

# EL DISCURSO GENERADO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: ¿UN DISCURSO CON CARACTERÍSTICAS PROPIAS?

*M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello*  
Universidad de Barcelona  
[vicentagonzalez@ub.edu](mailto:vicentagonzalez@ub.edu)

## Resumen

El discurso que se genera en el aula de español como lengua extranjera por el contexto en el que se realiza —académico— y por la situación en la que se produce —el aula en presencia de los alumnos como destinatarios— presenta unos rasgos que dificultan su clasificación dentro de los esquemas elaborados hasta la fecha para el análisis de los diferentes tipos de discurso. Si repasamos la bibliografía existente sobre el tema, tradicionalmente se ha partido de la dicotomía oral/escrito por lo que estos se han caracterizado según su grado de elaboración y según el canal de transmisión; pero observamos que difícilmente el discurso didáctico encaja en las clasificaciones existentes. Es por todo ello por lo que se propone establecer un marco teórico a partir de los estudios del español conversacional que permita caracterizar el discurso didáctico atendiendo a los rasgos que comparte con este.

**PALABRAS CLAVE:** Español conversacional, discurso didáctico, lengua oral

## Resum

El discurs que es genera a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera pel context en el que es realitza –acadèmic- i per la situació en la que es produeix –l'aula en presència de l'alumnat com a destinataris- presenta uns trets que dificulten que pugui ser classificat dins dels esquemes elaborats fins avui dia per l'anàlisi dels diferents tipus de discurs. La bibliografia existent sobre el tema ha partit tradicionalment de la dicotomia oral/escrit això ha fet que els diferents discursos es caracteritzin segons el seu grau d'elaboració i segons el canal de transmissió, però observem que difícilment el discurs didàctic hi cap en les classificacions existents. Es per això que proposem establir un marc teòric que parteixi dels estudis de l'espanyol conversacional per poder caracteritzar el discurs didàctic atenent als trets que comparteix amb aquest.

**PARAULES CLAU:** Espanyol conversacional, discurs didàctic, llengua oral

## Abstract

The discourse which is produced in the Spanish as a Foreign Language classroom – due to the context in which it is produced (academic), and because of the situation in which it is produced (the classroom in the presence of the students as recipients) – presents some features which make its classification difficult if we consider the frameworks available to date for the analysis of different types of discourse. If we review the literature on this subject, the starting point has traditionally been the oral/written dichotomy, thus characterizing the types of discourse according to their degree of elaboration and according to their transmission channel. However, pedagogical discourse hardly fits into the existing classifications. This paper aims to establish a theoretical framework taking the studies on conversational Spanish as a springboard to characterize this type of discourse taking into account which traits are shared with it.

**KEYWORDS:** Conversational Spanish, pedagogical discourse, oral language

## 1. Introducción

Gran parte de la tradición española sobre el estudio de la lengua oral se basa en la descripción llevada a cabo por Gregory y Carrol (1978) que plasmaron en un árbol con multitud de ramificaciones para que se pudiera percibir fácilmente la complejidad de tal descripción. Este esquema a modo de árbol ha sido recogido por Payrató (1988), Castellà (1992) y Alcoba (1999), entre otros autores.

En las ramificaciones del árbol-esquema de Gregory y Carrol destinadas a las manifestaciones orales de la lengua, es difícil colocar el discurso didáctico bajo alguna de las etiquetas que aparecen en este<sup>1</sup>. Este discurso no puede clasificarse ni como espontáneo en su totalidad ni como no espontáneo o totalmente planificado; ya que en algunos contextos académicos, y en algunas situaciones específicas, se caracterizaría como un discurso bien expositivo, bien argumentativo, directivo, etc., con un alto grado de elaboración que lo asemeja a los textos cultos escritos (Cros, 1996, 1999; Cros y Vilà, 2000). Pero, en otros contextos académicos como la situación de enseñanza de una lengua extranjera parece difícil mantener esa caracterización. Más aún, esta idea parece corroborada por Vigara (1992: 16) en la caracterización que establece para delimitar lo que se consideraría coloquial contrastándolo con lo no coloquial; en ninguno de los dos apartados incluye el discurso didáctico propio de las situaciones académicas. Esta autora menciona los siguientes textos orales no coloquiales: la conferencia, el sermón, el discurso, la lectura en voz alta de un texto dialogado, etc. Y como textos orales coloquiales presenta la conversación cotidiana, el coloquio postconferencia, la entrevista y la conversación telefónica. Si continuamos leyendo, en la página 17 encontramos una referencia al discurso didáctico en la que lo asemeja a la conferencia.

"De acuerdo con esto, ciertas modalidades orales de realización, como conferencia, clase que se da a los alumnos o discurso público, raramente constituyen actos de comunicación propicios a lo *conversacional*, y, por lo tanto, difícilmente podríamos considerarlos específicamente 'coloquiales'. Salvo excepciones: por ejemplo, en una clase, la presencia física y activa (si bien en planos diferentes) de los interlocutores podría favorecer en un determinado momento el intercambio más o menos espontáneo entre el profesor y los alumnos y, por tanto, la conformación de una nueva circunstancia comunicativa muy cercana a la meramente conversacional." (Vigara, 1992:17)

Como puede apreciarse Vigara se muestra reticente a incluir el discurso que se produce en clase como un discurso conversacional.

Otros autores que coinciden en afirmar que el discurso que se produce en la situación de enseñanza-aprendizaje no puede considerarse un discurso conversacional espontáneo son Calsamiglia y Tusón (1999: 39), ya que en la clasificación que estas autoras presentan el discurso didáctico aparecería bajo la categoría de discurso que se produce de "persona a audiencia ( $\pm$ ) monologal". H. Calsamiglia y A. Tusón al exponer las diferentes prácticas discursivas posibles catalogan estas teniendo en cuenta el tipo de interacción que se produce (de persona a persona o de persona a audiencia) y el ámbito en el que éstas se producen. De tal forma que estas autoras consideran que el discurso

---

<sup>1</sup> En este trabajo se aborda solo la necesidad de dotar al discurso didáctico de un marco teórico que permita llegar a caracterizarlo como un tipo específico de discurso, para ver un análisis específico de este tipo de discurso véase M.V. González Argüello (2001).

oral que se produce en el aula pertenece al grupo de prácticas discursivas en las que la interacción se produce de persona a audiencia, considerándola por lo tanto *más o menos monologal*. Sobre este aspecto cabe decir que las clases de lenguas extranjeras en las que los grupos son menos numerosos que en la enseñanza de otras materias, el discurso monologal del profesor parece menos frecuente. En la segunda clasificación que presentan de las prácticas discursivas orales, teniendo en cuenta el ámbito en el que se producen, oponen la conversación espontánea propia del ámbito de la vida cotidiana al discurso que se genera en el aula, propio del ámbito académico. Por lo que, como puede apreciarse, el ámbito en el que se producen las prácticas discursivas o intercambios orales, también aporta información sobre las características de éstos.

Vista esta primera aproximación al tipo de discurso objeto de esta investigación, y presentada la dificultad de encontrar un estudio desde una perspectiva lingüística, meramente descriptiva, que delimite y analice este tipo de discurso, nos vemos obligados, en la búsqueda de información bibliográfica sobre este punto, a profundizar en los estudios que sobre lengua oral se han realizado para la descripción del castellano<sup>1</sup>. Todo ello con el objetivo de intentar establecer las características del discurso didáctico a partir de los estudios de la conversación o del coloquio, con la dificultad que conlleva ya esta dualidad terminológica. Si este es el primer paso, partir de los estudios conversacionales, es debido a que si como algunos autores afirman este es un campo todavía relativamente nuevo (Narbona, 1988). Mucho más inexplorada se encuentra la descripción de la lengua oral en alguna de sus variedades de uso, como en el caso que nos ocupa: el discurso del profesor de español como lengua extranjera en situación de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la comparación entre las características propias de la lengua oral producida en situaciones comunicativas más libres o espontáneas y el discurso didáctico se podrá llegar a la caracterización de este último; ya que, por un lado, es necesario analizar los puntos de coincidencia entre ambos usos de la lengua —en situaciones espontáneas y en situación de enseñanza-aprendizaje—; y, por otro lado, en qué puntos divergen. Si se cree necesario llevar a cabo esta comparación es porque ambos tipos de discursos orales presentan, en una primera aproximación, características similares. Partir de estudios de la conversación implica contemplar la lengua en su manifestación interactiva, teniendo en cuenta los aspectos derivados de esos intercambios producidos cara a cara con la participación oral de todos los interlocutores, a diferencia de otros géneros orales intermedios —léase conferencia— en la que el emisor puede no llegar a recibir respuestas orales por parte de los receptores. Es más, muchas de las características del discurso didáctico surgen de esa interacción cara a cara entre todos los participantes.

