Aplicaciones de los corpus orales a la didáctica de ELE: *repertorios léxicos y contextos pragmalingüísticos*

María Pilar López García
Universidad de Granada

Resumen

Las aportaciones de los corpus orales del español han tenido una gran repercusión en el estudio de la lengua hablada, especialmente, en estudio del estilo comunicativo de los hablantes de las diferentes comunidades del español peninsular. En dos grandes perspectivas de investigación, una las aplicaciones de dichos corpus la encontramos en el estudio de las diversidades orales de la lengua materna, y la otra gran línea la hallamos en la enseñanza de ELE, debido al contacto de los alumnos con la comunidad nativa. Para los alumnos que estudian en entornos presenciales, los repertorios léxicos y las situaciones pragmalingüísticas constituyen una fuente de preguntas sobre la actuación de los hablantes, sobre todo, la de los jóvenes. En esta comunicación hablaremos del estudio de casos en el aula y su aplicación fuera de ella, prestando una especial atención a los fenómenos de *variación lingüística* provenientes de la *diversidad discursiva*. Asimismo expondremos algunos estudios de casos obtenidos de diferentes tareas. En definitiva, se trata de incrementar en el alumno la conciencia de aprendizaje en inmersión mediante la correlación lengua-cultura, entendiendo ésta como contexto cognitivo compartido en el que es necesario analizar y determinar el estudio de referentes culturales usados por la comunidad hablante.

1. Introducción

La utilidad de los corpus orales en la enseñanza de ELE a veces pasa desapercibida, siendo modelos orales de gran valor para conocer desde un enfoque pragmático las producciones reales de los hablantes de una comunidad lingüística determinada. Esta línea de investigación se puede ver en los numerosos trabajos publicados por el grupo Val. Es.Co., dirigido por el profesor Antonio Briz Gómez en la Universidad de Valencia y posteriormente por el profesor Pedro Barros García en la Universidad de Granada.

En este trabajo mostramos una de las diversas aplicaciones de dichos corpus orales; nos referimos concretamente a la enseñanza del español como lengua extranjera (Briz, 2002). Para este cometido nos hemos basado en diez muestras del *COGILA* (2012)[1], desde diferentes orientaciones con las que se pensó este material; es decir, la oral y la escrita, apoyadas y avaladas estas por las situaciones naturales de la imágenes de los archivos de audio y vídeo. La idea de usar estos materiales viene avalada no solo por las condiciones de optimización de la competencia comunicativa, hecho que genera

1. COGILA, siglas correspondientes a *Corpus Oral del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada*. Este corpus fue dirigido por el profesor Pedro Barros García de la Universidad de Granada. Puede consultarse en Barros, P. (ed.) (2012): *Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, Granada: EUG.

uno de los mayores desvelos del propio docente, sino sobre todo por las constantes dudas de muchos alumnos extranjeros que estudian la lengua en situación de inmersión: cómo actuar lingüísticamente, cómo participar y comunicarse con la comunidad nativa, cómo interpretar adecuadamente todos los entresijos de los intercambios comunicativos, sobre todo en lo concerniente a las aperturas y cierres conversacionales, los solapamientos del discurso, las dificultades y las especificidades pragmáticas en los turnos de palabra, las modalidades en la entonación, y el tan temido uso del estilo indirecto, por citar algunos ejemplos de esta magnitud discursiva. A estos aspectos se suman, sin duda, la necesidad de analizar los temas de conversación de los participantes en los intercambios comunicativos (jóvenes entre 17 y 35 años), las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas, y los referentes culturales que subyacen en cualquier prototipo conversacional. De lo expuesto anteriormente, recogemos aquí algunas experiencias administradas dentro y fuera del aula basadas en los modelos extraídos del corpus oral. La idea que ha generado esta metodología docente ha tenido valiosos resultados para la descripción pragmática del discurso oral por parte de los profesores y la interpretación, estudio y uso para el alumnado extranjero. Para ello nos hemos apoyado en la guía docente del corpus oral y hemos modificado algunas tareas para la ulterior recopilación de datos.

