta sesión se realizan las siguientes actividades:

- Corrección del análisis realizado por los grupos de trabajo en la sesión 3 (y fuera del aula) y puestas en común de cara al grupo-clase (gran grupo).

- Estudio más detenido del habla de los personajes a partir del reconocimiento de rasgos de coloquialidad por parte del grupo-clase a partir de la lectura y comentario de diversos fragmentos.

- Tarea para fuera del aula: que cada grupo de trabajo se centre en la novela que le ha correspondido en la sesión anterior y extraiga cinco rasgos de coloquialidad (pertenecientes a diversos niveles lingüísticos) del habla de los personajes.

#### **6.3.4.1.3.5. Sesión 5**

En esta última sesión se realizan las siguientes actividades:

- Corrección del análisis realizado por los grupos de trabajo y puestas en común de cara al grupo-clase (gran grupo).

- Reflexión posterior sobre la posible aparición de los rasgos de coloquialidad en los textos teatrales de la misma época.

#### **6.3.4.1.4. Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación que consideramos en esta UD son:

- a) Localizar cronológicamente los autores y las tendencias más importantes de la novela española de posguerra
- b) Interpretar el contenido de un fragmento narrativo posterior a 1936 teniendo en cuenta la tendencia novelística a la que pertenece y el momento en que fue escrito.
- c) Reconocer las características de la novela social.
- d) Analizar y comentar de manera crítica y personal un texto narrativo de posguerra.

### **6.3.4.2. Segundo trimestre: trabajo de investigación titulado “Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra”**

Para 2º de Bachillerato se plantea un trabajo de investigación que consiste en estudiar los rasgos de coloquialidad (en concreto, los rasgos sintácticos, con especial atención a las construcciones incompletas) presentes en las *novelas de posguerra*, de acuerdo con la bibliografía sobre el tema (Seco, 1973 [1989]; 1983); Hernando Cuadrado, 1987, 1988; Martínez Albarracín, 1991; 1992 [2007]; Narbona, 2000a, 2002b, 2008; López Serena, 2007).

Así pues, a modo de aplicación práctica de lo estudiado en la UD-2B, hemos concebido un trabajo de investigación para realizar en grupo durante el segundo trimestre del mismo curso que lleva por título “Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra”, que, de forma abreviada, nombraremos como “TI-2B” (trabajo de investigación de 2.º de Bachillerato). Recuérdese que, idealmente, se concibe un grupo-clase formado por 20 alumnos, distribuidos en cuatro grupos de 5 alumnos, que ya han realizado actividades en grupos de trabajo en la UD-2B, durante el primer trimestre. La realización del trabajo de investigación persigue dos objetivos generales: por un lado, consolidar los contenidos y las técnicas de comentario y análisis estudiados en la UD-2B; por el otro, profundizar en el conocimiento y el uso de las técnicas de investigación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estudiadas en la ESO y en 1.º de Bachillerato. Además, partimos de la consideración que los alumnos de 2.º de Bachillerato que han realizado durante el primer trimestre la UD-2B, y ahora el TI-2B, son los mismos que durante el curso anterior habrán cursado la UD-1B, el TI-1B y la SD-1B.

#### **6.3.4.2.1. Objetivos**

El TI-2B persigue los siguientes objetivos didácticos:

1. Leer por grupos la bibliografía seleccionada sobre los rasgos de coloquialidad presentes en la novela española de posguerra en función de la novela que les haya correspondido en la UD-2B (Seco, 1973 [1989]; 1983); Hernando Cuadrado, 1987, 1988; fragmentos de Martínez Albarracín, 1991; y 1992 [2007]; Narbona, 2000a, 2002b, 2008; fragmentos de López Serena, 2007).

2. Familiarizarse con la lectura de textos de carácter científico, como artículos publicados en revistas, trabajos monográficos, etc.
3. Contrastar la información contenida en la bibliografía especializada sobre el tema con respecto a la novela de posguerra que haya correspondido a cada grupo.
4. Analizar los diálogos que aparezcan en las novelas asignadas a cada grupo en busca de los rasgos sintácticos de coloquialidad referidos en la bibliografía, con especial atención a las construcciones incompletas estudiadas en UD-1B y TI-1B y aludidas en UD-2B.
5. Adquirir la disciplina intelectual más adecuada para realizar un trabajo de forma metódica, utilizando procedimientos y recursos coherentes con el fin perseguido, fomentando el sentido de la autonomía y la responsabilidad individual y colectiva.
6. Resolver problemas y tomar decisiones, incorporando el rigor y la satisfacción por el trabajo bien hecho, y la voluntad de corregirlo y perfeccionarlo.
7. Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como herramienta de aprendizaje y de comunicación, valorando su uso para trabajar de forma autónoma, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativo.
8. Expresar y comunicar experiencias, oralmente y por escrito, apreciando la necesidad de una utilización cuidadosa del lenguaje, de un vocabulario preciso y de un registro adecuado, interpretando y ajustando el discurso a las diversas situaciones comunicativas.
9. Participar activamente en la realización del trabajo.

#### 6.3.4.2.2. Contenidos

En la presentación de los contenidos distinguimos tres fases (tabla 22), que incluyen los siguientes aspectos:

FASE DE PLANIFICACIÓN	FASE DE DESARROLLO	FASE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de las fases y pasos que deben seguirse en el trabajo.</li> <li>- Establecimiento de plazos.</li> <li>- Previsión de actividades: lectura comprensiva de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura comprensiva de la bibliografía especializada.</li> <li>- Cotejo de los datos que aparecen referidos en la bibliografía con la novela española de posguerra objeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de las características del texto escrito expositivo-argumentativo.</li> <li>- Elaboración de un</li> </ul>

<p>bibliografía especializada, cotejo de los datos que aparecen referidos en ella con la novela española de posguerra objeto de estudio, análisis de los diálogos de la novela asignada, recogida de datos sobre los rasgos sintácticos de coloquialidad que aparezcan (en especial de las construcciones incompletas, de acuerdo con lo definición, clasificación y caracterización pragmaprosódica realizada en el capítulo 5 de esta tesis y que los alumnos ya han trabajado en UD-1B), entrevistas con los grupos de trabajo y previsión inicial del producto final.</p>	<p>de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los diálogos de la novelas asignada.</li> <li>- Recogida de datos sobre los rasgos sintácticos de coloquialidad que aparezcan (en especial de las construcciones incompletas).</li> <li>- Obtención de información proveniente del intercambio de experiencias y del trabajo cooperativo en el marco de trabajo alumno-profesor y entre iguales.</li> <li>- Técnicas que favorecen la adquisición, interpretación y transmisión de la información: cuadros, mapas conceptuales, gráficos, elementos visuales, datos estadísticos, audiovisuales, etc.</li> </ul>	<p>borrador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación para la consecución del trabajo.</li> </ul>
---	--	--

**Tabla 22: Contenidos del trabajo de investigación titulado “Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra”**

#### 6.3.4.2.3. Temporalización y secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Para la realización del presente trabajo de investigación se requieren seis sesiones alternas del segundo trimestre (una vez se hayan asimilado los conocimientos de la UD-2B), además del tiempo de trabajo fuera del aula. Como quedaba plasmado en la tabla 22, hemos distinguido tres fases en su desarrollo, a cada una de las cuales le corresponde un número variable de sesiones, entre las que median tramos semanales de trabajo fuera del aula. Veámoslo reflejado en la tabla 23:

<b>FASE DE PLANIFICACIÓN</b>	Sesión 1	Sesión inicial de 50 minutos de duración
<b>FASE DE DESARROLLO</b>	Sesión 2	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas dos semanas.
	Sesión 3	Sesión de 50 minutos que se produce transcurrida una semana.
	Sesión 4	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas una semana.
	Sesión 5	Sesión de 50 minutos que se produce transcurridas dos semanas.

<b>FASE DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO</b>	Sesión 6	Sesión de 50 minutos que se produce de manera inmediata tras la sesión 5 (en la clase siguiente).
	4 semanas	Tiempo tras el cual deben presentarse los trabajos
<b>TIEMPO TOTAL REQUERIDO</b>	Seis sesiones de 50 minutos y 10 semanas fuera del aula.	

**Tabla 23: Tiempo requerido en la elaboración del TI-2B**

#### **6.3.4.2.3.1. Fase de planificación**

Para la fase de planificación se requiere de tan solo una sesión que irá acompañada de la tutorización presencial en el centro y/o a partir del blog de clase. Así, en la sesión 1, se procede a la descripción del trabajo que se va a realizar, con la indicación de las instrucciones que deben seguir, los plazos que han de respetar y las actividades que deben realizar.

#### **6.3.4.2.3.2. Fase de desarrollo**

Esta fase se produce mayoritariamente fuera del aula, aunque se necesitan cuatro sesiones alternas para realizar el seguimiento de las investigaciones.

Sesión 2 (tras dos semanas): Una vez leída la novela que les haya correspondido y la bibliografía relacionada con esta, se ha de comprobar que se ha comprendido y que son capaces de rastrear los rasgos de coloquialidad, con especial atención a los sintácticos (y a las construcciones incompletas). Posteriormente, se procede al reparto del tiempo para emprender su análisis. Aunque se inicia el análisis en clase, se continúa, de forma autónoma, fuera del aula por los alumnos. Se establecen tutorías presenciales (mediante fechas) para resolver las posibles dudas que les puedan ir surgiendo a los alumnos.

Sesión 3 (tras una semana): Seguimiento de los análisis de las novelas asignadas a cada grupo.

Sesión 4 (tras una semana): Seguimiento de los análisis, puesta en común formando un único documento para cada grupo (esto es, integrando los rasgos de coloquialidad de la novela en cuestión en un documento base), y análisis de sendas novelas de manera íntegra por cada alumno en busca de las construcciones incompletas estudiadas en la UD-1B: Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios.

Sesión 5 (tras dos semanas): Seguimiento de los análisis de cada grupo para verificar los rasgos de las de las construcciones incompletas localizadas.

#### **6.3.4.2.3.3. Fase de presentación del trabajo**

Sesión 6 (sesión inmediatamente posterior a la sesión 5): Explicación de la estructura que pueden dar a su trabajo escrito: introducción, objeto de estudio, metodología, novela analizada y su caracterización, clasificación de los rasgos de coloquialidad sintácticos revisados, confrontación con la bibliografía especializada sobre el tema, construcciones incompletas halladas, conclusiones. Una vez realizada esta sesión, los alumnos dispondrán de cuatro semanas para entregar el trabajo por escrito.

#### **6.3.4.2.4. Criterios de evaluación**

En el TI-2B se evalúan las siguientes capacidades de los alumnos:

- a) Leer de forma comprensiva bibliografía especializada sobre los rasgos de coloquialidad presentes en la novela española de posguerra.
- b) Reconocer construcciones incompletas que emitan los personajes en sus diálogos: Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios.
- c) Cumplir adecuadamente en el trabajo final con los objetivos y planteamientos marcados, así como con los plazos y fases previstos.
- d) Analizar las dificultades que comporta el trabajo y solventarlas.
- e) Mantener una actitud de iniciativa personal, de espíritu emprendedor, de autonomía y de confianza en uno mismo, así como de cooperación con el grupo; se consideran, asimismo, los hábitos de disciplina, el esfuerzo y el trabajo individual y en grupo.
- f) Estructurar de forma adecuada el trabajo escrito (justificación, descripción del trabajo propuesto, análisis de la novela asignada, confrontación con la bibliografía revisada, explicación de los resultados del análisis y elaboración de conclusiones).
- g) Expresarse con adecuación, coherencia, cohesión y corrección en la expresión escrita, incluyendo la utilización adecuada y variada de recursos gráficos o audiovisuales y la presentación de los materiales.
- h) Emplear eficazmente las tecnologías de la información y de la comunicación en el trabajo escrito.



### **6.3.4.3. Tercer trimestre: secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato**

La secuencia didáctica que presentamos se ha diseñado para desarrollarse durante el tercer trimestre del mismo curso. Tiene como finalidad preparar de forma eficaz una exposición oral de carácter expositivo-argumentativo sobre el trabajo de investigación realizado por los alumnos de 2.º de Bachillerato durante el segundo trimestre, y que nombraremos, de forma abreviada, como “SDEO-2B” (secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato).

Hemos escogido trabajar la exposición oral con matices argumentativos no solo porque así lo prescriben los documentos curriculares de todas las etapas educativas (Cf. § 2.1.), sino también porque, como ya argumentamos en § 6.3.2.3. (de acuerdo con Dolz y Schneuwly, 2006: 177), la exposición oral requiere de un trabajo en el aula para poder llevarla a cabo con eficacia, de ahí que hayamos concebido una secuencia didáctica para emprender un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de abordar propiamente el desarrollo de la secuencia, conviene tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Todos los alumnos del grupo-clase han realizado el mismo trabajo de investigación, por lo que el contenido de las exposiciones será muy similar, variarán los materiales trabajados, los resultados obtenidos, las conclusiones, etc.
- Se concibe idealmente que el grupo-clase está formado, como indicamos en § 6.3.3.2., por 20 alumnos, distribuidos en cuatro grupos de 5 alumnos cada uno.
- La SDEO-2B supone una continuación en la secuencia didáctica para trabajar la exposición oral cursada por los mismos alumnos en 1.º de Bachillerato. Recordemos que Dolz y Schneuwly (2006: 186-187) establecen los siguientes objetivos generales para un trabajo didáctico de la exposición oral:

- conscienciació de la situació de comunicació d'una exposició i de la seua dimensió comunicativa, que té en compte la finalitat, el destinatari, etc.;
- explotació de les fonts d'informació i utilització dels documents (com ara gràfics, transparències i gravacions);
- estructuració d'una exposició, jerarquització de les idees i elaboració d'un pla que segueixca estratègies discursives;
- desenvolupament de les capacitats d'exemplificació, d'il·lustració i d'explicació;
- anticipació de les dificultats de comprensió i d'ús de la reformulació (en forma de paràfrasi o de definició);

- desenvolupament de la competència metadiscursiva i, en particular, de les capacitats d'explicitar l'estructuració de l'exposició (...);
- conscienciació de la importància de la veu, de la mirada i de l'actitud corporal;
- preparació i oralització de les notes.

Pues bien, en el curso de 2.º de Bachillerato se van a trabajar unos objetivos didácticos parcialmente distintos y complementarios a los ya trabajados en la SDEO-1B, tales objetivos son descritos en el apartado que sigue.

#### **6.3.4.3.1. Objetivos didácticos concretos**

A continuación, precisamos los objetivos didácticos que se propone alcanzar mediante el desarrollo de la SDEO-2B (cf. § 6.3.2.3.1 donde especificamos los objetivos didácticos que se trabajaron en la secuencia de 1.º de Bachillerato) :

1.º Tomar conciencia de la situación comunicativa que implica una exposición oral con tintes argumentativos (por la confrontación de la bibliografía revisada y toma de criterio sobre ella) y de su dimensión comunicativa (la finalidad que persigue, los destinatarios a los que va dirigida, sus conocimientos previos sobre el tema, sus expectativas e intereses en relación con este, etc.), de acuerdo con la atención que reclaman Dolz y Schneuwly para esta fase (2006: 182).

2.º Desarrollar capacidades de argumentación, explicación, ejemplificación e ilustración.

3.º Concienciarse sobre la importancia de la voz, de la mirada y de la actitud corporal.

4.º Explotar fuentes de información y utilización de documentos de apoyo a la explicación de forma pertinente (diapositivas, transparencias).

#### **6.3.4.3.2. Desarrollo de la secuencia didáctica**

A continuación, presentamos el desarrollo íntegro de la secuencia didáctica que hemos diseñado adaptando las secuencias formuladas por Dolz y Schneuwly (2006: 147-253). De la misma forma que procedimos en la SD-1B, para cada uno los elementos que integran toda secuencia didáctica (a saber, *situación inicial*, *preparación básica del género discursivo en cuestión* y *producciones iniciales*, *talleres de trabajo*,

*producciones finales* y posibles *ampliaciones*, cf. lo expuesto ), hemos detallado los objetivos, las actividades, los materiales y la duración proyectada.

Así pues, en la tabla 24, mostramos nuestra propuesta de secuencia para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato, al modo en que lo hacen Dolz y Schneuwly (2006: 188-192):

**Tabla 24: Secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato**

TALLERES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIAL	DURACIÓN
<b>SITUACIÓN INICIAL</b>	- Despertar la curiosidad por el tema planteado	1. Presentación de un documento desencadenante 2. Discusión conducente a la formulación de preguntas sobre la exposición oral como género discursivo	- Documento audiovisual: comunicación de Leonor Ruiz Gurillo “La ironía como <i>hecho pragmático</i> en la conversación” <sup>107</sup>	1 sesión de 50 minutos
<b>PREPARACIÓN DE EXPOSICIONES</b>	- Preparar una primera exposición de tema libre	1. Trabajo en grupo: preparación de la exposición a partir de posibles fallos esperables	- Documentos audiovisuales de expositores inexpertos: exposiciones reales de tema libre grabadas a alumnos de “Humanidades” durante el año 2010 <sup>108</sup>	2 sesiones de 50 minutos cada una

<sup>107</sup> Comunicación ofrecida durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado: “Nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial”, celebrado en Valencia, los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2009, en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Ofrecemos el archivo en DVD en anexo 5.

<sup>108</sup> Ofrecemos los archivos en DVD en el anexo 5: exposiciones sobre el miniaturismo y su historia, sobre la historia del Levante Unión Deportiva y sobre el devenir histórico del judeo-español.

<p><b>PRODUCCIÓN INICIAL</b></p> <p><b>PRIMERAS PRESENTACIONES DE EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Observar las capacidades de los alumnos y sus lagunas para establecer los aspectos del género que tendrán que ser objeto de la enseñanza-aprendizaje en los talleres</p> <p>- Hacer surgir, mediante la evaluación colectiva, el conocimiento previo de los alumnos sobre la exposición oral</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de la exposición por un delegado de cada grupo</li> <li>2. Evaluación por parte de la clase</li> <li>3. Síntesis de las observaciones (conocimientos adquiridos y dificultades en la elaboración y la presentación)</li> <li>4. Confección de un esquema de exposición (que defina las condiciones marco de la exposición: tema, objetivos, situación de comunicación, etc.)</li> <li>5. Definición de la continuación del trabajo</li> </ol>	<p>- Esquema de exposición (cf. actividad 4 de esta sesión)</p> <p>- Cámara de vídeo para grabar a los alumnos (con el fin de crear una videoteca)</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>
<p><b>TALLER 1</b></p> <p><b>ESCUCHAR Y ANALIZAR UNA EXPOSICIÓN</b></p>	<p>- Saber escuchar una exposición y extraer informaciones sobre el tema</p> <p>- Captar las características globales del género (situación de comunicación, objetivos y estructura)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación de la audición de una exposición mediante la elaboración de una hoja de audición</li> <li>2. Audición guiada por la hoja de audición</li> <li>3. Discusión/evaluación de las producciones</li> <li>4. Análisis de algunas</li> </ol>	<p>- Hoja de audición (elaborada a lo largo de la actividad 1 de esta sesión)</p> <p>- Documento audiovisual que presenta una exposición de un experto: comunicación de Esperanza Alcaide titulada “La</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>

	- Localizar y analizar los mecanismos lingüísticos del expositor	características de la exposición y de algunos mecanismos lingüísticos (en grupo)	ironía en el discurso polémico” <sup>109</sup> - Cuestionario basado en fragmentos transcritos	
<b>TALLER 2</b>  <b>TOMAR NOTAS PARA PREPARAR LA EXPOSICIÓN</b>	- Seleccionar informaciones a partir del trabajo de investigación realizado por escrito - Elaborar notas para facilitar la exposición - Ejercitarse en utilizar notas para exponer oralmente	1. Lectura de los trabajos de investigación (en grupo) 2. Selección de palabras clave 3. Toma de notas 4. Entrenamiento en la exposición a partir de notas	- Trabajos de investigación realizados por los grupos durante el 2.º trimestre - Una ficha para tomar notas - Grabadoras de audio portátiles	2 sesiones de 50 minutos cada una
<b>TALLER 3</b>  <b>INTRODUCIR ARGUMENTOS</b>	- Diferenciar las partes que son expositivas y argumentativas en un discurso - Reconocer y utilizar fórmulas apropiadas para introducir argumentos - Producir una	1. Reconstitución de la estructura de una argumentación a partir de las fórmulas utilizadas 2. Búsqueda de fórmulas utilizables para introducir argumentos 3. Producción de una argumentación, análisis y discusión	- Fichas con expresiones de estructuración - Hoja de trabajo con expresiones para parafrasear - Grabaciones de argumentaciones hechas por expertos:	4 sesiones de 50 minutos cada una

<sup>109</sup> Comunicación ofrecida durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado: “Nuevas perspectivas para el estudio del español coloquial”, celebrado en Valencia, los días 17, 18, 19 y 20 de noviembre de 2009, en la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Ofrecemos el archivo en DVD en el anexo 5.

<p><b>EL CONTROL DE LA VOZ Y DEL CUERPO</b></p> <p><b>EL EMPLEO DE ELEMENTOS DE APOYO A LA EXPLICACIÓN</b></p>	<p>argumentación</p> <p>- Concienciarse sobre la importancia de la voz, postura, gestos.</p> <p>- Explotar documentos de apoyo a la explicación</p>	<p>de estas producciones</p> <p>4. Confrontación con producciones de expertos</p> <p>5. Observación de la voz, postura y gestos de los ponentes expertos.</p> <p>6. Estudio de la explotación que puede realizarse de los elementos de apoyo a la explicación de forma pertinente: diapositivas y/o transparencias</p>	<p>comunicaciones<sup>110</sup> de María Estellés Arguedas (titulada “Digresión y cambio de tópico en la conversación coloquial”) y de Salvador Pons Bordería (titulada “La combinación de marcadores del discurso”)</p> <p>- Hoja de audición</p>	
<p><b>TALLER 4</b></p> <p><b>RECAPITULACIÓN Y ELABORACIÓN DE UNA LISTA DE CONTROL</b></p>	<p>- Recapitular los principales aspectos trabajados de la exposición</p> <p>- Saber reconocer en fragmentos los aspectos trabajados</p> <p>- Prepararse para poner en práctica estos aspectos</p>	<p>1. Recapitulación de lo que se ha hecho a lo largo de la secuencia</p> <p>2. Recuperación de los principales aspectos trabajados mediante la audición de fragmentos seleccionados de la exposición de un experto</p> <p>3. Confección de una lista de control</p>	<p>- Documento audiovisual con fragmentos de exposición de un experto: comunicación de Leonor Ruiz Gurillo “La ironía como <i>hecho pragmático</i> en la conversación” (<i>vid. n. 107</i>)</p>	<p>2 sesiones de 50 minutos cada una</p>

<sup>110</sup> Comunicaciones ofrecidas, igualmente, durante la celebración del I Congreso internacional sobre Pragmática del español hablado (*vid. n. 83*). Ofrecemos los archivos en DVD en el anexo 5; obsérvese que en la SDEO-2B se presta atención a aspectos diferentes a los ya trabajados en la SDEO-1B.

<p><b>PRODUCCIÓN FINAL</b></p> <p><b>SEGUNDA PRESENTACIÓN DE EXPOSICIONES</b></p> <p><b>CIERRE DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir una exposición sobre el trabajo de investigación realizado durante el 2.º trimestre</li> <li>- Comentar/evaluar las exposiciones presentadas</li> <li>- Evaluar los aprendizajes realizados a lo largo de la secuencia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación (en grupo) de las presentaciones</li> <li>2. Presentaciones (en grupo)</li> <li>3. Comentario/evaluación de las producciones</li> <li>4. Balance y evaluación de los progresos realizados</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cámara de vídeo para la grabación de las exposiciones de los alumnos (con el fin de crear una videoteca)</li> </ul>	<p>3 sesiones de 50 minutos cada una</p>
<p><b>AMPLIACIONES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar posteriormente los aspectos trabajados en el momento de la secuencia</li> <li>- Profundizar en el tema tratado y/o explotarlo bajo otras formas</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparación individual de nuevas exposiciones</li> <li>2. Presentación de las exposiciones a otros públicos diferentes de la clase</li> </ol>		

**Tabla 24: Secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato**

#### **6.4. Conclusiones**

A partir del diseño de las propuestas didácticas presentadas para la etapa de Bachillerato relacionadas con el estudio de la sintaxis coloquial (las construcciones incompletas), llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Resulta fundamental ahondar en estudios que versen sobre el Análisis del Discurso y/o de la Conversación, pues, en nuestro caso, fruto de la determinación de las características pragmaprosódicas fundamentales de las construcciones incompletas con fines didácticos, ya sean estratégicas (Actos Suspendidos y Actos Truncados), ya sean no estratégicas (reinicios), nos ha permitido fundamentar desde el punto de vista teórico y metodológico propuestas didácticas basadas en el estudio de las construcciones incompletas para la etapa de Bachillerato como las formuladas en esta tesis. Por tanto, ha resultado primordial haber realizado de manera previa un estudio pragmaprosódico, como el llevado a cabo en el capítulo 5 de esta tesis, para así poder llegar a establecer correlaciones entre fenómenos pragmalinguísticos y su comportamiento prosódico con fines didácticos.
2. Hemos tratado de formular propuestas didácticas adoptando un enfoque comunicativo, mediante el empleo de materiales y técnicas de trabajo variados; de esta forma nos hemos servido tanto de unidades didácticas y trabajos de investigación que versan, a grandes rasgos, sobre la sintaxis coloquial (y su mimesis en la novela española de posguerra) como de secuencias didácticas para trabajar la exposición oral en 1.º y 2.º de Bachillerato.
3. Consideramos que propuestas didácticas como las que acabamos de ofrecer constituyen un material que puede resultar muy atractivo y motivador para los alumnos con el fin de profundicen en sus conocimientos sobre el discurso oral coloquial y, de manera contrastiva, también lo hagan sobre el discurso oral formal, distinguiendo lo que comunicativamente puede resultar adecuado en una determinada situación y no en otra, logrando, en definitiva, ampliar su competencia comunicativa.



4. La puesta en práctica de propuestas didácticas como las que ofrecemos no solo comportan aprendizaje sobre los contenidos que se abordan en ellas, sino también sobre el trabajo de destrezas relativas a las TIC (el uso del blog de la clase, el manejo de programas como *Power Point*, etc.).
5. El desarrollo de las propuestas didácticas formuladas favorece el intercambio comunicativo efectivo entre los alumnos, no solo entre los de cada grupo de trabajo en relación con el grupo-clase (gran grupo), sino con el resto de alumnos y profesores de la comunidad educativa. En efecto, se puede programar un ciclo de comunicaciones-conferencias durante la semana cultural que celebre el centro educativo y se pueden llevar a la práctica las exposiciones orales trabajadas en las SDEO-1B y SDEO-2B, de forma que se expongan los trabajos de investigación realizados ante auditorios distintos. De esta forma, resultan beneficiados nuevos alumnos de otros cursos, a los que se les puede formular trabajos de toma de notas sobre las comunicaciones a las que asisten, etc.
6. La grabación de las exposiciones orales de los alumnos resultantes del trabajo de las secuencias didácticas de 1.º y 2.º de Bachillerato mediante cámara de vídeo contribuye a la formación de una videoteca, susceptible de una posterior explotación.
7. En otras asignaturas de la etapa de Bachillerato, como la optativa de “Informática”, podrían analizarse de forma acústica las construcciones incompletas analizadas por los alumnos en el TI-1B con los mismos parámetros que hemos manejado en esta tesis (duración de la pausa, velocidad de habla, promedios de F0, etc.), pues la aplicación informática *Praat* es de fácil manejo para un usuario no experto con las pertinentes indicaciones.
8. Las propuestas didácticas que hemos presentado son susceptibles de adaptarse a otras etapas educativas con las oportunas modificaciones, por ejemplo, para la etapa de la ESO o, incluso, para la enseñanza superior, Grados de Filología, Maestro de Primaria e Infantil, Máster de Enseñanza en la ESO, etc.
9. Finalmente, la realización de trabajos de investigación y su posterior exposición oral contribuye a la introducción del alumnado en el empleo de las técnicas de trabajo propias de la enseñanza superior a la que, presumiblemente, se van a incorporar de forma inmediata.