## **2. El español conversacional y el discurso didáctico**

Si no es posible partir directamente del estudio de la lengua conversacional y aplicar los hallazgos encontrados en este ámbito de estudio al discurso didáctico es porque no coinciden algunas de las características fundamentales de ambos tipos de discurso. Por

---

<sup>1</sup>. En la aproximación a los estudios de lengua oral también, como ya se ha podido apreciar, se han utilizado obras de referencia que tienen como objeto el estudio del catalán en su modalidad oral como el citado de Payrató (1988).

ejemplo, una de las características que se ha utilizado para caracterizar la lengua oral es la espontaneidad y sobre este parámetro deben tenerse en cuenta las palabras de Narbona (1988: 37-38):

“No deja de ser revelador que la principal característica que se le asigna como propia no es la *oralidad*, sino la *espontaneidad* (Beinhauer: 1973; Herrero: 1990b; Vígara: 1992; etc.), noción con la que comúnmente se pretende resumir de manera intuitiva toda una serie de rasgos específicos de lo hablado; de hecho, es corriente emplear *espontáneo* como sinónimo, o casi, de *oral* y de *coloquial*. La espontaneidad, sin embargo, es una más de las coordenadas de carácter gradual que pueden servir para ubicar determinada variedad de la escala continuada de las formas de empleo de un idioma.”

Como este mismo autor indica no es fácil sólo desde el ámbito de la lingüística analizar tal parámetro. Pero si se atiende a las variables que han de considerarse como los participantes en la interacción, su sexo, edad, personalidad; la relación que existe entre éstos; el tema del que se habla; la intención con la que se habla; la situación en la que se produce el intercambio comunicativo; las circunstancias ambientales que pueden facilitar o dificultar la recepción; etc., ya puede deducirse que el uso de la lengua en situación coloquial o espontánea

“(…) se ubica hacia la zona extrema de esa gradación imaginaria en que confluyen y se concentran los factores propios de *inmediatez* o *proximidad* comunicativa, es decir, donde dominan la familiaridad, privaticidad, afectividad, etc., y donde la espontaneidad no se ve constreñida por ninguna circunstancia, algo que se ofrece cuando el ámbito de las experiencias compartidas por los interlocutores es muy amplio, y máxima la complicidad entre ellos. En el polo opuesto se situarían, por el contrario, aquellas modalidades cultas o escritas a las que se acude – los que pueden hacerlo, claro está– para expresarse en actos comunicativos en los que hay *distanciamiento* comunicativo, también mayor o menor, según los casos. Son, por tanto, las situaciones de comunicación, más que la pertenencia de los miembros de una comunidad idiomática a un determinado grupo o estrato, las que imponen el registro adecuado en cada caso, siempre, naturalmente, que se tenga capacidad de realizar opciones.” (Narbona, 1988: 38)

Los términos empleados por Narbona para determinar el lugar que ocupa la lengua coloquial —familiaridad, privaticidad, afectividad— no son comúnmente aplicables a la situación académica que se da en el aula de lenguas —recordemos que los cursos de lenguas extranjeras en muchas ocasiones no pasan de unas cuantas semanas—, en la que alumnos y profesores no llegan a compartir el tiempo suficiente para establecer estrechas relaciones personales; por lo que difícilmente podrá afirmarse que la relación establecida está dominada por la familiaridad. Por lo tanto no puede hablarse de lengua coloquial al no poderse circunscribir el discurso didáctico dentro de los usos más espontáneos de la lengua. Pero sí que ha de recogerse la idea de Narbona de *gradación imaginaria* que se utiliza para la caracterización de la espontaneidad, ya que en el discurso didáctico existen interacciones en las que puede establecerse un grado de espontaneidad máxima, por la impredecibilidad del contenido de las interacciones de los participantes. A la vez que existen interacciones en el que ese grado de espontaneidad se desplaza hacia el otro extremo de esa gradación, en las que los intercambios comunicativos parecen seguir patrones mecánicos de comportamiento, en las que el contenido de estas está establecido previamente por el imperativo de cumplir un programa de objetivos de enseñanza establecido.

### 3. Elementos configuradores de la interacción oral

Otros autores preocupados por el análisis de la lengua oral, como Kerbrat-Orecchioni, presentan de forma muy clara cuáles son los elementos que han de considerarse para poder caracterizar los diferentes tipos de interacciones orales (1996: 7-8):

- "- la nature du **site** (cadre spatio-temporel);
- le nombre et la nature des **participants**, leurs status et rôles respectifs, et le type de contrat qui les lie;
- le **but** de l'interaction;
- son **degré de formalité**, et son **style** (plutôt sérieux ou ludique, conflictuel ou consensuel...)."

Vemos, pues que para caracterizar las interacciones que se establecen en el aula han de considerarse las coordenadas de tiempo y espacio, las características de los participantes, los objetivos de la interacción, el grado de formalidad existente entre estos y el estilo de la interacción, ya sea serio, lúdico, etc. Intentaremos dedicar brevemente unas líneas a cada uno de estos puntos.

Sobre el primer aspecto mencionado por esta autora, puede decirse que la interacción didáctica en contextos académicos se lleva a cabo en un **espacio físico** con unas características especiales: el aula. Este espacio puede determinar las características de las interacciones que en él se establecen, ya que en este hay espacios de uso limitado para cada uno de los participantes, así como objetos también de uso específico para cada uno de ellos. No todos los participantes en la interacción pueden disponer del mismo espacio, ni desplazarse libremente por este, ni hacer el mismo uso de los objetos presentes.

Sobre el segundo aspecto, los **participantes**, hay que decir que por las características individuales de cada uno y por la relación que se establece entre ellos sus roles están, normalmente, muy definidos. Entre los participantes en la interacción que se establece en el aula, hay uno que destaca, el profesor. Este por su profesión, a veces también por su edad, pero sobre todo por la presuposición de que es el que posee el conocimiento asume un rol diferente al resto de los participantes. Este rol diferente hace que en la situación didáctica, con frecuencia se establezcan diferentes tipos de interacción; por un lado el profesor puede asumir el rol de emisor único — pensemos en las exposiciones y presentaciones llevadas a cabo por el profesor— y los alumnos, en consecuencia, asumir el rol de receptor. Sin embargo, también se establecen otro tipo de interacciones en las que el profesor y los alumnos pueden ir alternando los roles de receptor y emisor — pensemos en las actividades prácticas y en las conversaciones espontáneas que pueden surgir a lo largo de una sesión de enseñanza-aprendizaje—. Pero, hay que decir, que tanto en un tipo de interacción como en otro, aun siendo posible el intercambio de roles de emisor a receptor, el profesor posee un papel destacado en la interacción. Es él quien tiene el poder de permitir o no que se intercambien los roles. Por ello puede afirmarse que la interacción que se establece en el aula no es una interacción simétrica, a diferencia de lo que sucede en la conversación, sino complementaria (Kerbrat-Orecchioni, 1996). El rol de cada uno de los participantes en la interacción didáctica viene definido por el que adopta su interlocutor.

En tercer lugar, hay que definir los **objetivos de la interacción** que se lleva a cabo en la situación de enseñanza-aprendizaje para establecer las diferencias existentes entre esta interacción y otras posibles. Los objetivos de este tipo de interacción están bien definidos para todos los que participan en esta. A diferencia de lo que sucede en las conversaciones espontáneas el espacio dedicado a la función social, puede llegar a ser mínimo, ya que lo que prima es la función transaccional. Los alumnos tienen unos objetivos claros: aprender una lengua, y esperan que el profesor sea la persona que facilite el cumplimiento de ese objetivo. A su vez, el profesor también tiene un objetivo que los alumnos aprendan. De este modo los intercambios comunicativos que se producen en el aula entre los diferentes interlocutores van encaminados a cumplir esos objetivos complementarios.

