

LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA¹

Francisco Javier GRANDE ALIJA
Universidad de León

1. Introducción

Lejos de la idealización que representa el concebir la lengua como un código común compartido por sus hablantes, la realidad de la lengua, instaurada en múltiples actos de discurso, hace emerger un conjunto de variedades lingüísticas que tienen su razón de ser en factores asociados a la distribución en el espacio, a las diferencias sociales y a los cambios de contexto y situación. La variación lingüística es, pues, un hecho incuestionable que, inevitablemente, ha de tener su oportuno reflejo a la hora de enseñar una segunda lengua.

La propia evolución de la lingüística ha permitido que este, y otros aspectos, hayan recibido una atención creciente. En efecto, sin rupturas, de un modo progresivo y sustentándose en nuevos conocimientos e investigaciones, se ha asistido en las últimas décadas al paso del paradigma estructural-generativista al de la llamada "Lingüística de la comunicación" (cf. Gutiérrez Ordóñez 1997). Esta evolución, en la que han tenido cabida métodos y criterios externos a la inmanencia del código, ha surgido de la necesidad de enfocar los hechos del lenguaje desde una perspectiva más amplia y general que permita abordarlos en toda su complejidad. La renovación inducida por este cambio se ha manifestado en diversos frentes: se ha atendido a todo lo relacionado con la variación social, dinamitándose de este modo la imagen monolítica de la lengua como un código compartido por todos sus hablantes; se ha llevado igualmente hasta sus últimas consecuencias la convicción de que la lengua es ante todo un instrumento de comunicación y esto ha exigido centrarse no sólo en el significado codificado, sino también en aquellas dimen-

¹ Este trabajo es el resultado de revisar y ampliar considerablemente la comunicación que con el título "El tratamiento de la conversación coloquial en los manuales de E/LE" presenté en el XIX Congreso de AESLA (León, 3-5 de mayo de 2001).

siones significativas que emanan del propio acto comunicativo; en otro orden de cosas, la proclamada preeminencia oral del lenguaje ha tenido su reflejo en el desarrollo creciente del análisis de la conversación. Por último, se ha superado el límite de la oración para entrar a estudiar las reglas que organizan su ensamblaje en unidades superiores.

Obviamente, esta revolución callada ha tenido su oportuno reflejo en todo el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Entendida la lengua no sólo como un instrumento de comunicación sino también de actuación, su aprendizaje no puede reducirse a la interiorización por parte del alumno de las unidades y reglas del código². No basta, por tanto, con que desarrolle una buena competencia gramatical. El éxito de la comunicación se apoya también en el manejo de una serie de claves sociales y culturales, operativas en la sociedad que usa esa lengua, que no siempre se hacen explícitas, pero sin cuya participación, la eficacia y la adecuación comunicativas pueden quedar en entredicho. Compartir la gramática no garantiza el éxito. Hay que ser igualmente partícipe de una serie de normas de interacción, de actitudes y valoraciones impuestas por la propia sociedad³. En definitiva, se trata de que el alumno desarrolle su competencia comunicativa, entendida esta como un conjunto de conocimientos que han de permitirle expresarse no sólo de un modo gramaticalmente correcto, sino también, a la vista de los objetivos perseguidos y de las circunstancias en las que se desarrolla el acto de habla, de un modo eficaz y adecuado.

Empezando a enfocar la cuestión desde la perspectiva de la lengua coloquial y de la conversación coloquial en particular, parece evidente que si el objetivo básico de la enseñanza de una segunda lengua es que el alumno logre comunicarse con éxito, es decir, que alcance un buen nivel de competencia comunicativa, este pasa de modo necesario por el manejo de diversas variedades de lengua. Cualquier hablante medio ha de cambiar al día varias veces de registro en consonancia con las circunstancias en las que se desarrolla el acto de comunicación y los interlocutores a los que se dirige. Quien actúa del mismo modo ante una situación de confianza y de proximidad que ante una formal, y viceversa, no está ajustándose a las expectativas creadas y

² "Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado" (Matte Bon 1988: 113).

³ Como señala Tusón (1997: 82), instrucciones como las siguientes: "No interrumpas a los mayores", "No hables con la boca llena", "A tu padre no le levantes la voz", "Las cosas se piden por favor", "Da las gracias"..., se refieren a estrategias verbales y no verbales que regulan las interacciones de nuestra sociedad.

el intento de comunicarse puede resultar fallido. La incapacidad para variar de registro es síntoma de una extracción sociocultural pobre y puede poner en peligro la imagen social del individuo y abocarlo a situaciones de ridículo, de choque e incluso de verdadero conflicto.

En la enseñanza de cualquier lengua, el entrenamiento del alumno en el dominio de la norma o variedad estándar es siempre un aspecto prioritario. Ello es comprensible por su alto grado de codificación, prestigio, versatilidad, riqueza, estabilidad, función homogeneizadora y de referencia. No en vano, el estándar es el ideal lingüístico de una sociedad, lo que lo ha convertido en lengua de la cultura y la educación, y lo ha elevado a una situación de preeminencia jerárquica. Pero no hay que olvidar que el estándar es una más entre las diversas variedades que constituyen la lengua histórica del español, y que no puede convertirse en el fin único de la enseñanza del español como lengua extranjera. El alumno que sólo sea competente en el manejo de la norma y, por tanto, sea incapaz de cambiar de registro, mostrará, en el uso real, un lenguaje envarado, falto de espontaneidad, inadecuado a la situación. Desde esta perspectiva, la norma ha de convertirse en la base que le permitirá adquirir otras variedades con las cuales podrá comunicarse de un modo más ajustado a la realidad lingüística.

En resumidas cuentas, si uno de los pilares de la enseñanza de una lengua extranjera es el conocimiento del estándar, otro no menos importante, y sin menoscabo de que puedan enseñarse otras variedades, debe ser el que el alumno domine la lengua del coloquio espontáneo, en el que de un modo u otro hunden sus raíces todas las manifestaciones del lenguaje.

Prestar atención a la lengua de la conversación coloquial implica, entre otras cosas, introducir un repertorio de léxico, modismos, frases y construcciones que *suelen* utilizarse, si no de forma exclusiva, sí de un modo preferente, en un contexto coloquial, pero también poner en práctica una serie de recursos estructurales y prosódicos y de estrategias que posibilitan la organización y el desarrollo de la conversación (cómo iniciar, proseguir y finalizar una conversación, cómo tomar la palabra y cederla, cómo estructurar nuestras intervenciones de un modo coherente...). Finalmente, no se puede obviar el protagonismo que en la conversación coloquial le corresponde a la llamada comunicación no verbal (signos paralingüísticos, quinésicos y proxémicos).

No cabe duda de que, con relación al tema que nos ocupa, la metodología de la enseñanza de las lenguas ha cambiado de un modo radical en las últimas décadas. En los primeros planteamientos, se insistía en el lenguaje escrito y en la variante formal literaria, a la que se presentaba como modelo de perfección que se debía seguir. En cambio, el lenguaje oral, pese a reconocerse su carácter primigenio frente a la naturaleza derivada de la escritura, era marginado y desvalorizado por lo que, supuestamente, tenía de ilógico,

desordenado, cambiante, irreflexivo... Esta visión era resultado de la confusión entre la variedad normativa y el lenguaje, y de la consiguiente prioridad que se daba a la gramática del modelo escrito. En otras palabras, prevalecía una representación de la lengua fuertemente influida por la lengua escrita, de forma que muchas particularidades de lo oral (titubeos, repeticiones, falsos comienzos, ausencia de sintaxis...), al no ajustarse a las pautas de aquella, eran consideradas imperfecciones, "escorias" que había que eliminar (cf. Teberosky 1988).

Con el tiempo, se ha ido evolucionando hacia enfoques que priman el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual ha llevado a un interés creciente por la lengua oral y, en particular, por la conversación coloquial. Ciertamente es que, en las primeras propuestas, marcadas por la metodología estructuralista y obsesionadas por que el alumno asimilara los paradigmas gramaticales y las estructuras formales, los modelos de lengua oral que se ofrecían, al estar sacados de la plantilla del lenguaje escrito, resultaban encorsetados, artificiosos, poco creíbles, alejados de la autenticidad coloquial. En cambio, en los nuevos enfoques, se ha buscado la espontaneidad, la contextualización adecuada y la imbricación con la comunicación no verbal.