## **CONCLUSIONES FINALES**

---



De todo lo expuesto a lo largo de este trabajo, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. Los programas curriculares de las etapas educativas preuniversitarias demandan una mayor presencia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en las aulas; no basta, por ejemplo, con trabajar de manera anecdótica el género del debate cuando uno finaliza una unidad didáctica y le sobra tiempo, sino que debe efectuarse un meditado planteamiento en todos y cada uno de los cursos que integran, pongamos por caso, la ESO y Bachillerato, programando actividades que promuevan la didáctica de lo oral y el uso efectivo de los géneros discursivos orales tanto dentro de las aulas como fuera de ellas.
2. Si se quiere emprender un proceso de enseñanza-aprendizaje que resulte válido cuando la materia objeto de estudio es la lengua, ya sea como primera lengua, ya sea como lengua extranjera, debe adoptarse un enfoque comunicativo, el basado en el uso efectivo de la lengua, que trate de promover las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos. Además, unidades de programación como las secuencias didácticas parecen resultar las idóneas en la producción de variados géneros discursivos, como la exposición oral. Muestra de ello constituyen las secuencias didácticas que hemos diseñado y que hemos plasmado en el capítulo 6 de esta tesis.
3. Entendemos que un estudio pragmaprosódico sobre las construcciones incompletas a partir del corpus de Briz y Grupo Val.Es.Co. (2002) y su corpus en red como el llevado a cabo en este trabajo resulta beneficioso en sí mismo, por lo que tiene de novedoso y lo que aporta a la investigación del lenguaje hablado (aunque solo fuera por los métodos de trabajo empleados), pero también permite una explotación didáctica en diferentes etapas; en este caso hemos optado por la de Bachillerato porque es la etapa que, a nuestro modo de ver, requiere más atención, en tanto que es la inmediatamente anterior al comienzo de la enseñanza superior (en la que las habilidades orales de los alumnos, se supone, están consolidadas).
4. En todo caso, es todavía necesario el análisis de un mayor volumen de ejemplos sobre Actos Suspendidos, Actos Truncados y reinicios para emprender un estudio pragmaprosódico definitivo en el que se llegue a caracterizaciones

concluyentes sobre su comportamiento prosódico y su funcionamiento pragmático, objeto de estudio que excede el propósito de este trabajo.

5. Asimismo, consideramos que la caracterización pragmaprosódica fundamental sobre las construcciones incompletas que mostramos en el capítulo 5, si bien no agota el conocimiento empírico sobre su comportamiento, sí permite emprender propuestas didácticas efectivas como las mostradas en el capítulo 6 y que esperamos poder poner en práctica lo antes posible en las aulas, pues lo que hemos presentado en esta tesis no deja de constituir un proyecto que necesita ser testado con sus destinatarios directos, los alumnos de Bachillerato.
6. Obviamente, como advertíamos en el capítulo 6, las propuestas didácticas que hemos presentado son susceptibles de adaptarse a otras etapas educativas, por ejemplo, para la etapa de la ESO o, incluso, para la enseñanza superior, Grados de Filología, Maestro de Primaria e Infantil, Máster de Enseñanza en la ESO, etc.
7. El análisis pragmaprosódico iniciado en este trabajo abre la posibilidad de posteriores investigaciones sobre el establecimiento de una tipología de Actos Suspendidos, de Actos Truncados y su confrontación con los reinicios, investigaciones que pretendemos desarrollar en un futuro inmediato profundizando en el enfoque fonocortés de algunos de los resultados obtenidos, como, por ejemplo, en el caso de los Actos Truncados reconocedores del turno de otro/s interlocutor/es.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---





- ABASCAL, D. (1994): “La lengua oral en la Enseñanza Secundaria”, en Lomas, C. y A. Osoro (coord.), págs. 159-180.
- ABASCAL, D. (1995): “Registro de los usos orales. La sonoteca”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, págs. 42-51.
- ALBELDA MARCO, M. (2002): “El estudio de la intensificación como categoría pragmática”, *Interlingüística* 13, I, págs. 115-118.
- ALBELDA MARCO, M. (2004): “La intensificación pragmática y su reflejo a través de la prosodia”, en M. Villayandre Llamazares et ál. (eds.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco/Libros, págs. 199-210.
- ALBELDA MARCO, M. (2007): *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta. Una aplicación al español coloquial*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- ALBELDA MARCO, M. (2010): “Cuestiones de ortografía y del lenguaje oral”, en Aleza Izquierdo, M. y M. Albelda Marco (coord.): *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia, Tirant lo Blanch, págs. 153-192.
- ALBELDA MARCO, M. y M.<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ (2005), “Propuesta didáctica para la enseñanza del registro coloquial en la clase de E/LE”, *Interlingüística*, 15, págs. 475-485.
- ALBELDA MARCO, M. y M.<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ (2006): “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, en *Marcoele*, 3, 31 páginas.
- ALBELDA MARCO, M. y M.<sup>a</sup> J. FERNÁNDEZ (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial en la clase de E/LE*, Madrid, Arco/Libros.
- ALCINA FRANCH, J. y J. M. BLECUA (1975[1983]): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- ALLER, C. (1991): *Juegos y actividades de lenguaje oral. Procesos didácticos*, Alcoy, Marfil.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): “El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua”, *Didáctica de la lengua y la literatura*, 13, págs. 17-42.
- ANTÚNEZ et ál. (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, Graó.

- AVENDAÑO, F. (2007): *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*, Alcalá de Guadaíra (Sevilla), Homo Sapiens.
- AVENDAÑO, F. (2011): “Desarrollo del lenguaje oral en Primaria”, *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 13, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.
- BADÍA, D. y M. VILÀ (1993): *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Graó.
- BALLESTEROS, C y J. PALOU SANGRÀ (2005): “Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral”, en M. Vilà i Santasusana (coord.), págs. 101-116.
- BAÑÓN, A. M.<sup>a</sup> (2008): “El análisis crítico del discurso y su aprovechamiento en el aula”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, págs. 28-47.
- BARRAGÁN, C. et ál. (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Caracas, Laboratorio Educativo, Barcelona, Graó.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. (1987): “El anacoluto en la lengua hablada”, *Amistad a lo largo. Estudios en Memoria de J. Fernández Sevilla y N. Marín López*, Universidad de Granada, Granada, págs. 56-80.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. (1989): “La norma del texto oral y la norma del texto escrito”, *RSEL*, 19/1, págs. 111-120.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. (2005): “Sobre el anacoluto en la lengua hablada (De la lingüística del texto a la Lingüística del hablar)”, *Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Universidad de Granada, Granada, págs. 119-168.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. y F. POSE FUREST (2007): “Sobre análisis del discurso y sintaxis de la comunicación. A propósito del estudio de las estructuras truncadas en el corpus PRESEEA-Granada\*”, en Juan A. Moya Corral y Marcin Sosinski (eds.) *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, (celebradas del 22 al 25 de noviembre de 2006), Granada, Universidad de Granada, págs. 137-167.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. y F. POSE FUREST (2008a): “Análisis morfofuncional-comunicativo de las construcciones anacolúicas”, en Juan A. Moya Corral y Marcin Sosinski (eds.): *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, págs. 167-187.
- BEDMAR, M.<sup>a</sup> J. y F. POSE FUREST (2008b): “Los criterios de interpretación y las construcciones anacolúicas”, en Homenaje al profesor J. M.<sup>a</sup> Chamorro, Granada,

Universidad, págs. 95-109.

- BEINHAUER, W. (1958/1963[1991]): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- BIGAS, M. (2001): “El lenguaje oral en la escuela infantil”, en BIGAS, M. y M. CORREIG (eds.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Síntesis, Madrid, págs. 43-70.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999) (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, RAE y Espasa/Calpe.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1992): “El *que* de las ‘oraciones subordinadas consecutivas’”, en *Actas del XVII Coloquio Internacional de Lingüística Internacional*, León, Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1995a): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. CORTÉS (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Servicio de Publicaciones, págs.: 103-122; ampliado en Briz (1998), cap. 4 y 6.
- BRIZ GÓMEZ, A. (coord.) (1995b): *La conversación coloquial. Materiales para su estudio. Anejo XVI de Cuadernos de Filología*. Universitat de València.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996a): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid. Arco/Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1996b): “La conversación coloquial. Estado de una investigación”, *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, año IV, 4, Universidad Nacional de Tucumán, págs. 6-48.
- BRIZ GÓMEZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000a): “El análisis de un texto oral coloquial”, en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (2000), págs. 29-48.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000b): “El español coloquial en los textos”, en J. A. Moya (ed.). *Adquisición y enseñanza de la lengua española*. Granada, págs. 13-37.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2000c): “La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico”, *Carabela*, 47, págs. 37-51.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2002a): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos* Madrid, SGEL.

- BRIZ GÓMEZ, A. (2002b): “La atenuación en una conversación polémica”, en J. L. Blas et ál. (eds.), *Estudios sobre Lengua y Sociedad*, Universitat Jaume I, Castellón, págs. 87-103.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2003a): “El español coloquial. Breve historia de una investigación en grupo”, *Lengua, variación y contexto. Estudios ofrecidos a Humberto López Morales*, vol. II. Madrid, Arco/Libros, págs. 521-539.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2003b): “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, *Actas del Primer Coloquio del programa Edice. “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*, en D. BRAVO (ed.). Estocolmo. Universidad de Estocolmo, págs. 17-46.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004a): “Aportaciones del Análisis del discurso oral”, en Sánchez Lobato, J. e. I. Santos Gargallo, *Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004b): “El español coloquial. ¿Por dónde comenzar su análisis en clase?”, en *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 14, Bruselas, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Embajada de España, págs. 4-6.
- BRIZ GÓMEZ, A. (coord.) (2008): *Saber hablar*, Madrid, Instituto Cervantes, Aguilar.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2010a): “El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas”, en Fonte Zarabozo, I. y L. Rodríguez Alfano (coord.): *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, págs. 21-56.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2010b): “Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística”, en Castañer Martín, M.<sup>a</sup> y V. Lagüéns Gracia (eds.): *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M.<sup>a</sup> Enguita Utrilla*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, págs. 125-133.
- BRIZ GÓMEZ, A. et ál. (2003): “Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial”, *Oralia*, VI, Madrid, Arco/Libros.
- BRIZ GÓMEZ, A.; GÓMEZ MOLINA, J. R.; MARTÍNEZ ALCALDE, M.<sup>a</sup> J. y GRUPO VAL.ES.CO. (eds.) (1997): *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico.

- BRIZ GÓMEZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel Practicum.
- BRIZ GÓMEZ, A. y GRUPO VAL.ES.CO (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Anejos de la revista *Oralia*, Madrid, Arco/Libros.
- BUSTOS TOVAR, J. J. DE (1995): “De la oralidad a la escritura”, en L. Cortés (ed.) (1995), págs. 11-28.
- BUSTOS TOVAR, J. J. DE (1997): “Aspectos sintácticos y pragmáticos de la comunicación oral”, en A. Briz, José Ramón Gómez Molina, M.<sup>a</sup> José Martínez Alcalde y Grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997), págs. 37-49.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): “El estudio del discurso oral”, *Signos*, 2, págs. 18-28.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CAMACHO ADARVE, M.<sup>a</sup> M. (2001): “Algunas reflexiones sobre la repetición en el discurso”, *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos* (en línea).
- CAMACHO ADARVE, M.<sup>a</sup> M. (2003): “Algunos oficios interactivos de la repetición en el discurso oral: funciones eulógicas y dislógicas”, *Oralia*, 6, págs.119-146.
- CAMACHO ADARVE, M.<sup>a</sup> M. (2005a): “La repetición como procedimiento reformulador en el discurso oral”, en M. Casado Velarde, R. González Ruiz y O. Loureda Lamas (eds.), *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*, Frankfurt, Peter Lang, págs. 67-92.
- CAMACHO ADARVE, M.<sup>a</sup> M. (2005b): “Las repeticiones del discurso oral como elementos delimitadores de unidades discursivas”, *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, publicado en URL: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/disoral.html>, págs. 1-51.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (2005): “Hablar en clase, aprender lengua”, en BARRAGÁN, C. et ál., *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Caracas, Laboratorio Educativo, Barcelona, Graó, págs. 37-44.
- CANTERO SERENA, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, UB.

- CASARES, J. (1969): *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid.
- CASELLAS, E. y J. JORBA (1996): *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*, Vol. I, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- CHAFE, W. (1993): "Prosodic and Functional Units of Language", en Edwards, J. A. y Lampert, M. D. (eds.), *Transcription and coding in discourse research*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- CONQUET, A. (1983): *Cómo aprender a escuchar*, Barcelona, Hogar del Libro.
- CORTÉS MORENO, M. (2002): "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14, págs. 65-76.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1989): *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*, Universidad de Salamanca.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1992): "Algunas precisiones en torno al término *coloquial*", en *Estudios de español hablado. (Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos)*, Instituto de Estudios Almerienses, Diputación Provincial de Almería, Campus Universitario de Almería, págs. 51-60.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral, Almería, 23 a 25 de noviembre de 1994*, Universidad de Almería.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (2002): *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999. Períodos, disciplinas y corrientes*, Anejos de la revista *Oralia*, Madrid, Arco/Libros.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y M.<sup>a</sup> M. CAMACHO ADARVE (2003): "Los condicionantes de la situación en la descripción tipológica de los discurso orales", *AFA*, LIX. *Homenaje a D. Manuel Alvar*, págs. 255-273.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y M.<sup>a</sup> M. CAMACHO ADARVE (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*, Madrid, Arco/Libros.

- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. y J. L. MUÑO (2008): “Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 49, págs. 57-66.
- COSERIU, E. (1981): “Los conceptos de ‘dialecto’, ‘nivel’ y ‘estilo de lengua’ y el sentido propio de la dialectología”, *Lingüística Española Actual*, III, 1, págs. 1-32.
- COSERIU, E. (1991): *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- CRUZ PEÑA, M.<sup>a</sup> P. (2009): *Guía práctica para trabajar el lenguaje oral en la Educación Primaria*. Granada, C. S. V.
- CROS, A. y M. VILÀ (1997): “La discussió oral: arguments i fal·làcies”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 12, págs. 19-33.
- CUERVO, M. y J. DIÉGUEZ (1981): *Mejorar la expresión oral*, Madrid, Narcea.
- DOLZ, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, monogràfic: *Projectes per aprendre llengua*, págs. 21-34.
- DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY (2006): *Per a un ensenyament de l’oral. Iniciació als gèneres formals a l’escola*, Valencia/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- ESCAMILLA, A. (1992): *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*, Colección Aula Reforma, Zaragoza, Luis Vives.
- ESCANDELL, M.<sup>a</sup> V.<sup>a</sup> (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESGUEVA, M. y M. CANTARERO (eds.) (1985): *El habla de la ciudad de Madrid (Materiales para su estudio)*, Madrid, CSIC.
- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and power*, Londres, Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*, Londres, Longman.
- FERRER, M. (2006): “El tiempo de la narración: una secuencia de trabajo gramatical”, en Zayas, F. y A. Camps i Mundó (coord.) (2006).
- FRANCO, C. di (2006), “La enseñanza de la expresión oral en la clase de E/LE: el español coloquial”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-*

*LE: Actas del Decimoséptimo Congreso Internacional de Asociación del Español Como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 2006, Enrique Balmaseda Maestu (ed.), Universidad de La Rioja.

- FORT, R. y T. RIBAS (1994): “Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga”, *Aula*, 26, 21-26.
- GALERA NOGUERA, F. (2003): “El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación”, en Mendoza Fillola (coord.).
- GARCÍA, F. (1996): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas: educación primaria*, Madrid, Escuela Española.
- GARRIDO RODRÍGUEZ, M.<sup>a</sup> C. (2004): “El español coloquial en la enseñanza de E/LE: utilización de los medios de comunicación”, en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos, 2003, coord. por Hermógenes Perdiguero Villarreal, Antonio A. Álvarez, Universidad de Burgos, 2004.
- GRAU TARRUEL, M.<sup>a</sup> (2005): “La competencia prosódica y la comunicación no verbal”, en M. Vilà i Santasusana (coord.), págs. 89-100.
- GREGORY, M. y S. CARROL (1978 [1986]): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*, México, Fondo de Cultura Económica, trad. de *Language and Situation. Language Varieties and their Social Contexts*, Londres, Roudlege & Kegan Paul.
- GRICE, H. P. (1975): “Logic and conversation”, en Cole P. y Morgan J. L., *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, págs. 113-128
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1995): “Oración compuesta y supuestos pragmáticos”, en *Temas de Lingüística y Gramática*.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2000): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco / Libros.
- GUTIÉRREZ ZARAGOZA, X. (2006): “¿Cómo funcionan los relativos? Aprender gramática investigando”, en Zayas, F. y A. Camps i Mundó (coord.) (2006).
- HALTÉ, J.F. (1982): “Travailler en projet”, *Pratiques*, 32, págs. 38-77.
- HERNÁNDEZ, C. (1980): “Comentario de un texto coloquial”, en *Hispanic Journal*, 4/2: 89-103.



- HERNANDO CUADRADO, L. A. (1987): “La lengua de *El Jarama* a través de sus personajes”, *Anuario de Estudios Filológicos*, 10, págs. 161-175.
- HERNANDO CUADRADO, L. A. (1988): *El español coloquial en El Jarama*, Madrid, Nova Scholar.
- HERRERO MORENO, G. (1988a): “La dislocación sintáctica en el coloquio”, *Español Actual*, 50, págs. 73-87.
- HERRERO MORENO, G. (1988b): “Yuxtaposición, coordinación y subordinación en el registro coloquial”, *Anuario de Lingüística Hispánica*, IV, págs. 193-220.
- HERRERO MORENO, G. (1990): “La lengua coloquial: concepto y factores que la caracterizan”, *Anuario de Lingüística Hispánica*, VI, págs. 255-278.
- HERRERO MORENO, G. (1991): “El anacoluto en el habla culta de Bogotá”, en *El español de América: Actas del III Congreso Internacional de “El español en América”*, Valladolid, 3 a 9 de julio de 1989, Vol. 1, págs. 505-518.
- HERRERO MORENO, G. (1995a): “Las construcciones eco: exclamativas-eco en español”, en L. Cortés (ed.): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral. Almería, 23 a 25 de noviembre de 1994*, Universidad de Almería, págs. 125-145.
- HERRERO MORENO, G. (1995b): “Sobre construcciones fragmentadas”, en *Philologica Hispalensis*. Universidad de Sevilla, págs. 99-114.
- HERRERO MORENO, G. (1997): “La importancia del concepto ‘enunciado’ en la investigación del español coloquial: a propósito de enunciados suspendidos”, en BRIZ, A. y otros (eds.): *Pragmática y Gramática del español hablado*, Zaragoza, Pórtico, págs. 109-126.
- HIDALGO NAVARRO, A. (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*, Cuadernos de Filología, Anejo XXI, Universitat de València.
- HIDALGO NAVARRO, A. (1998a): “Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea”, *Lingüística Española Actual*, XX/2, págs. 217-238.
- HIDALGO NAVARRO, A. (1998b): “Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes”, *Oralia*, Madrid.

- HIDALGO NAVARRO, A. (2000): “Funciones de la entonación en la conversación coloquial”, en A. BRIZ y GRUPO VAL.ES.CO. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2001): “Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación”, en *Moenia*, Lingüística, VII, Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones, págs. 271-292..
- HIDALGO NAVARRO, A. (2002a): *Comentario fónico de textos coloquiales*, Madrid, Arco/Libros.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2002b): “Función demarcativa de los rasgos suprasegmentales en la conversación coloquial”, conferencia ofrecida en las *Jornadas de Fonética Española. Voz y Gesto*. Valencia, 20 y 21 de noviembre de 2002.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2003): “Microestructura discursiva y segmentación informativa en la conversación coloquial”, en *ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*, XVII, págs. 261-284.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2006): “La expresión de cortesía (atenuación) en español hablado: marcas y recursos prosódicos para su reconocimiento en la conversación coloquial”, *Actas del XXXV Simposio Internacional de la SEL*, León, 2005.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2008): “Algo más sobre la función demarcativo-integradora de la entonación: el caso de las series enumerativas”, *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, coord. por I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz, págs. 355-364.
- HIDALGO NAVARRO, A. y X. A. PADILLA GARCÍA (2006): “Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: los subactos”, *Oralia*, 9, págs. 109-43.
- HIDALGO NAVARRO, A. y M. PÉREZ GIMÉNEZ (2002): “¿Qué cuándo iréis al pueblo por fin? Notas sobre QUÉ no pronominal introductor de estructuras interrogativas en el español hablado de Valencia”, *Español Actual: Revista de español vivo*, 77-78, págs. 164-172.
- HIDALGO NAVARRO, A. y M. PÉREZ GIMÉNEZ (2004): “De la sintaxis a la pragmasintaxis: problemas del análisis sintáctico en el discurso oral espontáneo”, *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 27, Universidad de Almería, págs. 221-246.
- HIDALGO NAVARRO, A. y M. QUILIS MERÍN (2002): *Fonética y fonología españolas*, Valencia, Tirant lo Blanch.

- HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en Duranti, A. (ed.) (2001): *Linguistic Anthropology. A reader*, Oxford, Blackwell Publishers, págs. 53-73.
- IBÁÑEZ, G. (1992): "Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación", *Aula*, 1, págs. 13-15.
- JUÁREZ A. y M. MONFORT (1992): *Estimulación del lenguaje oral*, Madrid, Santillana.
- KOVALENKO, O. (2010): *Del discurso literario al registro coloquial: uso de los textos y materiales literarios en el aprendizaje de E/LE*, trabajo de fin de máster dirigido por el Dr. Antonio Mendoza Fillola, Máster de investigación en didáctica de la lengua y la literatura, Facultat de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona, disponible en URL: <http://hdl.handle.net/2445/17184> (Trabajo consultado el 15 de mayo de 2011, disponible en .pdf).
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Paidós.
- LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes*, 4, I.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (coord.) (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ SERENA, A. (2007): *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- LORENZO, E. (1977): "Consideraciones sobre la lengua coloquial (constantes y variables)", en Rafael Lapesa (coord.) (1977): *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Karpos.
- LUCA, P. De (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LUGARINI, E (1995): "Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar", *Signos*, 14, págs. 30-51.
- MARTINET, A. (1975): *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid, Gredos.

- MARTÍNEZ ALBARRACÍN, C. A. (1991): *La lengua coloquial en cuatro novelas españolas de la posguerra: "La Colmena", "Entre Visillos", "El Jarama", "Cinco horas con Mario"*, tesis doctoral inédita, disponible en red en repositorio de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ ALBARRACÍN, C. A. (1992 [2007]): *Los apelativos coloquiales en cuatro novelas españolas de posguerra (C. J. Cela, "La Colmena"; M. Delibes, "Cinco horas con Mario"; C. M. Gaité, "Entre visillos"; R. Sánchez Ferlosio, "El Jarama")*, edición digital a partir de *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Tomo II*, Madrid, Pabellón de España, 1992, pp. 739-752, en edición digital, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989): *Fonología general y española. Fonología funcional*, Barcelona, Teide.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1994): *Fonética. Con especial referencia a la lengua castellana*, Barcelona, Teide 4ª edición.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*, Barcelona, Octaedro.
- MAY, F. B. (1975): *La enseñanza de la lengua como comunicación*, Buenos Aires, Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a): *Caja Roja. Educación Infantil*, Madrid, Centro de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992b): *Caja Roja. Educación Primaria*, Madrid, Centro de Publicaciones.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, Madrid, Pearson Educación, Prentice Hall.
- MENDOZA FILLOLA, A. y F. J. CANTERO SERENA (2003): "Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos", en A. Mendoza Fillola (coord.), págs. 3-31.
- MONTOLÍO, E. (1999): "Las construcciones condicionales", en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (dirs.), III, págs. 3643-3738.
- MONTOLÍO, E. (1999): "¿Si nunca he dicho que estuviera enamorada de él! Sobre construcciones independientes introducidas por *si* con valor replicativo", en *Oralia*, II, págs. 37-69.

- MOYA CORRAL, J. A. (1981): “Notas de sintaxis femológica”, *Revista Española de Lingüística*, XI, 1, págs. 83-89.
- MOYA CORRAL, J. A. (coord.) (2007): *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. I Nivel de estudios alto*, Granada, Universidad.
- MUÑOZ MEDRANO, M.<sup>a</sup> C. (2008): “Aproximación a la sintaxis coloquial a través del diálogo literario. Aplicación en la clase de E/LE”, en *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*, Onda, JMC, págs. 215-228.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1986): “Problemas de sintaxis coloquial andaluza”, en la *Revista Española de Lingüística*, 16/2: 229-276. Reed. en Narbona (1989), págs. 171-203.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1988): “Sintaxis coloquial: problemas y métodos”, en *Lingüística Española Actual*, 10/1: 81-106. Reed. en Narbona (1989b), págs. 144-169.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989a): *Las subordinadas adverbiales impropias en español. I. Bases para su estudio*, Málaga, Ágora.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989b): *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias. II. Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas*, Málaga, Ágora.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1991): “Sintaxis coloquial y análisis del discurso”, en *RSEL*, 21, págs. 187-204.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1992a): “La andadura sintáctica coloquial en *El Jarama*”, en *Metodología del análisis textual. Homenaje in memoriam al Prof. A. Aranda*, Sevilla, Universidad, págs. 227-260.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1992b): “Notas sobre sintaxis coloquial y realismo en la literatura narrativa española”, en *Estudios Filológicos en Homenaje a José Jesús de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad, II, págs. 667-673.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1994): “Hacia una sintaxis del español coloquial”, en *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Madrid, Instituto Cervantes, págs. 721-740.

- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1996): “Sintaxis y pragmática en el español coloquial”, en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Iberoamericana.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1997): “Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas”, en A. Briz, José Ramón Gómez Molina, M.<sup>a</sup> José Martínez Alcalde y Grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997), págs. 157-175.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2001): “Diálogo literario y escritura(lidad)-oralidad”, en *Diálogo y oralidad en la narrativa hispánica moderna: perspectivas literarias y lingüísticas*, Madrid, Verbum, págs. 189-208.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2007a): “Cuando lo *coloquial* se convierte en *literario*”, en *Ex admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago Lacuesta*, Madrid, Ediciones del Orto, págs. 849-858.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2007b): “Sintaxis de la escritura de lo oral en los diálogos del *Quijote*”, en L. Cortés Rodríguez (coord.): *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. 1, Madrid, Arco/Libros, págs. 65-112.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (2008): “La problemática descripción del español coloquial”, en *Romanische Syntax im Wandel*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1961 [1991]): *Manual de pronunciación española*, CSIC, Madrid. 25<sup>a</sup> edición.
- NÚÑEZ, G. y M.<sup>a</sup> C. QUILES (2003): *La narración oral en la escuela*, Almería, Universidad.
- NUSSBAUM, L. (1991): “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral”, *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 2, págs. 60-67.
- OCHS, E. (1979): “Planned and unplanned discours”, en Talmy Givón (ed.), *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*, 12, New York-London, Academic Press.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2005): *Pragmática del orden de palabras*, Alicante. Universitat d’Alacant.
- PALOU, J. (2008): *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels Mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*, Barcelona, Institut d’Estudis Catalans (tesis doctoral defendida en 2002).