Para terminar con los elementos que se han de considerar para caracterizar los diferentes tipos de interacción, esta autora presenta los aspectos relacionados con el **grado de formalidad y el estilo de la interacción**. Este último aspecto es la consecuencia directa de los mencionados anteriormente, la situación, las características de los interlocutores y los objetivos de la interacción determinarán el grado de formalidad y el estilo de esta.

Una caracterización similar a la expuesta es la que presenta A. Briz (1998b: 32 y 1998a: 42) en la que considera que los elementos que ha de incluir una conversación son los siguientes:

- una *interlocución en presencia*, conversación cara-a-cara;
- *inmediata*, actual (aquí y ahora);
- con *toma de turno no predeterminada*;
- *dinámica*, con alternancia de turnos inmediata, que favorece la mayor o menor tensión dialógica (la relación hablante-oyente es simultánea y/o sucesiva, es decir, supone una conversación más o menos prolongada, y no pares mínimos de intervenciones (rituales));
- *cooperativa* en relación con el tema de conversación y la intervención del otro."

Las palabras de Briz en relación con la toma de turno pueden relacionarse con la exposición de Kerbrat- Orecchioni acerca de los roles de los participantes. Si la interacción no es simétrica por las características de los participantes, la toma de turnos difícilmente podrá ser libre. Hay que destacar la idea de dinamicidad de la conversación apuntada por Briz, ya que en la interacción didáctica abunda la presencia de pares mínimos, a diferencia de lo que sucede en la conversación.

Por lo expuesto anteriormente aun pareciendo difícil catalogar las interacciones didácticas dentro de las conversaciones orales espontáneas, por haber encontrado bastantes aspectos divergentes, se ha de tener en cuenta, sin embargo, que también existen puntos coincidentes que no se han de menospreciar. Ya que en ambos casos se trata de interacciones orales cara a cara, en presencia del emisor y del receptor, además estos comparten un tiempo y un espacio común, por lo que creemos que es posible tener en cuenta las unidades de análisis establecidas para el estudio de la conversación y las estrategias que utilizan los interlocutores en su desarrollo para el estudio de las interacciones didácticas.

#### 4. Rasgos caracterizadores del español conversacional

Así, pues, la conversación como un tipo de discurso se caracteriza por una serie de rasgos que la identifican y diferencian frente a otros posibles discursos orales. Algunos de estos rasgos, como se verá, la diferencian del discurso oral que se genera en el aula; sin embargo también existen características comunes. Debido a la escasez de trabajos en español sobre discursos intermedios (a caballo entre el totalmente espontáneo como la conversación y los totalmente planificados como la clase magistral o la conferencia), no parece descabellado partir de los estudios de la conversación, para poner de manifiesto cuáles son esos rasgos comunes identificadores del discurso oral. Es por ello por lo que se parten de estos en la exposición que se hace a continuación, se presentan las unidades a partir de las cuales se estructura la conversación, así como los elementos lingüísticos que ponen de manifiesto los diferentes constituyentes de esa estructura; las estrategias utilizadas por los interlocutores que cohesionan el discurso oral; y las estrategias que promueven la comunicación.

##### 4.1. Unidades de análisis de la conversación

En las últimas décadas están saliendo a la luz diversas obras sobre la conversación espontánea en español basadas en corpus de lengua real. Entre los diferentes autores que en español han tratado el estudio de la conversación cabe destacar A. Tusón (1995) y A. Briz (1998a, 1998b); estos parten para su análisis de las unidades propuestas por Sacks *et. al.*, 1974; Coulthard, 1977; Sinclair y Coulthard, 1975; entre otros. Estos autores coinciden en el intento de presentar un modelo que sea útil para el estudio de la conversación, basado en unidades organizadas de forma jerárquica.

A. Tusón (1995: 49) presenta las siguientes unidades organizadas de mayor a menor: *la interacción, la secuencia, el intercambio, la intervención o movimiento y el acto*. Por su parte, A. Briz (1998a: 52-58) en su exposición presenta estas unidades en orden inverso, él habla de *turno, intervenciones, intercambio, enunciado o acto de habla, diálogo o interacción, secuencia*.

Es interesante revisar las definiciones que de cada uno de estos constructos expone A. Briz (1998), ya que este autor revisa y sistematiza algunas de las definiciones presentadas por otros investigadores. Además, hay que destacar que las definiciones que este autor presenta en su obra van todas acompañadas de ejemplos reales de lengua oral. Veamos la información que aporta acerca del constructo **turno**.

"El *turno* es un hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea (Sacks *et. al.*, 1974; Gallardo, 1993b y 1996), es la unidad que hace que la conversación progrese dentro de un orden (Fant, 1996: 150)." (Briz, 1998a: 150)

El siguiente concepto, el de **intervención**, lo define siguiendo a Fant (1996) de esta forma:

"Cada una de esas intervenciones informativas que rellenan los turnos son las *intervenciones*, esto es, un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un

interlocutor de forma continua o discontinua (comp. Fant, 'enunciados coherentes, seguidos y emitidos por un solo hablante', p.150). Y pueden ser *de inicio*, es decir, intervenciones que intentan provocar o simplemente provocan habla posterior (preguntas, juicios, invitaciones, reproches, peticiones, etc.), o *de reacción* (respuestas, conformidades, aceptaciones, excusas, concesiones, valoraciones, etc.)." (Briz, 1998a: 53)

Siguiendo con esta obra, veamos la definición de **intercambio** que presenta Briz:

"Dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción, constituyen un *intercambio*. Dicha unidad conversacional se puede llegar a reconocer —ésta sí— por el cambio de hablante, más exactamente por la intervención reactiva o reacción de un oyente-hablante B a la intervención de otro hablante-oyente A. Un intercambio mínimo prototípico es el *par adyacente* de tipo: invitación-aceptación, petición-negativa, saludo-saludo, etc."

Para presentar la definición del siguiente concepto el de **enunciado** cabe destacar el paralelismo que este autor establece entre lo que el concepto de *turno* supone para el análisis del discurso con lo que el concepto de *oración* supone para la gramática. Leamos sus palabras:

"Aunque no existe correspondencia en absoluto entre la dimensión y estructura gramatical y la discursiva, y, así pues, entre sus unidades, nos permitimos establecer el siguiente paralelismo, ya que puede resultar esclarecedor para el que se inicia en estos temas. El turno puede compararse con la oración, según algunas definiciones, un lugar en el que se realizan funciones proposicionales y que posee unas características (estructura S+P e independencia sintáctica) que no posee la unidad cláusula o proposición (toda oración es proposición, pero no toda proposición es oración: toda alternancia de turno es un intercambio, pero no todo intercambio supone dicha alternancia); en este sentido el intercambio es como una proposición (ésta unas veces puede constituir oración, cuando no es un constituto o parte de ningún constituyente, y otras veces no; un intercambio supone una reacción, pero no necesariamente tenida en cuenta por el anterior hablante; es decir, a veces llega a constituirse en turno y otras, no). Las proposiciones resultan de la combinación de sintagmas, más exactamente se definen por la presencia necesaria de SV (de un núcleo verbal); los intercambios resultan de la presencia de dos intervenciones de hablantes diferentes, intervención iniciativa y reactiva, si bien lo que define a tal unidad es el cambio de hablante, la intervención reactiva. Por fin, cada uno de los sintagmas está formado por una o varias palabras; así también cada una de las intervenciones viene constituida por una o varias unidades más pequeñas, los *enunciados*." Briz (1998a: 55)

Más adelante en la misma obra, Briz procede a formular una definición del enunciado que resulte operativa para el análisis de la conversación. En este sentido define el enunciado como "una unidad de acción, una unidad informativa." (p. 56)

Por último, leamos la definición que presenta Briz de las dos unidades mayores de la conversación, la **secuencia** y el **diálogo** o **interacción**.

"Finalmente, la combinación de intercambios sucesivos da lugar a la unidad superior, *diálogo o interacción*, unidad de rango mayor, que está constituida por unidades temáticas, de rango así pues distinto, denominadas *secuencias*. En concreto, la *secuencia de apertura* y la *de cierre* son sus límites más precisos." (Op. cit, Pág. 55-56)

A la vista de las definiciones aportadas por Briz para las unidades propias de la conversación o español conversacional es evidente que todas ellas pueden constituirse a su vez como unidades operativas para el estudio del discurso generado en el aula. Así pues puede afirmarse que el turno, la intervención, el intercambio, el enunciado, la secuencia y la interacción son todas ellas unidades que si han sido de utilidad para el



análisis de las conversaciones espontáneas también pueden ser utilizadas en el estudio del discurso didáctico.