2. Propiedades de la conversación coloquial

Para caracterizar la conversación coloquial, hay que actuar en dos frentes: en primer lugar, se debe establecer qué es lo que determina que cualquier tipo de discurso pueda caracterizarse como coloquial; y, en segundo lugar, se han de especificar los rasgos definitorios que hacen que un discurso oral sea una conversación. La suma de estas características nos permitirá fijar el perfil de la conversación coloquial.

Como es sabido, el uso de la lengua varía de acuerdo con la situación de comunicación. Esta adaptación al contexto situacional se concreta en una serie de características lingüístico-textuales que, más allá de las preferencias del individuo, responden a ciertos usos y convenciones refrendados por la sociedad. Cada una de estas modalidades conforma un registro o variedad diafásica. Los factores de la comunicación que condicionan el tipo de registro son, entre otros, la propia identidad del individuo y los roles que asume, las relaciones entre los interlocutores, el marco o escenario en el que se lleva a cabo la interacción, el tema de que se trata, los fines que se persiguen, el canal de transmisión... No es fácil establecer fronteras entre los diversos registros, por ello, parece más adecuado concebir la variación diafásica o de registro como un parámetro gradual, es decir, como un continuum cuyos extremos irían de la máxima coloquialidad a la máxima formalidad pasando por todo tipo de registros intermedios. Factores diversos pueden hacer que se tienda a uno u otro de los polos señalados.

Antes de concretar las características del registro coloquial, conviene tener en cuenta lo siguiente (cf. Briz 1996b):

- No se puede identificar lo formal con lo escrito, ni lo coloquial con lo oral. Los dos registros pueden reflejarse en los dos modos de expresión señalados.
- No se debe confundir lo *coloquial* con lo *conversacional*. La conversación, entendida como actividad oral de carácter interactivo organizada en turnos, es la manifestación prototípica, aunque no única, del registro coloquial (existen conversaciones formales).
- De igual modo, no se puede equiparar lo coloquial a lo vulgar. Esta última categoría recoge los usos al margen de la norma estándar, mientras que lo coloquial reúne un conjunto de usos socialmente aceptados en la comunicación cotidiana.

Ateniéndonos a la caracterización de A. Briz y el grupo Val.Es.Co⁴, hay que señalar una serie de rasgos situacionales que favorecen la presencia de lo coloquial: relación de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad como resultado de una experiencia y un conocimiento compartidos, marco discursivo familiar y temática no especializada (cotidianeidad).

En estrecha conexión con ellos, se atribuyen al registro coloquial los siguientes rasgos primarios: ausencia de planificación, finalidad interpersonal (la comunicación por la comunicación) y tono informal.

En lo que respecta a la conversación, se define como un tipo de discurso oral caracterizado por: una interlocución en presencia (cara-a-cara), su inmediatez (aquí y ahora), toma de turno no predeterminada, su dinamismo (alternancia de turnos inmediata, tensión dialógica) y su carácter cooperativo.

Por tanto, será coloquial la conversación que se ajuste a los rasgos coloquializadores y primarios recogidos arriba. La mayor o menor presencia de estos permite hablar de conversaciones coloquiales prototípicas y conversaciones coloquiales periféricas.

3. La conversación coloquial en los manuales de E/LE

3.1. No hay que retrotraerse mucho en el tiempo para encontrar diálogos como el siguiente:

A: ¡Hola! ¿Qué tal la tarde?

B: Bien, trabajando todo el tiempo.

⁴ Para la caracterización de la conversación coloquial puede consultarse Briz (1995) (coord.) y Briz (1996b).

A: Buena idea. Trabaja mucho porque la vida está carísima. He estado en el mercado y vuelvo sin dinero. Las naranjas están a ciento veinte pesetas el kilo, la uva es todavía más cara que las naranjas, a ciento ochenta pesetas el kilo. Traigo manzanas porque son más baratas que las naranjas. Pero son también caras: valen a cien pesetas el kilo. Los plátanos están igual que las manzanas, a cien pesetas el kilo. Traigo algunos⁵.

Los ejemplos se podrían multiplicar (véase Español Giralt y Montoliú Durán 1989), pero es suficiente para mostrar cómo, a la hora de reflejar una conversación coloquial, se llega a un resultado artificioso, rígido, poco adecuado... En la tercera intervención no se respetan muchas de las reglas y principios que organizan el desarrollo de la conversación. Toda ella destaca por su incoherencia: se introduce una ruptura temática sin que ningún tipo de marcador guíe la interpretación del oyente. Por otra parte, los enunciados que la componen no parecen estar ligados adecuadamente, sobre todo desde una perspectiva semántica y sintáctica, lo que da la sensación de mensaje telegráfico con el que se quiere practicar un tipo concreto de estructura gramatical: los comparativos.

3.2. El diálogo anterior es un ejemplo del loable empeño de aproximar al alumno a la lengua oral, pero al mismo tiempo pone en evidencia que resulta imprescindible seleccionar de un modo riguroso los materiales didácticos que se utilicen como modelos. Esta selección debe realizarse conforme a un criterio de naturalidad, espontaneidad, adecuación pragmática y coherencia interna en todos los niveles.

Podría pensarse que no hay mejor forma de conseguir esa deseada autenticidad que recurrir al uso de fragmentos de conversaciones coloquiales reales. Sin embargo, estas no parecen muy adecuadas como material didáctico por diversas razones: existen dificultades de orden práctico para hacerse con un corpus lo suficientemente representativo, resulta problemático realizar una transcripción que sea fiel a la realidad y que al mismo tiempo sea legible, la necesidad de presentar de un modo gradual el material y de controlar variables como el tipo de léxico, registro, conectores utilizados, etc. exigiría disponer de un gran archivo de conversaciones sobre el que llevar a cabo una rigurosa selección. Por otra parte, la propia dinámica y organización de las conversaciones espontáneas las desaconsejan, al menos en ciertos niveles, como recurso didáctico para la clase: en ellas son frecuentes los falsos comienzos, los reinicios, las reelaboraciones, los anacolutos, las repeticiones,

⁵ El fragmento corresponde a un diálogo extraído del manual del equipo Avance, *Antena I*, Madrid, SGEL, octava edición, página 65.

la mezcla de registros, el uso de conectores polifuncionales cuya función exacta es siempre difícil de explicar, interrupciones, momentos de habla simultánea, etc. Ciertamente, esto es lo que aparece en la realidad y a lo que, tarde o temprano, el alumno tendrá que enfrentarse, pero el aprendizaje sólo se podrá realizar con alguna garantía si el contacto con todo eso es gradual y si se da un paso progresivo desde los modelos que siguen de cerca las pautas del lenguaje escrito hacia aquellos que se atienen a la coloquialidad espontánea.

3.3. Se deduce, por tanto, que habrá que buscar un difícil equilibrio entre la naturalidad, con toda su multiplicidad y variación, y la necesidad de ser accesibles a alumnos que básicamente sólo conocen la norma estándar. Tendrán que ser verosímiles manteniendo los aspectos básicos del tono, la temática, el léxico y la organización propios de las conversaciones coloquiales, pero evitarán las soluciones extremas que derivan básicamente de la falta de planificación previa y de su dinamismo. Resultarán de este modo unos diálogos contruados de una *coloquialidad idealizada* de la que se habrán eliminado el exceso de cambios de estrategia, las dudas, las vacilaciones, la lucha por el turno... Evidentemente, la realización oral de estas conversaciones sólo podrá ser encomendada a profesionales de la palabra que sepan mantener el tono adecuado sin perder la naturalidad y sin que se haga demasiado patente el carácter planificado de la interacción. En otro orden de cosas, las transcripciones de estas conversaciones se ajustarán, sin dejar por ello de ser en lo esencial fieles a la realización oral, a las convenciones de los diálogos escritos y utilizarán los recursos ortográficos al uso (la transcripción de otros aspectos fonéticos, paralingüísticos y contextuales sólo dificultaría enormemente la inteligibilidad del texto escrito).