- PALOU, J. y C. BOSCH (coord.) (2005): *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*, Barcelona, Graó.
- PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2003) “Sobre algunas construcciones truncadas en la conversación coloquial”, *Interlingüística*, 14, *Actas del XVIII Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, págs. 875-886.
- PÉREZ GIMÉNEZ, M. (2004): “Construcciones suspendidas frecuentes en el discurso oral: análisis pragmático-entonativo”, *Interlingüística*, 15, *Actas del XIX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, págs. 1113-1124.
- PETITJEAN, A. (1981): “Classe, projet, équipe. Enseigner autrement”, *Pratiques*, 31, págs. 33-68.
- POLO, J. (1971-1976): “El español familiar y zonas afines”, *Yelmo*, I-XXVIII.
- PONS BORDERÍA, S. (1994): “La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (I): la clasificación de las conjunciones ilativas y continuativas”, en *Anuario de Lingüística Hispánica*, X, págs. 331-354.
- PONS BORDERÍA, S. (1995): “Directrices para un futuro estudio de la atenuación en las dos orillas”, en M.<sup>a</sup> T. Echenique, M. Aleza y M.<sup>a</sup> J. Martínez Alcalde (eds.): *Historia de la lengua española en América y España*, Universitat de València, Tirant lo Blanch, págs. 525-526.
- PONS BORDERÍA, S. (1996): “La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (III): la figura de Andrés Bello”, *Moenia*, Lingüística, I, págs. 251-267.
- PONS BORDERÍA, S. (1998): “La presencia de los enlaces extraoracionales en la tradición gramatical española (II): la descripción de algunas conjunciones. Otros valores conversacionales”, en *ELUA (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante)*, págs. 261-284.
- PUGLIESE, M. (2005): *Las competencias lingüísticas en la educación infantil. Escuchar, hablar, leer y escribir*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- QUILES CABRERA, M.<sup>a</sup> C. (2006): *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro.
- QUILIS, A. (1997): *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco-Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973[1991]): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa/Calpe.

- RECASENS, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral en clase*, Barcelona, CEAC.
- REYZÁBAL, M.<sup>a</sup> V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- RIBAS, T. (coord.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
- RIBAS, T. y M. T. VERDAGUER (2006): "Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos", en Zayas, F. y A. Camps i Mundó (coord.) (2006).
- RÍO, M.<sup>a</sup> J. DEL (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, Horsori.
- RIUS ESTRADA, M.<sup>a</sup> D. (1995): *Lenguaje oral: proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*, Carranque, Toledo, Koiné.
- RODRÍGUEZ, C. y F. ZAYAS (2006): "Sintaxis y educación literaria", en Zayas, F. y A. Camps i Mundó (coord.) (2006).
- ROJO, G. (1978): *Cláusulas y oraciones. Anejo XIV de Verba*, Universidad de Santiago de Compostela.
- ROMÁN, M. (2001): *Diseños curriculares de aula: un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SÁNCHEZ, A. (1983): *Una metodología de la lengua oral*, Madrid, Escuela Española.
- SECO, M. (1973 [1989]): "La lengua coloquial: *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité", en AAVV, *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, págs. 357-375.
- SECO, M. (1983): "Lengua coloquial y literatura", *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 129, págs. 3-22.
- SERRANO, M.<sup>a</sup> JOSÉ (1999): "Nuevas perspectivas en variación sintáctica", en *Estudios de variación sintáctica*, Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert Verlag.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986): *Relevance*, Oxford, Basil Blackwell. (Traducción española: *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor. 1994.)
- SUÁREZ, M. L. (2006): "Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea, en: [www.upf.edu/bolonya/butlletins/2006/gen2/aicle.pdf](http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2006/gen2/aicle.pdf).



- TRAVERSO, V. (2000): “La politesse et les usages dans les interactions: quelques aspects interculturels”, *Les Langues Modernes*, 1, págs. 9-19.
- TOUGH (1979[1989]): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*, Madrid, Visor.
- TUSÓN VALLS, A. (1991): “Las marcas de la oralidad en la escritura”, *Signos*, 3, págs. 14-19.
- TUSÓN VALLS, A. (2008): “Análisis del discurso y educación lingüística”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, págs. 9-13.
- TUSÓN VALLS, A. (2011): “El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 56, págs. 66-74.
- TUSÓN VALLS, A. y M. VERA (2008): “Análisis del discurso y educación lingüística”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, págs. 9-13.
- TUSÓN VALLS, A. y M. VERA (2011): “Investigar para enseñar”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 56, págs. 7-14.
- VAN DIJK, T. A. (1999): “El análisis crítico del discurso”, *Anthropos*, 186, págs. 23-36.
- VENDRYES, J. (1967): *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*, México, Hispanoamericana.
- VIGARA TAUSTE, A. M.<sup>a</sup> (1980): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.
- VIGARA TAUSTE, A. M.<sup>a</sup> (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2005): “Ejemplos de secuencias didácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal a niveles académicos superiores”, en M. Vilà i Santasusana (coord.), págs. 131-178.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2005): “La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal”, en M. Vilà i Santasusana (coord.), págs. 117-130.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord.) (2005): *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó.
- ZAYAS, F. y A. CAMPS (coord.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.

ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa: cómo enseñar*, Barcelona, Graó, /ICE, UA.

ZUCCHERINI, R. (1988): *Cómo educar la comunicación oral*, Barcelona, CEAC.

## ÍNDICE DE TABLAS

---



## ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1: Análisis prosódico de los Actos Suspendidos (pág. 193)
- Tabla 2: Actos Suspendidos con asignación de función pragmática a partir de su análisis prosódico (pág. 194)
- Tabla 3: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Suspendidos (pág. 197)
- Tabla 4: Análisis prosódico de los Actos Truncados (pág. 226)
- Tabla 5: Tabla 5: Actos Truncados con asignación de estrategia pragmática implícita (pág. 228)
- Tabla 6: Velocidad de habla en los Actos Truncados (pág. 232)
- Tabla 7: Promedios de F0 en los Actos Truncados (pág. 233)
- Tabla 8: Características pragmaprosódicas fundamentales en los Actos Truncados (pág. 237)
- Tabla 9: Análisis prosódico de los reinicios (pág. 264)
- Tabla 10: Reinicios caracterizados pragmaprosódicamente (pág. 267)
- Tabla 11: Velocidad de habla en los reinicios (pág. 269)
- Tabla 12: Promedios de F0 en los reinicios (pág. 270)
- Tabla 13: Características pragmaprosódicas fundamentales en los reinicios (pág. 273)
- Tabla 14: Distribución de propuestas didácticas para la asignatura de “Lengua castellana y literatura” de Bachillerato (pág. 279)
- Tabla 15: Núcleos de contenido que aborda la propuesta didáctica para 1º de Bachillerato (pág. 287)
- Tabla 16: Núcleos de contenido que aborda la propuesta didáctica para 2º de Bachillerato (pág. 289)
- Tabla 17: Contenidos de la UD-1B “El registro coloquial, observación y análisis de la conversación como género discursivo. Las construcciones incompletas” (pág. 293)
- Tabla 18: Contenidos del trabajo de investigación titulado “Grabación, transcripción y análisis de una conversación coloquial: en busca de las construcciones incompletas” (pág. 301)
- Tabla 19: Tiempo requerido en la elaboración del TI-1B (pág. 302)
- Tabla 20: Secuencia didáctica: la exposición oral en 1.º de Bachillerato (pág. 307)
- Tabla 21: Contenidos de la UD-2B “La novela española de posguerra. Características, autores y obras relevantes” (pág. 313)

Tabla 22: Contenidos del trabajo de investigación titulado “Rasgos sintácticos de coloquialidad (las construcciones incompletas) en diversas novelas españolas de posguerra” (pág. 317)

Tabla 23: Tiempo requerido en la elaboración del TI-2B (pág. 318)

Tabla 24: Secuencia didáctica para trabajar la exposición oral en 2.º de Bachillerato (pág. 323)

## **ANEXOS**

---





### **Anexo 1: Sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co.**

Los signos fundamentales del sistema de transcripción son los siguientes<sup>111</sup>:

- : 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 n.º de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
- ↑ Entonación ascendente.
- ↓ Entonación descendente.
- Entonación mantenida o suspendida.
- Cou** Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en «palabras-marca» de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
- PESADO** Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
- pe sa do** Pronunciación silabeada.
- (( ))** Fragmento indescifrable.
- ((siempre))** Transcripción dudosa.

---

<sup>111</sup> Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales. Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.

((...))	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.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
¡ !	Exclamaciones.

**(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».

**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. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas; del comienzo de las escisiones conversacionales, etc.

**Anexo 2: Conversaciones transcritas utilizadas en la unidad didáctica (UD-1B) y en el trabajo de investigación (TI-1B) de 1.º de Bachillerato**





[H.38.A.1] TRANSCRIPCIÓN

- 1 A: habláis poco ¿eh?<sup>1</sup>  
 2 C: ¿para qué?§  
 3 B: § ¿qué quieres que hablemos↓ nano↑?<sup>2</sup>  
 4 D: toma  
 5 B: ¿situación coyuntural↑ oo la política estructural↓?  
 6 A: de vuestras cosas  
 7 B: puees ayer me tiré a dos chinos↓ nano§  
 8 A: § a dos negros↓ dirías  
 9 B: ¡yee pasa las papas!/ ¡hostia↑! medio paquete os habéis hecho  
 10 ya↓ cabrones/ déjame coger§  
 11 D: § medio paqu- noo de eso no se  
 12 llena///(8") [dame cocacola]  
 13 A: [falta un poqui]llo más de sombra pero vamos↓  
 14 tampocoo§  
 15 C: § no↓ las papas se pueden comer de pie// luego↑  
 16 para el bocata↑ me sentaré/ déjame una↑  
 17 A: ¡ye cuidao con las hormigas! ¿eh?  
 18 D: ¿quiés cocacola↑ no?  
 19 A: sii/ echa// este tronco lo mandamos a tomar por culo  
 20 D: [(RISAS)]  
 21 C: [(RISAS)]  
 22 B: pues tú lo has puesto↓ tío  
 23 D: EL [boyescout<sup>3</sup> este]  
 24 A: [ah ya ya ya]§  
 25 D: § TAPÓN§  
 26 A: § pues si no llega a ser por mí no en-  
 27 contráis un [sitio como este=]  
 28 B: [(( ))]  
 29 A: = el mejor sitio de todaa/ la historia§  
 30 B: § [sí]  
 31 D: [t'has] senta- [t'has apo-]  
 32 C: [tú l'has ti-  
 33 rao]§  
 34 B: § ¡me cagüen la hostia!§  
 35 A: § yo no lo he tirao/ a mí que- míra-  
 36 lo<sup>4</sup> ahí§  
 37 C: § ¿dónde?§

<sup>1</sup>La conversación se desarrolla en una zona de pinos de El Saler, playa cercana a Valencia, durante la hora de la comida.

<sup>2</sup>Fórmula de tratamiento entre jóvenes de la Comunidad valenciana.

<sup>3</sup>Adaptación fonética de *boy scout*.

<sup>4</sup>Se refiere a un tapón de botella.

- 38 D: § ahí§  
 39 A: § no está↓ no  
 40 C: có[geló↑]  
 41 A: [sí sí] CÓGELO  
 42 C: pásame una poca/ bueno↓ me pongo yo cocacol- y lo cojo  
 43 B: limpiarlo un poco ¡coño!  
 44 D: [(RISAS)]  
 45 B: [(RISAS)] desde luego tío→  
 46 D: (RISAS) es NATuraleza (RISAS) ¡hostia! esto estamos→ een la jun-  
 47 gla/ (RISAS)§  
 48 B: § sí↓ la jungla↑ de asfalto/ ¡no te jode! ¡me cagüen  
 49 la puta!  
 50 D: ¡cúidao a ver si se cae!// ¡coño! esto me cae!!! bueno ¿esto dónde  
 51 se deja?/ déjalo por ahí  
 52 D: así sí que estará fresquito (5")  
 53 C: a esto lo hemos de (( )) pa que no se caiga  
 54 A: ¿¡qué más sano que una comida entre las moscas del campoo!?  
 55 (RISAS)§  
 56 B: § [(RISAS)]  
 57 D: [(RISAS) y una] mier- (RISAS) y la MIERda que hay  
 58 B: ° (hablando de mierda/ hay alguien cagando ahí)<sup>5</sup>  
 59 A: seguro<sup>6</sup> (5")  
 60 B: ¿esto es un parque natural↑ nano?§  
 61 ?: § ¡no [te jode!]  
 62 C: [nos tenían que haber]  
 63 puesto↑ algunas mesas por aquí§  
 64 D: § aquí↑ pa nosotros!!!<sup>7</sup> (( ))  
 65 A: yo soy un caballero  
 66 D: un caballo  
 67 C: ahí<sup>8</sup>  
 68 A: bueno↓ entonces Antonio↑ ¿qué?// [¿cómo te va=]  
 69 D: [(( ))]  
 70 A: = la vida?  
 71 D: bien  
 72 B: ¿has ligao mucho↑ en tu trabajo↑ Antonio?§  
 73 A: § ¿y esa chica↑ que  
 74 conocías?§  
 75 D: § pues hay dos o tres quee  
 76 C: [¿con cuánta gente-?]  
 77 A: [¿solamente dos] o tres↑ macho?

<sup>5</sup> Alusión a algunos paseantes próximos al lugar en que se desarrolla la conversación.

<sup>6</sup> Comiendo mientras habla.

<sup>7</sup> Con entonación irónica.

<sup>8</sup> Fórmula afirmativa.

- 78 C: ¿cuánta gente hay en tu trabajo?  
 79 D: seis tíos  
 80 A: ¿y tías? cuatro  
 81 D: dos  
 82 A: ¿has dicho dos o tres?§  
 83 D: § [dos]  
 84 A: [¿dos o] tres?§  
 85 D: § dos/ peroo conozco a  
 86 otra// ¡hostia! pásala aquí<sup>9</sup>  
 87 B: ¿están buenas? va/ confiesa ¿te la has tirao↓?§  
 88 D: § pues hay una  
 89 que está↑/ como un tren  
 90 C: ¿la del paf<sup>10</sup>?  
 91 D: NO§  
 92 C: § mira↓ ¡hosti qué golpe me he hecho aquí!§  
 93 A: § ¿se te ha insi-  
 94 nuao alguna vez?  
 95 D: mm<sup>11</sup>  
 96 C: hombre ¿pero tú qué le dices?  
 97 D: ven a follar<sup>12</sup> ¿¡qué quieres [que le diga↓ hostia↑!]?  
 98 B: [es una puta ¿no?]  
 99 A: § ¿tú le has  
 100 echao los tejos↑ alguna vez?  
 101 D: y la POLLA también le he echao↓ ¿¡qué le voy a ((echar))!?!// es  
 102 otra que no lee- que no está trabajando↓ con nosotros  
 103 A: ¿y de qué la conoces↑ a la otra↑?  
 104 D: cosas de la vida/ que te enseña  
 105 A: (RISAS)/ ¿que te recogió de la [calle↑ o algo↑=]  
 106 D: [que (( ))]  
 107 A: = alguna vez?§  
 108 D: § FF<sup>13</sup> mee- me la chupó<sup>14</sup>/// cosas/// pues ya me  
 109 ha dicho la del pab<sup>15</sup> a ver si vamos un día↓ que nos invitará<sup>14</sup>///  
 110 me lo ha dicho ya dos veces// [digo pues pa-]  
 111 B: [si invita↑] sí/ si hay que pagar↑  
 112 no  
 113 D: si está ella↑ sí

<sup>9</sup> Se hace referencia aquí a una bolsa de patatas fritas.

<sup>10</sup> Inglés, *pub*.

<sup>11</sup> Fórmula de afirmación.

<sup>12</sup> Entre risas.

<sup>13</sup> Soplido que indica rechazo.

<sup>14</sup> Exageración grosera como manifestación del desacuerdo con lo dicho anteriormente por A.

<sup>15</sup> *Vid.* n. 10.



- 114 C: si invita con su cuerpo→  
 115 B: también ¿no?  
 116 A: ¿está buena?§  
 117 B: § luego con gusto pagaría yo un cubata/ sii te la follas  
 118 D: a lo mejor a ti te conoce  
 119 A: ¿a mí? imposible§  
 120 D: § ¿no?§  
 121 C: § dice que nos conoce§  
 122 D: § a [mí sí]  
 123 C: [por lo me-  
 124 nos] a ti  
 125 B: ¿ah sí?  
 126 A: sujeta que voy a po[nerme de esto]<sup>16</sup>  
 127 B: [¿QUÉ te ha visto↑] nano?  
 128 D: por Blaquin blauu↑<sup>17</sup>/ el Sordo↑<sup>18</sup>/ Blanquerías↑<sup>19</sup> por todo/  
 129 hombre iba por- con§  
 130 A: § pues macho§  
 131 D: § por [Pachá<sup>20</sup> también]  
 132 A: [pues no sé a mí de]  
 133 [qué me puede conocer]  
 134 C: [preguntó por ti]§  
 135 D: § ¡hostia!/ es que tú no armabas- antes no  
 136 [armabas jaleo]<sup>21</sup>  
 137 C: [dijo que-] que loh- co- que le conocía a él↑ y que te conocía  
 138 a ti/ yo había pasao desapercibido§  
 139 A: § ¿a mí macho↑ de qué?/  
 140 de haber hecho el bruto↑ o algo↑ [porquee]  
 141 C: [sí]/ porque le preguntó  
 142 por un amigo↑§  
 143 B: § la intentarías violar alguna vez→ nano (RISAS)§  
 144 C: § dice que le preguntó por un amigo muy alto↑ y por [uno bajito]  
 145 B: [¡ye PON↓<sup>22</sup> nano!]  
 146 A: ¿uno muy alto? ¿quién sería?§  
 147 C: § el Conejo<sup>23</sup>§  
 148 A: § o Emiliano/ a lo  
 149 mejor§

<sup>16</sup> Se refiere a un refresco.

<sup>17</sup> Adaptación extraña de la secuencia *Blanc i Blau*, denominación de un *pub* frecuentado por los conversadores.

<sup>18</sup> Apodo del dueño de un bar.

<sup>19</sup> Nombre de una plaza del centro de Valencia.

<sup>20</sup> Nombre de una discoteca de la ciudad.

<sup>21</sup> Irónicamente.

<sup>22</sup> Alusión a un refresco.

<sup>23</sup> Apodo de una persona no presente en el diálogo.

- 150 B: § ¿Emiliano↑ alto↑ de qué↓?
- 151 A: ¿có[mo sería de alto?]
- 152 B: [ni física ni mental]mente es alto↓ nano§
- 153 D: § como yo/ como
- 154 nosotros/ más o menos
- 155 A: entonces muy alto↑ el Conejo/// pero el Conejo nunca ha ido
- 156 por el Carmen/<sup>24</sup> que yo sepa§
- 157 D: § [YA]
- 158 C: [¿no preguntó por él?]
- 159 B: § no/el
- 160 Conejo [nunca=]
- 161 D: [sí]
- 162 B: = ha ido al Carmen§
- 163 C: § ¿no dijo que co- que te conocía a ti y a
- 164 uun-?§
- 165 D: § que- que me conocía a mí que- conmigo iba/ gente
- 166 A: [(RISAS)]
- 167 B: [(RISAS)]§
- 168 D: § que iban dos o tres [amigos]
- 169 B: [una conclu]sión bastante
- 170 [acertada]<sup>25</sup>
- 171 D: [¿que tú ibas↑] por *Blaquing blau*<sup>26</sup> y todo esto↓ por el Sordo→° (pre-
- 172 guntó) ° con dos o tres amigos más↓? yo digo sí sí// y ((digo)) pues
- 173 yo- a ti te conozco de haberte visto por ahí/ y de Pachá/<sup>27</sup> y todo es//
- 174 hombre↓ cuando teníamos/ diecisiete o dieciocho años
- 175 B: ¿cuántos años tiene la tía?
- 176 A: treinta y nueve<sup>28</sup>
- 177 D: igual que nosotros/ to- tiene la misma edad
- 178 A: ¿la misma edad?§
- 179 D: § a[demás vive al lao de tu casa]
- 180 A: [pues po- ¿tiene novio?] ¿tiene [novio?]
- 181 D: [sí]§
- 182 B: § ¿al lao de mi casa↑ dónde?
- 183 D: donde está el mercado/ al lao del Carchofa/<sup>29</sup>§
- 184 B: § ¡joder! pues ya
- 185 no es al lao de mi casa
- 186 D: HOMBREE↓ má- más cerca que la mía sí ↓ [está]
- 187 B: [(RISAS)]

<sup>24</sup> Barrio del casco antiguo de Valencia.

<sup>25</sup> Irónicamente.

<sup>26</sup> *Vid.* nota 20.

<sup>27</sup> Nombre de una discoteca.

<sup>28</sup> Irónicamente.

<sup>29</sup> Se trata del nombre de un bar.

- 188 D: (RISAS)  
 189 B: al lao de mi casa es el patio de al lao↓ nano  
 190 D: hombre/ aa al lao de tu casa/ tienes cien metros  
 191 B: [la conoceré de vista]  
 192 D: [¿donde COMPRAMOS laa-] la bebida en- eel sábado pasao?§  
 193 B: §sí§  
 194 D: § al lado vive  
 195 B: ¿QUÉ has estao en su casa/ cabrón↑ y te la has tirao ya?  
 196 D: no/ pero me lo dijo quee§  
 197 A: § se la lleva todos los días aa aa casa↓  
 198 hombre  
 199 D: sí/ y en el coche↑/ me coge la marcha↑ y (RISAS) y me pone  
 200 la primera/ tú pásame las [papaas]  
 201 C: [(RISAS)]  
 202 B: [(RISAS)]/// pues tú en seguida po-  
 203 nes la marcha atrás ¿no Caty<sup>30</sup>?  
 204 D: yo sí  
 205 A: y no [no cuidao]  
 206 B: [(RISAS)]  
 207 D: no no↓ cui- (RISAS) dice no no cuidao↓ y lo hace/ ¿es que tú la  
 208 has puesto?  
 209 A: ¿el qué?§  
 210 D: § ¿con la Vagina<sup>31</sup>?  
 211 A: ¿con la Vagina? nunca/ yo no tengo vagina  
 212 D: (RISAS) ¿no?  
 213 A: no digáis PALABROTAS  
 214 D: si son toas unas putas/ hombre  
 215 A: no/ todas no§  
 216 D: § ¿no?  
 217 A: mi madre no  
 218 D: clar- HOMBRE↓ exceptuando (RISAS) a nuestras madres///  
 219 ¡ayy!/// y todos los calvos↑<sup>32</sup> también↓ son unos cabrones  
 220 C: [(RISAS)]  
 221 A: [(RISAS)]  
 222 B: hombre↓ en eso ya empezamos aa  
 223 A: a disentir un poco§  
 224 D: § yo no  
 225 B: siempre tú has estao de acuerdo↓ en ese tema/// ¿y tú Raúl↑  
 226 opinas que los calvos son cabrones↑ o no?  
 227 C: hombre↓ he conocido pocos

<sup>30</sup> Apodo de D.

<sup>31</sup> Apodo de una joven no presente en el diálogo. Aquí termina la interrogación iniciada en la anterior intervención de D.

<sup>32</sup> Se alude con el término «calvo» al novio de la joven mencionada anteriormente.

- 228 D: (RISAS) ¡qué cabrón! y te mira<sup>33</sup> [(RISAS)]  
 229 B: [¿dónde están las papas↓ na-  
 230 no?]<sup>34</sup>  
 231 C: [(RISAS)] ((estoy mirando  
 232 arriba))  
 233 D: (RISAS)§  
 234 B: § ¡qué cabrón!<sup>35</sup>  
 235 A: tú no hables→ tú no hables§  
 236 C: § yo no di- yo no he mirado a na-  
 237 die↓ ¡joder!/  
 238 nozco pu-)) ¡qué mal pensaos sois!/<sup>36</sup> tú has dicho que ((co-  
 239 D: (RISAS)  
 240 B: la verdad es que ponen palabras en su boca  
 241 D: (ERUCTOS)// esto<sup>37</sup> hace vomitar/ esto/ está bien/ (RISAS)§  
 242 A: §  
 243 buen provecho§  
 244 D: § pero una tía estaría mejor/// entre la mierda de  
 245 moscas→ mira↓ un pajarillo/ ¿nos lo comemos frito?  
 246 C: [(RISAS)]  
 247 B: [(RISAS)]§  
 248 D: § como decías tú antes/ va- vamos a tener conejo frito  
 249 A: aquí la gente→/ creo que viene a cagar y cosas d'estas<sup>38</sup>  
 250 D: ¡hostiaa!  
 251 A: chafando las flores del campo (RISAS)  
 252 B: desde luego↑/ somoos ecologistas/ tío  
 253 A: yo cien por cien/// me voy a poner una margarita een§  
 254 B: § en el  
 255 culo (RISAS)  
 256 A: claro que sí  
 257 D: y después [un heladete↑]  
 258 B: [así puede ser] que tengas una flor en el culo  
 259 A: ¿mm?  
 260 D: un heladete↓ después  
 261 B: ¿un polvete?  
 262 D: ahora nos cogen<sup>39</sup>  
 263 B: ahora dicen *cuatro incendiaros en el bosque del Saler*↓ tío [(RISAS)=]  
 264 A: [(RISAS)]  
 265 D: [(RISAS)]

<sup>33</sup> En ese momento C mira a A.

<sup>34</sup> Entre risas.

<sup>35</sup> Entre risas.

<sup>36</sup> Irónicamente.

<sup>37</sup> Se refiere al refresco que están tomando.

<sup>38</sup> Nuevamente pasan cerca de los interlocutores algunos excursionistas.

<sup>39</sup> En ese momento vuela por el lugar un helicóptero de la Dirección General de Tráfico.

- 266 B: = *a ver*↓ *ustedes*// *manos arriba*  
 267 D: *esos que pisan las margaritas* (RISAS)<sup>40</sup>  
 268 B: una pedrada y al suelo  
 269 C: no tendrán otra cosa que hacer↓ que pasar por encima de nues-  
 270 tra cabeza  
 271 A: es porque el otro día incendiaron↓ alguna cosa  
 272 B: mm/ fue por aquí ¿no?  
 273 C: ¿por aquí? ¡qué va!/ *fue en el Sidi*<sup>41</sup>  
 274 B: ¡ah!<sup>42</sup>  
 275 A: pues al lao es  
 276 C: en el Sidi// la dehesa esa<sup>43</sup>  
 277 D: la dehesa esa/ además rima y todo/ pa- pasa cocacola// ¿no  
 278 queda más?  
 279 A: no bebas tanto↓ *Caty*  
 280 B: que otra ve- ¡joder nano! o sea-/ ¿alguien quiere más↑// beber?  
 281 C: tómate lo que [queda=]  
 282 A: [todos]  
 283 C: = ° (sí porque hay mucho↓ si no→)°  
 284 B: ¿quedan papas?/ ¡hostia! la morralla↓ ¡cabrones!  
 285 D: (RISAS)/ es lo mejor/ las mejores son las últimas gotas  
 286 C: [(RISAS)]  
 287 B: [ahí aún queda↓] el [que quiera que las coja]  
 288 A: [no cuentes ahora el] chiste ESE↑§  
 289 B: § ¿que-  
 290 réis morralla d'esta?  
 291 D: eso no es un chiste  
 292 A: ¿el chiste ese de dónde llega/ más lejos la última// cuál es la  
 293 gota que llega más lejos?  
 294 B: ¡joder! [son más viejos↑]  
 295 D: [¿pero a que no-] a que no lo sabías↓?/ no// está bien  
 296 ¿eh?  
 297 C: [cuando-]  
 298 A: [lo habías] contaos ochenta veces ya  
 299 B: mm  
 300 C: díselo a la *Caty*↑ que no lo sabe§  
 301 B: § será porque la practica o-  
 302 ochenta veces// ¿te pongo?§  
 303 A: § ochenta veces diarias/ sí sí  
 304 B: ¡hostia! ochenta pajas diarias debe ser una pasada/ ¡qué artist-!<sup>44</sup>

<sup>40</sup> De nuevo se oye el ruido producido por el helicóptero.