## 4.2. Estrategias conversacionales

En este apartado se abordan las estrategias que caracterizan la conversación. Sobre este punto, el de estrategias, se seguirán en este trabajo diferentes investigaciones. Por un lado, para la clasificación general se parte de la obra de A. Briz (1998a), por presentar esta una clasificación exhaustiva de las diferentes estrategias que operan en la conversación. Para cada una de las estrategias que serán objeto de análisis se manejarán diferentes fuentes bibliográficas de carácter específico que hayan incidido en cada uno de los aspectos que van a tratarse. Así, para la repetición se parte del trabajo, considerado ya clásico, de D. Tannen (1989), aunque también serán tenidos en cuenta otros estudios que abordan el análisis de esta estrategia conversacional aplicado a la lengua española oral (Martinell, 1974; Vigara, 1992, 1995; Herrero, 1995; Briz, 1998a, 1998b). Para el análisis de conectores pragmáticos como mecanismos de conexión se han seguido los trabajos de Briz, 1993a, 1993b, 1993c, 1995, 1998a; Briz e Hidalgo, 1998; Casado, 1998; Cortés, 1991, 1998; Montolío, 1992, 1993, 1997, 1998; Portolés, 1995, 1998a, 1998b; Vigara, 1992; Zorraquino, 1998, entre otros. Para el análisis de la deixis, en concreto para la presencia del *yo* como centro deíctico, seguimos los trabajos de Vigara, 1992 y Briz 1998a. Seguimos a Vigara (1992) en la información relacionada con la elipsis. Y, por último, para el análisis de las estrategias léxico-semánticas partimos de Beinhauer (1964) y Briz (1998a).

Briz (1998a: 67-101) presenta una clasificación acerca de las constantes y estrategias del registro en la conversación desde un punto de vista pragmático, ya que como él expone:

"Como señalábamos, 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 un conjunto de *áreas* 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." (Op. cit. Pág. 67)

Recogemos a continuación la clasificación de estrategias propuesta por este autor:

### *Estrategias sintácticas o de construcción*

Estas se derivan de la ausencia de planificación en la producción del mensaje impuesta por el escaso control que sobre este proceso puede realizar el hablante en la conversación. En este grupo se incluyen: la sintaxis concatenada (frente a la sintaxis incrustada propia del discurso escrito); la parcelación; el rodeo explicativo, favorecedor de la paráfrasis, la redundancia, bajo la forma de repeticiones y reelaboraciones; la unión abierta entre enunciados; la conexión a través de conectores pragmáticos y de la entonación (conectores argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso,

reguladores fáticos); el orden pragmático (movimientos tópicos o dislocaciones a la izquierda); y la tendencia al relato favorecedor del empleo del discurso directo.

#### *Estrategias contextuales*

La relación vivencial de proximidad y, como consecuencia, el saber compartido entre hablante y oyente hacen que el mensaje presente una fuerte dependencia del contexto. Como afirma Briz (1998: 83) "El habla coloquial se desprende de los elementos verbales que se consideran innecesarios o inadecuados para la acción comunicativa eficaz que se pretende."

Estas estrategias son: la elipsis y la deixis, el *yo* como centro deíctico, el *tú* y los enunciados suspendidos.

#### *Las relaciones temporales y modales*

A propósito de este punto, Briz (1998) afirma que es una tarea pendiente en el estudio de la lengua oral estudiar el paradigma verbal en la conversación; sobre todo, las neutralizaciones y sincretismos o gramaticalizaciones y especializaciones pragmáticas de los tiempos y los modos verbales en el español oral espontáneo.

Al respecto de las relaciones temporales y modales que afectan al sistema verbal empleado en la conversación espontánea, hay que destacar el uso del tiempo de presente como forma no marcada lo que le permite manifestar otros valores diferentes al que posee de forma específica. Sobre este aspecto, ha de decirse, que por el control que ejercen los profesores sobre sus producciones, como hablantes a interlocutores de dominio lingüístico limitado, es difícil establecer paralelismos con otros hablantes en situaciones espontáneas. Por ello, en lo que hace referencia a los usos verbales, hemos preferido ceñirnos a las explicaciones de la gramática, previendo que quizás lo que encontremos en los datos sean usos desviados de la norma no comparables a los que se manifiestan en las interacciones espontáneas.

#### *Las estrategias fónicas*

Briz (1998) insiste en la importancia de la entonación y de las pausas como recurso para organizar y estructurar el discurso. Bajo esta categoría se incluyen la entonación y las pausas, los alargamientos fónicos, la pronunciación marcada o enfática, las vacilaciones fonéticas, la pérdida y la adición de sonidos.

#### *Constantes y estrategias léxico-semánticas*

El léxico es considerado como un recurso más que posee el hablante para organizar la información. Como estrategias léxicas hay que considerar la frecuencia de uso de determinados elementos léxicos (pro-verbos, pro-sustantivos, pro-adverbios, pro-adjetivos); el léxico argótico (Briz, 1998).

### *El paralenguaje*

También se incluye como estrategia el paralenguaje por el papel que juegan los códigos no verbales en la conversación espontánea.

Además de la clasificación propuesta por Briz (1998) también deberían tenerse en cuenta otros fenómenos propios de la lengua oral como las preguntas, en especial un tipo de preguntas propio de este tipo de la situación comunicativa de enseñanza: las *preguntas eco* (Dumitrescu, 1993), es decir aquellas que recogen parte del enunciado que les precede y su función pragmática.

A continuación se presentan los aspectos caracterizadores de los usos orales conversacionales presentados anteriormente en los que se ha de hacer especial hincapié en el discurso didáctico.

## **5. Rasgos del español conversacional de especial interés en el discurso didáctico**

Si en el apartado anterior se ha presentado de forma somera algunos de los rasgos del español conversacional con el fin de tener un esquema claro de trabajo a partir del cual llegar a establecer los parámetros desde los cuales debemos acercarnos al estudio del discurso didáctico, también es necesario ampliar la información de algunos de estos rasgos con la información aportada por otros autores dada la importancia de estos. Nos referimos a las estrategias sintácticas o de construcción, a las estrategias contextuales y a las constantes y estrategias léxico-semánticas.

### **5.1. Estrategias sintácticas o de construcción**

En este apartado nos centraremos en dos aspectos en la repetición y en el uso de conectores en la lengua oral.

#### **5.1.1. Sobre la repetición**

Una de las características de la conversación que ha sido objeto de estudio desde mediados del siglo pasado es la repetición (Martinell, 1974; Tannen, 1989; Vigara, 1992, 1995; Herrero, 1995; Briz, 1998a, 1998b). En estos estudios se trata este fenómeno contemplado desde diferentes puntos de vista, ya sea como un recurso de cohesión como afirma Briz (1998: 36)<sup>14</sup>:

"La repetición es un recurso de cohesión una marca de continuidad, a partir de la cual se logra recuperar el hilo de la comunicación tras una interrupción momentánea del mismo."

Ya sea como una característica intrínseca a la lengua, pues parece imposible emitir enunciados que nunca antes hayan sido producidos, como afirma Tannen D. (1989: 37) tomando como punto de partida para sus investigaciones estudios antropológicos además de lingüísticos.

---

<sup>14</sup> La idea de Repeticición como mecanismo de cohesión, no es una aportación nueva. Hay autores que hace ya varias décadas que así lo consideran como Hallyday y Hasan (1967), o E. Martinell (1974).

"Thus Hymes, Becker and Bolinger all suggest that repetition is at the heart not only of how a particular discourse is created, but how discourse itself is created."

Parece de gran interés para nuestra investigación esta idea que Tannen desarrolla en el mismo libro (*Repetition in conversation: toward a poetics of talk*, 1989).