3.4. Los manuales que hemos analizado (*Planet@ E.L.E. 1, 2, 3* y *Gente 1, 2*) se ajustan en lo esencial a estas directrices. Junto a diversos tipos de textos orales y escritos (conversaciones telefónicas, anuncios, textos literarios, avisos, textos expositivos...), en todo su desarrollo didáctico tiene un peso considerable la conversación coloquial, en especial en el caso de *Gente 1* y *Gente 2*, que cuentan con un conjunto de grabaciones destinadas a la práctica de la comprensión auditiva que, en su mayor parte, pueden adscribirse al lenguaje coloquial. Creo que resulta interesante recoger aquí algunas de las pautas que, en el caso de los dos últimos manuales, se han seguido en la elaboración de estos materiales (*Gente 1. Cuaderno de transcripciones del libro del alumno*: 6-7):

1. Los textos se han obtenido en grabaciones de estudio realizadas por actores de teatro. Se han seguido, no obstante, diversos procedimientos:

- en unos casos, a partir de personajes y situaciones previamente caracterizados, se han interpretado de forma espontánea; en otros, se han seguido guiones semielaborados y, finalmente, en otros se han leído los guiones establecidos con antelación.
2. Se mantiene el ruido ambiental de las situaciones a fin de dar mayor verosimilitud y de facilitar la contextualización.
 3. Se intenta reflejar la autenticidad de los usos orales. Aparecen, por tanto, vacilaciones, repeticiones, frases inacabadas. Se recoge igualmente el léxico más usual en este tipo de discurso y se da cabida a la variación de registros.
 4. Las transcripciones pretenden ser fieles a los usos orales, aunque introducen pequeñas modificaciones para facilitar la lectura del guión.

Esta búsqueda de autenticidad se justifica plenamente desde el momento en que los objetivos básicos que se persiguen son (*id.*: 7-8):

- Desarrollar la capacidad de comprender el español oral, y
- Presentar al alumno modelos para su propia producción.

Para todo esto resulta básico que el alumno contextualice los textos, que no se limite exclusivamente a la información que oye. Ha de apoyarse en la información previa de que disponga y en la que pueda deducir del contexto. En definitiva, se trata de que sea capaz de interpretar lo que el hablante quiere decir, esto es, consiga establecer la intención pragmática, normalmente implícita, con que se ha utilizado el mensaje.

4. Análisis de una conversación coloquial

Como muestra de esta forma de proceder, recojo a continuación un diálogo extraído de *Gente 1*, pero podrían ser igual de válidos otros muchos ejemplos de *Gente 2* y los manuales de la serie *Planet@ E.L.E.*. Con un simple análisis superficial se comprueba la enorme distancia que media entre esta conversación y la recogida en el apartado 3.1.:

1– A: Bueno, ¿qué?

2– B: No sé, no sé...¿qué...?

3– A: Pues tenemos dos horas, ¿eh?

4– B: ¿Qué te parece un libro?

5– A: Un libro, pues...No...Porque el otro día ya le compramos un libro... Es que me parece lo fácil...Vamos al final...

6– B: Ya pero...

7– A: Siempre le compramos un "compact" o un disco. Podíamos pensar algo un poco más original...

- 8- B: Es que no sé, de verdad, no, no, no sé qué regalarle.
9- A: Pues un póster, no sé...
10- B: ¿Un póster? Un póster...Es verdad.
11- A: ¿Qué le gusta? O una película de Woody Allen.
12- B: Ah... Ostras...Sí, sí, sí...Lo que pasa que él...
13- A: Igual las tiene...
14- B: Sé que tiene dieciocho...Ahora no sé cuáles...
15- A: Pues, macho, si tiene dieciocho, entonces ya, ¿qué?...No, no, pues entonces, no...¿Y un póster de qué?
16- B: Espera, espera, esto de la película me...me gusta...O sí...Ay, no sé, no sé...
17- A: Porque...Ay, no sé...
18- B: ¡Un póster de Woody Allen!
19- A: Seguro que tiene también, si tiene dieciocho películas...Bueno, ¿qué?
20- B: No sé, un disco de algún grupo que...
21- A: ¿Quieres que vayamos a ver los pósters?
22- B: Va, sí, vamos a ver los pósters.
23- A: ¿Los pósters?
24- B: Sí, sí, sí (*Gente 1*, C.T.: 36)⁶.

4.1. De un modo general, la conversación se caracteriza por ser una interacción de carácter cooperativo. Los hablantes, al seguir los principios que regulan el uso del lenguaje, se involucran en una actividad que exige la participación coordinada de ambos para llegar al cumplimiento de un determinado fin. En cierto modo, conversación es sinónimo de negociación: hablante y oyente han de ponerse de acuerdo a cada paso.

El ejemplo escogido es una buena muestra de ello. Se plantea como una negociación encaminada a la consecución de un objetivo: decidir qué regalar a un amigo. De esta forma, se desarrolla como una sucesión de propuestas y contrapropuestas que se van valorando, sopesando y descartando hasta optar, finalmente, por una.

Temáticamente, la conversación parece estar formada por una única macrosecuencia centrada en la toma de una decisión con respecto al regalo que hay que hacer a un conocido. Para que este ejemplo pudiera considerarse una conversación completa, cerrada en sí misma, debería contar al menos con una secuencia de apertura en la que se introdujera el tema del regalo y una de cierre (por ejemplo, una despedida).

⁶ La abreviatura "C.T." hace referencia al *Cuaderno de transcripciones del libro del alumno* de los manuales *Gente 1* y *Gente 2*.

La macrosecuencia central, la única que aparece recogida, se despliega como una actividad netamente argumentativa en la que se van haciendo diversas propuestas, se valoran, se rechazan hasta llegar a la decisión definitiva. Esta argumentación no se desarrolla de una forma lineal, sino que presenta vaivenes, vueltas atrás en las que se retoman propuestas anteriores, se sopesan a la luz de nuevos argumentos y, finalmente, se descartan todas excepto una.

Toda conversación se presenta como una alternancia de intervenciones⁷ de *inicio*, que buscan provocar el habla, y de intervenciones de *reacción*, que manifiestan la respuesta del oyente a un acto iniciativo⁸. Dos intervenciones sucesivas (una de inicio y la respuesta a que da lugar) de distintos hablantes constituyen un *intercambio*. Un ejemplo prototípico es el formado por el par "pregunta-respuesta".

No voy a entrar a considerar en detalle los intercambios que aparecen en esta conversación. Sólo quisiera destacar que, a lo largo de toda ella, se repite, como ya se ha podido comprobar, un tipo de intercambio en el que a una intervención de inicio que es la propuesta le siguen intervenciones de reacción de diversa complejidad:

- ¿Qué te parece un libro? (*propuesta*)
- Un libro, pues...No...Porque el otro día ya le compramos un libro... (*rechazo, justificación del rechazo*)
- Pues un póster, no sé... (*propuesta*)
- ¡Un póster! Un póster...Es verdad (*aceptación*)
- ¿Qué le gusta? O una película de Woody Allen (*propuesta*)
- Ah... Ostras... Sí, sí, sí...Lo que pasa que él (*valoración, aceptación y restricción de la aceptación*)

4.2. Como se ha visto, la conversación coloquial, en cuanto discurso de tipo dialógico, se estructura mediante una alternancia de turnos. Pese a su ca-

⁷ "Cada una de las emisiones de un hablante, esto es, un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua y vinculados por una estrategia única de acción e intención, forman una intervención" (Briz 2000: 54). Sólo aquellas intervenciones que son tenidas en cuenta por los interlocutores pueden caracterizarse como *turnos* ("hueco o lugar de habla relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea" (*id.*: 62).

⁸ Existen intervenciones mixtas (reactivo-iniciativas), como puede comprobarse en el diálogo.

rácter no planificado –precisamente una de sus características básicas–, esa alternancia suele desarrollarse sin problemas. La naturaleza cooperativa de la conversación se refleja netamente en la sucesión de turnos: es normal que a una intervención iniciativa le siga la correspondiente intervención reactiva, lo contrario no sólo pone en peligro el desarrollo de la conversación, sino también la buena relación entre los interlocutores.

El cambio de turno se produce, normalmente, en los llamados *lugares apropiados para la transición*, es decir, puntos de la conversación en los que aparecen diversos indicios de que se espera que el interlocutor inicie su turno. Son importantes los prosódicos (pausas, descenso de la entonación y de la intensidad...), pero también los hay sintácticos, paralingüísticos, fraseológicos...).

Pese a lo dicho, se debe reconocer que en la conversación coloquial, por su propia dinámica de inmediatez, falta de planificación, espontaneidad..., no siempre se da la alternancia ordenada: hay interrupciones, solapamientos, intentos de robar el turno, etc., que, pese a todo, no suelen ponerla en peligro. Una superposición, por ejemplo, puede producirse porque se interpreta como un lugar apropiado de transición lo que en realidad era una simple pausa o descenso de tono dentro del turno interrumpido (cf. Tusón 1997: 56-58).