<sup>41</sup> Hotel situado en la carretera de El Saler, pueblo próximo a Valencia.

<sup>42</sup> Señal de asentimiento.

<sup>43</sup> El parque natural de El Saler se conoce también como la dehesa de El Saler.

<sup>44</sup> Entre risas.

- 305 A: tiene el récord<sup>45</sup> de Minesota<sup>46</sup>  
 306 B: (RISAS)  
 307 D: no/ el que lo tiene eres tú  
 308 A: ¿yo?// ¿por qué lo dices?  
 309 D: por las pajas que te haces// guarra asquerosa  
 310 A: me voy a comer→  
 311 D: una mierda (RISAS)  
 312 A: mi tortilla de ajos tiernos→  
 313 D: sí↓ yoo↑ habas/ con pollo§  
 314 A: § ¿tú de qué la tienes?  
 315 C: de espárragos  
 316 D: [(RISAS) de ESPÁRRAGOS↓ la tiene de ESPÁRRAGOS]  
 317 B: [(RISAS) yo me limito al jamón y queso↓ nano]  
 318 A: como Víctor<sup>47</sup>  
 319 C: yo mando a freír espárragos  
 320 A: ¿quién los ha freído?// ¿tu madre te ha mandado a freír  
 321 espá[rragos?]  
 322 C: [no/ yo] he mandao a mi madre freír espárragos  
 323 A: ¿la has mandado a freír espárragos↑ o le has mandado FREÍR  
 324 espárragos?  
 325 C: le he mandado/ freír espárragos  
 326 D: ¿peroo espárragos tomateros?// ¿no sabes cuáles son los toma-  
 327 teros?  
 328 C: [sí (RISAS)]  
 329 A: [aquí] hay un montón de bichos↓ tú  
 330 D: (RISAS)  
 331 B: atento a la lección de historia de la Caty↓ tío (RISAS)  
 332 A: atento↓ venga  
 333 D: (RISAS)  
 334 C: ee ¿la Caty de qué lo lleva↑?  
 335 D: ¿yo?§  
 336 A: § habas  
 337 D: habas/ con pollo  
 338 A: habas con pollo/ (RISAS) buena combinación//<sup>48</sup> ° (estos van a  
 339 cagar↓ nano)°  
 340 D: (RISAS) [(( ))]  
 341 B: [¡hostia!] ¡qué guay!  
 342 D: es policía secreta (RISAS)  
 343 C: ¿y tú de qué lo llevas↑ [Javi?]

<sup>45</sup> Inglés, *record*.<sup>46</sup> *Minnesota*.<sup>47</sup> Alusión al nombre de un bar donde los interlocutores acostumbra a comer bocadillos.<sup>48</sup> En este momento los hablantes observan a dos personas que se aproximan.

- 344 D: [(RISAS)]  
 345 B: jamón con queso/ y fuagrás<sup>49</sup>  
 346 D: ¡vaya te[la!]  
 347 C: [¿jamón] con queso y fuagrás?/ ¡joder!  
 348 B: uno de mis combinaos especiales// está ganso<sup>50</sup>  
 349 A: tus padres se han ido ¿no?  
 350 B: mm<sup>51</sup>  
 351 C: [(RISAS)]  
 352 A: [por eso] digo↓ te lo has preparao tú el bocata  
 353 B: claro/ ¿¡iba a hacerme yo una tortilla↓ nano!? [¡qué cojones!]  
 354 D: [a ver↓ esta] tar-  
 355 de se podía ver una película de video  
 356 B: y mañana otra (RISAS)  
 357 A: noo Caty/ no te envicies/ hay que descansar esta [tarde]  
 358 D: [no↓ pero]  
 359 un- película de vídeo normal↓ de esas dee acción  
 360 A: (RISAS)  
 361 B: de acción<sup>52</sup> (RISAS)  
 362 D: de acción/ hombre/// de Bruce Li<sup>53</sup> [(RISAS)]  
 363 B: [Susi y Puti] se van de→  
 364 (RISAS)  
 365 D: yo no tengo ningún problema// hay que descansar  
 366 A: ¿descansar de qué↓ macho↑? ¿de no hacer nada?  
 367 D: dee hacer algo/// el Yeti<sup>54</sup> está estudiando↓ pues haay que veer  
 368 una película dedicada al Yeti/ ¿o no? ¿a que sí?/ y después te la  
 369 contamos  
 370 A: ¿no iban a hacer una del Yeti↑ esta semana?  
 371 D: [(RISAS)=]  
 372 B: [(RISAS)]  
 373 D: = del Yeti  
 374 A: no↓ en serio/ la semana pasada/ o no sé cuándo§  
 375 B: § es igual↓ ha-  
 376 cen de Bitfut↓<sup>55</sup> tío  
 377 C: ¿Bitfut? (RISAS)  
 378 A: esa ya la hicieron una vez  
 379 D: y el Conejo que hoy estaba haciendo una demanda↑ (RISAS)/  
 380 DEMANDO

<sup>49</sup> Del francés *foiegras*.

<sup>50</sup> De la jerga juvenil, con valor ponderativo de la cualidad positiva de algo.

<sup>51</sup> Fórmula de afirmación.

<sup>52</sup> Entre risas.

<sup>53</sup> Adaptación fonética de *Bruce Lee*.

<sup>54</sup> Apodo de C.

<sup>55</sup> Personaje de una serie de televisión; adaptación fonética de *big foot*; especie de hombre-mono de gran tamaño que, según la creencia popular, habita en Norteamérica.

- 381 A: (RISAS)  
 382 B: demando a la mierda<sup>56</sup>  
 383 A: ese estará en su casa viendo ahora→  
 384 D: el Presin cach<sup>57</sup> (RISAS)  
 385 A: porque ya no lo hacen↓ si no↑  
 386 B: o Vivan los Novios<sup>58</sup> o [cualquier mariconada=]  
 387 C: [sí que lo hacen]  
 388 B: = de esas↓ tío  
 389 D: o Sensación de Vivir↓<sup>59</sup> tío/ nun- nunca lo he visto↓ eso  
 390 A: yo el otro día/ dos minutos// porque estaba cambiando de cade-  
 391 nas↑// y digo *voy a ver esto que salen tías/* peroo  
 392 B: ¡joder el del helicóptero↓ tío!  
 393 A: están infectando la- el ozono↑ ¡coño!// y luego dicen que no  
 394 nos echemos espráis<sup>60</sup>  
 395 D: porque tú te tiras cada cuesco→/ que eso sí→  
 396 B: eso sí que destruye la capa de ozono (( ))<sup>61</sup>  
 397 B: [(RISAS)=]  
 398 C: [(RISAS)]  
 399 B: = eso sí que es ((cloro)) puro carbono↓ nano§  
 400 D: § (RISAS) eso sí  
 401 es ozono (RISAS)  
 402 A: eso es bueno/ porque es- es sustancia orgánica  
 403 B: (RISAS)  
 404 D: ¡hostia! si es orgánica  
 405 B: sí y dice y además dice *SUSTANCIA*↓ tío↓ coon [retintín]  
 406 A: [(RISAS)]  
 407 D: [comerás↑] co-  
 408 merás gloria/ peroo§  
 409 B: § además [con retintín/ *SUSTANCIA*↓  
 410 nano]  
 411 A: [es sustancia↓ es sustancia] ga-  
 412 seosa§  
 413 D: § ¿queréis más cocacola?  
 414 C: [mm]<sup>62</sup>  
 415 B: [¡me cagüen] la puta!  
 416 A: Caty/ te va a dar una bajada [de tensión]  
 417 D: [me da igual↓] pero bebo fanta/  
 418 pasa fanta// hay que beberse- aún queda un litro y medio ¿eh?

<sup>56</sup> Juego de palabras «te mando a la mierda».

<sup>57</sup> *Pressing catch*, programa televisivo de lucha libre.

<sup>58</sup> Programa de televisión.

<sup>59</sup> Serie de televisión.

<sup>60</sup> Inglés, *spray*.

<sup>61</sup> Entre risas.

<sup>62</sup> Asentimiento.



- 419 B: tranquilo↓ [que habrá]  
 420 D: [¡hostia!] me han puesto huevo/// ¿nunca has vi-  
 421 has visto las habas con huevo/ y→ ? pues están buenísimas  
 422 A: no/ yo no digo que no estén buenas  
 423 D: pero habas de esas dee- no son de las otras/ de las congeladas  
 424 ¿eh?/ son de laas que se quita  
 425 B: [(RISAS)]  
 426 A: [¡coño! (RISAS)=]  
 427 C: [habas joder!]  
 428 A: = habas/ habas/ habas [tiernas]  
 429 D: [no/ es- es que]/ pero hay otras que  
 430 son congeladas  
 431 B: ya ya  
 432 A: pues no sé/ mi madre nunca lah compra§  
 433 D: § eso es una mierda  
 434 A: como los guisantes  
 435 B: [mm]  
 436 D: [ya↓] los guisantes congelados son una mierda también/ están  
 437 to(d)ooos  
 438 A: congelaos no están tan malos/ estáan bien// los que son una  
 439 mierda son los de bote  
 440 D: (RISAS) esos ni los compro↓ yo  
 441 A: yo es que en Gante compré una vez un bote de guisantes/ me  
 442 duró dos semanas↓ tú (RISAS)  
 443 D: (RISAS)  
 444 A: no conseguía comérmelos  
 445 C: el cabrón ((pagaos))↑ se los comía de uno en uno<sup>63</sup>  
 446 B: [(RISAS)]  
 447 D: [(RISAS)]  
 448 A: [(RISAS)]  
 449 B: adelgazaste ¿no? esas dos semanas  
 450 A: ¡qué va!/// como no me gustaban↑ me compraba pizzas<sup>64</sup> o  
 451 cosas de esas  
 452 B: ¿allí no teníais bar↑ o cantina o algo de eso↑ tío?  
 453 A: allí las comidas eraan  
 454 B: ¿mierda?  
 455 A: te las montabas tú↑/ en- en en tu habitación↑ [o te=]  
 456 C: [¿pero-]  
 457 A: = ibas a un restaurante↑ [oo una cafetería]  
 458 C: [pero- pero bar↑] no había bar?  
 459 A: un bareto para hacer bocatas↑ no  
 460 C: ¿entonces/ en los bares qué hacen?

<sup>63</sup> Irónicamente.

<sup>64</sup> Italiano, *pizza*.

- 461 A: pues cosas raras//platos combinaos o cosas de esas  
 462 D: aquí no hacen eso  
 463 A: [o una cosa→]  
 464 B: [o sea] allí no hay costumbre del bocadillo ni historias ¿eh?  
 465 A: allí además/ pan de este↑ [se ve=]  
 466 C: [peroo]  
 467 A: = muy poco/ el pan es todo de molde  
 468 B: mm  
 469 C: peroo un plato combinao  
 470 A: ¡coño! platos combinaos me lo hago yo§  
 471 B: § de tapas ni de coña  
 472 ¿no?§  
 473 A: § tenía una- tapas tampoco↓ ¡qué va!//plato combinao me  
 474 lo hago yo/ si tenía allí yoo una cocina/// mis huevos y mis cosas  
 475 (RISAS)  
 476 C: [(RISAS)]  
 477 B: [(RISAS)=]  
 478 D: [sus huevos]<sup>65</sup>  
 479 B: = sus huevos y sus-§  
 480 D: § *mis huevos y yo somos así* <sup>66</sup>§  
 481 A: § me hacía mis  
 482 espaguetis↑ mi tortilla de patatas↑  
 483 D: tus tortitas↑ [(RISAS)]  
 484 C: [(RISAS)]§  
 485 A: § tortitas no llegué a hacer/// tenía yo allí  
 486 mi cafetera↑/// mi cama↑/ que no logré→/// ¡qué pena!  
 487 C: el camastro/ que no lo pudo→ estrenar  
 488 A: lo estrené yo solo  
 489 D: (RISAS)  
 490 C: no lo pudo compartir§  
 491 B: § ¿ninguna compañera de estudios↑ pu-  
 492 do→/ calentar tu no- tus noches?  
 493 A: fue una pena  
 494 C: pero el tío se fue- era mentira que se fue a estudiar a Gante§  
 495 A: § ya  
 496 ya  
 497 C: fue porque pensó que/ [como (( ))]  
 498 B: [¡ye! acabaros la cocacola↓ tíos]§  
 499 A: § yo  
 500 pensé que podíaa  
 501 C: ¿eh?  
 502 B: acabaros esta cocacola

<sup>65</sup> Entre risas.<sup>66</sup> D reproduce irónicamente lo que supone podría haber afirmado A.

- 503 A: os la regalamos//mezcla a ver  
 504 D: Yeti/// yo no soy un criado tuyo ¿eh?  
 505 C: no/ eres una sirvienta  
 506 B: ¡coño! aquí le da el sol//¡mecagüen la put-!§  
 507 D: § ¿ahora te ente-  
 508 ras?/ ((estam-)) una mierda ahí  
 509 C: mira↓ al Toni/ si le sobra un pedazo dee- dee- de hierba por  
 510 ahí/ colgando  
 511 D: [dos dos]  
 512 A: [¿a quién?]  
 513 C: en el bocadillo//parece que llevas unn§  
 514 A: § ¡coño! es- son ajos tier-  
 515 nos  
 516 B: (RISAS)  
 517 A: ¿no te gustan los ajos tiernos?  
 518 D: eso está buenísimo/ en la tortilla→  
 519 C: sí  
 520 A: y crudos/ a mí me gustan hasta crudos  
 521 D: a mí no↓ [crudos no]  
 522 B: [¡joder!]  
 523 A: están muy buenos/ porque no pican casi  
 524 B: (ERUCTO) dedicado  
 525 A: bon profit//<sup>67</sup> dedicado↑ a mi- [a mi tía Pepa que me estará escu-  
 526 chando↑]  
 527 B: [(RISAS)] estaría bien↓ nano↓  
 528 BRUUA<sup>68</sup> dedicado a todos↑  
 529 A: a todos los cabrones que me están escuchando  
 530 C: el que era capaz de de montar una frase/ y hasta cantar una can-  
 531 ción en- con eructos era [el Mosca<sup>69</sup> ¿eh?]  
 532 D: [el Mosca]/ el Mosca sí  
 533 A: ese era un cerdo  
 534 D: [(RISAS)]  
 535 B: [(RISAS)]  
 536 C: [(RISAS)] escupir y eructar↑ era algo→ era algo innato en él  
 537 D: [y y y=]  
 538 B: [caballeros así ya no salen]  
 539 D: = y Emiliano se mos- amos- a veces se mosqueaba con él//  
 540 MOSCA↓ ¿A QUE NO LE TIRAS A ESE- A ESA (RISAS) farola un  
 541 gabo↓?/ y PAA<sup>70</sup> y verde  
 542 A: mm§

<sup>67</sup> Valenciano, «buen provecho», «que aproveche».

<sup>68</sup> Reproduce onomatopéicamente un eructo.

<sup>69</sup> Apodo de un amigo no presente en la conversación.

<sup>70</sup> Sonido que reproduce la acción de escupir.

- 543 D: § y el mo- y el Emiliano→/yo también/ y salpicaba a to'l  
 544 mundo↓ (RISAS) y hacía PRR<sup>71</sup> (RISAS) Emiliano<sup>72</sup>  
 545 C: es verdad ¡cómo nos reíamos!  
 546 A: lo que me reí yo↑ fue cuando un botella de champán↑ le apun-  
 547 té al ojo así↑<sup>73</sup>  
 548 C: (RISAS)§  
 549 B: § ¿y le diste↑ nano<sup>74</sup>? ¡no jodas↓ tío!§  
 550 C: § íbamos↑ y está-  
 551 bamos donde estaba él y él estaba de espaldas  
 552 A: estábamos ciegos↓ completamente  
 553 B: [(RISAS)]  
 554 C: [y yo te dije] *dale*→ *dale en to'l cogote*/ y él me oyó↑ se giró↑/ y en  
 555 vez del cogote en [todo el ojo]  
 556 A: [en todo el ojo que le dio]  
 557 B: [(RISAS)] ¡qué putada! (RISAS)§  
 558 A: § es que ade-  
 559 más↑§  
 560 C: § se quería ir a su casa (RISAS)  
 561 A: y yo le dije [*no/ Emiliano por favor*]  
 562 C: [y luego dij-] que por- por qué le odiábamos↓ tanto  
 563 [(RISAS)]  
 564 B: [(RISAS)] ¿qué era/ una depresión↑ nano?  
 565 C: (( )) *que no te odiamos*↓ [*que ha sido este*]  
 566 A: [eso fue en Cou↓]<sup>75</sup> tú↓ hace un mon-  
 567 tón de años↓ ya§  
 568 D: § cuando os liasteis con laa-  
 569 A: aquellas zorras  
 570 C: que yo me quedé colgao  
 571 A: bueno↓ ligamos/ eso→/ ¿tú te quedaste colgao?  
 572 C: claro  
 573 A: ¿por qué?  
 574 C: ¡joder! que aquel día íbamos tan borrachos↑/ que Emiliano decía  
 575 a todas las que nos acercábamos que era Supermán→ [y nos=]  
 576 A: [ah sí]  
 577 C: = espantó un mogollón de tías→/ y luego se puso a bailar con  
 578 una rubia↑ y tú con- tú quedaste con Amparo// y salimos↑/ y  
 579 vosotros las cogisteis de la mano y yo me quedé colgao  
 580 A: pobrecillo (RISAS)§  
 581 B: § ¿QUÉ no había quórum↑ nano?

<sup>71</sup> Reproduce la acción de escupir y salpicar con saliva.

<sup>72</sup> Tosiendo.

<sup>73</sup> Entre risas.

<sup>74</sup> Movimiento afirmativo con la cabeza, de A.

<sup>75</sup> C.O.U: Curso de orientación universitaria.

- 582 A: así es- es la [vida]  
 583 D: [la ley] de la selva// pero después/ nada/ después  
 584 nos lo pasamos bien con ellas§  
 585 C: § y las tías→/ *ayy ¿quedamos para*  
 586 *mañana?*<sup>76</sup>  
 587 A: (RISAS)  
 588 D: y yo voy a la parroquia↑/ como si nada↑/ y me la veo ahí y digo  
 589 *¡hostiaa↓ madre mía!*  
 590 A: yo es que entonces era un iluso  
 591 D: no y aún lo [sigues ((siendo-)) siendo]  
 592 A: [no↓ ahora no]// no tanto como antes  
 593 C: mira↓ ¿tú has visto esos dos cuernecitos que tienes [separaos?]  
 594 B: [demasiaos]  
 595 desengaños (RISAS)  
 596 A: por mí↑ pocos/ por eso→/ por eso/ de [tan pocos=]  
 597 D: [bastantes]  
 598 A: = que hay↑  
 599 C: si no pasa na↓ porque tenemos todos cuernos↑ no pasa nada  
 600 A: a mí no me ha puesto nadie los cuernos  
 601 B: se los ha puesto él  
 602 A: no he tenido ocasión de pon- de que me los pusieran aún  
 603 B: se los has puesto tú a alguien ¿no?  
 604 A: tampoco// se los han puesto/// yo no le he puesto a nadie los  
 605 cuernos  
 606 B: has colaborado activamente  
 607 A: por supuesto [(RISAS)=]  
 608 B: [(RISAS)]  
 609 A: = pero yo lo hacía sin- sin conocimiento§  
 610 B: § de causa/ y de efecto  
 611 (RISAS)  
 612 A: pues tú lo mismo/ así que no hables  
 613 B: *yaa*<sup>77</sup> (( ))  
 614 D: bueno ¿de qué?/ ¿por qué no habláis?  
 615 B: (ERUCTO) [(RISAS)=]  
 616 A: [(RISAS)]  
 617 B: = dice *por qué no habláis!* ROOM<sup>78</sup> (RISAS) así ha sido el PUNTO  
 618 y seguido↓ nano§  
 619 C: § tienes una mosca en el pan  
 620 A: de os- y además de las- de las de la mierda  
 621 D: [(RISAS)]

<sup>76</sup> Con voz de falsete, afeminada.

<sup>77</sup> Irónicamente.

<sup>78</sup> Onomatopeya imitativa de un eructo.

- 622 B: [lo que faltaba↓] nano  
 623 A: da lo [mismo]  
 624 D: [más] alimento  
 625 A: de algo hay que morirse///<sup>79</sup> (4") ° (la policía secreta aún) °  
 626 (RISAS)  
 627 D: (RISAS)  
 628 A: ¿visteis ayer la película de James Bon<sup>80</sup>→ en plan/ chungas? yo  
 629 no la vi§  
 630 D: §[la de→=]  
 631 B: [no]  
 632 C: [Casino Royal]<sup>81</sup>  
 633 D: =es que→ Casino Royal↓ una mierda↓ hombre↓ eso§  
 634 C: § no yo  
 635 no [la vi]  
 636 A: [¿no sa]lía Píter Selers↑<sup>82</sup> también?§  
 637 D: § y David Niven//<sup>83</sup> [yy]  
 638 A: [yo  
 639 vi] un poco pero no valía un pepino§  
 640 D: § Budi Alen<sup>84</sup>§  
 641 A: §ah ¿y Budi  
 642 Alen↑ también salía?  
 643 B: es un chorizo de mucho [cuidao ese]  
 644 D: [y Orson→ Güel-]<sup>85</sup> y Orson Güel- y  
 645 Orson Güel  
 646 A: sería de las primeras que hizo/ el Budi Alen ¿no? porque  
 647 D: era una mierda↓ eso↓ hombre// yyy (( )) yy Yan Pol Belmondo<sup>86</sup>↓  
 648 también  
 649 A: BRR//<sup>87</sup> yo estuve viendoo For Bravo↑//<sup>88</sup> gran película  
 650 D: ¿For [Bravo? sí]  
 651 A: [y una tía] muy buena§  
 652 B: § ¿eh?/ Eleanor Párquer<sup>89</sup> está bue-  
 653 nísima↓ tío// bueno↓ estaba  
 654 A: hombre↓ ahora↑ (RISAS)§  
 655 D: § sí y Florinda Chico↑ ¿qué?

<sup>79</sup> En ese preciso momento pasan las mismas dos personas referidas en n.43.

<sup>80</sup> *James Bond*.

<sup>81</sup> *Casino Royale*, título de una película.

<sup>82</sup> *Peter Sellers*, actor de cine.

<sup>83</sup> *David Niven*, actor de cine.

<sup>84</sup> *Woody Allen*, director y actor cinematográfico.

<sup>85</sup> *Orson Wells*, director y actor cinematográfico.

<sup>86</sup> *Jean Paul Belmondo*, actor de cine.

<sup>87</sup> Fórmula de desprecio.

<sup>88</sup> *Fort Bravo*.

<sup>89</sup> *Eleanor Parker*

- 656 C: (RISAS)§  
 657 A: § te la regalo↓ ¡macho!  
 658 D: cuando eera joven↑§  
 659 C: § oye↓ no os metáis/ que Florinda– Chico/<sup>90</sup>  
 660 de joven↑ estaba muy bien/ ¿eh?  
 661 B: [(( ))]  
 662 A: [cuando] tenía catorce años↓ sería/ porque yo la primera foto que  
 663 la he visto→// ponme un poco dee [fanta]  
 664 D: [de fanta]/// (5”) detrás de  
 665 esto una buena tía↑  
 666 A: o delante  
 667 D: (RISAS)  
 668 B: o debajo  
 669 D: pasa↓ pasa<sup>91</sup> ¡ay!/// (3”) es que las– estas botellas tienen– pinta  
 670 dee  
 671 A: de botellas (8”)  
 672 D: eso e– sí e– ee– comer en la naturaleza propia/ een (RISAS) la  
 673 misma selva (RISAS)  
 674 B: en la misma mierda (RISAS)  
 675 C: bueno↓ hemos ganao al fútbol ¿a qué nos vas a invitar?  
 676 A: os invito↑ [a un bocao↑=]  
 677 B: [¡eh! toma ahí la botella]  
 678 A: = de tortilla de patatas con ajoaceite§  
 679 C: § pues os hemos dao una  
 680 paliza→  
 681 D: a mí con que me invitéis a ver una película// (RISAS) y os pido  
 682 poco  
 683 C: la Caty es un (( )) pervertido// ¿te imaginas viendo películas  
 684 así guarras↑ el tío↑ cómo [se pone?]  
 685 B: [yo es que] no veo la perversión por  
 686 [ninguna parte]  
 687 D: [no ni– yo– yoo no me] excito/ yoo la veo  
 688 A: o no me excito<sup>92</sup>  
 689 C: (RISAS)  
 690 D: MIRA MIRA no sabe condu– [¡hostia! ¿qué es eso? =]<sup>93</sup>  
 691 B: [(RISAS)]  
 692 D: = ¿dónde está el servicio? [¿dónde está? =]<sup>94</sup>  
 693 B: [sí↓ nano]  
 694 D: = y dic– que no se excita§

<sup>90</sup> Actriz de cine.

<sup>91</sup> Se refiere a la botella de refresco.

<sup>92</sup> Irónicamente.

<sup>93</sup> Recordando una escena de una película porno que vieron algunos de los conversadores.

<sup>94</sup> Entre risas.

- 695 B: § eso pasará a la historia↓ nano [(RISAS)=]  
 696 D: [(RISAS)]  
 697 C: [(RISAS)]  
 698 B: = del cine [mudo↓ nano]  
 699 D: [(( )) dando por culo↓] ¡qué por culo!/ ¿tú sabes lo  
 700 que es dar por culo?  
 701 B: [(RISAS)=]  
 702 C: [(RISAS)]  
 703 A: [(RISAS)]  
 704 B: = la Caty (RISAS) [sí que lo sabe (RISAS)]  
 705 D: [eso es la película↓ hombre] y a [cámara lenta↓  
 706 tío]  
 707 B: [¿quién es más  
 708 maricón↓] Caty↑ el que da↑ o el que recibe?§  
 709 D: § el que [da]  
 710 C: [y a cá-  
 711 mara] rápida↓ yy luego↑/ replái↓<sup>95</sup> y el tío este *ya no aguanto*  
 712 *más// no↓ replái no↓ Caty*  
 713 A: que me estaba meando  
 714 D: sí te estabas→  
 715 A: hombre/ tú no digas que estabas impasible↓ ¡macho! y neutral↓  
 716 totalmente  
 717 D: pos mira§  
 718 B: § luego cogió el mando a distancia el tío↑ y p'alante y  
 719 p'atrás↓ el tío repitiendo las mejores jugadas  
 720 C: eso es lo que hacíamos antes (( ))  
 721 D: es que ves una película de esas↑ ya ves↓ hay que- a los anima-  
 722 les ya↓ tío  
 723 A: (RISAS)  
 724 B: hay que buscar↑ el Perro conejero<sup>96</sup> hay que sacar mañana↓  
 725 pues  
 726 A: yo de esas↑ no quiero saber nada/ de perros y gatos↑ nada  
 727 D: va↓ pues esta tarde la vemos/ y mañana vemos una de Kasha<sup>97</sup>  
 728 A: (RISAS)  
 729 B: o Sisi Emperatriz<sup>98</sup> nano↓ podemos ver mañana  
 730 A: o El destino de Sisi/<sup>99</sup> eso está muy bien  
 731 D: (RISAS)  
 732 A: no me echas las migas↓ tú  
 733 D: El destino de laa<sup>100</sup>

<sup>95</sup> Inglés, *replay*.<sup>96</sup> De forma burlesca, título inventado de una película pornográfica.<sup>97</sup> Nombre de una actriz de cine porno.<sup>98</sup> *Sissi emperatriz*, título de una película.<sup>99</sup> Título de otra película.<sup>100</sup> Enumeración de títulos de películas inventados.