"Analysis of repetition thus sheds light on our conception of language production, or, as Becker would say, 'linguaging'. In short, it suggests that language is less freely generated, more prepatterned, than most current linguistic theory acknowledges. This is not however, to say that speakers are automatons, cranking out language by rote. Rather, propatterning (or idiomaticity, or formulacity) is a resource for creativity. It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning." (Tannen, 1989:37)

Tal gradación va desde las expresiones que funcionan como si se trataran de estructuras con un valor ya lexicalizado dentro del código comunicativo que se establece entre los interlocutores, y que si no se utilizan su omisión sería notada y desaprobada por estos; hasta otras expresiones más libres que se van configurando y llenando de valor dentro de la interacción en la que surgen, como algunas repeticiones totales o las repeticiones eco. Esta autora apunta que para poder detectar el grado de fijeza de algunas expresiones, y, por lo tanto, percibir que son repeticiones de otras producciones ya existentes hay que contemplar las tres dimensiones que intervienen en la producción de la lengua y que son las que determinan el grado de fijación: la **forma**, el **contexto** y el **tiempo**. Es interesante relacionar la información que nos aporta con lo que sucede en el aula en situación de enseñanza, son muchos los enunciados que a modo de ritual ya interiorizado por todos los participantes se repiten en cada sesión de clase; por ejemplo a la hora de presentar un nuevo tema, de introducir acciones tales como la realización de actividades o la revisión de ejercicios, etc.

Esta autora clasifica los diferentes tipos de repetición que pueden darse en la conversación a partir de su función; así Tannen presenta 4 funciones<sup>15</sup>:

- a) la de permitir emitir producciones que cumplan la función de evitar los silencios;
- b) la de facilitar la comprensión de los enunciados al interlocutor;

---

<sup>15</sup>. Vigara (1995: 180) presenta una clasificación similar a la de Tannen al establecer las funciones de la repetición en la conversación:

- "a) *proporciona* a la nueva información un "*marco de referencia*" estable en el que encauzarse e integrarse;
- b) *contribuye a la fluidez emisora* del hablante, que puede encontrar en lo previamente formulado parte de la nueva emisión ya lista;
- c) *facilita la comprensión del oyente*, proveyéndole información aproximadamente al mismo ritmo y en la misma proporción que el hablante la produce (piénsese, en cambio, en un texto leído, que obliga a decodificar y asimilar la información a un ritmo mucho más rápido que el que el autor ha empleado en elaborarla);
- d) *evidencia la actitud del hablante*, el modo en que se asume su relación interlocutiva y contribuye al sentido del discurso;
- e) *actúa como un dispositivo de cohesión más* (Halliday y Hasan, 1976), que muestra cómo las nuevas emisiones están unidas al discurso propio y cómo las ideas presentadas en el discurso están unidas unas a otras;
- f) *cumple fines sociales de interacción*, en la medida en que vincula a los hablantes regula el flujo discursivo y administra la tarea de la interpretación durante la conversación (cf. Tannen, 1989)."

- c) la de conectar los diferentes enunciados entre sí (esta función coincide con la apuntada por Briz, 1998);
- d) la de facilitar la interacción; y
- e) la de dotar de coherencia a la conversación a través de la implicación interpersonal.

Creemos importante recoger las palabras sobre este último aspecto que presenta Tannen.

"By facilitating production, comprehension, connection, and interaction in these and other ways, repetition serves an over-arching purpose of creating interpersonal involvement. Repeating the words, phrases, or sentences of other speakers (a) accomplishes a conversation, (b) shows one's response to another's utterance, (c) shows acceptance of others' utterances, their participation, and them, and (d) gives evidence of one's own participation. It provides a resource to keep talk going, where talk itself is a show of involvement, of willingness to interact, to serve positive face." (Tannen, 1989: 52)

Además esta estrategia puede clasificarse atendiendo a su forma, así Tannen nos presenta las siguientes formas posibles de repetición:

- a) autorepetición, que es la repetición de lo emitido por uno mismo;
- b) alo-repetición, cuando se repite lo emitido por otros;
- c) repetición exacta;
- d) repetición con variaciones, si presenta cambios en cuanto a la entonación, o si varían algunas palabras o frases, si hay cambios de persona gramatical o tiempo verbal; y
- e) los patrones rítmicos, en los que palabras totalmente diferentes se estructuran de igual forma sintáctica y rítmicamente que la estructura que le precede.

También Briz (1998a: 73, 1998b: 37) apunta que es posible diferenciar dos tipos de repetición:

"La repetición puede ser monológica, la que se da en la intervención de un hablante, o dialógica, es decir, aquella que aparece en intervenciones de distintos hablantes."

Este autor al tratar la repetición, aborda, además, la reelaboración. Ya que parece que esta estrategia no es sino una manifestación de la repetición que incluye algún tipo de transformación. Parece que la reelaboración obedece también a una necesidad del hablante de aclarar el enunciado emitido, esta estrategia tiene consecuencias sintácticas y léxicas.

"A menudo, sucede también que el hablante reelabora lo que está diciendo, unas veces por falta de palabras, otras porque lo considera comunicativamente necesario. Esta reelaboración es una de las causas principales del anacoluto o inconsecuencia en el régimen, en la construcción de una cláusula, falta de concordancia, en ocasiones sólo aparentes.

Puede afectar al léxico o a la gramática; modifica o cambia una voz, altera u organiza de otro modo la estructura sintáctica y morfológica, cambia el tiempo verbal, el modo, usa otra construcción para informar de lo mismo (o de otra cosa), corta los enunciados y deja que el contexto transmita la información verbal que falta; de ahí también las frecuentes autocorrecciones, reinicios, falsos comienzos." (1998a: 73)

Así, pues, parece que el concepto de repetición es bastante amplio, si seguimos a este autor, o a Tannen en el seno de esta pueden incluirse las reformulaciones, como una manifestación más de la repetición. Vigara (1995) también coincide con estos dos

autores, aunque la presentación que ella hace de esta estrategia presenta algunas diferencias respecto de estos.

Vigara en sus trabajos sobre la repetición o *recurrencia* como ella designa esta estrategia propia de la lengua oral, presenta una clasificación diferente de este, no lo hace a partir de la forma, sino a partir de la información que se transmite. Así, ella presenta la siguiente clasificación:

1. Recurrencias temáticas. Estas revelan el interés del hablante por dejar claro a su interlocutor cuáles son los contenidos informativos a los que concede prioridad en su enunciación.
2. Recurrencias fáticas. Estas actúan en el coloquio como reguladoras del flujo de comunicación, facilitando al hablante la emisión del mensaje y orientando al destinatario, para su cabal entendimiento, acerca del uso del canal y del contacto.
3. Recurrencias expresivas. Son las que conducen directamente a la subjetividad del hablante.
4. Recurrencias parafrásticas. Estas parecen responder a la necesidad que experimenta el hablante en el coloquio de adecuar instantáneamente su expresión a la situación enunciativa; equivalen a recuperaciones parciales de una información ya expresada, a partir de la cual se añaden explícita e implícitamente matizaciones, explicaciones o aclaraciones que completan o especifican su sentido.
  - 4.1. Amplificaciones
  - 4.2. Reformulaciones
  - 4.3. Reajustes expresivos
5. Ecos prospectivos (o de progresión ilocutiva). Mediante estos el hablante repite, a veces, literalmente lo dicho por su interlocutor, incorporándolo a su acto de habla y al servicio de su particular intención de comunicación, con una referencia y un sentido nuevos.

Sobre este último tipo de repetición que presenta Vigara (*Ecos prospectivos*) hay que mencionar el artículo de G. Herrero (1995)<sup>16</sup> a partir del estudio de la conversación, *Las construcciones eco: exclamativas-eco en español* con el que se profundiza más en un tipo de repetición muy específica. En este trabajo Herrero define las construcciones-eco del siguiente modo:

"Las secuencias-eco son construcciones que *repiten* de forma exacta o con ligerísimos cambios que reflejan las nuevas condiciones de la enunciación (cambio de sujeto enunciadore que altera la referencia personal -en adjetivos, pronombres, verbos- y situacional -temporal o espacial-) *enunciados previos* o *parte* de los mismos, producidos en el turno de habla inmediatamente anterior al turno en que ellas se realizan." (Herrero, 1995: 126)

La idea de Tanen, ya apuntada, ("It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning") podría estar en la base del uso, mayoritariamente inconsciente, que los profesores hacen de la repetición en su discurso en la situación de enseñanza-aprendizaje. Aunque como ella misma afirma la repetición ha de entenderse como un fenómeno que se da en diferentes grados dentro de la interacción que se

<sup>16</sup>. Sobre las construcciones eco, también hay que mencionar el trabajo de D. Dumitrescu (1993): *Función pragma-discursiva de la interrogación ecoica usada como respuesta en español*. En este trabajo, a partir del análisis de este tipo de construcciones se presenta una clasificación de las interrogaciones ecoicas según la función que desempeñan en la conversación.

produce en las interacciones conversacionales, quizá esta variación ha de compararse con lo que sucede en el aula.