La conversación que se comenta parece desarrollarse de un modo bien sincronizado sin que parezcan darse situaciones de habla solapada. Sin embargo, esto es una falsa impresión que se desprende de una transcripción simplificada que no recoge todos los aspectos que aparecen en la grabación. Se perciben tres momentos muy breves de habla solapada: el final de la intervención 8 coincide con el comienzo de la siguiente. Esto mismo ocurre en el caso del final de la intervención 10 y el inicio de la 11, donde una pausa interna se ha tomado como final de turno. El último solapamiento se produce en la intervención 12: cuando el hablante exclama "ostras", su interlocutor dice "¿no?". Esta, que no aparece recogida en el guión escrito, es una intervención de mínima transición que busca la confirmación de la última propuesta que le acaba de hacer (intervención 11). Lejos de poner en peligro la conversación, estos ejemplos de habla solapada son más bien una muestra de la cooperación, de la proximidad y del interés con que se sigue la interacción (cf. Briz 2000: 74).

En otro orden de cosas, hay varios turnos del hablante B que parecen interrumpidos por los del hablante A. Es cierto que este último comienza a hablar antes de que su interlocutor haya completado el enunciado que estaba emitiendo, pero, a decir verdad, no creo que se esté ante casos de verdadera interrupción. El enunciadore B muestra una clara tendencia a dejar inconclusas sus intervenciones. Me interesan principalmente las intervenciones 2, 6, 12 y 20. Todas ellas terminan con un alargamiento vocálico que aparte de tener un efecto retardatorio, reflejan la incertidumbre de B. Este participante

muestra a lo largo de la interacción una actitud de duda y de falta de decisión que, obviamente, se refleja en su manera de conversar, y que contrasta con el carácter resuelto del otro interlocutor. En estos casos, el hablante A, más que interrumpir, lo que hace es evitar que la conversación quede estancada por la indecisión de su compañero.

En realidad, hay que diferenciar entre las intervenciones 2, 6 y 20, por una parte, y la 12, por la otra. En las tres primeras, el hablante A lleva la conversación por otros rumbos sin tener en cuenta la intervención inconclusa de su interlocutor. Por el contrario, en la 12 lo que hace es terminarla. Se trata, por tanto, de una especie de intervención a dos voces que puede verse, una vez más, como síntoma de la cooperación y el buen entendimiento que preside la conversación.

4.3. En lo que se refiere a su organización sintáctica, esta conversación no presenta una estructura excesivamente compleja. Está formada por intervenciones bastante breves, la mayoría de las cuales sólo incorporan una frase verbal o nominal, o varias yuxtapuestas. Es ya un lugar común reconocer que la estructuración de las oraciones en la conversación suele ser más abierta, menos compacta que la de la lengua escrita y, por ello, menos proclive al uso de la subordinación.

Se encuentran en ella la mayoría de las características que se suelen atribuir a la conversación coloquial. Destaco las siguientes:

- Abundancia de repeticiones: "No sé, no sé..." (2), "Es que no sé, de verdad, no, no, no sé qué regalarle" (8), "¡Un póster! Un póster... Es verdad" (10), "Sí, sí, sí..." (24), "Espera, espera" (16), etc. Tales repeticiones parecen cumplir una función de realce expresivo: se intensifica el rechazo o la aceptación de una propuesta, la duda, se valora una propuesta...
- Enunciados incompletos. En unos casos, el hablante, apenas ha comenzado, deja en suspenso su turno: "No sé, no sé... ¿Qué?" (2), "Ya pero..." (6), "Porque... Ay no sé..." (17). Reflejan la vacilación y dudas del hablante. No en vano, suelen aparecer asociados a la expresión modalizadora "no sé". En otros, se deja sin terminar la parte final de una intervención más amplia: "No sé, un disco de algún grupo que..." (20).
- Abundan las frases nominales que están fuertemente ligadas al contexto formado por los enunciados precedentes y a la situación de enunciación. Sólo atendiendo a estos marcos se puede concretar su valor exacto.

4.4. A la cohesión del texto contribuyen de un modo importantísimo una serie de elementos que pueden agruparse bajo la denominación genérica de

*marcadores del discurso*⁹. Son estos una serie de operadores invariables pertenecientes a diversas categorías cuya función se desarrolla en el nivel oracional. Sirven, entre otras cosas, para establecer relaciones entre argumentos, marcar conclusiones, expresar la actitud del hablante, controlar el contacto, organizar, demarcar, reformular la conversación¹⁰...

Dentro de esta conversación podemos destacar, en primer lugar, un conjunto de marcadores que se sitúa en el dominio de la argumentación. La naturaleza negociadora del habla se concreta muchas veces en una actividad argumentativa que consiste en proponer diversas pruebas o razones para llegar a una determinada conclusión. El ejemplo que comentamos se ajusta plenamente a este tipo de dinámica: a lo largo de él, hablante y oyente negocian, sopesando y valorando diversos argumentos, hasta llegar a una determinada conclusión (la decisión final).

En esta primera dimensión, aparecen los siguientes marcadores:

- *Porque, es que* (5): introducen la justificación del acto de habla realizado por A, es decir, justifican el rechazo de la primera propuesta que ha hecho su interlocutor. *Es que* se utiliza también en 8 para justificar, a modo de excusa, la incertidumbre de B.
- Hay también una serie de marcadores de antiorientación argumentativa, es decir, introducen argumentos que conducen a una conclusión de signo contrario. Son, por tanto, marcas de oposición o restricción: *pero* (6) introduciría un argumento, que no se explicita, contrario a la argumentación desarrollada por el otro hablante para descartar la primera propuesta de B (regalar una película). La misma función de rechazo de una conclusión previa la cumplen la construcción *lo que pasa que* (12) y *ahora* (14).
- *Pues*, en asociación con *entonces* (15), señala una conclusión.

Aparecen otros marcadores en los que predomina la función *metadiscursiva*, es decir, estructuran y demarcan las partes en las que se articula la conversación, o reformulan los enunciados que la componen (se corrigen, se parafrasean, se marca un distanciamiento, etc.):

⁹ J. Portolés (1998: 25-26): "Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación".

¹⁰ Diversas clasificaciones de estos marcadores se pueden encontrar en Briz (1993a, b), Portolés (1998), Fuentes Rodríguez (1998) y Pons Bordería (2000).

- *Bueno* (1, 19): en ambos casos introduce una intervención iniciativa. En unión del elemento interrogativo *¿qué?*, el hablante busca la reacción de su interlocutor para que recapitule y reoriente una conversación que parecía estancarse. Según lo dicho, el primer *bueno* sólo tiene sentido si previamente se ha tratado el tema de la elección de un regalo en esta misma conversación (ya he indicado que este ejemplo ha de entenderse como un fragmento del que se han eliminado otras secuencias).
- Aparte del caso comentado más arriba, *pues* se utiliza en otras tres ocasiones (3, 9, 15) con una función distinta: indica el comienzo de una intervención reactiva y marca, por tanto, la presencia de un intercambio. En 9 introduce la respuesta a la pregunta implícita de la intervención precedente a la vez que refuerza la nueva propuesta que se hace en ella. Los otros dos ejemplos tienen un comportamiento distinto. Marcan, eso sí, la reacción del hablante, pero esta vez de algún modo contraria a lo que se ha dicho en el contexto precedente. En ellos, el hablante hace un comentario que considera oportuno con respecto a lo que su interlocutor ha expresado antes, a la vez que de algún modo muestra su desacuerdo. En 3 se refiere a un hecho evidente del se puede inferir la inconveniencia de la actitud de duda que ha manifestado el interlocutor. En el otro caso (15), retoma una aseveración anterior de la que deriva una conclusión con la que descarta la propuesta de regalar una película de Woody Allen.
- *Vamos, al final* (5): estos operadores introducen un acto de reformulación que precisa y amplía la argumentación precedente que, interrumpida en 5, se retoma de nuevo en 7.