- 734 A: o Sisí/ y los Alpes suizos  
 735 B: Sisí y los polvos suizos↓ nano/ ¡joder el del helicóptero↓<sup>101</sup>  
 736 nano!§  
 737 D: § la Polla contrataca  
 738 B: o El retorno de la polla  
 739 A: El retorno↑ de Yimi Tetas<sup>102</sup>§  
 740 D: § y el Conejo↑/ *yo estas cosas/ de*  
 741 *convento no las veo [me voy→ se perdió EL TÍO=]*  
 742 B [pues fue la mejor escena]  
 743 D: = las mejores escenas§  
 744 B: § esa [fue la mejor]  
 745 C: [pues sí porque] solamente vio las  
 746 guarras/ las asquerosas// solamente vio las de meadas y cosas  
 747 de esas/ en lo [mejor↑]  
 748 D: [esa fue] la mejor§  
 749 B: § sí§  
 750 D: § decimos *esta tía*↑ ¿qué  
 751 *hace con una [máquina de afeitar?]=]*  
 752 C: [(RISAS)]  
 753 B: [(RISAS) RA RA]  
 754 D: = RA CRAC CRAC<sup>103</sup>§  
 755 C: § y luego llegan tres tíos↑  
 756 B: [yy]  
 757 D: [*he encontrao*] *la luz* [(RISAS)]  
 758 B: [(RISAS)]  
 759 C: (( )) cuatro y entre los tres hicieron ahí→ [una hazaña→=]  
 760 B: [un trabajo→]  
 761 C: = que aquello fue→/ que[a mí- (( ))]  
 762 B: [épico↓ nano (RISAS)]  
 763 C: uno por cada agujero  
 764 A: hasta por la boca  
 765 C: es que [la Chicholina↑]<sup>104</sup>  
 766 A: [¿por la orej- por la oreja] también↑ macho?  
 767 C: tú no has visto la Chicholina↓ actuar  
 768 B: [se los come todo]  
 769 D: [se lo hace de todo ¡coño!] yo he visto [hacerse=]  
 770 B: [y con avaricia]  
 771 D: = que se lo hace hasta con cuatro/// y porque otro no se la puede  
 772 meter por la boca§  
 773 A: § ¡me estás poniendo ya↑ tú↑!

<sup>101</sup> En esos momentos pasa un helicóptero de la Guardia Civil de Tráfico.

<sup>102</sup> Personaje de la película porno mencionada anteriormente.

<sup>103</sup> Imita el sonido de una maquinilla de afeitar.

<sup>104</sup> *Cicciolina*, actriz de cine porno.

- 774 C: (RISAS)
- 775 B: no yo he vi- he visto imágenes de ordenador que sa- quee hay  
776 una tía con cinco tíos// haciéndoselos
- 777 C: ¿en el ordenador?§
- 778 B: § sí/ digitalizadas
- 779 A: [¿y salen bien↑ las imágenes?]
- 780 D: [por delante↑ por detrás↑] con las dos manos [y por la boca]
- 781 A: [¿se pueden me-  
782 ter] en un ordenador Maquintos/<sup>105</sup> tú?
- 783 B: sí§
- 784 D: § ¿el qué↑?§
- 785 B: § síi/ se pueden con- eso es- es de Pecé//<sup>106</sup> pero se  
786 pueden convertir<sup>107</sup>
- 787 A: pues ya me lo grabarás
- 788 B: que- haberte compraó un Pecé ¡coño!
- 789 A: no↓ porque yo[es el único↑ es el=-]
- 790 C: [¿te has compraó un ordenador?]
- 791 A: = síi
- 792 B: pero el [Pecé con- yee=]
- 793 A: [pero hace yaa un mes]
- 794 B: =TONI
- 795 A: es el único que puedo [utilizar]
- 796 B: [el Pecé] con [Güindou↑]<sup>108</sup>
- 797 C: [¿y dónde te lo] has com-  
798 praó?
- 799 B: es lo mismo que Maquintos
- 800 A: ya ya [con ventanillas y eso]
- 801 C: [¿de qué marca te lo has compraó↑?]
- 802 B: y ade- además que[es mucho mejor que el Maquintos ¿eh?]
- 803 A: [un Maquintos]§
- 804 C: § ¿y por qué no te has com-  
805 praó un- un Pecé?
- 806 A: ¡coño! cállate ya↓ hombre/ porque es el único que conozco
- 807 C: [pero ese no es el mejor]
- 808 B: [pero ya te digo/ bu- haber] co- bo- consultaó a un profesio-  
809 nal ¡coño! ¡me cagüen la puta!§
- 810 A: § si es un profesional el que yo  
811 tengo
- 812 B: ¿y yo qué te crees que hago↓ nano↑ donde trabajo?/ ¡yee! pasa  
813 la fanta

<sup>105</sup> Ordenador *Apple MacIntosh*.<sup>106</sup> Ordenador *PC Compatible*.<sup>107</sup> Término informático que significa pasar un documento de un sistema operativo a otro.<sup>108</sup> *Window*, ventana, uso literal del término informático.

- 814 C: vamos↓ [yo es que todo el mundo=]  
815 A: [no pero da lo mismo]  
816 C: = que conozco se compra Pecé  
817 D: es el mejor  
818 C: no está tan caro  
819 D: ¿cuánto te ha costao↑?  
820 A: ciento↑ setenta  
821 B: y llevará un sesenta y ocho<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Término informático que alude al tipo de procesador.



[ML.84.A.1] TRANSCRIPCIÓN

- 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: síi/ claro// total↑
- 13 D: bueno↓ pues contarme [porque estoy pez]<sup>1</sup>
- 14 A: [no es-]<sup>2</sup>// 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 CON-
- 29 MIGO/ 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 mo-
- 34 mento ¿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-

<sup>1</sup> Entre risas.

<sup>2</sup> Entre risas.

- 41 carne 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 peroo/ 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 meter-  
 78 te
- 79 B: pero yo quiero que me metas (3")  
 80 A: mira↓ no lo sé/ cre- es que no no no- es que ya no estoy segu-  
 81 ro de nada
- 82 B: pero ¿de qué? ¿de lo de salir conmigo?  
 83 A: no lo sé
- 84 B: pero ¿lo quieres dejar?  
 85 A: NO QUIERO DEJARLO// PERO/ RECONÓCELO/ 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 superbien conmigo↑
- 103 ahí superbien↑ ¿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 aguan-
- 123 tando 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 diciéndo-  
 144 me *te quiero* todo el día→ y que estés diciéndome cosas boni-  
 145 tas 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 aca-  
 154 paro 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 ARREGLA-  
 171 DO/ SÉ QUE PODRÉ ESTAR [BIEN CONTIGO]  
 172 B: [PERO ES QUE] ESO NO ES PRO-  
 173 BLEMA TUYO↓ ESO TAMBIÉN ES PROBLEMA→ QUE A MÍ ME  
 174 AFECTA/ ANDRÉS  
 175 A: ya lo sé



- 176 B: ¡jolin! 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 sí/ 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!/<sup>3</sup> a mí no me  
 188 importa que estés con tus amigos/ y tú o sea deberías saber-  
 189 lo§
- 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 con-  
 193 migo/ 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 esta-  
 197 mos hablando como si fuéramos completamente/ desconoci-  
 198 dos/ 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 ESTA-  
 204 BLECIDA 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/ CARI-  
 210 ÑO/ 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 SIEN-  
 214 TO§
- 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

<sup>3</sup> Expresión de rechazo.

- 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 QUIE-
- 222 RES 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/<sup>4</sup> ¿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<sup>o</sup>)
- 240 B: °(pues mira yo no sé lo que quieres)°/// (4<sup>o</sup>) ¿para qué me necesi-
- 241 sitas? a ver
- 242 A: mm<sup>5</sup>- 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 quie-
- 245 res 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: § va-
- 257 le↓ 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↓

<sup>4</sup> Fórmula de tratamiento entre jóvenes valencianos.

<sup>5</sup> Fórmula dubitativa.

- 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 VOYA 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 PULLA  
 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 QUIE-  
 276 RO SABER ES SI ES ALGO NUESTRO/ SI ES ALGO NUESTRO ME  
 277 LO DICES↓ TÍO/ Y SE HA ACABADO/ YO ME VOYA JODER POR-  
 278 QUE 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 QUIE-  
 282 RES!?! ¿¿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!//<sup>6</sup> 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 conse-  
 296 guido/ 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

<sup>6</sup> Expresión de indiferencia, rechazo.

- 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  
 305 decirte para que me digas el qué coño te pasa↓ si yo creo qu'es  
 306 que ni tú mismo sabes lo que— qué cojones te pasa
- 307 A: MIRA/ VAMOS A DEJARLO/ VAMOS A PASAR LO QUE QUEDA  
 308 DE ACAMPADA BIEN PORQUE/ NO ES PLAN DE JODER EL  
 309 AMBIENTE QUE HAY AHÍ BAJOS
- 310 B: § pero si es que yo no he jodido  
 311 nada ¿eh? §
- 312 A: § VALE↓ LA CULPA ES MÍA [O SEA YO LO RECONOZ-  
 313 CO PARA VARIAR]
- 314 B: [YO ME HE QUEDADO FLI-  
 315 PADA] NO YO—/ NO↓ PARA VARIAR NO↓ ANDRÉS ¡JODER!// YO  
 316 HE VENIDO A ESTA ACAMPADA A PASÁRMELO BIEN/ CON MIS  
 317 AMIGOS Y CONTIGO ¿vale?/ y he venido ¡JODER! y de la noche  
 318 a la mañana bien↓ superbién↓ todo bien



[AP.80.A.1] TRANSCRIPCIÓN

- 1 J: ¿te vas ya/ Gerardo?  
 2 G: sí/ porque a las ocho he quedao con Pablo el de (( )) para  
 3 irnos a correr↑ y mientras llego a casa/ [me cambio=]  
 4 J: [¡ay qué bien!]  
 5 G: = y calentoo→/// [que (( )) media horita]  
 6 J: [¿qué hora es?]  
 7 C: las o- las siete y pico °(¿no?)°  
 8 S: son laas/ siete/ y cuarto/ y diez// siete y diez  
 9 G: el día ventiuoo me imagino que vendréis aa (a)nimar y a hacer  
 10 fotografías/ [¿no?]  
 11 J: [yo a correr?]/ ¿eh?  
 12 G: ¿tú a correr?§  
 13 J: § y mi hermano también/ Lorenzo  
 14 S: [¿qué pasa el día ventiuoo?]  
 15 G: [((dame tu nombre))] completoo↑/ el Dénei↑<sup>1</sup> fecha de naci-  
 16 miento↑// yy/ ya nada  
 17 J: y si es la federación [(( ))]  
 18 S: [¿qué pasa] el día ventiuoo?  
 19 G: ¿en qué categor- n- qué categoría quie(re)s inscribirte? [quee=]  
 20 J: [ma-  
 21 ñan-]  
 22 G: = corremos laa- la media maratón  
 23 C: el día ventiuoo§  
 24 S: § ¿de Valencia? (2")  
 25 J: ¿mañana vas a venir↓ Gerardo?  
 26 G: mañana sí  
 27 J: pues mañana te loo traigo ¿vale?  
 28 G: pero quee ya↓ porque yoo voy a hacer la inscripción por telé-  
 29 fono/ [y luego=]  
 30 J: [mañana]  
 31 G: = cuando lleguemos allí↑/ recogeremos los dorsales en donde  
 32 nos digan  
 33 J: mañana lo tienes// mañana te lo traigo  
 34 S: ¿tú tienes tanto fondo como pa(ra) correr la maratón?  
 35 G: me hago to(d)os los [días=]  
 36 J: [no]  
 37 G: = diez kilómetros/// todos los días/ DIEZ mínimo// me hago  
 38 to(d)os los días  
 39 J: y- yy- y ¿a qué hora corres? ¿a estas horas?  
 40 G: ahora

<sup>1</sup> Documento Nacional de Identidad (D.N.I.).

- 41 L: ¡ah! se va AHORA a correr  
 42 G: me voy a casa/ mee cambio// mientras↑ me caliento↑// y a las  
 43 ochoo/ me voy a casa Pablo→// [a correr=]  
 44 L: [(( ))]  
 45 G: = y a correr  
 46 J: ¡qué bien! oye  
 47 S: y a volar  
 48 G: ¡ventee!  
 49 J: ahora es que tengo el gimnasio↓ yo// yo tendría que correr más//  
 50 °(de madrugá)°  
 51 G: ¿más por la mañana?  
 52 J: yo es [que (( ))]  
 53 G: [yo podría correr] por la mañana/ pero por no correr  
 54 solo→  
 55 ((...))<sup>2</sup>  
 56 L: ¡holaa!  
 57 J: hola/ [¿qué hay?=  
 58 A: [¡buenaas!]<sup>3</sup>  
 59 J: = ¿qué hay? (3.5")  
 60 L: me han dicho que has dejado una casa  
 61 A: ¿que he dejao una casa?  
 62 L: mm ¿no?  
 63 A: ¿yo?  
 64 L: ¿((tenéis piso)) ya?  
 65 A: sí  
 66 L: ¡ah!// entonces nada  
 67 A: ¿por qué?// ¿quién te lo ha dicho?  
 68 L: puess/// (2.5") °(me lo ha dicho Gerardo)°  
 69 A: ¿qué Gerardo?  
 70 L: el de (( ))  
 71 A: (( )) [(( ))]  
 72 L: [¿pero] °(pensabas dejarla o algo)°?  
 73 A: NOO// me tiraban// no me renovaban contrato  
 74 L: ya  
 75 A: pero que vamos quee tampoco la alquilan↑ porque noo [quie-  
 76 ren]→  
 77 L: [NO  
 78 noo]/ del trabajo  
 79 A: ¡AAA[AAAAAH! sí sí sí sí=]  
 80 L: [querías ir a limpiar/ que laa]

<sup>2</sup>Se interrumpe brevemente la grabación.

<sup>3</sup>A es de origen andaluz y se quiere dejar constancia de ello reproduciendo gráficamente algunos de los rasgos fonéticos de su dialecto, pero nunca intentando llegar a una transcripción fonética exacta.

- 81 A: = sí sí ¿tú quieres?/ ¿lo- lo quieres tú?// ¿sí?  
 82 L: ¿cuántas horas son?  
 83 A: son dos o tres horas// te pagan veinticinco al mes  
 84 L: ¿todos los días?  
 85 A: sí  
 86 L: ¿y qué horas son?  
 87 A: ¿eeh?/ de nueve y media aa- a las doce y media/// oo las diez//  
 88 hasta la una// o las once hasta las dos// que hora de entrada  
 89 tampoco/ tienen/<sup>4</sup> ¿quieres que- [la quieres?]  
 90 J: [si está abierto]  
 91 L: sí  
 92 J: ¡ah! es el peque[ño/<sup>5</sup> no no no↓ es el pequeño]  
 93 A: [¿quieres que vayamos ahora?]  
 94 L: ¡ah!/ bien  
 95 J: malvado§  
 96 A: § ¿eh? porque yo voy a ir a cobrar los días que he tra-  
 97 bajao↑/ y si la chica no tiene a nadie↑/// ¿sí? ¿quieres? °(pues  
 98 anda/ vamos)°  
 99 L: ¿de lunes a viernes?  
 100 A: mm///(3") ¿quién me va a prestar un cigarro?  
 101 J: yo tengo uno  
 102 S: hombre↓ si es prestado↑  
 103 A: yo es quee- me he de- he [dejao de fumar]  
 104 L: [lo- lo- lo que] pasa es que→/<sup>6</sup> [[[ten-  
 105 dría que ser todos)]]  
 106 A: [espe-  
 107 ra/ que ya voy]<sup>7</sup>  
 108 J: este nano→  
 109 L: todos los días (2")  
 110 S: este- este miércoles tenemos// un partido bueno en la tele  
 111 ¿no? el Valencia Madrid  
 112 J: es el [jueves]  
 113 G: [el jueves] el jueves  
 114 S: el jueves  
 115 J: a ver si machacamos al Madrid/ °(¿no?)°  
 116 S: yo/ quería ir a verlo/ al campo/ pero como lo televisan→/ yo  
 117 qué sé §  
 118 G: § pero§  
 119 S: § te ahorras mil duros ¿sabes?  
 120 J: [(( ))]

<sup>4</sup>Suena un timbre.

<sup>5</sup>Se refiere a quien está llamando a la puerta.

<sup>6</sup>Suena otra vez el timbre con insistencia.

<sup>7</sup>Se dirige hacia la puerta.

<sup>8</sup>Regresa y retoma el tema anterior.



- 121 A<sup>8</sup>: [pos bueno]/ vas maña- vas↑/ yo te presento a la chica↑ ya  
 122 que quedas tú con él↑ y te dice empe- pa(ra) empezar sería  
 123 el miércoles// ¿vale?
- 124 S: ¿estabas en el gabinete↑ dee Andrés↑ hace un momento?
- 125 A: sí// ¿por qué lo sabes↑?
- 126 S: porque estaba jugando yo con tu hijo
- 127 A: (RISAS) dame fuego§
- 128 S: § mm§
- 129 A: § que lo tuyo lo he intentao localiza(r)↑  
 130 pero es que/ tiene el teléfono portatí(l)↑/ [d'esee↑=]
- 131 J: [cuando puedas/ tran-  
 132 quila]
- 133 A: = y noo/ a ver↓ esta noche lo llamaré↓ otra vez
- 134 J: tú cuando puedas ¿sabes? (3")
- 135 A: yy si quierees/ dee- alguno de agente de seguros↑
- 136 S: ¿cuál [ees↑=]
- 137 J: [¿un trabajo?]
- 138 S: = la misión dee/ del agente [de seguros?]
- 139 ?: [ve- vender] seguros// vendía  
 140 yoo// una temporada/// no vendí ni uno y lo tuve que dejar
- 141 A: (RISAS) [pues por eso/ yo ni lo=]
- 142 J: [¿no vendiste ninguno?]
- 143 A: = he cogío/ yo ni lo he cogío/ mira (RISAS)
- 144 L: yo tam- yo tampoco/ °(lo de vender→)°§
- 145 A: § yo ni lo he cogío/  
 146 porque es que hayy/ [tanta gente haciendo=]
- 147 G: [la gente noo/ no quieree]
- 148 A: = seguros de vida yaa/ y seguros pa(ra) que no te arda la casa↑/  
 149 y segu- [y seguros=]
- 150 S: [peroo]
- 151 A: = pa(ra) que no te roben↑
- 152 S: un seguro de vida en realidad es un seguro de muerte ¿o  
 153 no?/// debería llamarse seguro de muerte// pero es un Rollo  
 154 [porque LUE=]
- 155 A: [yo lo que→]
- 156 S: = GO↑/ cuando- cuandoo/ faltó nuestro padre↑/ está toda la vida  
 157 pagando/ y luego tuvimos que pagar nosotros ciento y pico mil  
 158 pelas↑// o sea quee/ [°(que es un rollo)°]
- 159 A: [pues] yoo/ yo l'otro día fui a ver si cogía  
 160 el trabajo↑ y de- y de paso yaa/ m'aseguré/ yo (RISAS) en  
 161 eel-<sup>9</sup> en lo de los MUERTOS/ que no estaba puesto ni mi hijo  
 162 ni YO// digo *me muero algún día↑// y mi hijo le queda uun pince-  
 163 lazo que dál [o me tiran=]*

<sup>9</sup>Entre risas.

- 164 C: [esto→]<sup>10</sup>  
 165 A: = *ahí en medio y me dejan TIRÁ*  
 166 C: ¿esto sabéis lo que es?  
 167 A: y lo estoy pagan- bueno/ he empezao ahora  
 168 L: yo lo estoy pagando desde enero/ sería  
 169 C: por allí por las trillas se siega/ se segaba antes↓ ahora se siega  
 170 con máquina/ pero antes se segaba/ así  
 171 S: sí  
 172 C: se hacía así  
 173 A: oye↓ tienes entierro pagao ¿eh?// ((ya me podrías)) pagar lo  
 174 mío por lo tuyo  
 175 C: y después se iba con- con esto↑/ ((para bajo))// recogiendo  
 176 para que no quedara nada  
 177 A: yo me he apuntao ahi/ y al niño también lo he apuntao  
 178 S: ¿qué lees/ [el Muy Interesante?]<sup>11</sup>  
 179 A: [en El Ocaso]<sup>12</sup>  
 180 J: El Ocaso/ con el nombre que tiene ya↓ °(Ocaso)°  
 181 A: (RISAS)// ¡ah↓ ma- maricón!  
 182 C: (( ))  
 183 L: ¡ay!/ oye↓ ¿y has abierto aquí o no? (4")  
 184 S: ya te quedas ¿no?// la- a la reunión que tenemos luego  
 185 A: ¿a qué reunión?§  
 186 J: § ¿a qué hora la tenéis↓ Sergio?  
 187 S: a las diez  
 188 J: ¿a las diez?  
 189 A: ¿de qué?/ noo↓ [¿cómo me voy a queda(r)!?=]  
 190 C: [((lunes y martes))]  
 191 A: = hombre↓ tengo que jala(r) y to(do)  
 192 S: ¿jala(r) y to?  
 193 A: y el niñoo/ por ahí tirao// el niño está hecho un fiera que- de  
 194 mucho cuidao  
 195 L: [(( ))]  
 196 S: [está-] estabas hablando con Jaime ¿no? porque/ con Andrés  
 197 no estabas↓ [con Andrés=]  
 198 A: [no]  
 199 J: [hay que (( ))]  
 200 S: = habían dos monjas  
 201 J: laion<sup>13</sup>

<sup>10</sup> C se refiere a un artículo de la revista que está leyendo. Se inicia en este punto una escisión conversacional donde A y C mantienen dos tópicos distintos: el primero sobre los seguros, el segundo sobre la siega.

<sup>11</sup> Se trata de una revista de divulgación científica.

<sup>12</sup> Compañía de seguros.

<sup>13</sup> Inglés *lyon*, «león». Se inicia aquí un nuevo tópico entre J y C sobre algunos grupos de

- 202 C: ¿y cómo se escribe?  
 203 J: ele↓ y griega↓ o↓ ene  
 204 A: (RISAS) lo suyo// estaba en todo su apogío↓ Andrés (RISAS)  
 205 S: ¿todo su apo[GÍo?]  
 206 C: [¿tigre?]  
 207 L: en mi botellero  
 208 C: ¿águila?  
 209 L: no habrá mirado ¿verdá?  
 210 J: ¿águila?/ gel/ gel  
 211 C: águila  
 212 J: ¿águila?// íguel// íguel  
 213 C: ¿y cómo se escribe eso?§  
 214 S: § íguel/ [eaGULS]  
 215 J: [e/ a/ ge/ ele/ e]  
 216 C: ee- eagli  
 217 S: ¿eh?/ noo  
 218 C: ¿así?  
 219 A: ¿no fumas todavía/ [Sergio?]<sup>14</sup>  
 220 S: [no no no no] ee/ yo te lo digo/ e// a// ge//  
 221 [ge// uu]  
 222 A: [yo tee- ¿yy-] y Ana?  
 223 C: ¿u?  
 224 S: eaGULS  
 225 A: ¿ya no está contigo?  
 226 C: ¿ahora qué?§  
 227 S: § ele/ ese  
 228 C: ¿ele/ ese? ¿así?  
 229 L: estuvo y ya se estáa/ (( )) la infección/ baja a Valencia↑/ y se va  
 230 a casa  
 231 S: iguels  
 232 C: ¿esto es águila?  
 233 S: es quee/ mira§  
 234 J: § ¿qué grupo de música es?  
 235 S: un grupo de música se llama→///<sup>15</sup> a floc-//<sup>16</sup> a floc// of/// siguels//  
 236 eaguls/// (2.5") pero entonces no sé→/ eaguls↑/ oo  
 237 J: igual este es el plural de- de este ¿sabes?  
 238 S: íguel/ eaguls/ [no sé=]

música de los que habla la citada revista. C intenta tomar nota de algunos términos en inglés correspondientes a títulos de canciones.

<sup>14</sup> Se inicia un cruce conversacional al interpelar a S, que se encuentra ya involucrado en otro intercambio con C y J. Como S no responde, A se dirige ahora a L, produciéndose la escisión conversacional. Surgen así dos conversaciones paralelas, la de hombres y la de mujeres.

<sup>15</sup> Se refieren al grupo de música *A Flock of Seagulls*.

<sup>16</sup> Lo escribe mientras lo pronuncia.

- 239 A: [Sergio↑]<sup>17</sup>  
 240 S: = esto es el vuelo de las águilas// entonces claro§  
 241 A: § ¿ya no fumas?§  
 242 S: § íguel  
 243 C: yo no lo tengo [claro=]  
 244 S: [no]  
 245 C: = yo creo que/ creía que→  
 246 A: ¿to(d)avía no fumas?§  
 247 S: § noo// ¿has [visto?]  
 248 A: [yo hoy-] yo llevaba dos- dos  
 249 meses y medio  
 250 S: ¿y por qué has fumao?  
 251 A: y hoy- hoy he cogío y hoy me he fumao hoy cinco y este seis  
 252 S: pues yaa/// (2") ¡chee!<sup>18</sup>  
 253 J: aguanta  
 254 S: dos meses ¿después de dos meses?  
 255 J: ¿tú cuantos llevas ya↓ Sergio?  
 256 S: yo más de un mes↓ ya  
 257 J: bueno  
 258 A: no/ pero yo mee  
 259 S: ahora↓ el domingo lo noté ¿eh?/ el domingo en el partido lo  
 260 noté// que yo normalmente/ cuando me pego así algunas  
 261 carreras y tal↑ yaa  
 262 C: que ibas más desahogao/ [quieres decir/ claro/ claroo]  
 263 S: [¿el domingo?/ iba suelto]/ ibaa/  
 264 hombre/ no me cambié en todo el partido  
 265 A: ¿quién- quién se apunta por las tardes a correr al río?  
 266 J: mira↓ ahora mismo se ha ido Gerardo  
 267 A: pero es que yo con Gerardo no puedo correr  
 268 J: ¿por qué?  
 269 A: porque Gerardo va máa(s) (a)delantao↑/ y yo estoy/ princi-  
 270 pianta// yo es que empecé a ir a correr↑// y me llevaba una  
 271 bolsa de pipas y me acostaba debajo un pino↓ y me decían  
 272 *VENGA↓ ÁNIMO↓ que ya te queda POCO!* [y digo sí (RISAS)=]  
 273 L: [( )]  
 274 A: = y lo que he hecho↑/ pa(ra) da(r) la vueltecita corriendo→  
 275 J: práctica  
 276 S: pero proponlo/ di/ ¿a ver quién viene a correrse conmigo a un pino  
 277 en el río?/ y verás tú cómoo§  
 278 L: § van a divertirse/ ¿aquí no habrá  
 279 (( )) de mi botella?<sup>19</sup>

<sup>17</sup> La apelación de A, prefacio de la pregunta que continúa, marca el fin de la escisión conversacional.

<sup>18</sup> Interjección valenciana con valor de sorpresa.

<sup>19</sup> L pregunta por una botella de agua que ha llevado al local.