La repetición en el discurso didáctico puede observarse desde dos puntos de vista, atendiendo al discurso del profesor o a los discursos de los alumnos. Recordemos que el profesor posee un rol de superioridad en la interacción frente a los alumnos (por su función y por su dominio lingüístico) que le permite desarrollar una actuación discursiva que propicia la aparición de la repetición en las interacciones. Además, durante el período de adaptación y aclimatación que se lleva a cabo entre el profesor y los alumnos los primeros días de clase para consolidarse como grupo, los participantes en estas sesiones van generando una serie de rutinas y expresiones propias del contexto académico y de la situación didáctica en las que están implicados. Estas rutinas, y las expresiones que las vehiculan van a ser similares en otros grupos con características similares. Pensemos por ejemplo en las repeticiones totales o expresiones eco tan presentes en el discurso del profesor, que cumplen la función de dar retroalimentación al alumno.

Ya se ha planteado, que no es posible establecer paralelismos totales entre la conversación espontánea y el discurso didáctico; pero no es osado esperar que algunos de los objetivos que Tannen, Briz o Herrero presentan para la repetición en la conversación puedan estar presentes en el discurso didáctico. Aunque hay que tener en cuenta que por las limitaciones lingüísticas de los alumnos en la lengua meta será predecible que esta estrategia se presente con mayor frecuencia en el discurso del profesor que no en el de los alumnos.

### **5.1.2. Sobre la conexión a través de conectores pragmáticos: Conectores argumentativos, demarcativos, ordenadores de discurso y reguladores fáticos**

Una estrategia caracterizadora de la conversación espontánea es el uso de mecanismos lingüísticos que la doten de cohesión. Los elementos léxicos que realizan esa función en el discurso —los conectores— merecen especial atención en los estudios sobre lengua oral de los últimos años<sup>18</sup>: Briz, 1993a, 1993b, 1993c, 1995, 1998a; Briz e Hidalgo, 1998; Casado, 1998; Cortés, 1991, 1998; Montolío, 1992, 1993, 1997, 1998; Portolés, 1995, 1998a, 1998b; Vigara, 1992; Zorraquino, 1998, entre otros.

Para la clasificación de los conectores presentes en la conversación y sus funciones seguimos la obra de Briz (1998a).

Creemos necesario recoger la introducción que hace Briz en su obra al capítulo que dedica a las estrategias de conexión a modo de definición.

"Una conversación está regida por reglas de alternancia de turnos y reglas de coherencia interna (o cohesión), es decir, está organizada, y dicha organización obedece a unas reglas de encadenamiento sintáctico, semántico y pragmático, que constituyen su 'gramática' (...). El intento

---

<sup>18</sup> . Aunque hay que decir al respecto que este interés ya existía hace décadas, destaca Gili Gaya que ya en 1961, dedicaba un apartado en su *Curso superior de sintaxis* al análisis de estos elementos léxicos cuya función de enlace iba más allá de la oración. Así en su obra se pueden encontrar referencias a los "enlaces extraoracionales", denominados así por este autor los conectores pág. 325-326).

de descubrir esas reglas pasa por tener en cuenta que la coherencia en el discurso conversacional va más allá de la coherencia sintagmática intrafrásica e interfrásica, desarrollada en los análisis textuales. Es decir la coherencia conversacional resulta de la combinación de la coherencia 'monologal' en la *intervención* (entre los enunciados en una misma intervención y entre las diferentes intervenciones sucesivas de un mismo hablante) y de la coherencia dialogal en el *intercambio* (entre las intervenciones producidas por dos interlocutores diferentes y entre los distintos intercambios que constituyen el *diálogo* o *interacción*." (op. cit. Pág. 165)

Así, pues, los elementos que dotan cohesión a la conversación han de entenderse que no limitan su acción a la intervención, sino que estos cohesionan las diferentes intervenciones entre sí, para dotar de cohesión a las diferentes intervenciones en el coloquio.

### *Conector pragmático*

Denomina así Briz (1998) al conector que marca el encadenamiento de los diferentes actos de habla, que se emiten en la conversación, y "el progreso como estructura coherente, no sólo sintáctica y semántica, sino también pragmática; es decir, coherencia y cohesión desde el punto de vista del texto-producto y además como estrategia". (op. cit. pág. 170). De lo que se deriva que el conector presenta un valor sintáctico-preposicional intraoracional o interoracional y un valor pragmático en el discurso. Así, además de encadenar los diferentes actos de habla cumple la función de introducir y marcar los actos argumentativos. Briz, como consecuencia de lo anterior distingue entre conectores pragmáticos y conectores sintáctico-semánticos, al entender que el campo de acción de los primeros al actuar engarzando las diferentes intervenciones de la interacción va más allá de la función que realiza el segundo, cuya función queda relegada al interior de la intervención. Además, también considera, este autor, que dependiendo del lugar que ocupen, los primeros pueden desarrollar la función de "marcas de frontera entre unidades de habla", realzando así su funcionamiento demarcativo específico.

Presentamos seguidamente la clasificación de los conectores pragmáticos que plantea Briz ya que según su funcionamiento textual y conversacional los divide en:

1. Conectores con relación a su actividad argumentativa
  - 1.1. Conector pragmático como instrucción argumentativa
  - 1.2. Conector como marcador de refuerzo de un acto ilocutorio. Marca conversacional de acuerdo o desacuerdo
2. El conector como índice de estructura jerárquica, en el plano local y en el plano global de la conversación.

### *Conector metadiscursivo*

Los conectores además de su papel cohesivo en el interior de la conversación, pueden, también, adoptar el papel metadiscursivo de estrategia comunicativa. Así, estos ayudan a al organización de la actividad discursiva al servir de apoyo a los hablantes para formular y reformular sus mensajes, a la vez que les permiten ordenar las partes de estos.



"Estos marcadores tienen una función conectiva al articular dos unidades de habla (como los conectores argumentativos), pero actúan más bien como transiciones de habla que hacen referencia esencialmente al control de la situación de habla, al control por parte del hablante del mensaje y al control mutuo que ejercen los participantes entre sí. De este modo a la vez que articulan y engarzan constituyentes de un texto, ayudan, en su papel metadiscursivo, a la formulación y avance de la conversación en general, y pueden ser en particular, por ejemplo, reformuladores metadiscursivos de la propia argumentación (...)." (Briz, 1998: 203)

Como estrategia conversacional, hay que destacar que con su uso se resuelven problemas de organización, de actuación y de comprensión en el coloquio.

Los papeles metadiscursivos que Briz otorga a estos conectores son por un lado, los de control del mensaje, ya que regulan su inicio; marcas de progresión, como los reformuladores; y las marcas de cierre. Y, por otro, los marcadores metadiscursivos de control de contacto.

## 5.2. Estrategias contextuales

De las estrategias contextuales presentadas por A. Briz (1998a) se prestará especial atención dentro de la deixis a la que él denomina: "el Yo como centro deíctico", por su constante presencia en el discurso didáctico. Ya que hemos constatado que algunas de las conclusiones a las que se han llegado en el estudio de la conversación espontánea pueden ser aplicables al estudio del discurso didáctico, o por lo menos algunos de sus razonamientos pueden guiarnos en su estudio (González, 2009). Y, también, se tratará la elipsis siguiendo la información proporcionada por Vigara (1992)

### 5.2.1. Sobre el uso del pronombre de primera persona (la deixis personal)

En los estudios de la conversación y en los del coloquio es foco de interés la representación de los hablantes en estas manifestaciones orales. Ya que a diferencia de otras situaciones comunicativas en estas es necesaria la presencia de hablante y oyente para que pueda realizarse. Como expone Vigara (1992: 345):

"Como hemos dicho reiteradamente, el *sentido* de un mensaje es inherente a la *conexión* establecida entre los interlocutores en la comunicación. En el caso del coloquio, la conexión, de carácter *dialógico*, enfrenta a un hablante instalado en las tres coordenadas básicas de identidad, espacio y tiempo (YO-AQUÍ-AHORA) con un interlocutor singular o múltiple que comparte con él las mismas coordenadas espacio-temporales durante la conversación y con el que se encuentra en una relación de contraste de identidad (TÚ-AHÍ-AHORA)."