Aparece también una serie de marcadores que actúan a modo de llamadas para comprobar o mantener el contacto, o para exhortar o apelar directamente al interlocutor (Briz, 1993b: 50): *¿qué?* (1, 19), *¿eh?* (3), *macho* (15). El *¿qué?* de las intervenciones 1 y 19, a diferencia del que aparece en la 2, no se puede considerar una especie de pregunta truncada o incompleta. Es más bien una expresión fijada con la que se busca, por parte del interlocutor, una reacción que dé un nuevo giro a la situación planteada. Al carácter apelativo, que deriva de su naturaleza interrogativa, añade un valor expresivo que puede reflejar diversas posiciones del hablante (resignación, desaffo, impaciencia...). En otro orden de cosas, *¿qué?* cierra una intervención y facilita el cambio de turno, características que comparte con *¿eh?* en posición final (3), que por su valor apelativo funciona como llamada de atención para que el hablante actúe de acuerdo con la constatación a la que acompaña. En cuanto al apelativo *macho*, expresa en este caso la sorpresa y la extrañeza del hablante de que su interlocutor acepte una sugerencia que precisamente parece poco apropiada a la luz de lo que este último sabe (si tiene constancia de que su

amigo ya cuenta con 18 películas de Woody Allen, parece poco adecuado aceptar la sugerencia de regalarle una más porque fácilmente ya la tenga. Por último, *va* es una forma plenamente fijada que refuerza la aceptación definitiva de la última propuesta. Refleja, por tanto, la resolución del hablante, cerrando un proceso en el que se han barajado varias posibilidades. A la vez, expresa un cierto sentido de apelación a la medida en que intenta animar al interlocutor para tomar una decisión final.

4.5. Otro aspecto que quisiera destacar se refiere a la modalización o proceso por el que el hablante expresa su actitud hacia el propio mensaje y hacia su interlocutor. Un procedimiento al que se recurre bastante en esta conversación es el uso de un verbo de conocimiento (*saber*), negado y en construcción parentética, para expresar la incertidumbre del hablante y debilitar la fuerza asertiva de las afirmaciones a las que acompaña. Otros procedimientos léxicos, pero que conforman ya unidades fraseológicas o locuciones, son *es verdad* (10) y *de verdad* (8). Esta última refuerza la aseveración en la que se inserta. Por su parte, *es verdad* ya no se utiliza para asertar la realidad de una proposición, sino más bien para indicar la aceptación y la valoración positiva de la propuesta planteada por el interlocutor.

Existen en el texto otros procedimientos con los que el hablante marca cierto grado de incertidumbre con respecto a la proposición a la que afectan: *igual* (13) expresa duda y puede considerarse equivalente a *quizás*, *tal vez*. *Seguro* (19) aparece asociado a la conjunción *que* tematizando el elemento predicativo que comenta. Pese a su origen, no indica seguridad, sino más bien probabilidad.

En otro orden de cosas, habría que destacar el uso de *ya* (6) para indicar asentimiento, aunque sólo sea para introducir de forma inmediata una restricción u oposición mediante el marcador *pero*.

Por último, se debe reparar en una serie de elementos expresivos que reflejan la reacción emotiva del hablante ante diversos hechos. Me refiero al uso de interjecciones como *Ah...* *Ostras...* (12) y *Ay* (16, 17). La combinación de las dos primeras indica en este caso concreto la impresión y la sorpresa que le causa al hablante la última sugerencia de su interlocutor. *Ay* pone de manifiesto el malestar que le produce su propia falta de decisión, a la vez que parece cumplir un papel metadiscursivo en la medida en que muestra su incapacidad para terminar la formulación del enunciado.

4.6. Se podrían comentar otros muchos aspectos relacionados con los rasgos suprasegmentales, las pausas, la realización fónica... Me limitaré a señalar que en la transcripción, como no podía ser de otra manera, no se recogen diversos aspectos fónicos y paralingüísticos que, indudablemente, son interesantes dado que matizan o refuerzan lo que se comunica a través de los ele-

mentos léxicos y gramaticales. Por ejemplo, en el dominio de lo paralingüístico se recogen en el texto los elementos cuasiléxicos¹¹ que pertenecen a la categoría de las interjecciones (*ah, ay, eh*), pero no aquellos que carecen de una grafía establecida y no son fáciles de transcribir. Por ejemplo, en el final de la intervención 6 (*ya pero...*) y en el comienzo de la 20 (*no sé, un disco de algún grupo que...*) se articulan dos elementos cuasiléxicos que podrían transcribirse, respectivamente, como *ahh* y *hmm* y que, ante la duda y la vacilación del hablante, cumplen una función de retardo. A una dinámica similar responden los diversos alargamientos silábicos que se detectan en la conversación (por ejemplo en 2: *queee* y en 20: *uunn*). Habría que destacar también la presencia de la risa que, pese a representar una reacción fisiológica emocional, puede cumplir también una función comunicativa. Aparece a lo largo de varios momentos (por ejemplo en 14 y 15) y sirve para calificar el contenido de los enunciados (en este caso concreto se refleja lo poco apropiado de la propuesta que se acaba de hacer).

4.7. Me he detenido en el análisis de este ejemplo para poner de relieve que, a pesar de encontrarnos ante un caso de coloquialidad idealizada, de diálogo construido en el que, por mínima que sea, ha habido una planificación previa, encontramos en él las características básicas de los diálogos espontáneos. Se logra así una gran naturalidad en la alternancia de turnos, en el uso de los diversos marcadores discursivos, en los elementos paralingüísticos, en los cambios de estrategias y vacilaciones... Todo ello hace que esta conversación, y otras realizadas siguiendo las mismas pautas, sean un buen camino para permitir el acceso, lento y progresivo, del alumno a la complejidad de las interacciones coloquiales espontáneas.

5. Algunas generalizaciones

Para terminar y trascender el plano particular en el que se ha mantenido la exposición en la última parte, recojo a continuación aquellas características que considero más destacables del conjunto de conversaciones coloquiales que aparecen en los manuales analizados.

5.1. En general, se puede afirmar que con el modo de proceder de estos manuales –y es de suponer que en otros que se acogen a las nuevas corrientes metodológicas–, se han superado los inconvenientes que Español Giral y

¹¹ Cestero Mancera (1999: 33): “Son elementos cuasi-léxicos las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico pero con gran valor funcional, bien expresivo, referencial o regulador interactivo”.

Montoliú Durán (1989: 221-226) encontraban en el tratamiento de la lengua oral realizado por algunos manuales. Recordemos cuáles eran esos problemas:

- 1 - Ausencia de operadores del discurso.
- 2 - El diálogo como excusa para ejercitar unas estructuras gramaticales.
- 3 - Tendencia a acumular excesiva información irrelevante
- 4 - Falta de coherencia entre los discursos de los interlocutores.
- 5 - Inadecuación en el uso del registro.
- 6 - Ausencia de una puesta en situación adecuada

Estos inconvenientes se superan básicamente de dos modos:

- a) Mediante unos diálogos que logran reflejar la conversación coloquial con la suficiente adecuación, naturalidad y espontaneidad como para permitir que el alumno logre, con la ayuda del profesor, concienciarse de la importancia que algunos elementos de naturaleza muy diversa juegan en el desarrollo de la conversación. Debidamente orientado, el alumno puede percibir los principales patrones entonativos con función distintiva y expresiva, reconocer unidades de sentido de diversa complejidad, darse cuenta de los marcadores que estructuran el texto, apreciar el peso que diversos elementos extralingüísticos y paralingüísticos tienen en la interpretación final...
- b) Mediante la incorporación en las unidades didácticas de los manuales, como parte de la reflexión "gramatical" del alumno, de información explícita sobre el funcionamiento y la estructura de la conversación. En este sentido, de todos los manuales revisados, *Gente 2* es el que más atención presta a este aspecto. De hecho, uno de los bloques de este manual tiene como objetivos practicar las "formas de tomar y ceder la palabra y de iniciar y finalizar una intervención" y las "maneras de expresar opiniones y de argumentar" (*id.*: 78). Entre otras cosas, se presentan marcadores y fórmulas para clarificar opiniones (*lo que quiero decir es que...*), mostrar rechazo (*No, qué va; no, en absoluto...*), aportar más razones (*además, incluso*), sacar conclusiones (*así que..., entonces..., total que...*), contraponer razones (*ahora bien, pero..., bueno...*), atraer y mantener la atención del otro (*oye, ¿no?, ¿verdad?*). El resto de libros no deja de señalar, aunque en menor medida y sin integrarlos en una unidad temática, el uso de diversos marcadores conversacionales asociados a diferentes funciones. Por ejemplo, en *Planet@ 1* se explica la función interactiva de los operadores *oye* y *mire* (*id.*: 41), se presentan diversas fórmulas para expresar sorpresa (*¡Anda, no me digas!, ¡Ah, sí?, ¿De verdad?*); en *Planet@ 2* se habla de procedimientos para ordenar un relato (*id.*: 71), de la valoración ne-

gativa que expresa *vaya...* (*id.*: 69), etc.; en *Planet@ 3* se apunta la función de *bueno* como marcador conversacional que introduce un desacuerdo (*Bueno, en realidad...*) (*id.*: 64). Otro aspecto reseñable es que se intenta que el alumno aprecie el peso de la comunicación no verbal en la conversación (*Gente 2*: 20-21, *Planet@ 2*: 96-97). Evidentemente, todo esto se complementa con ejercicios que inciden en la importancia que tienen esos marcadores en la organización del texto y de la conversación. Por ejemplo, en *Gente 2* (83 y 62) se proponen varias actividades en las que el alumno debe integrar en un texto dado varios conectores. En otro orden de cosas, para percibir la coherencia interna que debe presidir el desarrollo de una conversación, se presentan diálogos desordenados que el alumno ha de organizar de un modo coherente (*Planet@ 2*: 93).