- 280 A: es que tee– según cómo propongaa↑/ a lo mejor así actúan ¿ver-  
281 dad?
- 282 J: me huele mal eso// (RISAS)
- 283 C<sup>20</sup>: pon íguel y ¡au!<sup>21</sup>
- 284 S: depende de cómoo// de cómo lo plantees
- 285 A: mm/// según también cómo salga la frase↑// así harán (RISAS)/  
286 ¿quién viene a correrse conmigo debajo de un pino↑? ¿no?// (RISAS)
- 287 me lo voy a (a)puntar en un papel pa(ra) mañana noche/  
288 poné(e)rlo (RISAS)// y me saca Andrés de una oreja y Jaime de otra  
289 ¿no?
- 290 S: ¿POR que?/<sup>22</sup> aquí estamos curaos de espanto/// (3<sup>o</sup>) p(u)es/ ee//  
291 Gerardo ahora mismo se ha ido a correr
- 292 J: sí/ ahora mismo
- 293 A: yo llamé a Pedro/// pero me dijoo eso/ qu’ellos iban ya a una  
294 velocidad y digo *no* ((*hijo*))
- 295 S: ¿cómo que iban a una velocidad?
- 296 A: que corrían MÁ(S)
- 297 S: bueno sí// porque ellos tenían más fondo que tú↓ porque tú– tú  
298 noo– no has corrido desde hace mucho tiempo§
- 299 A: § yo me quie-  
300 ro meter a natación
- 301 S: ¡aah!/ yo tengo una amiga que se ha montao una pi(s)cina pe-  
302 queñita↑/ qu’es para los bebés↑/ pero/ a(ho)ra/ aparte d’eso  
303 se han apuntao/ personas mayores/// bueno/ pequeña/ diecisiete  
304 metros de pi(s)cina/// (3<sup>o</sup>) climatizada [y eso]
- 305 A: [son dos] mil quinientas  
306 al mes↓ o tres mil pesetas↓ al mes/ yendo todos los días
- 307 J: ¿dónde?/ ¿en cuál a °(es eso)°?
- 308 A: en la– en la del barrio del Carmen//<sup>23</sup> y dicen que está climati-  
309 zá y to(do)
- 310 C: ¿en el barrio del Carmen?
- 311 S: sí/ han hecho una pi(s)cina allí
- 312 J: no lo sabía que había/ [pi(s)cina]
- 313 C: [¡aah!] ya creo que sé dónde// ¿lo que  
314 antes era un cine o algo de eso↑/ puede ser?
- 315 S: no lo sé
- 316 A: yo no sé tampoco dónde está↓ pero m’han dicho que sí que  
317 [está en el Carmen]
- 318 C: [me parece que sé dónde]

<sup>20</sup> C vuelve al tópico de la escisión anterior, dirigiéndose a S, si bien ésta no llega a producirse porque S no colabora.

<sup>21</sup> Fórmula de cierre.

<sup>22</sup> Pronunciación átona del pronombre.

<sup>23</sup> Barrio del casco antiguo de Valencia.

- 319 L: [((cine))] allí lo único que había era el Museo<sup>24</sup> que luego  
 320 hicieron ahí el Túnel del Terror<sup>25</sup> y no sé (( ))§  
 321 C: § me parece  
 322 que sí§  
 323 L: § en la calle Ripalda (4")  
 324 J: está bien de precio ¿dos mil quinientas al mes?  
 325 A: o tres mil pesetas/ no lo sé/// lo que pasa es que noo/ ahora voy  
 326 a buscar un bañador↑// y no hay bañadores (RISAS)  
 327 S: ¿cómo que no hay baña-? ¡ah! bueno↓ que no es la época  
 328 L: pero en los grandes almacenes [síi=]  
 329 S: [claro]  
 330 L: = que suelen haber  
 331 A: bueno↓ hay/ pero de esos de natación// que es lo que yo quie-  
 332 ro/ pero yo no me voy a gastar cuatro mil ni cinco mil pesetas  
 333 en un bañador de natación  
 334 S: pues vete a Continente<sup>26</sup> y te lo compras por trescientas [o cua-  
 335 trocien-]  
 336 C: [en al-  
 337 gunas]/ en algunas tiendecitas/ ahí por el centro// hay dee§  
 338 S: § de to(d)as formas§  
 339 A: § si m'he pateao yaa toda Valencia bus-  
 340 cando bañadores/ aunque sea de- aunque no sean de natación↓  
 341 pero un bañador/// [porque no vas a ir a una piscina a nadar=]  
 342 C: [lo que pasa que/ lo que pasa que]  
 343 A: = con biquini ¿no?/ te tiran allí de to(do)  
 344 S: ¿por qué?  
 345 A: porque sí/ [porque no→]  
 346 C: [lo que pasa que sii]  
 347 S: depende de lo buenorra que estés/ si no estás muy buena no hace  
 348 [falta que lleves nada]  
 349 C: [si vas muchos] días/ y eso↑/ es- es muy conveniente el  
 350 bañador ese de natación/ porque si no el otroo// igual te está  
 351 incómodo como un biquini  
 352 J: sí  
 353 S: ¿pero por qué te cortas a ir con un biquini?  
 354 A: ¡hombre!  
 355 J: habrá más de una que le pase lo que [a ti]  
 356 S: [¿por] qué?/ tú tienes un  
 357 buen cuerpo/ ¡a lucirlo!  
 358 A: síi/ peroo hombree/ no hay que ir tampoco/ [provocando allí/  
 359 al personal↑]

<sup>24</sup> Cine Museo.

<sup>25</sup> Montaje teatral que utilizó como escenario las antiguas instalaciones del cine Museo.

<sup>26</sup> Hipermercado a las afueras de Valencia.

- 360 L: [pero es incómo-  
 361 do/ es incómodo]  
 362 S: provocando nada/ el quee- se ponga- que see- que s'excite ya  
 363 se apañará↓ es su problema/ ¿no?/ (RISAS)/ no- no por ver a  
 364 una tía en bequini→  
 365 A: no↓ pero [noo]  
 366 C: [pero] eso tiene más [que ver con la ((comodidad))  
 367 dee]  
 368 A: [pero eso en verano]/ primero/  
 369 mira  
 370 C: al nadar/ si hace mucho movimientoo  
 371 A: si voy en biquini tengo que tomar [primeroo↑]  
 372 S: [se le salen las] domingas  
 373 A: MM// ¿cómo son?/ los- los rayos láser d'esos pa(ra) ponerme un  
 374 poquito morena (RISAS)  
 375 J: rayos láser no/ rayos láser no/<sup>27</sup> uva o  
 376 A: UVA/ eso  
 377 S: no/ rayos equis/ son// (RISAS)  
 378 A: ¡ay!/ rayos uva// primero// pa(ra) ponerme un poco morena//  
 379 [porque es quee]  
 380 J: [¡no- no te va a costar] a ti ni nada la piscina!// porque (RISAS)  
 381 A: hombre↓ no<sup>28</sup>  
 382 S: sí↓ más vale que te busque eso  
 383 J: VETE AL MAR  
 384 S: ¡AYRAYOS EQUIS! (2")  
 385 A: no/ [rayos láser=]  
 386 J: [((no te pases))]  
 387 A: =rayos láser  
 388 S: a(ho)ra hay- hacen operaciones con rayos láser↓ superlimpias  
 389 (3")  
 390 J: sí sí sí  
 391 A: noo/ no es plan tampoco de poner ahí// cuandoo// haya rebaja-  
 392 jas de- de bañadores↑  
 393 S: ¿cuando haya rebajas?// aHOra/ sii- [cuando]  
 394 A: [que NO]// si he idoo al  
 395 Corte Inglés<sup>29</sup> a compra(r)me un bañadó(r) y te [cuenta cuatro  
 396 mil o cinco mil pesetas]  
 397 S: [claroo/ por-  
 398 que t'ha-/ porque t'habrás ido a] los bañadores de competi-  
 399 ción  
 400 A: ¡hombREE/ qué menoh!

<sup>27</sup> Entre risas.<sup>28</sup> Entre risas.<sup>29</sup> Aparecen mencionados a continuación varios establecimientos comerciales.

- 401 S: al BÉlcor<sup>30</sup> y a todos estos↓ que son de competición/ vete aa otro  
 402 sitio/// vete a Continente/ [y por MIL pelas te lo compras]  
 403 A: [°(en Continente no hay)°]/ en  
 404 Continente no hay  
 405 S: ¿cómo que no?/ pos vete a Pryca<sup>31</sup>/// en la parte d'arriba de Pryca↑  
 406 hay/ seGUro/// ese nuevo qu'han abierto↑/// een/ Tres  
 407 Forques↑//<sup>32</sup> en la parte d'arriba es que es todoo/ ropa/// hay  
 408 dos pisos ¿no has ido nunca?///(3") p(u)es ahí sí que hay  
 409 A: los Pryca de Valencia no loh conohco  
 410 S: es qu'este es nuevo ¿eh?// este es enorme/ tiene ascen[sorees→]  
 411 L: [¡ah!]/ ¿el  
 412 del ascensor transparente?  
 413 S: sí/ ves a la gente cómo sube y baja↑ y eso/ es muu- mu(y)  
 414 moderno↓ [oye/ mu(y) moderno]  
 415 L: [(( ))]  
 416 C: el otro día subimos allí/ peleándonos para/ meternos en el  
 417 cacharrito ese sólo porque es transparente (RISAS)/ subimos y  
 418 bajamos/<sup>33</sup> y nos quedamos igual  
 419 S: a mí eso me suenaa a una discoteca que [había en- en Ma-  
 420 llorca↑=]  
 421 J: [pero vamos a ver]  
 422 S: = que trab- y estuve trabajando allí una época/ yy- se llamaba  
 423 Títos/ y era un ascensor→ pero ese tenía su encanto/ por-  
 424 quee/ es que/ veías el mar ¿no?/ a(de)más el ascensor estaba  
 425 metido dentro de una roca// entonces tenía un poco d' encan-  
 426 to ¿pero ese?/ yo no sé↓ la verdad/ [qué encanto tiene]  
 427 L: [además/ que sólo] sube  
 428 un piso  
 429 S: claro// no↓ el de allí también ¿eh? subía un piso o dos/ el dee-  
 430 el de Mallorca↑ pero claro/ tú veías// veías la zo- la playa desde-  
 431 desde l'ascensor ese↓ por eso sí que tenía mucho→///(2.5") a mí  
 432 ese Pryca me gusta/ he ido dos o tres veces a comprar allí↑// y he  
 433 flipao/ lo que pasa es que te gastas mucha pasta porque todo te  
 434 gusta↓ lo tienen todo muy bien puesto/ (RISAS) empiezas a  
 435 llenar→  
 436 J: nosotros fuimos un sábado que estaba lloviendo y no se podíaa/  
 437 no se podía andar/ estaba→// lleno de gente  
 438 A: claro/ es que los sába- los días lluviosoh↑ ir al Corte Inglés/  
 439 [ir aa=]  
 440 J: [no hay o-]

<sup>30</sup> Marca comercial.

<sup>31</sup> Hipermercado a las afueras de Valencia.

<sup>32</sup> Barrio de Valencia.

<sup>33</sup> Entre risas.



- 441 A: = Galería<sup>34</sup> [ir a esoh sitios (RISAS)=]  
 442 J: [no hay otros sitios (RISAS)]  
 443 A: = eso eh mortal<sup>35</sup>  
 444 J: el que no va a comprar se mete ahí pa(ra) noo ((ver la))  
 445 A: CLARO  
 446 J: para no [mojarse]  
 447 A: [eso eh] mortal↓ loh díah lluviosoh ir a comprar↑/ eh  
 448 mortal↓ porque es quee to'l mundo/ en vez d'está(r) en suh  
 449 casah↑// pos disen *nos vamoh al Corte Inglés/ nos vamoh al Corte*  
 450 *Ingléh↑ y nos damos un paseo↓* la escalera automática estropeá/  
 451 porque s'ha- / de tanto subí(r) y bajá(r) la gente s'ha estro-  
 452 peao// te tiene(s) que subir andando  
 453 S: yo al Corte Inglés hace mucho tiempoo/ tengo que ir a com-  
 454 prarme una cosa/ una cinta/ que necesito// como es una cinta  
 455 antigua↑/ ahí la encuentro seguro  
 456 J: pues en la pirámide// la de Nuevo Centro/<sup>36</sup> la pirámide de músi-  
 457 ca  
 458 S: sí// no↓ ahí tampoco te creas/ ahí tienen cosas→// así  
 459 modernillas↓ noo/ una sección de- de músicaa// pues de hace  
 460 diez años por ejemplo o eso/// yo la verdad es que cuando busco  
 461 alguna cosa d'esas me voy a la Plaza Redonda<sup>37</sup> los domingos y  
 462 la encuentro/ siempre  
 463 J: mm/// (3.5") ¿qué hora tenéis?  
 464 S: las siete y veinticinco  
 465 J: ¿¡las [siete y veinticinco!]?  
 466 L: [¿está muy lejos] donde vamos?  
 467 A: NOO// ahí/ en la horchatería// [¿quiereh que vayamoh ya?=  
 468 L: [ahora vengo ¿eh?]  
 469 A: = bueno↓ voy a dejar el chaquetón de mi Ignacio<sup>38</sup> ahí/ mi  
 470 Ignacio se queda por aquí  
 471 L: yo la chaqueta no sé si [( )]  
 472 J: [¿es este] pequeño que hay rubito?  
 473 A: hí<sup>39</sup>  
 474 J: ¿ese es el que estaba llamando aquí?  
 475 A: hí  
 476 J: ¿QU'es↓ tu hijo?  
 477 A: hí (RISAS)

<sup>34</sup> Centro comercial.<sup>35</sup> Entre risas.<sup>36</sup> Centro comercial.<sup>37</sup> Se refiere al mercado que se instala los domingos por la mañana en la Plaza Redonda de Valencia, donde además de alimentos se venden objetos típicos de los rastros, cintas de música antiguas, animales domésticos, ropa usada, etc.<sup>38</sup> Hijo de A.<sup>39</sup> Con /s/ aspirada: 'sí'.

- 478 S: ¿don- dónde vais↑ a la horchatería?  
 479 A: ¿no lo conoce(s)?  
 480 J: ahora sí/ (( ))  
 481 A: pueh eeh de pronóstico reservao<sup>40</sup>  
 482 J: ya ya ya (5")  
 483 S: ¿qué pasa↓ no dices nada?  
 484 J: ¿le sacamos otro juego?  
 485 S: pues oyee el- §  
 486 J: § no↓ si quedaban veinte villancicos  
 487 S: te digo una cosa/ la- a nosotros↑  
 488 ?: ¿qué horarioo/ hay aquí↑?  
 489 S: incluso el año pasao ya nos tenían miedo ¿eh?/ algunos equipos  
 490 J: ganasteis un montón (( ))/ [lo menos ganasteis// de cinco (( ))]  
 491 S: [y este año también vamos a ganar]  
 492 ¿eh? lo que pasa que lo- hemos tenido la- la desgracia de los  
 493 dos primeros partidos↑/ no hacerlos muy bien// pero que ya  
 494 nos estamos empezando a poner ¿eh?/ también lo- siempre  
 495 los primeros partidos↑ el año pasao igual/ los cinco prime-  
 496 ros partidos↑ los perdimos todos/// pero porque no nos cen-  
 497 TRAmos yy- y- pues un día venía uno↑ otro día-→/ o sea que  
 498 todavía no hemoos visto/ ningún equipo oficial/ desde que  
 499 empezó el campeonato/ y a- ayer que fue más o menos un  
 500 poco serio↑  
 501 J: mm§  
 502 S: § ya dimos guerra ¿no?  
 503 J: y un equipo majo↓ que la gente se (lo) toma en serio§  
 504 S: § pues to-  
 505 davía falta Gustavo↑ Gustavo es uno/ que es/ todavía meJOR  
 506 defensa/ que Vicente/ imagínate a los dos detrás  
 507 J: ¡joder!  
 508 S: Gildo ees/ algoo/ no sé si es→  
 509 C: conseller me dijeron↓ de deportes  
 510 S: conseller no/ hombre↓ si fuera conseller→  
 511 J: que trabaja en la Consellería<sup>41</sup>  
 512 S: exacto/ que está pues dee- de adjunto↑/ dee- de auxiliar adminis-  
 513 trativo/ una cosa d'estas dee- de la Consellería dee§  
 514 J: §°(de depor-  
 515 tes)°§  
 516 S: § de cultura en la rama de deportes  
 517 J: mm  
 518 S: yy es/ superbueno ¿eh?

<sup>40</sup> A y L se marchan.

<sup>41</sup> Valenciano, «consejero» y «consejería»

- 519 J: y ¿por qué no ha venido todavía?/ ¿noo- no habrá podido?  
 520 S: porquee- porque pasa de todo// no↓ porque no haya podido no/  
 521 si creo qu'él me pagó y todo/ laa- la plaza  
 522 J: [((este año se ha pagao todo))]  
 523 C: [por cierto/ ahora que dices] eso/ vamos a hacer un listado de  
 524 los que han pagao↑  
 525 S: mm mm  
 526 C: porque si noo↑/ noo  
 527 S: yo lo-  
 528 C: a ver/ ha pagao Vic- ee// Vicente me pagó el otro día/ ayer/// Jose/  
 529 ¿no?  
 530 J: °(yo se lo di a Sergio)°  
 531 S: mm  
 532 C: ¿quién más?// ¿tú?  
 533 S: sí  
 534 C: Sergio<sup>42</sup>  
 535 S: tengo dinero de dos personas más// uno ees/// (2.5") eel-  
 536 [se llama]  
 537 C: [¿Pedro?]  
 538 S: pero es que Pedro no me lo dio a mí  
 539 C: peroo ¿lo ha pagao↓?  
 540 S: sí  
 541 C: ¿y a quién ha pagao?  
 542 S: a Lorenzo (3")  
 543 C: y Lorenzo habrá pagao/ claro  
 544 S: sí// bueno/ imagino [ha pagado↑/=]  
 545 J: [falto yo]  
 546 S: = un tal Rafa/ que no lo conocéis/// (5") ya no sé más  
 547 J: y ya está/// seis han pagao/// (7") ¿cuánto hay que pagar?  
 548 S: dos mil/ para pagar árbitros y campos y eso/// tú que vas a ser d'es-  
 549 tos de deportes→  
 550 J: mm  
 551 S: tendrás quee ponerte al día/ yo me voy a apuntar a un gimnasio↓  
 552 igual// ahora cuando cobre// soon→// bueno↓ según m'han  
 553 dicho→  
 554 J: cuatro// como mínimo  
 555 S: siete miil  
 556 J: ¡hostia! [¡qué caro!]  
 557 S: [porque ahí entra] la matrículaa/ que son cuatro/ y  
 558 luego tres mil al mes  
 559 C: ¡madre mía!  
 560 J: pero ¿qué vas a hacer↑? ¿algún arte marcial o pesas?§  
 561 S: § NO/ pe-

<sup>42</sup> Va apuntando los nombres de las personas que han pagado la cuota.

- 562       pues/ no sé/ cuidarme un poco  
 563    J: ¿quieres que te recomiende uno↓ Sergio↓ que era de un  
 564       compa[ñero mío?]  
 565    S:       [no/ ya] ya§  
 566    J:       § el Oquinaua/ el Oquinaua↓ donde está  
 567       Héctor  
 568    S: yaa- NO↓ voy a ir a un sitio que van un- unos amigos míos  
 569    J: y ya está§  
 570    S:       § y así↑ pues/ con la excusa de que también van ellos↑/  
 571       pues [iré=]  
 572    J:       [mejor]  
 573    S: = porque// como tenga que IR yo solo/ a un sitio quee está un  
 574       poco lejos y tal↑ ya no voy  
 575    J: claro// [es mejor ir con gente]  
 576    S:       [yo qué sé]// soy muy perezoso °(tío)°/ para esas cosas/  
 577       a la hora de comprometerte con alguna historia que no sea  
 578       necesaria↑// tú imagínate pues estar todo el día currando y  
 579       terminar a las siete de trabajar↑// y vete a un gimnasio a hacer-  
 580       te pesas ¿sabes?/ todo eso los días que tengas libre↓ porque si  
 581       no tengo que venir aquí a dar clase  
 582    J: °(¡lo que jode↓ tío!)°  
 583    S: o sea quee/ voy a ir pillao// [gimnasioo↑=]  
 584    C:       [no/ peroo]  
 585    S: = curso/ gimnasio↑ curso  
 586    C: l- luego lo notas un montón ¿eh?  
 587    S: sí ¿eh?/ incluso jugando al fútbol y todo  
 588    J: c(l)aroo/ yo quisiera hacer algo también [((aparte))]  
 589    S:       [a(d)emás eh que  
 590       quiero-] quiero hacer cosas p- porque mira↓ ahora/ yo llevo  
 591       un mes sin fumar pero tengo muchísimas ganas  
 592    C: ¿de fumar?  
 593    S: sí// peroo muchísimas/ yy según me han dicho cada vez voy a  
 594       tener más//<sup>43</sup> entonces↓// lo primero↑/ va a ser blanquearme  
 595       los dientes// que eso ya me dará un punto↑/ paraa/ intentar no  
 596       fumar/ o sea si los tengo blancos que me- aunque no los ten-  
 597       gooo/ yo los tengo bien↓ (l)os dientes ¿no?/ pero tengo que  
 598       buscarme moTIVOS// paraa olvidarme de- de fumar↓ porque/  
 599       últimamente tengo de verdad/ muchas tentaciones ¿no?  
 600    C: ¿y no has probao ni un cigarro d- en?  
 601    S: no/ es quee yo soy mu(y) radical/ además es quee lo tengo  
 602       claro/ yoo todo lo que dejo lo he dejao así/ o lo dejo↑ oo- o  
 603       no puedo/ quiero decir/// yo no- yoo/ como me conozco tanto↑  
 604       sé que no puedo tontear/ a(ho)ra↑/ un cigarrito/ para des-

<sup>43</sup> Entre risas.

- 605 pués de no sé qué/ pa(ra) después de comer/ o pa(ra) des-  
 606 pués de un polvete o pa(ra) después de-/ NO porquee/ yoo/  
 607 soy muy goloso yy/ y no puedo↓ yo no tengo límite ni control  
 608 J: mm  
 609 S: me pasa lo mismo con el alcohol y con las drogas/// yo cuando  
 610 vi que tuve problemas tuve qu'(d)ecir/ n- ni un cigarro/ ni una  
 611 *cerve- o sea n- ni un cigarro/ ni un PORro/ ni una cerveza*↑ *nii nada//*  
 612 *porque el día que yo me t- tome una cerveza*↑ *ya se m'ha acabao la his-*  
 613 *toria* [y con el tabaco ↑ me ha pasado=]  
 614 J: [(vaya ¡qué mal!)]  
 615 S: = lo mismo// que el día que me fume un cigarro↑/ mira  
 616 J: caes otra vez  
 617 S: pero me lo he tomado↑/ comoo- como que si ahora para mí fu-  
 618 fumar un cigarro sería una reCAÍDA por todo lo alto ¿no? y-/  
 619 y entonces mee- me cuesta MÁS coger ese cigarro (5")  
 620 J: (es) tá bien  
 621 S: la verdad es quee/ llevo poco tiempo sin fumar↓ pero lo agra-  
 622 DEZco  
 623 J: o sea que empezaste↑// pues// casi casi cuando se abrió el- este  
 624 local↑  
 625 S: sí/ a(d)emás empecé de tontería/// porque vino un día/ Ana↑//  
 626 (RISAS) y me dijo quee- que tenía bronquitis aguda// y yo la veía  
 627 pos que se fumaba// en el rato que yo me fumaba un cigarro↑  
 628 ella se fumaba tres  
 629 J: ¡jo(d)er!  
 630 S: yy- y así de tontería dije *pueh miraa/ yo qué sé// déjaloo/ pero eh*  
 631 *que yo no puedo/ tal↑/ sii- si lo dejara alguien conmigo pues digo*  
 632 *pues nada lo dejamos los dos///* y en el primer intento no pude///  
 633 yy se lo dije digo *mira/ lo siento pero yo no he podido//* (RISAS) yy/  
 634 pero me enfadé/ conmigo mismo ¿no? dig- *¡hostiaa! has dejado*  
 635 *otras cosas ¿no vas a dejar esto? y al mes↑// al mes no↓ menos// a*  
 636 *los días ¿no? o sea cada cigarro que me fumaba↑/ mee- me*  
 637 *sentía mal y me maldecía a mí mismo ¿no?/ hasta que al final↑/*  
 638 *una maña- en un momento me fumé tres↑/ por la mañana↑/*  
 639 *y dije bueno ya está*  
 640 J: cogiste el paquete y lo tiraste  
 641 S: noo/ no tiré ningún paquete↓ simplemente↑// noo/ dejé de  
 642 fumar// no tenía yaa/ paquete// o sea yaa/ unos días atrás ya  
 643 dejé de comprar// y estaba buscando el momento// y ese fue el  
 644 momento// pero es que no puedes decir/ maÑAna/ como digas  
 645 mañana→§  
 646 J: § es/ AHORA  
 647 S: c(l)aro/ es/ ahora// ya puede ser mediodíaa↑/ mitá mañanaa↑  
 648 que mitá tardee↓ tiene que ser ahora/ eh que yo he dicho tan-  
 649 tas veces mañana↑// ya con el tabaco y con/ otras muchas cosas/

- 650 con muchas decisiones que tienes que tomar↑// como digas  
 651 mañana↑ e- va- vas vendido
- 652 J: ahora
- 653 S: ¿tú qué↓ César? que como nunca has fumao ni nada↑ no tienes  
 654 problemas/// tú no has fumao nunca
- 655 C: síi/ fumaba
- 656 S: ¿mm?
- 657 C: fumaba yy- y lo dejé/ tam(b)ién/ me sentía mal del pecho↑/// yy  
 658 lo dejé/ yy- lo que pasa es que noo→// yo↑ hasta los dieciocho  
 659 años no fumaba
- 660 J: yo hasta los diecinueve
- 661 C: yy luego he estao fumando hastaa hacee dos años o así↑/ peroo  
 662 no- no me gustaba nadaa/ así paraa/ yo de pequeño había teni-  
 663 doo/ bronquitis/ y cosas de ese tipo/ y ahora to(d)avíaa/ mm-  
 664 cada poco tengo de la garganta↑ o dee/ y entonces lo del fumar  
 665 era→/ era una-/ era una pesadez
- 666 J: sí// y eh que sobran muchos↓ yo que fumo↑/ ee- de disfrutar  
 667 pocos/ lo otro eh nervios/ ¿sabes?
- 668 C: ya yaa
- 669 J: si es que noo/ te pones nervioso↑ y en seguida vas por ahí↑ llevo  
 670 tres duros sueltos↑ un paquete/ y ((uno de estos)) ¿sabes?/ ni  
 671 lo disfrutas ((es))/ ee- el de la comida después/ el almuerzo  
 672 pero lo otro está↑/ [de sobra ¡coño!]
- 673 C: [°(c(l)aro)°]// mm
- 674 J: pero llevo nervio y/ PIMBA/<sup>44</sup> a aga[rrar ((agarrar))]
- 675 S: [pues ya sabes/ Jose]
- 676 J: no/ es que no me lo planteo por lo que dice Sergio/ que de  
 677 cuan- quee cuandoo vuelves a caer↑/ t'encuentras muy mal/  
 678 entonces te vees comoo/ que te derro-/ yo ya me he derrotao  
 679 una vez// el tabaco noo (RISAS)
- 680 S: ¿quién decía *dejar de fumar es muy fácil*↓ yo ya lo he dejao cien veces?  
 681 (RISAS)
- 682 C: pues luego la ropa tío↓ es horrible ¡macho!§
- 683 J: § claro§
- 684 C: § cuando hue-
- 685 le a tabaco→/ uuf
- 686 S: ¿((en)) la ropa?
- 687 J: y la ropa nano/ si no me dejan- en mi casa tengo quee- en la  
 688 terraza [¿sabes? (( ))]
- 689 C: [cuando] las personas dejan de fumar/ eso se notaa ((...))<sup>45</sup>
- 690 C: y cuandoo- mi mujer ha dejao ahora hace poco de fumar// y  
 691 cuando volvimos↑/ decía (( ))/ traía una peste a tabaco→/ y es

<sup>44</sup>J golpea al mismo tiempo la mesa.