Sobre esta presentación acerca de la importancia de las coordenadas básicas del coloquio: identidad, espacio y tiempo, hay que hacer alguna reflexión; ya que la situación coloquial presenta diferencias con la situación académica, en la que se desarrolla el discurso didáctico. Es por ello por lo que el análisis del discurso didáctico ha de centrarse en los aspectos relacionados con la presencia del hablante en la interacción, pero no se procederá de la misma forma con la persona del oyente. Por las características de la interacción que se establece en el aula, algunas de las reflexiones válidas para la conversación puede que también lo sean para uno de los hablantes que interactúan en la situación didáctica —el profesor—, por su nivel de competencia y su rol; pero, es difícil que también lo sean para los otros —los alumnos— por su

competencia limitada y su rol supeditado al del profesor. Por tanto se ha de partir de la información que aportan los diferentes estudios sobre cómo se manifiesta la presencia del YO emisor en la conversación.

Presentamos a continuación las palabras de V. Lamíquiz, recogidas por Vigara (1992: 352): "(...) cuando uno se hace hablante parte de un principio: se considera centro del universo. Y todo el discurso lo construye desde esa posición."

Otros autores que han investigado la presencia o ausencia del pronombre en la conversación han sido L. Martín Rojo y M. Meeuwis (1993), estos tras el análisis de un corpus de lengua oral llegan a la siguiente conclusión:

"(...) la 'perspectiva pragmática' ha contribuido a ampliar nuestro conocimiento del uso de los pronombres sujeto en las lenguas de sujeto tácito. La noción de niveles de adaptación y el acercamiento al haz de funciones diversas, potencialmente, presentes en cada una de las elecciones lingüísticas nos ha permitido alcanzar otros niveles de la estructura lingüística. En el caso de PROPER [realización del pronombre personal sujeto] estas funciones remiten a la construcción de la imagen, al '*face management*', a la cortesía, a la consideración del interlocutor y a la distribución de turnos." (Pág. 114)

De un modo similar aborda Briz el tratamiento de la presencia del hablante en el discurso (1998a: 84)

"La presencia del yo hablante se manifiesta de forma constante, explícita o latente. Pero, además de ser una de las voces principales del diálogo, es preciso destacar los valores pragmáticos que su empleo añade al discurso, por ejemplo como estrategia retórica de intensificación o atenuación. (...).

Sin duda, la aparición constante el pronombre de primera persona no es sino una manifestación de la construcción de la autoimagen o de la protección de la misma en la conversación coloquial. 'Yo soy yo y mis circunstancias' y tú has de conocerlas y tenerlas presentes antes y durante nuestra interacción".

De tal forma, vemos que las explicaciones de uso o pragmáticas en cuanto al uso de los pronombres en la conversación, difieren de las explicaciones aportadas desde la perspectiva gramatical. Aquí se habla de presencia constante como hecho normal, cuando desde la gramática se intenta buscar explicaciones a estos usos reiterados por considerarlos, en muchas ocasiones *redundantes* o *enfáticos*<sup>2</sup>

Podría afirmarse que la explicación aportada por Briz, se ajusta más a lo que ocurre en el discurso didáctico. En este tipo de discurso se detecta una gran presencia del pronombre *yo*; ahora, si se considera que el profesor ha de afirmar ese rol de superioridad que le otorga la institución en la que desempeña su labor, además de la superioridad que manifiesta en el dominio de la lengua, no parece arriesgado aventurar que también el uso de estas formas pronominales le ayuda en esa tarea de construcción de autoimagen.

---

<sup>2</sup> Para ampliar información sobre la presencia de pronombres personales sujeto en el discurso generado por el profesor desde una perspectiva gramatical véase V. González (2009) "Los pronombres personales sujeto en el discurso del profesor de español como lengua extranjera (E/LE)", en *Lenguas Modernas*.

### *Sobre la reelaboración*

Existe otra característica propia de la lengua oral en situaciones espontáneas, la reelaboración, sobre este fenómeno afirma Briz (1998: 37) lo siguiente:

"Otras veces el hablante no duda en reelaborar lo que está diciendo, a veces por falta de palabra, otras porque lo considera comunicativamente necesario."

Así pues, hay que considerar que la reelaboración no se ha de justificar simplemente por la falta de un término en un momento de terminado, sino que en muchas ocasiones su presencia implica un esfuerzo que hace el hablante para favorecer la comunicación con su interlocutor. Así también la reelaboración aparece ser una constante en los discursos entre hablantes nativos y no nativos (Larsen-Freeman y Long)

### *Sobre la elipsis*

Todos los estudios sobre la conversación y el coloquio en algún momento aluden a la comodidad como consecuencia de la espontaneidad y la falta de planificación por su inmediatez; y, como consecuencia al fenómeno de la elipsis. Por ello, es por lo que ha de entenderse que aquí interesa la elipsis como un fenómeno propio de la espontaneidad y no como un fenómeno de cohesión que permite que progrese la información en el discurso. Es decir, el acercamiento a estos fenómenos se realiza desde el siguiente postulado:

"La elipsis supone siempre una cierta inadecuación entre el orden estructural (lógico) y el orden lineal (real) de la cadena hablada." (Vigara, 1992: 203)

Para este punto de nuestra exposición, pues, seguimos la obra de Vigara (1992), nos parece de especial interés la clasificación que esta autora propone, siguiendo los estudios de B. Rodríguez Díez. Parece, pues que existen dos tipos de elipsis, la que afecta al contenido o semántica y la que afecta a la forma, gramatical o funcional.

"Si partimos de un modelo teórico previo, que suele ser el de unidad discursiva completa (oración o enunciado con todos sus elementos explícitos), son muchos los elementos que pueden faltar, bien porque se *callen*, se *supriman*, se *subentiendan* o se *impliquen*. Se podría hablar, pues, de dos tipos fundamentales de elipsis: *la propiciada por el propio código de la lengua*, que, basándose en los signos explícitos, permite callar o subentender determinados elementos (...), y la que acontece por efecto de las concretas condiciones (extralingüísticas) de actualización de lenguaje (*elipsis de supresión y de implicación*)." (Pág. 203)

De la presentación que hace esta autora de la elipsis es de interés el segundo tipo mencionado: elipsis de supresión y de implicación. Ya que comparar este fenómeno en la lengua conversacional espontánea con el discurso generado por el profesor puede aportar alguna información que ayude a caracterizar este tipo de discurso. Habría que intentar establecer si las elipsis que son consideradas frecuentes en la lengua oral conversacional, coinciden con las elipsis que se producen en otras situaciones orales con limitaciones de comprensión por parte de algunos de los interlocutores como es el discurso generado en el aula de lenguas extranjeras.

Esta autora al presentar la elipsis por supresión recoge y analiza ejemplos en los que el elemento elidido pertenece al paradigma preposicional, de esta forma presenta ejemplos en los que no se establece la relación correspondiente entre el partitivo y el sustantivo; en los que se elide la expresión de la posesión; en los que falta la preposición en frases hechas; en los que no aparecen preposiciones ante el adverbio *donde*; en los que se elide ante un OI, elisión con ciertos verbos de régimen; o ante un pronombre relativo.

También han de considerarse fenómenos incluidos en la elipsis los que hacen referencia a algunos aspectos de la concordancia como la *concordancia improvisada*. Esta falta de concordancia entre las partes de la oración puede afectar tanto al género como al número.

### 5.3. Constantes y estrategias léxico-semánticas

El léxico es considerado como un recurso más que posee el hablante para organizar la información. Como estrategias léxicas hay que considerar la frecuencia de uso de determinados elementos léxicos (pro-verbos, pro-sustantivos, pro-adverbios, pro-adjetivos y el léxico argótico).