5.2. Lo coloquial, en cuanto registro o variante lingüística que depende de la situación comunicativa, no se puede identificar con ninguna clase social ni con lo vulgar o antinormativo. No obstante, puede presentar variaciones diatómicas, en función de la clase social, y variaciones diatópicas, en función del espacio. Con relación a las primeras, los manuales indicados se mantienen en un nivel medio en el que se evita el vulgarismo, la voz jergal... Respecto a las segundas, han optado por reflejar en sus grabaciones la diversidad diatópica del español al incluir variantes fonológicas, léxicas y, en menor medida, morfosintácticas del español de América y de otros dialectos meridionales de España. El caso de *Planet@ 2 y 3* es especial ya que incluyen un amplio apéndice (la "Versión Mercosur") en donde se recoge la norma argentina. Cabe destacar que, a veces, aparece la versión porteña de diálogos que se han presentado en la parte general y se abordan también cuestiones relativas a los usos pragmáticos y comunicativos (por ejemplo, el uso del "che" en los diálogos, variaciones en los marcadores conversacionales...).

En definitiva, por el tipo de vivencias, situaciones y problemas que presentan, por la clase de alumno a la que parecen dirigirse y, por supuesto, por las características lingüísticas que recogen en sus diálogos, estos manuales reflejan básicamente la lengua coloquial de los jóvenes urbanos de clase media. Se trata de un registro ampliamente extendido y de naturaleza muy homogénea por la escolarización generalizada y por la ayuda inestimable de los medios de comunicación audiovisual (*cf.* Vila 1989: 586).

5.3. Contextualización: La conversación coloquial se caracteriza por estar estrechamente ligada a la situación de enunciación. En ella se albergan muchas de las claves que permiten una interpretación correcta y explican el modo y el tono en que se ha desarrollado. Esa dependencia de la conversación coloquial con respecto a la situación en que se incardina tiene su oportu-

tuno reflejo en muchas de sus características formales, estructurales y denotativas como son el uso constante de los défticos, la elipsis, los enunciados suspendidos, el recurso a los comodines léxicos, el peso de los factores pragmáticos en la organización del texto, etc.

Los textos analizados son ejemplo de una coloquialidad idealizada, planificada en mayor o menor medida, que muestran una mayor autonomía con relación a la situación de enunciación en la que supuestamente se desarrollan. Esto, obviamente, no implica que no sea necesaria ningún tipo de contextualización previa que facilite la interpretación del alumno. No en vano, los autores de *Gente 1* y *Gente 2* (*Cuaderno de transcripciones del libro del alumno*: 8) proponen dos objetivos básicos para las tareas de pre-audición que se hagan: primero, activar en los alumnos todos los conocimientos que puedan tener con relación al tema o la situación; segundo, focalizar su atención en aquellos elementos que sean más relevantes. No hay que olvidar que sólo se logra determinar la intencionalidad pragmática con la que el hablante utiliza su discurso si la información codificada ("lo que se dice") se relaciona con la situación y otros conocimientos previos.

En los manuales revisados, la contextualización se logra principalmente mediante pequeños textos introductorios en los que se presentan escuetamente los personajes y las situaciones en las que se desarrollan las conversaciones, y a los que se suelen añadir diversos tipos de imágenes (dibujos, fotos, esquemas...). A veces, sobre todo en el caso de *Gente 2*, se adjuntan documentos muy variados: textos periodísticos, guías turísticas, planos, anuncios, viñetas con diálogos, tarjetas... En otros casos, la contextualización es mínima y se reduce poco más o menos a que en los diálogos se presentan situaciones que se relacionan con el tema general de la unidad. En cualquier caso, con independencia de la información contextual que se aporte por esos diversos medios, el profesor tendrá que tantear el estado de conocimientos de sus alumnos y hacer las oportunas aclaraciones. En este sentido, parece importante no dejar de prestar atención a toda la serie de sobreentendidos culturales que subyacen a muchas conversaciones de la vida diaria y que pueden parecer desapercibidas. Por ejemplo, en una unidad de *Gente 1* (lección 37 - 1, pp. 102-103), se presentan varios pequeños diálogos que se desarrollan a lo largo de la visita a casa de unos amigos. Como material de apoyo, se ofrecen fotografías y unos textos de introducción. Sin embargo, no se hace referencia a las pautas sociales que rigen las visitas en la cultura española (¿se debe llevar un regalo?, ¿cómo y cuándo decidir marcharse?, ¿qué pueden esperar, tanto los anfitriones como los que vienen de visita, los unos de los otros?, etc...).

5.4. La naturaleza coloquial de las conversaciones se pone de manifiesto, entre otras cosas, en la finalidad interpersonal que persiguen (se trata funda-

mentalmente de mantener, a través del lenguaje, una relación social con nuestros iguales), en la temática ligada a lo cotidiano y, por tanto, en el gran número de experiencias compartidas en que se apoyan. Los temas que van surgiendo al hilo de esa función socializadora básica reflejan los problemas, los intereses, las preocupaciones y temores de una persona relativamente joven de la clase media urbana: la familia, el amor, las relaciones con los vecinos, los conflictos personales, la salud y el deporte, las vacaciones, la búsqueda de trabajo, el ocio, la ecología, el futuro, las compras, etc.

Las funciones comunicativas que se ponen en práctica a lo largo de todos ellos son muy variadas y ponen de manifiesto el interés de los autores por acercar al alumno la lengua en cuanto instrumento de comunicación que le permite interactuar con los demás. Aparecen, entre otras, las siguientes: *saludar, presentarse, despedirse, expresar una opinión, describir, relatar anécdotas, hacer hipótesis, expresar gustos y preferencias, comunicar sentimientos, pedir y conceder algo, pedir y dar consejos, hacer y aceptar invitaciones, disculparse...* En el plano de los procesos de argumentación y en el de la estructura y organización de la conversación cabe destacar las siguientes: presentar argumentos, cambiar la orientación de la argumentación, justificar, concluir, expresar consecuencias, asentir, mostrar desacuerdo, iniciar, continuar y finalizar una conversación, señalar las partes de una conversación, reformular, corregir, mantener el contacto...

5.5. Para terminar, y dado que no es posible realizar un análisis minucioso de todos los diálogos, recojo a continuación los aspectos más importantes referidos al uso de marcadores, tipo de léxico, paralenguaje, realización fónica, etc., que contribuyen a situarlos, pese a su carácter planificado, dentro de la esfera de lo coloquial.

5.5.1. En un análisis somero del conjunto de textos, se comprueba el amplio uso de marcadores discursivos con función argumentativa y metadiscursiva (de estructuración y reformulación). Estos marcadores actúan como pivotes con los que el hablante guía el desarrollo de la argumentación, establece los límites de las partes constitutivas de su discurso o avisa del cambio de estrategia. Son, por tanto, indispensables para que la conversación aparezca como un todo bien diferenciado en sus partes, pero a la vez perfectamente trabado, y ayudan a que el hablante fije su estrategia y la reorienta cuando lo estime necesario. Por todo ello, desde la perspectiva del interlocutor, actúan como anclajes con los que se asegura la consistencia y solidez del proceso de interpretación.

En el conjunto de textos, aparecen, entre otros, los siguientes marcadores: unos con función básicamente argumentativa (*porque, es que, que, pero, ahora, sin embargo, así que, además...*); otros para fijar las partes de la con-

versación, para guiar el inicio, la continuidad y el fin de la misma (*bueno, pues, a ver, en cuanto a, con relación a, respecto a, primero, por último, por cierto, en fin*); otros para reformular (*es decir, o sea, total...*). Algunos de ellos, como *bueno* y *pues*, aparte de tener una amplísima representación, se caracterizan por su extrema polifuncionalidad.