<sup>45</sup>Fragmento (10.5") de conversación indescifrable por el solapamiento continuo.

- 692 porque cuando se deja de fumar se nota mucho el olor del  
693 tabaco
- 694 J: yo [cuando=]
- 695 C: [en los sitios]
- 696 J: = cuando [me v-]
- 697 C: [me lo] decía Inma
- 698 J: yoo/ me cambio de ropa/ no lo aguento↓ TÍO
- 699 C: yy/ y es mu- si
- 700 J: es hoRRIBLE
- 701 S: yoo/ a- en el trabajo entro en algunas empresas↑/ que nada  
702 más abrir la puerta me pega una bofetada↑// y luego c(l)aro↓  
703 te ves/ a los CUATro que hay en las mesas↑/ los cuatro→ uno  
704 fumándose un puro/ el otroo/ negro/ el otro rubio/ y el otro tal  
705 y-/ o sea cada uno fuma [una clase/ y allí=]
- 706 J: [un cóctel molotof/ d'esos]
- 707 S: = tú vienes fresquito comiéndote tu caramete de anís en el  
708 coche/ entras a la empresa y t'hace/ TUUFH/<sup>46</sup> como si te metie-  
709 ran/<sup>47</sup> una guantá en toda la cara/ [pues igual]
- 710 J: [¿sigues/] sigues con los ca-  
711 ramelos dee- de anís?
- 712 C: ¿eh?
- 713 J: ¿si[gues con los caramelos d'a-]
- 714 S: [sí/ sí sí/ los tengo- ten-]/ a(d)emás es que me lo propuse  
715 dee llenarme el cenicero/ el cenicero me lo subí a casa y lo  
716 limpié/ superbién/ aparte que el coche como era nuevo↑ prác-  
717 ticamente no l'había usado// porque yo cuando fumaba inclu-  
718 so↑/ el cenicero no lo usaba/ prefería no usarlo/ lo tiraba por  
719 la ventana/ a(de)más/ m'ha pillado también que lo compré en  
720 verano↑/ entonces iba siempre con la ventanilla abierta y lo  
721 tiraba y fuera/ o sea quee§
- 722 J: § mm§
- 723 S: § que no m'ha gustado nunca  
724 llenar el cenicero ((ni nada))/ (en)to(n)ces→
- 725 J: tee- te metes ahí los§
- 726 S: § lo limpié bien/ y/ lo he llenao de carame-  
727 los/ y ya- y está siempre lleno de caramelos/ de bolitas de anís
- 728 J: o sea que hay que pasar por tu coche ¿no? paraa
- 729 S: °(¿sí?)°
- 730 J: para picar unos-<sup>48</sup> unos caramelos de anís§
- 731 S: § ¡ah bueno! eso sí
- 732 C: ¿la moto la tienes todavía↑ Sergio? (( ))§

<sup>46</sup> S hace a la vez un gesto simulando que ha recibido un golpe en la cara.

<sup>47</sup> Entre risas.

<sup>48</sup> Suena el timbre; vuelven las dos mujeres (A y L).

- 733 S: § síi/ si sabes a alguien  
 734 que le interese↑/ [doscient=]  
 735 C: [paraa]  
 736 S: = tas mil pesetas  
 737 J: °(doscientas mil)°  
 738 L: ((pero si no sale))<sup>49</sup>  
 739 S: mi Yamaja<sup>50</sup>  
 740 C: yo si las tuviera la compraba  
 741 J: ¿qué- qué matrícula tiene?  
 742 L: esto está abierto  
 743 S: ce equis  
 744 J: °(¿ce equis?)°§  
 745 S: § ¡uy! ¿ya os habéis tomado la horchata?  
 746 L: ya  
 747 S: (RISAS)  
 748 A: como no hemoh tomao na(da)↑  
 749 S: princesas mías  
 750 L: ¿había (( )) para horchata?  
 751 S: entonces ¿qué dices/ que vamos a cenar a casa/ no Laura?  
 752 L: síi  
 753 A: ¿y mi hijo no ha dao señales de vida↑ por aquí?/// ¿no?  
 754 S: ¿eh?§  
 755 J: § ¿cómo se llama? ¿Ignacio?  
 756 A: (RISAS) ¿qué le habéih hecho?  
 757 J: ¿eh?  
 758 A: ¿qué le habéih hecho/ al Ignacio?  
 759 L: se lo han comido en pepitilla  
 760 S: ¿en pepitilla↑ o en pepitoria?  
 761 L: (RISAS) no m'acuerdo  
 762 S: la pepitilla es otra cosa  
 763 (RISAS YTOSES)  
 764 C: (( ))/ yo me voy a ir ya  
 765 L: tú es que eres un mal pensao  
 766 J: ¿te vas ya↑ César?  
 767 L: (( ))// explícaselo Beatriz  
 768 C: tú/ tú no vas a venir a laa-  
 769 S: ¿a Ene A?<sup>51</sup> no// es que luego a las diez hay otra reunión/ si voy  
 770 a tantas reuniones ya tío acabo saturao// primero Ene A/ luego↑  
 771 aa- aa- al Grupo/<sup>52</sup> luego y luego tal y cual/// si acaso irée/ el mi-  
 772 el miércoles sí// el miércoles/ a(de)más el miércoles tengo

<sup>49</sup> Por el pasillo se oye lejana la voz de L.

<sup>50</sup> Marca comercial, *Yamaha*.

<sup>51</sup> Siglas de la organización «Narcóticos Anónimos».

<sup>52</sup> Se refiere al Grupo Martes, asociación a la que acuden personas con problemas de drogadicción, etc. y en cuyo local se desarrolla esta conversación.



- 773 ganas de que llegue ya  
 774 C: y yo vendré algún día a-§  
 775 S: § por- porque cobro§  
 776 C: § a esto/ ya- ya ve-  
 777 ré a Sergio y ya le preguntaré↑ / los días fijos que eso↓ y algún  
 778 día vendré  
 779 J: mm mm  
 780 C: nos vemos [entonces]  
 781 A: [hasta luego]  
 782 S: [muy bien]  
 783 C: chao  
 784 L: hasta luego (4")  
 785 A: pueh nada/ mi cuñada no estaba/// (3") ° (me voy a quitar el cha-  
 786 quetón)°  
 787 L: ¡ay! yo no me la quito que tengo frío  
 788 A: es que estás costipá ¿eh?// MUU(y) costipá (4")  
 789 S: ¿hace frío↑ / en la calle?  
 790 L: noo// hace más frío dentro del local que en la calle  
 791 S: ¿aquí?/// oye/ lo de los/ radiadores esos que me comen[taste→=]  
 792 L: [síi]  
 793 S: = que se lo comenté a Andrés↑ pero no quedamos ¿todavía  
 794 están? y ¿por qué los quiere [vender la mujer?]  
 795 L: [pero eso] sería verloos/ porque  
 796 se pone unos nuevos  
 797 S: que se pone unos- que están muy estr- ¿tú los has visto ya?  
 798 L: no/ pero sería verlos/ no hay ningún problema/ ¿sabes?/// (6") de  
 799 todas formas es gente de poderío ¿eh? que si se los cambia ee-/  
 800 que igual están muy usaos/ pero que no es gente quee/ que  
 801 arruina las cosas ¿no?  
 802 J: mm mm/// (4.5") tienen pasta ¿no?  
 803 L: sí/// (5") a dos mil pesetas cada uno ¿no? [eran tres/ seis mil]  
 804 A: [¿de qué te ríes?]  
 805 S: (RISAS) de ti  
 806 A: ¿por qué?§  
 807 S: § mismamente  
 808 A: ¿por qué/ te ríes de mí mismamente?  
 809 S: porque tienes una cara así paraa/ como para sonreírse/ por lo  
 810 menos  
 811 A: ¡hostia! (RISAS)  
 812 S: seguro que t'has tiraoo↑ / por lo menos media hora delante del  
 813 espejo poniéndote guapa hoy  
 814 A: pos no  
 815 S: ¿no? pues t'has puesto guapa enseguida↓ mira  
 816 A: eso son días// que tiene una// hoy es que tengo el guapo subió  
 817 (3")

- 818 S: hoy que ibas a ver a Jaime→  
 819 A: ¡claro! (RISAS)// calla que-/ que me río cada vez que veo a  
 820 Jaime↑ me río  
 821 S: pero ¡hombre!// ten cuidao que es curilla/ él  
 822 A: ¿¡pos quéé!?!§  
 823 S: § los Salesianos  
 824 A: en eel- cuando estábamos en l'acampada↑  
 825 S: mm  
 826 A: hice una comparación↑ de por qué Jaime sí que tiene unos  
 827 labios MU(y) BONITOS/ muu(y)- mu- mu perfilaos// y estaba  
 828 sentao a la vera de Jacinto ¿no?/ y estabaa contando y digo *mira*  
 829 *los labios*↑// *de Jaime* y Jacinto mu<sup>53</sup> (RISAS)/ y me río↓ cada vez  
 830 que veo a Jaime me río↓ digo porque las cosas que se me  
 831 ocurren↓ vamos/ las comparacioneh que hago (RISAS)  
 832 S: pues hubo una persona del Grupo que se enamoró de Jaime/ ee/  
 833 lo que pasa es que como es cura pues lo tienen un poco crudo↓  
 834 peroo  
 835 A: yo tam(b)ién estoy enamorá de él/ y no mee  
 836 J: no te supone un trauma  
 837 S: hombre/ [esta=]  
 838 A: [no me supone]  
 839 S: = esta se fue a Roma y todo a verlo/ cuando estuvo allí estu-  
 840 diando Jaime en Roma  
 841 A: ¡ostris!  
 842 S: a(ho)ra↓ el nombre noo lo puede decir  
 843 A: eso es mu(y) fuerte  
 844 S: secreto de confesión  
 845 A: eso eh mu(y) fuerte// yo tanto por él no haría ¿veh?  
 846 (RISAS)  
 847 S: oye/ el Fari<sup>54</sup> sacó una canción d'esas ¿no?  
 848 L: sí  
 849 A: sí  
 850 S: ella vive enamorada/ se muere por él y él no sabe nada<sup>55</sup>  
 851 L: ¡OLÉ!  
 852 J: mira↓ Láser Medicina/<sup>56</sup> hablando de láser  
 853 A: pos eso es lo que nesesito yo↓ porque yo tengo el cuerpo to(do)  
 854 etropeao↓ sí yo no voy mal encaminá (RISAS)  
 855 S: ¿tú tienes el cuerpo estropeado?  
 856 A: ¡OY QUE NO!  
 857 S: tú flipas

<sup>53</sup> En lugar de «callado»; comp. *no decir ni mu*.

<sup>54</sup> Cantante español de copla.

<sup>55</sup> Cantando.

<sup>56</sup> Está ojeando una revista.

- 858 A: no tengo yo laa- la caja (de) cambios malamente↓ vamos (RISAS)  
 859 S: a ver/ súbete a la mesa y da así una vueltecita<sup>57</sup>  
 860 A: sí hombre↓ pase de modelo(s) ahora↓ a ehtah alturah ya/  
 861 [¿cómo me voy a (( ))]  
 862 S: [tú imagínate que esto↑]/ esta mesa↑/ como es largaa↑§  
 863 A: § mm§  
 864 S: § imagínate que es la Pasarela Cibeles<sup>58</sup>§  
 865 A: § mm  
 866 S: yy-  
 867 A: ¿y los fotógrafos qué? (RISAS)/ yo aquí/ no desfilo sin fotogrã-  
 868 foh ¿eh?  
 869 S: yo/ miraa↓ la cámara la tengo en el coche/ si quieres/ man-  
 870 monto el trípode→  
 871 A: ¿no se llevaron la cámara ni na(da) o→?  
 872 S: es que no la tenía ahí  
 873 A: ¡ah!/ pos suerte tuihte↓ porque en el primero me ve- que  
 874 pensé cuando me lo dijeron↑/ que estaba ese día yo en el gabi-  
 875 nete§  
 876 S: § se llevaron mi cámara pero de vídeo/ no de fotografía  
 877 A: en el me- en el gabinete estaba yo el día que avisaron de quee/  
 878 habían entrao aquí en el local  
 879 S: hablando con Jaime ¿no?  
 880 A: sí (RISAS)  
 881 S: pero ¿qué pasa↓ que t'has ido a vivir allí o qué?  
 882 A: sí/ es que últimamente está la cosaa mal (RISAS)// la vivienda//  
 883 yy  
 884 J: y allí estas bien con él ¿no? (RISAS)  
 885 A: ee bien/ no NO  
 886 S: así se hace a la idea de que tiene un hogar↑ ((con)) un padree  
 887 A: y nuncaa mal dicho↓ la palabra/ padre/ porque es padre  
 888 (RISAS)// ¿o no es padre?  
 889 L: sí↓ de todos  
 890 J: °(un padre salesiano)°  
 891 A: hombre  
 892 S: es un padre salesiano  
 893 A: hasta que te salee↑ el sapillo allí// que parece de los teleñecos<sup>59</sup>  
 894 (RISAS)  
 895 S: aquí se supone que el sap- que el sapillo es Andrés ¿no?  
 896 A: ¿qué pasa? (RISAS)// el Papá Pitufo<sup>60</sup>  
 897 S: yo nunca he visto una persona tan enrollada como el Andrés ¿eh?

<sup>57</sup> Entre risas.<sup>58</sup> Pasarela de moda de Madrid.<sup>59</sup> Hace referencia a una serie de animación emitida en T.V.E. en la que aparece, entre otros, el personaje de una rana.

- 898 J: ¿tan enrollá↓?
- 899 S: sí
- 900 A: no/ es buena gente/ y te suelta unos pildoretazos que→
- 901 J: ¿te suelta unos [qué?]
- 902 S: [¿pil-] pildoretasos?
- 903 A: pildoretazos/ que te dice que vamos↓ que no se corta en decir-
- 904 te lo que eres (RISAS)
- 905 S: sí ¿eh?
- 906 A: te lo dice en la cara↓ y se queda tan tranquilo
- 907 S: sí sí
- 908 J: aunque sea malo ¿eh?
- 909 A: sí sí sí/// el díaa/ ee// eel día ese que avisaron de que habían
- 910 entrao aquí↑// estabaa-/ estaba yo conn Jaime// estábamos
- 911 hablando↑/ y entró él↑/ y dice/ BUENO ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ?/
- 912 ¿eh? (RISAS) a ver si vienes menos ¿eh?/ que él es un cura/ y digo
- 913 ¿iy a mí qué me importa que sea cura!?!/ yo me meto a monja↓ si
- 914 quiere
- 915 S: ¿eso te lo dijo Andrés?
- 916 A: mm
- 917 S: mm
- 918 A: sí↓ sí↓ sí↓ y digo bueno ¿iy qué!?!/ es que te deja cortá porque
- 919 yaa/ parece que te lee los pensamientos (RISAS)
- 920

---

<sup>60</sup> Personaje de dibujos animados.

[RV.114.A.1] FICHA TÉCNICA

a) **Investigador** \_\_\_\_\_: Inmaculada Baixauli Fortea y Sonia Roig Valls

-Clave: [RV.114.A.1]

b) **Datos identificadores de la grabación** \_\_\_\_\_:

- Fecha de la grabación: diciembre de 1994
- Lugar de grabación: casa particular en Castellón
- Tiempo de la grabación: 11 minutos

c) **Situación comunicativa** \_\_\_\_\_:

- Tema: enfermedades
- Propósito o tenor funcional predominante:
  - interpersonal
  - transaccional
- Tono: informal
- Modo o canal: oral

d) **Tipo de discurso** \_\_\_\_\_: conversación

e) **Técnica de grabación** \_\_\_\_\_:

- Conversación libre:
  - Observador participante
  - grabación secreta
  - Observador no participante
  - grabación ordinaria
- Conversación semidirigida (grabación ordinaria):

f) **Descripción de los participantes** \_\_\_\_\_:

- Número de participantes:          
  - Clave  A  B  C  D
  - activos: A, B y C
  - pasivos: D
- Nivel de estudios:
  - analfabetos:  A   C
  - primarios:   B   D
  - secundarios:
  - medios:
  - superiores:
- Tipo de relación que los une: A y C, matrimonio; B, hijo de A y C; D, una niña, prima de B
- Profesiones: A y B, albañiles; C, ama de casa; D, estudiante de EGB
- Residencia o domicilio habitual: Vall d'Uxó (Castellón)
- Sexo:
  - varón:  A  B
  - mujer:    C  D
- Nivel sociocultural:
  - alto:
  - medio:
  - bajo:  A  B  C  D
- Edad:
  - ≤25   B   D
  - 26-55  A   C
  - >55
- Lengua habitual:
  - monoling. cast.:   B  C  D
  - biling.:  A

g) **Grado de prototipicidad coloquial** \_\_\_\_\_:

- conversación coloquial prototípica:
- conversación coloquial periférica:

[RV.114.A.1] TRANSCRIPCIÓN

- 1 A: oye/ REPOSO Y CALOR<sup>1</sup>  
 2 B: reposo y calor↓ tienes que tener↑/ ¡(hos)tiaa!/pues→§  
 3 A: § REPO-  
 4 SO Y CALOR ¿sabes?§  
 5 C: § °( ((me ha [dicho])) ) °  
 6 A: [(( ))] con la estufa§  
 7 C: § m'ha di-  
 8 cho de que→ ya te va a mandar eso/ pero quee  
 9 A: ¿quie(re)s que vaya?  
 10 C: sí// llega también con ((un bloque))// mira el historial<sup>2</sup> tuyo  
 11 yy nos vamo(s) y te pinchamos↓ tráete el volante<sup>3</sup> y todo  
 12 A: ¡gracia(s)!/ hoy que he bebido güi(s)ki  
 13 B: hoy que l'ha pegao [cada trago en la- (RISAS)]=<sup>4</sup>  
 14 A: [(RISAS)]  
 15 B: = han cogío entre este/ Jesús§  
 16 C: § pues nene↑ me he gastado  
 17 CUATRO MIL pesetas en lah medicinas ¿eh?  
 18 A: ¿y pa(ra) queé?  
 19 C: ¡HOMBRE!// ¡pa(ra) sacártelas! ¿así cómo te vas a curaar↑? (2")  
 20 B: pueh l'ha pegao cada trago al güihqui§  
 21 C: § ¿eeh?  
 22 B: ((que aquel también→))  
 23 C: quee  
 24 A: mañana a las siete/ ee- ¿esta chica<sup>5</sup> estará? (2")  
 25 C: ((esta mañana)) (( ))  
 26 A: cuando me vayaa  
 27 B: ¡papa! [la (( ))]  
 28 C: [PUES] VAS A LA DE GUARDIA↑ Y TE PINCHA  
 29 A: ¿A QUÉ HORA?  
 30 C: pínchate ahora  
 31 A: ¡cha!<sup>6</sup>  
 32 B: papa

<sup>1</sup> Empieza aquí el tema fundamental de la conversación. Se trata de la enfermedad de A, que padece artrosis en la columna. Este tema se desarrolla durante toda la conversación aunque a veces es interrumpido por temas secundarios que no duran más de un minuto.

<sup>2</sup> Se refiere al historial médico.

<sup>3</sup> Papel o autorización del médico que permite al paciente desplazarse a otro médico más especializado.

<sup>4</sup> Frase pronunciada entre risas. B está refiriéndose a que su padre ha bebido whisky en el trabajo para celebrar la cena de Navidad.

<sup>5</sup> Se refiere a quien le tiene que poner la inyección.

<sup>6</sup> Variante de la interjección valenciana ¡che!

- 33 A: *pinchate ahora*<sup>7</sup> te estoy diciendo/ QUE HEMOS PEGAO DOH O  
 34 TREGH TRAGO DE GÜIHQUI<sup>↓</sup> pos voy y me [pincho ahora<sup>↑</sup>]  
 35 C: [pero creo que] dos  
 36 o tres tragos de güisqui no cre– no [creo]  
 37 A: [¡ah! NO] HACEN NADA  
 38 C: lo que no se puede tomar ((creo que)) son lo(s) porvos/ porque  
 39 pa(ra) los porvos no se pue(de) tomar– no se pue tomar nada ((de  
 40 cerveza ni nada ha dicho ¿eh?))// yo pienso [que no ¿eh?]  
 41 B: [pero→]/ si te be-  
 42 bes el alcohol cuando te has pinCHAO<sup>↓</sup> no cuando te lo has  
 43 bebío<sup>↑</sup>§  
 44 A: § ¡no/ hombre! es igual/ [José=]  
 45 B: [igual→]  
 46 A: = sí/ es igual porque m’han puesto inyecciones pa(ra) la espal-  
 47 da y he tomao un quinto<sup>↑</sup> y pa(r)ece que vah flotando en el  
 48 aire// [¡ooh!=]  
 49 B: [eeae]⁸  
 50 A: = parece que vah flotando§⁹  
 51 C: § ¿y tú por qué has tomao güisqui<sup>↓</sup> si  
 52 sabías que tenías que pincharte hoy?  
 53 B: ¿él qué sabía si tenía que pincharse hoy?§  
 54 C: § eeh que salí yo a lah  
 55 DOCE Y MEDIA del médico  
 56 B: mm no tenías na(da) que hacer  
 57 A: [esto (( ))]  
 58 C: [noo] ¡qué va →!§  
 59 A: § esto es lo que te [ha mandao]  
 60 C: [¡ay! LAS BOTAS] NO TE  
 61 LAS HE COMPRAO<sup>↓</sup> VES A COMPRÁRTELAS  
 62 B: ¡sí! ahora voy a ir yo a comprármelas/ lah ganah que tengo yo  
 63 de ir a comprarme unas botas§  
 64 A: § hombre ¿QUÉ no te van bien/  
 65 esas zapatillas?  
 66 B: que se llenan muy pronto de piedras<sup>↓</sup> estoy to’l día [quitándo-  
 67 melas]  
 68 C: [¡ah!] pos  
 69 me voy yo a comprártelas/ mone<sup>10</sup> Silvia§  
 70 A: § ¡jo(d)er<sup>↓</sup> tío!  
 71 C: mone Silvia [((vente a comprarlas))]  
 72 B: [papa] papa// yo estoy e– en la arenaa/// que no– me  
 73 se llena completamente

<sup>7</sup> Con tono de desacuerdo.

<sup>8</sup> Imitación onomatopéyica del mareo.

<sup>9</sup> Entre risas.

<sup>10</sup> Valenciano coloquial, reducción de *mo n’anem* «vámonos».

- 74 C: es que— es que iba a ir<sup>11</sup> pero me he ido a ver a tu madre y a tu  
 75 padre↑ que estaba tu padre y tu madre mala y digo *voy a ir a ver-*  
 76 *los*// ° ( ( ) ) °  
 77 A: [¡che<sup>12</sup>chi]ca! ¡esta es la misma!<sup>13</sup>  
 78 C: la misma/ pero es que te ha mandao unos sobres y una— y una  
 79 pomada§  
 80 A: § esta es la misma que tengo  
 81 C: claro ° ( ( ) ) °// t'ha hecho el volante pa(ra) que te puedas pin-  
 82 char y no te digan nada  
 83 A: esta es la misma que tengo  
 84 C: es que no te puede mandar otra// es que dice que son fuertísi-  
 85 mas// no te ha mandao pastillas↑ me ha dicho que las (pas) tillas  
 86 que no te las tomes↑// te llevas las otras que tienes ((verdes))  
 87 y blancas↑ que no te las tomes ((entre— entre horas)) porque  
 88 son muy fuertes pa(ra) tu estómago// son [perjudiciales]  
 89 A: [esta es] la misma  
 90 que tengo  
 91 C: pues a— espérate/ que los polvos que te ha mandao→  
 92 B: espérate/ espérate↓ que han cogió entree eel y doh o treh d'ahí  
 93 de la obra la ma— la botella de güisqui mano a manoo/ (RISAS)  
 94 de la caja del jefe<sup>14</sup> y l'han dejao— l'han pegao ca(da) tiesto→  
 95 D: ¡qué [peloo=]  
 96 B: [(RISAS)]  
 97 D: = tann blancoo/ José!<sup>15</sup>  
 98 B: l'han dejao vacía la botella casi/ le quedan↑// cuatro de(d)os de  
 99 güihqui<sup>16</sup>  
 100 D: Jose ¡qué pelo tan blanco!  
 101 B: ((¡quita ya!)) te girah pa(ra) una ehquina y te lo veías ¡AAH! y  
 102 to(do)h ¡AAH! ¡qué exagerado tú↓ (ya es)tá bien! ¿no?<sup>17</sup>  
 103 C:<sup>18</sup> vamoh a ir tú— Silvia↓ ponte el chaquetón/ vamos a por las  
 104 botas del— del [tete]  
 105 D: [vale]// ¿a dónde está↓ tía?  
 106 C: (( ))  
 107 B: ¿y la Noe?<sup>19</sup>  
 108 A: (( )) si puedeh ir con esas<sup>20</sup>/ ¡hostiaa!

<sup>11</sup> Se refiere a la compra de las botas.

<sup>12</sup> Interjección valenciana, con valor de sorpresa.

<sup>13</sup> Muestra la receta que el médico le recetó en la consulta anterior.

<sup>14</sup> Entre risas.

<sup>15</sup> Con tono infantil, ya que D es una niña.

<sup>16</sup> Entre risas.

<sup>17</sup> Entre risas.

<sup>18</sup> Comienza una escisión conversacional.

<sup>19</sup> Noelia. Aquí termina la escisión conversacional.

<sup>20</sup> Se recupera el tópico del calzado y de la compra de unas botas.



- 109 B: papa/ me entran muchas piedras  
 110 A: ¿DE QUÉ TE ENTRAN LAS PIEDRAS?§  
 111 B: § ¡papa! DE LA ARENA↓ yo  
 112 estoy haciendo MATERIAAL↓<sup>21</sup> MIRA↑ por ahí me entran  
 113 muchas PIEDRAS↑§  
 114 A: § ¿y QUÉ te metes con los pies dentro l'are-  
 115 na?  
 116 B: noo/ los tengo así/ pero a lo mejor la pala-/ pos cae arena y  
 117 se- mm entra ahí dentro  
 118 A: MIRA a mí no ME ENTRA  
 119 B: tú↓ si tú no haces material↑ si tú estás cogiendo allí→ el ese<sup>22</sup>  
 120 que ya está hecho y ya está  
 121 C: pos eso me ha dicho quee<sup>23</sup>  
 122 A: ves portamela<sup>24</sup> ves/ pss<sup>25</sup>  
 123 D: ves  
 124 C: quee que si ve que→ me presento d'aquí a mañana/ que baje  
 125 y que te dé la baja§  
 126 A: § ¿D'AQUÍ A MAÑANA?  
 127 C: °(hombre)°  
 128 A: ¿D'AQUÍ A MAÑANA?§  
 129 C: § si ves que [es muy pronto→]  
 130 A: [cuando] me pinche lah treh  
 131 o cuatro veceh- las tres o cuatro inyeccioneh que es↑ (en) ton-  
 132 ces↑// °(pos sí)°  
 133 C: [°( ((pos ya t'he dicho yo)) )°]  
 134 A: [(( )) d'aquí] a mañana  
 135 C: ¿y por qué no bajas a por la baja?/ si estás malo así↓ de todas  
 136 maneras→  
 137 A: ((si es lo que me dijo)) la otra vez// lo que pasa que la otra vez  
 138 iba cogiendo naranja→// y el médico dice *no hagas esfuerzos//*  
 139 *que es un esguiarro↓ no hagas esfuerzos// que me puse indiciones*  
 140 *d'esas↑ y después es [cuando fue ya]*  
 141 C: [sí pero] ahora- ahora no será el esgarro  
 142 porque ya [te→]  
 143 A: [puees] es el mismo sitio↓ EL MISMO EL MISMO EL  
 144 MISMO sitio§  
 145 C: § ella dice *¿él ha hecho esfuerzo? digo yo no lo sé digo*  
 146 *[yo lo primero]*  
 147 A: [¡hombre!] ¿¡pos no te lo dije ayer!>?§

<sup>21</sup> Se refiere a material de construcción. Recuérdese que A y B son albañiles.