En los estudios de la conversación al abordar los fenómenos que afectan al léxico, se parte de que en los usos espontáneos de la lengua predominan determinadas áreas temáticas, las relacionadas con sucesos, actividades y problemas de la vida cotidiana. Estas áreas temáticas restringidas implican el uso de un determinado léxico para manifestarlas. En el discurso didáctico, las áreas temáticas, aunque en su mayoría se centran también en hechos relacionados con la vida cotidiana, no son seleccionadas de forma democrática por los que intervienen en la interacción. Creemos que este es un aspecto que ha de considerarse, al igual que tampoco ha de olvidarse que los alumnos no poseen un amplio repertorio léxico en la lengua meta. Por lo tanto, a efectos de léxico, la información que se recabe sobre este será aplicable solo a las producciones emitidas por el profesor.

Ya Beinhauer (1964: 401-409), en su obra, recoge numerosos ejemplos del uso de ciertos "verba omnibus" en el habla coloquial, dado que su valor polisémico permite al hablante recurrir a ellos para manifestar significados muy diversos. También recoge multitud de ejemplos de comodines léxicos (pág. 410 y ss), tanto unos como otros, según el autor responden al principio de comodidad propio del coloquio. Briz (Op. cit. pág. 96) recoge algunas de estas formas que se utilizan a modo de comodín: *tener, haber (hay), hacer, pegar; cosa, eso, esas cosas, d'esos; así; mono*.

Este autor afirma que mejor que hablar de un léxico propio del coloquio, debería hablarse de "ciertas frecuencias, preferencias o predomnios léxicos". También expone que algunos de estos elementos léxicos están marcados sociolectalmente. En este apartado habrá que incluir, siguiendo a Briz: los lexemas intensificadores, las exclamaciones, las interrogaciones exclamativas y las expresiones y frases metafóricas.

## 6. Conclusiones

Tras la revisión bibliográfica no es osado afirmar que los estudios del español conversacional pueden servir de base para llegar a establecer las características del discurso generado en el aula por profesores y aprendices de lenguas. El marco teórico para el español conversacional ya cuenta con una tradición sólida en nuestro país (Narbona, Vigar, Briz, entre otros) y ahora son muchos los estudios que se están llevando a cabo gracias a la implementación de dicho marco.

Para concluir el planteamiento teórico realizado en este trabajo se presenta a un esquema, a modo de resumen, de los rasgos caracterizadores de la lengua conversacional. Si se parte de que ambos tipos de discurso, la lengua conversacional y el discurso didáctico, comparten los mismos rasgos, este esquema ha de entenderse como una propuesta de análisis con el objeto de facilitar la aproximación a un tipo de discurso específico del aula de lenguas.

Así recogiendo todo lo expuesto en este trabajo, se presenta una propuesta de análisis que ha de permitir profundizar en el conocimiento del discurso generado en el aula de lenguas extranjera atendiendo a los siguientes aspectos:

### 1. Contextualización del evento comunicativo:

<b>Contextualización</b>	
<b>Espacio físico</b>	en que se producen las interacciones: aula ordinaria, laboratorio de idiomas, sala de ordenadores, otros.
<b>Participantes:</b>	Profesor, alumnos, otros.
<b>Objetivo de la interacción:</b>	Definidos en actos de habla
<b>Grado de formalidad y estilo de la interacción:</b>	Diferentes grados de formalidad y diferentes estilos (lúdico, conflictivo, cordial, etc.)

### 2. Transcripción del evento comunicativo

<b>Transcripción</b>							
Nº	Emisor	Turno	Intervención	Intercambio	Secuencia	Diálogo	Estrategia

### 3. Análisis de las estrategias discursivas

<b>Análisis de las estrategias</b>		
Estrategia	Función	Frecuencia de uso

En estos momentos es necesario que se amplíe el número de investigaciones que tengan como objeto de estudio el discurso generado en el aula de lenguas para confirmar o refutar la viabilidad de la aplicación de los resultados ya obtenidos en el estudio del español conversacional a dicho discurso. Si bien es verdad que serán muchas las cuestiones a las que habrá que dar respuesta, es necesario poder contrastar los resultados de los estudios que en estos momentos se están llevando a cabo para

caracterizar el español conversacional con otros similares en el ámbito del discurso académico. La cuestión principal que se plantea es si el índice de frecuencia de cada uno de los rasgos presentes en cada uno de ellos será similar, además también será necesario analizar si cada uno de los elementos presentes contemplará las mismas funciones.

## 7. Bibliografía

- ALCOBA, S. (coord.) (1999). *La oralización*, Barcelona, Ariel Practicum.
- BRIZ, A. (1993a). "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial", en *El español actual*, nº 59/1993, pp. 31-39.
- \_\_\_\_\_ (1993b). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", en *Contextos*, XI/21-22, 1993, pp. 145-188.
- \_\_\_\_\_ (1993c). "El papel metadiscursivo del conector pragmático en español", Comunicación presentada en el *XXIII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, celebrado en Lérida (diciembre, 1993).
- \_\_\_\_\_ (1995). "Comentario argumentativo de una conversación coloquial. La incidencia de los conectores pragmáticos", en *Review of Applied Linguistics*, 107-108, pp. 113-142.
- \_\_\_\_\_ (1998a). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- \_\_\_\_\_ (1998b). *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid, Arco/Libros
- BRIZ, A. e HIDALGO, A. (1998). "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación", en M<sup>a</sup>A. Zorraquino y E. Montolío, E. (Coords.) (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-55.
- CASADO, M. (1998). "Lingüística del texto y marcadores del discurso", en M<sup>a</sup>A. Zorraquino y E. Montolío, E. (Coords.) (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-55
- CASTELLÀ, J.M., (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Ed Empúries.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1991). "Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado", en *Cuadernos de Lingüística*, 10, Málaga, ed. Librería Ágora.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Bibliografía: marcadores del Discurso (I y II)", en *El español actual*, nº 63 y 64/1995.
- COULTHARD, M. (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*, Londres, Longman
- CROS, A. (1996). "La clase magistral: aspectos discursivos y utilidad didáctica", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, pp. 22:29
- CROS, A. (1999). *Aspectes del discurs acadèmic oral: estratègies comunicatives de la primera classe d'un curs*, Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- CROS, A. y VILA, M. (2000). "Estratègies per millorar l'eficàcia de la classe universitària", en *Actas del I Congreso Internacional. Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya
- HERRERO, G. (1994). "Las construcciones eco: exclamativas-eco en español", en *Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994, Universidad de Almería, pp. 125-145.

- KERBRAT-ORECCCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, París, ed. Armand Colin.
- MARTINELL, E. (1974). *El encadenamiento por repetición en la estructura coloquial*, Tesis doctoral disponible en microfichas, Universidad de Barcelona.
- MONTOLÍO, E.(1992): "Los conectores discursivos: acerca de *al fin y al cabo*", en C. Martín (edit.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales*, VIII, Barcelona, PPU, pp. 453-460.
- \_\_\_\_\_ (1997): "La teoría de la Relevancia y el estudio de los conectores discursivos", en C. Fuentes Rodríguez (edit.) (1997), *Introducción a la Pragmática Lingüística*, Sevilla, Kronos, pp. 27-39.
- \_\_\_\_\_ (1998). "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos" en M<sup>a</sup>A. Zorraquino y E. Montolío (coords.) (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 93-121.
- NARBONA, A. (1991). "Sintaxis coloquial y análisis del discurso", en *Revista española de lingüística*, 21:2, pp. 187-204.
- PORTOLÉS, J.(1995). "Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores discursivos", en *Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*, Almería 23-25 noviembre de 1994. Universidad de almería, 1995.
- \_\_\_\_\_ (1998a ). *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel Practicum.
- \_\_\_\_\_ (1998b). "La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso", en M<sup>a</sup> A. Zorraquino y E. Montolío, E. (Coords.) (1988), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-55.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", en *Language*, 50, 5, pp. 696-735.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*, London, OUP.
- TANNEN, D. (1989). "Repetition in Conversation: Towards a poetics of Talk", en D. Tannen. *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*, Cambridge, CUP.
- TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*, Barcelona, ed Empúries.
- VIGARA, A.M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos
- ZORRAQUINO, M<sup>a</sup>A. (1998). "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramática", en M<sup>a</sup>A. Zorraquino y E. Montolío, E. (Coords.) (1998), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 19-55.