A continuación, presento algunos ejemplos de *bueno*¹²:

– Concesión:

¿Un poco más de tarta?

No, no, gracias, está muy rica, pero no quiero más.

Venga, sí, un poquito más.

Bueno, ya que insistes (*Gente 1: 107*)

– Para organizar la información y cambiar de tema:

¡Ah! El futuro. ¿Qué te gustaría hacer?

Me gustaría, algún día, desde luego, tener un hijo.

¿Pronto?

No, todavía no he encontrado a mi media naranja.

Bueno... ¿y algún proyecto? (*Gente 2, C.T.: 26*)¹³

Al comienzo de una intervención reactiva, donde puede cumplir una función retardatoria:

Vamos a ver señor Rosales, ¿con quién estuvo anoche?

Bueno, primero estuve viendo la tele... (*Gente 2, C.T.: 68*)

– Conclusivo, de cierre de conversación:

¿Le diste dinero?

Sí, los diez millones, como habíamos acordado.

Bueno. Nos vemos luego en Deià.

Sí. Hasta luego, mi amor (*Gente 2, C.T.: 66*).

¹² No todos los ejemplos que aparecen en lo que resta del trabajo pertenecen a conversaciones coloquiales prototípicas, sino también a las periféricas. En otros casos, se trata de intervenciones monologales que, no obstante, mantienen el tono de la conversación coloquial.

¹³ Recuerdo que cuando aparezca la abreviatura *C.T.* las páginas hacen referencia al *Cuaderno de transcripciones del libro del alumno* del manual correspondiente.

– Reformulador con cambio en la orientación argumentativa:

Lo que hay que hacer es trabajar menos y repartir el trabajo. *Bueno*, tampoco me puedo quejar... (*Planet@ 2: 51*)

A veces se utiliza como intensificador, como refuerzo ilocutivo, adquiriendo casi el valor de una exclamación:

Con unas tapitas, un vasito de vino, tortillita. ¡*Bueno!* Sobre todo si es Ribera del Duero. Entonces ya... *Bueno...* ¡Para morirse! (*Gente 2, C.T.: 36*).

Buenooo, te ha dado fuerte (se refiere a la chica de la que se ha enamorado su amigo) (*Planeta@ 2: 130*)

Esa película es muy aburrida.

¡No estoy de acuerdo!

Bueno, bueno. ¡Cómo te pones! (*Planet@ 3: 145*)

Otros marcadores están especializados en una función interactiva. Ayudan a mantener el control del contacto, sirven para interpelar al oyente y, a veces, cumplen también una función de refuerzo expresivo y argumentativo. Aparecen formas como las siguientes: *va, mira, oye, a ver, ¿eh?, ¿no?, venga, ¿sabes?...*

Oye, Irene, ¿me puedes hacer un favor?

¿Qué?

Mira, es que se me ha olvidado que tengo que entregar este informe... (*Planet@ 3: 114*)

El país tiene territorios en... ¿Qué os parece, uno, dos o tres continentes?

Un continente, ¿no?

¿Estás segura?

No sé, no sé, ¿eh?

Sí, hombre... (*Gente 2, C.T.: 101*)

Como puede apreciarse, en posición final *¿no?* y *¿eh?* cierran la intervención y favorecen el cambio de turno. En interior de la intervención, *¿eh?* puede adquirir un valor fático expresivo (Briz, 1993b: 51):

Ya no lo puedo ver, ¿eh? ¡Ya no lo puedo ver! (*Gente 2, C.T.: 24*)

5.5.2. En un tipo de discurso como la conversación coloquial en el que prima la finalidad interpersonal, es previsible que los interlocutores se manifiesten continuamente evaluando y valorando lo que dicen, lo que hacen y lo

que perciben. Dicho de otro modo, el hablante modaliza a cada paso su discurso dejando la impronta de su subjetividad. En este sentido, se puede entender por modalización el uso de todos aquellos procedimientos con los que el hablante marca su posición ante lo que dice. Los recursos formales son muy variados: términos léxicos pertenecientes a diversas categorías, marcadores conversacionales, fórmulas y locuciones... Por ejemplo, en el caso de la modalidad epistémica, es decir, aquella con la que el hablante pone de manifiesto su grado de certeza, la veracidad de lo que dice, aparecen marcadores como los siguientes: *claro, ya sabes, eso sí, la verdad, verdad que sí, seguro que, "sí, eso", de verdad, desde luego, exactamente, ya, a ver, igual, diría yo, digamos, a mi entender...*

Es una mujer muy inteligente.
Sí, pero es pedante, antipática...
Sí, *eso sí*... y un poco egoísta...
¡Muy egoísta! (*Gente 1*: 21)

La fórmula *eso sí* refuerza la aserción anterior introducida por *pero* en la intervención anterior. No hace falta que aparezca el conector *pero* para que *eso sí* incorpore un sentido de oposición y restricción:

(...) El mío tiene muchas ventajas, pero en comparación con el tuyo tiene menos posibilidades de promoción y nuestros salarios son más bien bajos. *Eso sí*, mis jefes son como mis colegas (*Planet@ 2*: 53).

El verbo *decir* usado como parentético y en posición final modaliza la aserción matizándola y debilitándola al presentarla como una mera opinión del hablante:

¿Rubia? Bueno, rubia, no; castaña clara, *diría yo* (*Planet@ 2*: 100).

Este uso se relaciona con el de *digamos*, también en posición parentética, con el que el hablante matiza (por desconocimiento, por cortesía, por evitar implicaciones no deseables...) su propia selección léxica:

Como sabes, me crié en Estados Unidos. Entonces cuando iba a España a visitar a mi abuela, me encontraba con situaciones, *digamos* conflictivas (*Gente 2, C.T.*: 29).

Evidentemente, son posibles otros tipos de evaluaciones referidas al terreno de lo afectivo y la emoción que también pueden expresarse por diversos medios:

El tatuaje aquel. Eso ya...eso ya fue...fue muy duro. Menos mal que mira se lo hizo en la espalda (*Gente 2, C.T.*: 84)

¿Dos niños?

Sí, sí, gemelos.

Vaya... pues enhorabuena

Gracias, gracias (*Gente 2, C.T.: 73*)

¿De dónde son esas fotos que tienes ahí?

De Ecuador.

¡Anda!, ¿pero tú has estado en Ecuador? (*Planet@ 2: 69*).

5.5.3. Con relación al léxico, temáticamente, como era de esperar, se ciñe a los diversos aspectos de la vida cotidiana. En este sentido, refleja en lo fundamental los intereses y preocupaciones de la clase urbana que por su edad y estatus se adscribe a las clases medias. Se rehuye de esta forma el léxico argótico y el vulgarismo.

Cabe destacar el uso sin complejos que se hace de un número importante de extranjerismos, principalmente anglicismos, referidos a los ámbitos del ocio y el deporte: *funky*, comida *light*, *piercing*, *tattoo*, *reality show*, *trekking*, *rafting*, *jogging*, *aerobic*, *squash*, *karaoke*, *pizza*, *pizzería*, *thriller*, *after-hours*, *underground*, *top-model*, *fast-food*... Todos ellos dejan traslucir los modos de vida propios del estrato social cuyo lenguaje se está imitando.

No faltan, por supuesto, los neologismos semánticos que son propios del lenguaje coloquial: *bakalao*, *cabezón* ("terco"), *sonar* ("resultar vagamente conocido"), *taco* ("palabra malsonante"), *follón* ("lío"), *rollo* ("algo aburrido"), *qué cara* ("dicho de un gorrón")...

Igualmente, aparecen diversos tipos de locuciones de uso común en el registro coloquial: *estar en las nubes*, *estar liado* ("estar ocupado", "mantener una relación amorosa"), *ser de culo inquieto*, *estar como un tomate*, *ser el cuento de nunca acabar*, *ir por una persona* ("estar interesado por alguien"), *de buenas a primeras*...

Se documenta algún caso de acortamiento léxico: *boli*, *profe*, *cole*.

También aparece el uso de verbos que sirven para todo: "va de un periodista" (hablando del tema de una película), "él parece que va por ella", "¿te va bien a las nueve en mi casa?"...

En definitiva, encontramos las características propias del lenguaje coloquial, pero sin estridencias, manteniéndose siempre en un nivel medio y sin abusar de lo pintoresco, lo llamativo...