<sup>22</sup> Material que se utiliza en la obra.

<sup>23</sup> C, en su regreso a la conversación principal, retoma el tema médico.

<sup>24</sup> Valenciano, «trámela».

<sup>25</sup> A está jugando con el gato.

- 148 C: § PERO YO L'HE DICHO  
 149 que habías ido a coger un (( )) y t'habías quedao ENGAN-  
 150 CHAO↑§
- 151 A: § ENGANCHAO ¡NO!/// °( ((ya estoy hasta los cojo-  
 152 nes)) )°
- 153 C: ¿TÚ NO ME HABÍAS DICHO QUE HABÍAS COGIDO UNA- UNA BO-  
 154 VEDILLA D'ESAS Y QUE TE HABÍAS QUEDAO ASÍ/ [QUE TE DO-  
 155 LÍA ↑?]
- 156 A: [una bo-]  
 157 una bovedilla↓ sí
- 158 C: ¡vete a cagar→ ya!/ ¡ves↓ baja tú!/ ¿sabes qué te digo!/? que la  
 159 médica dice que cuando tú estés malo que bajas
- 160 B: ¿¡has oído!/?// a l'atra parles<sup>26</sup>
- 161 C: no↑ es que lo ha dicho así porque ella dice que puede [ser que=]  
 162 B: [poh]
- 163 C: = l'ha cambiao todo el tratamiento↓ l'ha cambiao la pomada↑  
 164 y l'ha cambiao unos porvos
- 165 A: tampoco- no me los voy a tomar
- 166 C: ¿¡no te los vas a tomar!/? pos a mí no me digas de gastarme  
 167 tanto dinero↑ que la semana pasá me gasté cinco mil pe-  
 168 setas↑§
- 169 A: § ¿¡y pa(ra) qué [los sacas/ los polvos!/?]  
 170 C: [y esta semana] (( )) otras cuatro mil§
- 171 A: § ¿¡pa(ra) qué has sacao los polvos!/?// lo otro es para el costípaol/  
 172 [y con la mitad=]
- 173 D: [((mira el papá))]
- 174 A: = hubiera valido/ [¿¡pa(ra) qué sacas=]
- 175 D: [((( ))]
- 176 A: = el jarabe!/?
- 177 C: y- y los polvos te los tienes que tomar pa(ra) la inflamación de  
 178 los huesos↑
- 179 A: si yo no tengo inflamación en los huesos§
- 180 C: § TÚ TIENES INFLA-  
 181 MACIÓN EN LOS HUESOS↑ QUE LO HA MIRAOL ELLA Y TIENE  
 182 ESO// TIENE ASTROSIS<sup>27</sup>
- 183 A: ya↓ lo de la astrosis [ya lo sé=]
- 184 C: [¿y eso qué es?]
- 185 A: = ya lo [sé yo=]
- 186 C: [¿y eso qué es→?]
- 187 A: = eso es el frío que tengo [aquí=]<sup>28</sup>
- 188 C: [¿eh?]

<sup>26</sup> Valenciano, «otra vez hablas», con valor de recriminación.<sup>27</sup> Artrosis.<sup>28</sup> Señala su espalda.

- 189 A: = QUE SE DESGASTAAN↑  
 190 C: y se INFLAMAAN ↑/ con el FRÍOO// SABIONDO  
 191 A: °(¡me cago en la puta [((madre!)) ] °=]  
 192 C: [sí]  
 193 A: = pueh anda quee (( ))  
 194 C: Y SE INFLAMAN LOS HUESOS CON EL FRÍO↓ SI NO TE SABE  
 195 MAALŞ  
 196 A: Ş [pos anda que esta mañana→]<sup>29</sup>  
 197 C: [(RISAS)]  
 198 B: [pos– pos ¡como no hace frío!/<sup>30</sup> ¡como no hace frío/  
 199 ahí arriba!<sup>31</sup>↑ puees/ ¡te cagas!  
 200 A: ella que dice que→/ hacía frío (3”)  
 201 B: allí te mueres de frío↓ allí  
 202 C: si me lo ha dicho a mí ella↓ ella allí tiene el historial del PAPA↓  
 203 allí en la ofici– y tiene también el [historial=]  
 204 A: [mira →]  
 205 C: = de [Jose=]  
 206 A: [mira→]  
 207 C: = Carlos↑  
 208 A<sup>32</sup>: la faja↓ y la faja/ la otra vez cuando es/ la columna↑ te pones  
 209 la faja↑// te se quita/ y eso→  
 210 D: ¡qué blaanco que tienes el PELOO!  
 211 B: ¿qué diices?  
 212 C: pero es que→ ya te estoy diciendo/ y dice [¿cuánto tiempo lleva?]  
 213 A: [y la faja para aquí↓]  
 214 que es peor  
 215 D: quee tienes el pelo BLANCOO como viene mi padre todos los  
 216 días<sup>33</sup>  
 217 C: y yo he dicho hay (( )) pero es que→ como se le inflaman los huesos/  
 218 tiene un hueso en el (( ))/ tiene un hueso→  
 219 A: ahí/ lo [tengo ahí]  
 220 C: [ella me ha dicho↓ dice] tiene un hueso↑/ dice que→  
 221 A: ahí↓ ahí tengo el dolor/ ahí↓ no es en la columna↓ es ahí/ ahí/  
 222 ahí/ ahíŞ  
 223 C: Ş eso son las vértebras que te se inflaman↑ Ernestoo  
 224 A: es igual igual [igual que cuando me dijo=]  
 225 C: [eso son las vértebras °(que se inflaman)°]

<sup>29</sup> Entre risas.

<sup>30</sup> Entre risas.

<sup>31</sup> Se refiere al pueblo donde trabaja A, Alcora, en la comarca castellonense del Alcala-tén.

<sup>32</sup> Empieza una escisión conversacional, por un lado entre A y C; y por otro entre D, la niña, y B, si bien las intervenciones de este último no se oyen.

<sup>33</sup> Termina la escisión conversacional entre D y B.

- 226 A: = *tienes un desgarr*/// lo mismo lo mismo lo mismo/ en el mismo  
 227 sitio
- 228 C: hoy han pinchao a este a ver si→<sup>34</sup>§
- 229 A: § cuando es la columna–  
 230 cuando es la columna↑ te quedas–/ y te quedas así↓ quieto§
- 231 B: § ¿ha llamao la María José?<sup>35</sup>
- 232 A: [ahí=]
- 233 C: [no]
- 234 A: = cuando llame le dices que vas a trabajar
- 235 D: ¿ha llamao?
- 236 D: ¿por qué?
- 237 A: ¡Jose!
- 238 D: ° ( ( ) ) °
- 239 B: ((Juan Luis)) ha traído el metro///<sup>36</sup> ¡ah! toma
- 240 A: ¡VAYA que no! pero→§
- 241 C: § di que sii§
- 242 B: § pero→ eso es mu(y) gran-  
 243 de↓ ese meetroo
- 244 A: del jefee
- 245 B: si se lo has mangao
- 246 A: no↓ se lo he mangao↑/// lo llevaba Ángel midiendo§
- 247 C: § mañana
- 248 [se lo tienes que dar]
- 249 D: [¿se lo doy?]
- 250 A: lo llevaba Ángel [midiendo]
- 251 D: [¿Jose?]
- 252 B: § ( ) §
- 253 A: § ¡dame el metro HOMBRE!/ ya  
 254 [( ( ) )=]<sup>37</sup>
- 255 D: [¡tía! toma]
- 256 A: = cuando me diga lo que ( ( ) ) le– digo *no// quee me lo ha dao*  
 257 *Ángel// dice anda y que te compre uno*
- 258 B: (RISAS)§
- 259 A: § ¡vaya! este ya no lo ve<sup>38</sup>
- 260 C: [pues]
- 261 A: [esto] ya es pa(ra) mí§
- 262 B: § allí vann a base de– de quitar– de quitar  
 263 metros→§

<sup>34</sup> Alude a que han pinchado a B porque está resfriado.

<sup>35</sup> La novia de B.

<sup>36</sup> Cambia el tópico de la conversación. Se trata de un metro que utilizan en el lugar de trabajo.

<sup>37</sup> Entre risas.

<sup>38</sup> Declara sus intenciones de no devolver el metro a su dueño.

- 264 C: § ¡maree!<sup>39</sup>§  
 265 A: § este- este<sup>40</sup> se mantiene de piee/// este  
 266 se mantiene de piee ¡telaa!<sup>41</sup> tiene buena hoja/ ¡hombree!///  
 267 (es)te tiene buena hoja  
 268 C: cuando estés bueno y eso/ que bajes y te hará un análisis o  
 269 algo<sup>42</sup> para [mirar →]  
 270 A: [vale] setecientas o seiscientas pelaas§  
 271 C: § yo digo en-  
 272 tre mí [si l'hace↑]  
 273 B: [sete- cientos] pelas vale↓ [hacerlo]  
 274 C: [¿EH?] yo le digo *si l' hace un*  
 275 *análisis que sea el análisis d'alcohol↓ más vale que no se l'haga!// ( ( ) )*  
 276 A: ¡menuda ((faena)) hay si tengo que ir allí↓ yo!  
 277 C: pos si no te encuentras bien/ dice que bajes/ te dará la baja↑ y  
 278 te hará una revisión↓ también/// dice *pero es que↑ cada vez que se*  
 279 *lo hacemos tiene lo mismo y °(con que→)°*  
 280 D: [(TOSES)]  
 281 A: [eh que→] cada día que pierdo son→// diez- diez billetes→  
 282 que se me van/// ¿QUÉ↑?  
 283 C: °(yo no digo nada)°  
 284 A: ¡aah!  
 285 C: yo no digo nada pero si una persona está mala/ está mala§  
 286 A: § ¡ah  
 287 pues! son diez billetes↓ cada día que pierdo yo  
 288 D: ¿eeh?/ te has asentao en el cojín§  
 289 A: § y si desde que tú vas dicién-  
 290 dome/ *na(da) na na na↑* ya son treinta billetes que hubiera  
 291 perdido↓ TRENTA/// ¿¡qué te parece esa!?!§  
 292 C: § si te hubiera puesto  
 293 la in- inyección desde el primer día no estarías °( ( ( ) ) )°§  
 294 A: § ¿¡qué indición!?!/ a mí una indición no me hace NADA/ te lo  
 295 tengo DICHO/ una indición no me hace NADA§  
 296 B: § ¡cha!<sup>43</sup> pos  
 297 to(do)s los días↑ cuando vengas del trabajo/ vas y te pinchas y  
 298 avaan<sup>44</sup>  
 299 C: pues si→§  
 300 A: § podemos ir a ca(sa) la chica esa↑ quee me pinche  
 301 ahora

<sup>39</sup> Valenciano, «madre»

<sup>40</sup> Se refiere al metro.

<sup>41</sup> Reducción de la expresión de sorpresa o asombro «¡tela marinera!».

<sup>42</sup> C retoma el tema médico.

<sup>43</sup> Variante de la interjección valenciana, ¡che!

<sup>44</sup> Valenciano, *avant* «adelante».

- 302 B: pos bien→ vais a ca(sa) la chica esa↑ que os pinche aHOra  
 303 A: ¿no?  
 304 C: lo que quierah/ a mí m'han dao el volante pa(ra) que te pin-  
 305 chen en el ambulatorio y todo/// ((podéis ir si quier- a ver si está  
 306 ella))/ que esa chica como trabaja allí (( ))§  
 307 A: § ¿cuándo trabaja?  
 308 C: al salir trabajaa  
 309 A: ¿adónde?  
 310 C: pos la muchacha donde puede→ [trabaja (( ))=]  
 311 D: [¿lo vees?]  
 312 C: = (( )) en la residenciaa// ella es enfermera [allí=]  
 313 D: [¿qué te pasaa?]  
 314 C: = en la Gran Vía<sup>45</sup>§  
 315 A: § ¿ahoraa?  
 316 C: ahora está en un contrato de seis meses  
 317 A: ¿tú tienes el número de teléfono d'ella?§  
 318 C: § no  
 319 A: yo por la mañana si lo supiera↑/ pos yo por la mañana a las siete  
 320 cuando me voy↑/ paso por allí↑§  
 321 B: § pasa§  
 322 A: § ella me- ((me desp-))  
 323 y [te vaas]  
 324 C: [((el médico me dijo-))] ¿vas a despertar a la mujer a las siete  
 325 de la mañanaa?§  
 326 A: § A LAS SIETEE ya [ESTÁ LEVANTÁ MÁH QUE  
 327 LEVANTÁ ELLAA]  
 328 C: [si es que la muchacha  
 329 hace guardia hasta lah diez de la nochee ¡aah! vaaa-]/ eh  
 330 quee  
 331 B: ¡cha! pos/ ir ahora↑ y si no está/ vais al ambulatorio y que te  
 332 pinche y que t'haga otro volante pa(ra) mañana [por la tarde]  
 333 C: [si lo tiene]  
 334 [el volantee/ se lo ha puesto-]=]  
 335 A: [((yo voy a hacerme una cerveza→))]  
 336 C: = se lo ha puesto sin fecha/ Jose/ pa(ra) que se pueda pinchar  
 337 cuando QUIERAA§  
 338 B: § ¡cha!/ pues→ to(d)as las tardes cuando  
 339 vengah/ ¡hala! ((coges))// antes de que tee/// sientes ni  
 340 na(da)↑ coges↓ el coche// te vas al ambulatorioo// vaas↓ te  
 341 pinchas en un momento y te vienes/// mañana por la maña-  
 342 na te vienes a trabajaar§  
 343 C: § por la tarde otra [veez]  
 344 B: [por la] tarde cuan-

<sup>45</sup> La Gran Vía es una residencia de ancianos en Castellón.

- 345 do vengas/ te vuelves a pinchar/ te pinchas tres o cuatro días  
 346 así↑ // y te se quita ¡hombre!  
 347 A: ¡qué hijos de puta↓ son! (2<sup>o</sup>)<sup>46</sup>  
 348 B: lo que no puedeh- lo que no pue(de)h hacer es→ pincharte a  
 349 las siete de la mañana y despertar a la chica  
 350 C: lo que no y- y lo que no puedeh hacer tampoco es gastarte  
 351 unos durillos en medicinas/ Jose↓ que no se ((p- pinche))  
 352 A: ((¡me cago en Dios/ me cago en Dios↑ cacho cabrones!))<sup>47</sup>§  
 353 C: § ¿eh?/ porque yo hoy m'he quedao aluciná/ [tú↓ las=]  
 354 A: [¡ah!]  
 355 C: = medicinas valen carísimas§  
 356 A: § ¡ye!/ me han dicho que vienen en  
 357 primaveraa<sup>48</sup>  
 358 C: ¿en primavera↓?/// la jaula se la tienes que dar en setiembre  
 359 A: ¿eh?  
 360 C: la jaula se la tienes que [daar=]  
 361 B: [ya]  
 362 C: = ¿no?§  
 363 B: § luego se lo tienes que hacer  
 364 A: lo quiere en primavera  
 365 B: ese- esa jaula es demasio pequeña pa(ra) los periquitos↓ [pa(ra)  
 366 criar y to(do)=]  
 367 C: [si hay  
 368 que comprar una grande]  
 369 B: = comprar una grande redonda que va con una pata y to(d)o↑  
 370 C: ¿sí?  
 371 B: hay ca- haay jaulas redondas↑§  
 372 C: § pero es que [yo→]  
 373 A: [¿qué ha-] qu'-  
 374 hah hecho pa(ra) cenar?§  
 375 C: § [yo no he hecho nada]  
 376 D: [mi tía tiene una]<sup>49</sup>  
 377 A: poh mañana tienes que [(( ))]  
 378 B: [pues la niña] no tiene ninguna  
 379 C: (( ))  
 380 D: mi tía tiene una REDONDA§  
 381 A: § pa(ra) poner allí noo  
 382 B: ¿l'has dao las dos mil pesetas a Paco?<sup>50</sup>  
 383 C: ¿qué Paco? ¿qué Paco?§

<sup>46</sup> Se refiere a unos periquitos que tiene en una jaula.

<sup>47</sup> De nuevo se refiere a los periquitos.

<sup>48</sup> El jefe de A le ha pedido que le críe un periquito y que se lo dé en primavera.

<sup>49</sup> Afirma que su tía tiene una jaula redonda.

<sup>50</sup> Se refiere a la devolución de un dinero prestado.

- 384 A: § uno quee§  
 385 C: § ((esa sigue sin)) dinero  
 386 ¿no?  
 387 B: que nos habíamos dejao el dinero en el coche° (que íbamos  
 388 con el jefe→)°  
 389 A: pues las dos mil que tenía  
 390 C: puees dice que→§  
 391 A: § no tenía ni un duro MÁS↑ tenía dos mil  
 392 peSETAS↑  
 393 C: pues yo he bajao yy§  
 394 A: § y m'ha costao miil y pico  
 395 C: ha sacao el dinero del banco y digo *pa comprar las medicinas*  
 396 cuando m'han dicho [(( ))]  
 397 A: [nuevecientas] pesetas de comer él  
 398 B: yo sí/ los jueves mama↓ no m'eches comida  
 399 C: ¡ah! [bueno poh bien=]  
 400 B: [que como paella allí]  
 401 C: = poh mira que esta mañana ((ya)) lo he pensao yo§  
 402 B: § que como  
 403 más a gusto allí los jueves  
 404 C: ¿y loh otroh treh díah no?  
 405 B: no/ los otros días no/ sólo los jueves (5")  
 406 D<sup>51</sup>: ¡a ver quién tiene más fuerza!  
 407 C: a ver si quieres que te haga macarrones ¿tú quieres macarrones  
 408 pa(ra) cenar o no t'apetece?§  
 409 B: § vale  
 410 D: ¡AYY! (RISAS)  
 411 C: porque si has comido macarrones y paella↑  
 412 B: ¡aah/ cuánta fuerza tienes!<sup>52</sup>  
 413 C: mira Jose mira Jose qué cama/<sup>53</sup> mira// una cama d'esas t'hace  
 414 falta a ti ((que no tiene d'eso))  
 415 B: sí ¿verdá?  
 416 C: que no tenga d'eso de los pies pa(ra) que tú puedas estirar los  
 417 pies  
 418 B: noo  
 419 C: ¿sabes lo que te digo?  
 420 B: noo/ yo quiero un cuarto/ ((cañero))  
 421 D: (RISAS)/// y- ¿eh? Javier ¿y cuándo/ tengas un piso→?  
 422 B: mm→ [al→]  
 423 C: [va/ mone]<sup>54</sup> Silvia/ [y nos traemos agua p'acá/ vaa]

<sup>51</sup> Empieza una escisión conversacional entre B y D, a pesar de que B sigue participando en la otra conversación.

<sup>52</sup> Termina la escisión conversacional.

<sup>53</sup> La imagen sale por televisión.

<sup>54</sup> Valenciano, reducción de *mo n'anem* «vámonos».



- 424 D: [contigo] vivirás solo  
 425 B: ((pues dentro dos o tres meses↑))§  
 426 C: § SILVIAA/ a ver si lo puedes  
 427 peinar↓<sup>55</sup> Jose/ por aquí  
 428 B: ya ya/ y que me mierda  
 429 C: media pastilla [pa'l domingo]  
 430 D: [Joose]/ mira  
 431 C: te [vas a] curar  
 432 D: [JOSE]<sup>56</sup>  
 433 C: digo→§  
 434 D: § ¡que no me mierdas!  
 435 C: mira ahí/ ella m'ha ido a buscarme ((¡aay/ toma!))  
 436 D: mira// ¡JO!  
 437 B: trae  
 438 C: hay que quitarle los rulos/ ya l'he quitaoy y ya l'he cortao un  
 439 montón/ yo/// (8") ¿QUÉ no hago macarrones?/ no tengo ganas  
 440 de hacer macarrones esta noche  
 441 B: ((¿no tienes?))  
 442 C: ¿eh? (RISAS)/// porque tú↑ vah a cenar hoy poco  
 443 B: poquito  
 444 C: ¿vees? os hago una tortilla de patata ¿eh?  
 445 B: vale  
 446 C: yy/// cordero↑/ torraico↑ ¿o no te gusta a ti el cordero?§  
 447 B: § que  
 448 sí  
 449 C: chuletillas de cordero torrao↑ [¿eh?]  
 450 B: [sí val-]§  
 451 C: § ¿Jose?  
 452 B: ¡(a)cáchate!!! siéntate ahí§  
 453 C: § mira/ mira una procesión/// (4")<sup>57</sup>  
 454 ¿cómo se llama la Virgen de Córdoba?  
 455 B: ¡y yo qué sé!  
 456 C: ya está limpio ¿eh?/// ¿EEH?  
 457 B: (( ))  
 458 C: (RISAS)  
 459 B: (es)tate quieto ya ¡hombre!<sup>58</sup>  
 460 C: en el cogote↓/ ((si no estáh)) quieto↓§  
 461 B: § ¡vaya! ¡a ver! y que no  
 462 s'esté quieto/// esto no vale pa(ra) na(da)↓ esto

<sup>55</sup> Se refiere a un perro.

<sup>56</sup> Se oye la onomatopeya con que se llama al animal.

<sup>57</sup> Aparece la imagen en televisión.

<sup>58</sup> Se dirige al animal mientras lo están limpiando y cepillando.

- 463 C: ((es que no vale→))/ para la casa de la abuela sí que le viene  
 464 bien↓ ((le digo)) a la abuela que se lo<sup>59</sup> vendo (4”)  
 465 D: ¡uy qué PELO!  
 466 C: ¿MONE O QUÉ? °(a ti te digo) °  
 467 A: ¿eh?  
 468 C: ¡hombre! ¡y ahora la cerveza!  
 469 B: ¡hombre! te van a pinchar yy  
 470 A: tengo la pierna d’ahí↑ pelá  
 471 B: te due- te- ¿¡te duele mucho↑// te vah a pinchar↑ y ya t’ehtáh cah-  
 472 cando una cerveza!¿ tú te vah a morir en dos días§  
 473 C: § ((más vale  
 474 que lo digas))// como son pinchás↑ (( ))  
 475 A: (( ))  
 476 C: ¿y los PORVOH?  
 477 A: (( ))  
 478 C: ¿y los porvoh? y los porvos te loos§  
 479 A: § uuh§  
 480 C: § te los- NO↓ espérate  
 481 y que ha dicho que te los tomes→ después de la cena↑// yy/  
 482 después de la comida  
 483 A: el jefe le dice que es un viejo roñoso↓ este ya/ quee [le quedan  
 484 cuatro díah↑]  
 485 C: [((que no  
 486 lo contará))] pues le dije a Juan que estaba malo/ dice *tú te lo*  
 487 *quieres cargar en dos días→* me decía Juan  
 488 A: ¿qué Juan?  
 489 C: el cartero// (RISAS)/// ¡uuh! si no sabe el médico cómo está/  
 490 que no se puede mover→ dice *¡claro/ figa!*<sup>60</sup> *si tú te lo cargas en*  
 491 *dos días*  
 492 D: °(veen)°/// ¡EEH JOSEE!  
 493 C: mira/ nene/ mira qué caballo<sup>61</sup> °(mira qué=  
 494 B: IROS↑  
 495 C: = caballo) °  
 496 A: ¡es una cebra!  
 497 B: iros↑ me compráis- vas y Charo y me compráis las botas/ para  
 498 ir a trabajar/ porque esto/ a mí no me gusta [(( ))]  
 499 C: [(( ))]  
 500 D: [¡EH MIRAA! JOSEE]  
 501 A: [¡EH! esto no- este] no me- no teniendo que subir  
 502 D: MI(R)AA// MI(R)AA  
 503 C: si te pusieras [to(d)as=]

<sup>59</sup> El referente es de nuevo el perro.<sup>60</sup> Valenciano, «ingenua, boba».<sup>61</sup> Aparece la imagen en televisión.

- 504 B: [yaa]  
 505 C: = tus correítas y pantalones d'esos (( ))/// [te los ponías el  
 506 año pasAO]  
 507 A: [me poníah loh  
 508 pantaloneh]/ ((loh otroh pantaloneh)) al lado de un pan-  
 509 talón§  
 510 C: § te lo [ponías el año=]  
 511 A: [de trabajo]  
 512 C: pasAO y no d'eso  
 513 B: TIRU RIRU/ TIRU RIRU<sup>62</sup>  
 514 A: ahí to'l día→ pon-/// mira→§  
 515 C: § siéntate aquí ¿no/ Jose? [o te  
 516 vas→]  
 517 B: [noo]  
 518 voy a ducharme y me voy  
 519 A: Jose→ to(do) el día con el pantalón↓ ahí↓ con el chandal↓ y la  
 520 camisa así/ ¡JA! así  
 521 C: pero si tú te pones tu correa y tus [pantalones que=]  
 522 A: [(es)cucha]  
 523 C: = tienes abrigaos→  
 524 A: mira cómo ahí no se meten§  
 525 C: § ahí tienes abrigaos→ si tú lo que  
 526 tieneh frío (( )) cuando se inflaman los huesos es porque cogeh  
 527 frío  
 528 B: pues no/ es que hace frío ¿eh?  
 529 C: es que [hace frío/ Jose]  
 530 B: [que a mí cuando llego me duele] cuando llego  
 531 muchas veces me duele esto de aquí/// esto d'aquí/// y esto es  
 532 del frío→/// ¡buah! el otro día me dolía porque el tacataca<sup>63</sup>  
 533 esee/ era demasiao↓ ¿eh? y me dejé polvo/ el tacataca  
 534 A: [(( )) a mí=]  
 535 D: [el tacataca]  
 536 A: = a mí- a mí cada vez me hace más→// el el chu-// [cogí un-=  
 537 C: [tres mil]  
 538 ciento noventa↑ que ((me ha costao→))§  
 539 A: § cogí un cacharro<sup>64</sup>  
 540 d'esos/// [un poco más pesao que ese=]  
 541 C: [((¿no será ese?))§  
 542 A: §= (( )) de [verdad]  
 543 C: [tres] mil ciento no-  
 544 venta↑/ [((¿era así?))=]

<sup>62</sup> Tararea una canción.

<sup>63</sup> Ruido de una máquina perforadora utilizada en el trabajo.

<sup>64</sup> Máquina perforadora.

- 545 D: [(RISAS)]  
 546 C: = ¿verdad?  
 547 A: eh quee  
 548 B: ¡EEH! ¡CHE!// no juegues con tu vida si no quieres morir joven→  
 549 D: (RISAS)  
 550 B: (RISAS)  
 551 A: va túu  
 552 D: (RISAS)  
 553 A: no le viene/ túu  
 554 C: (RISAS)  
 555 B: ¿no le viene?  
 556 A: tú prueba  
 557 C: no le [viene=]  
 558 A: [tú prueba]  
 559 C: = y me la poneih p'hacer futin<sup>65</sup>/ ((cuando venga de correr→))  
 560 A: no le vienen/ digo  
 561 B: no ¿eh?/// ¿a mí no me viene eso?  
 562 A: ((no/ te viene entonces de tortaja))  
 563 B: a mí me sobra la mitad de la faja (RISAS)  
 564 A: (RISAS)  
 565 C: ((¡cha!/ que es nueva))/ tres mil↑ cien pesetas

---

<sup>65</sup> Inglés, *footing*.