5.5.4. Como apunta Briz (1996a), la intensificación es una estrategia pragmática muy frecuente en la conversación coloquial que se puede manifestar a través de múltiples procedimientos. Algunos de los que aparecen en los diálogos de los manuales analizados son los siguientes:

- Repetición: *Que no, que no te la voy a dar.*
- Enumeración: *Es una persona muy calmada, muy tranquila, muy afable.*
- Procedimientos sintácticos: *Fíjate qué muslos, Vaya lío, Con lo mal de dinero que vas, ¡Mira que estoy preocupado!, Tengo dos amigos que tienen un problema que no veas...*
- Procedimientos léxicos (más o menos fijados): *No veas la cantidad de cosas que suponen un esfuerzo para los zurdos, ¡Estás como un tomate!, Paulina es bárbara, estar muerta de vergüenza, haberla tenido ya cuarenta veces..., quererla un montón, tener un malestar de muerte...*
- Procedimientos fónicos (enunciados suspendidos, alargamientos vocálicos, entonación expresiva...): *Tengo un cansancio..., Es un tipo que me tiene..., Buenooo, te ha dado fuerte, Ya no lo puedo ver, ¿eh? ¡Ya no lo puedo ver!*

5.5.5. Otro aspecto destacable del conjunto de textos revisados es el referido a la comunicación no verbal y, en concreto, al paralenguaje, es decir, las cualidades y modificadores fónicos, los sonidos fisiológicos y emocionales, los elementos cuasi-léxicos que pueden determinar y matizar el contenido explícito de los enunciados. Las grabaciones son un medio muy adecuado para ver cómo las variaciones de timbre, tono, intensidad, cantidad, del tipo de voz pueden tener diversos efectos de sentido. Por ejemplo, una pronunciación marcada o enfática puede servir para reforzar o intensificar lo que se dice. Por otra parte, arriba se ha destacado la importancia de la risa, más allá de su función emotiva, como calificadora de los enunciados. Dada la dificultad de describir y analizar todos estos parámetros, me voy a centrar ahora exclusivamente en los elementos cuasi-léxicos (interjecciones y alternantes) que cumplen una función expresiva, descriptiva, interactiva...

Los diálogos, en especial los de marcado carácter coloquial, hacen un uso bastante amplio de este tipo de elementos. Ello contribuye a aumentar la expresividad y la espontaneidad de los mismos con lo que el resultado final parece más creíble. En el repaso de los diversos manuales he detectado, entre otros, los siguientes: *eh, psss, mm, ah, huy, uy, ay, buff, ajá, jo*. La mayoría presentan usos y matices variados que dependen de lo que se dice, del contexto y del modo en que se realizan fónicamente. Me limito a comentar algunos ejemplos de *ah*.

En el diálogo esta partícula cumple una importante función reguladora y fática: manifiesta que se ha recibido y entendido lo comunicado en la intervención del otro interlocutor. Puede añadir un matiz de sorpresa:

Es un sitio muy agradable. Estuve la semana pasada y me encantó
Ah... no lo había oído nunca (Gente 2, C.T.: 38-39)

De alguna forma, *ah* tiene una función anafórica que liga lo dicho en una intervención con lo afirmado en la precedente: remite a la información que se acaba de presentar en la intervención anterior y, al mismo tiempo, posibilita introducir en la del nuevo interlocutor el comentario o reacción que provoca en él:

Diga.

Elisabeth...

No, no soy yo... Es que... Bueno, es que está durmiendo.

Ah, bueno, bueno... Pues ya la llamo luego. No hay problema (*Gente 1, C.T.: 66*)

(...) con las pastillas estas yo te meto lo que sea y tú te lo tomarías...

¿A mí? ¡*Ah* no! Es que yo no me voy a tomar ninguna de esas pastillas.

No, no, no (*Gente 2, C.T.: 79*)

(...) al principio estuvimos una semana en Quito...

¡*Ah*, sí?

Sí (...) (*Planet@ 2: 69*)

También se utiliza cuando se cae en la cuenta de algo o cuando se recuerda algo:

¿Para cinco?

Sí. Tú, Olga, Miguel, yo y... *ah*, pues es verdad, sólo somos cuatro... Bueno, podemos llamar a alguien (*Gente 2, C.T.: 39*).

El cocido madrileño, extraordinario, la fabada asturiana, una maravilla...

¿Qué más? *Ah*, sí: unos asados de cordero excelentes (*Gente 2, C.T.: 43*)

6. Conclusión

La necesidad de preparar al alumno para comunicarse adecuadamente en las situaciones de la vida cotidiana no hace sino poner de relieve la importancia que el dominio de la conversación coloquial tiene en su aprendizaje. Desde hace ya tiempo, los manuales de E/LE han ido prestando una atención creciente a este aspecto de la enseñanza. Se ha dejado a un lado la preeminencia de la lengua escrita y del registro normativo, y se ha superado la rigidez y artificialidad de los primeros tratamientos de lo oral, a la vez que no se ha dejado de avanzar en abrir la reflexión gramatical del alumno a diversos aspectos de la estructura y funcionamiento de la conversación. En los nuevos enfoques, la búsqueda de la espontaneidad, la naturalidad, la adecuación del

registro... han exigido una selección más rigurosa de los materiales. La necesaria planificación previa, la idealización y simplificación no han sido impedimento para que los modelos de conversación que se proponen al alumno reproduzcan en lo fundamental las características más definitorias de las interacciones espontáneas en lo que se refiere a las frecuencias léxicas, los modos de organización sintáctica, el uso de marcadores conversacionales, la sucesión de turnos, el paralenguaje... En general, se puede decir que los manuales comentados han alcanzado un buen nivel de adecuación, lo cual posibilitará que el estudiante se adentre con ciertas garantías por los vericuetos de la compleja realidad discursiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanche-Benveniste, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Briz, A. (1993a): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, 21-22, pp. 145-188.
- Briz, A. (1993b): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel metadiscursivo", *Español actual*, 59, pp. 39-56.
- Briz, A. (1996a): "Los intensificadores en la conversación coloquial", en A. Briz et al. (eds.): *Pragmática y gramática del español hablado (Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral)*, Valencia, Universidad de Valencia y Libros Pórtico, pp. 13-36.
- Briz, A. (1996b): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco Libros.
- Briz, A. (1997): "Coherencia y cohesión en la conversación coloquial", en M. Iglesias Bango (ed.): *Gramma-Temas 2*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, pp. 9-43.
- Briz, A. (2000): "Las unidades de la conversación", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co: *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel, pp. 51-80.
- Briz, A. (coord.) (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*, Anejo XVI de Cuadernos de filología, Valencia, Universidad de Valencia.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Cestero Mancera, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.
- Español Giralt, T. y Montoliú Durán, E. (1989): "Análisis de variantes lingüísticas en los métodos de español L2", en T. Labrador Gutiérrez et al. (eds.): *Adquisición de lenguas: Teorías y aplicaciones (Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada)*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 217-230.

- Fuentes Rodríguez, C. (1998): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco Libros, segunda edición.
- Gutiérrez Ordóñez, I.S. (1997): "Nuevos caminos en la lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)", en S. Serrano y J.E. Martínez (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-Tau, pp. 13-60.
- Martín Zorraquino, M.A. (1999): "Aspectos de la gramática y de la pragmática de las partículas de modalidad en español actual", en T. Jiménez Juliá et al.: *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática (Actas del IX Congreso Internacional de Asele)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela-Instituto de Idiomas, pp. 25-26.
- Matte Bon, F. (1988): "En busca de una gramática para comunicar", *Cable*, nº1, abril, pp. 36-39.
- Pons Bordería, S. (2000): "Los conectores", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co.: *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel, pp. 193-220.
- Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Teberosky, A. (1998): "Introducción", en C. Blanche-Benveniste (1998), pp. 9-17.
- Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.
- Vila, R.M. (1989): "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español L2", en T. Labrador Gutiérrez et al. (eds.): *Adquisición de lenguas: Teorías y aplicaciones (Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada)*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 585-591.

MANUALES ANALIZADOS

- Cerrolaza, M. et al. (1998): *Planet@ E/LE 1. Libro del alumno*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M. et al. (1999): *Planet@ E/LE 2. Libro del alumno*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M. et al. (2000): *Planet@ E/LE 3. Libro del alumno*, Madrid, Edelsa.
- Martín Perís, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Martín Perís, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 1. Carpeta de audiciones del libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Martín Perís, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 2. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Martín Perís, E. y Sans Baulenas, N. (1997): *Gente 2. Carpeta de audiciones del libro del alumno*, Barcelona, Difusión.