2. Procedimientos en el aula

Los recursos para el aula son bastante sencillos: se dan las transcripciones, se explican los usos convencionales de las transcripciones, y seguidamente, se trabajan los textos con los archivos de audio o audiovisuales. La idea de incorporar este tipo de material al aula de ELE surgió, como señalamos al principio, de las dudas de los alumnos de español en el *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada. En su mayoría estudiantes estadounidenses de nivel B1, B2 y C1 que cursan asignaturas de contenido en dicho centro, entre otras, *Variedades del español* y *producción oral y escrita*. En el caso de la primera mención, el profesor Pedro Barros García, director del proyecto COGILA, ha sido un gran promotor del uso de este material aplicado a la asignatura de *variedades del español*. Nosotros recogimos ese "testigo" académico y lo intentamos en la asignatura de *Producción oral y escrita*, ya que los alumnos que la cursaban preguntaban continuamente sobre ciertos usos de la lengua de difícil comprensión, como por ejemplo, las numerosas formas de apertura y cierres conversacionales, los solapamientos y la dificultosa gestión de los turnos de palabra.

Los inicios de este tipo de material para el aula los vemos en el trabajo de Briz Gómez (2002), y los continuamos recopilando transcripciones desde el curso académico 2005-2006 hasta la fecha de publicación del *COGILA* (2012). El objetivo principal era llevar al aula muestras orales escritas con soporte auditivo y audiovisual que diesen cuenta de situaciones fónicas y dialectales auténticas para ser analizadas en clase. En principio nos pareció una apuesta complicada, pero al usarlas en la clase de español los resultados fueron asombrosos y los estudiantes se sintieron muy motivados y se implicaron bastante en este tipo de estudio. Para que las muestras fuesen efectivas se procedió como se indica en la presentación del *COGILA* (2012: 10):

> Se ha procurado que las muestras escritas reflejen, de alguna manera, la realidad fónica, dialectológica, que esconden detrás. Este criterio de transparencia es el que ha condicionado que la transliteración ofrezca rasgos morfológicos o fónicos que no son habituales en las presentaciones de los corpus. Dicho acuerdo se ha materializado a lo largo de todos los textos; así pues: las /–s/ implosivas se han representado mediante /h/, lo cual supone una articulación aspirada; se han colocado entre paréntesis los sonidos que no se han pronunciado, como ocurre con muchas /d/ intervocálicas; se han reflejado, igualmente, los casos de seseo o ceceo; e, incluso, se han reproducido los dialectalismos que surgían. Todo ello permite ver la impronta de la pronunciación real, del espacio dialectológico en que se inscriben los textos. (*COGILA*, 2012: 10)

El corpus formado por las diez transcripciones también se ha utilizado en los C*ursos Intensivos de Lengua Española* (C.I.L.E.) y en otros cursos de especialidad con estudiantes asiáticos y los del programa de movilidad (Erasmus) con los mismos fines y con resultados muy similares. De ellos vamos a destacar el análisis de determinadas estructuras morfosintácticas, las especializaciones léxico-semánticas, los elementos no verbales de las conversaciones y los referentes culturales que aparecen en ellas.

La realidad de este tipo de trascripciones nos proporciona una serie de utilidades frente a la de los manuales convencionales. Los estudiantes observan y verifican de qué forma se producen los intercambios comunicativos entre hablantes nativos. Asimismo, al utilizar este material, se produce una integración de destrezas (*expresión oral, interacción oral, comprensión lectora*) guiadas por la *comprensión auditiva* y con frecuencia culminan en actividades de *expresión escrita*.

Para realizar el trabajo de observación agrupamos a los alumnos en grupos de tres personas y les pedimos que observen la transcripción y determinen los aspectos que aparecen en la conversación. Para ello les facilitamos un modelo de la ficha técnica del corpus adaptada[2]:

FICHA DE ANÁLISIS CONVERSACIONAL	
ASIGNATURA: APELLIDO, NOMBRE: FECHA:	NIVEL:
a) <u>Datos identificadores de la grabación</u>:	
— Fecha de la grabación: *26 de marzo de 2011*[3]	
— Tiempo de la grabación o segmento: 1 minuto y 34 segundos	
— Lugar de grabación: : *la casa de uno de los hablantes en Granada capital*	
Clave: **(I) (N) (Z)**[4].	
b) <u>Situación comunicativa</u>:	

2. La ficha técnica se suministra con datos básicos. Aquí reproducimos parte de los datos ya completados para ofrecer una muestra del trabajo de aula.
3. La fecha la proporciona el profesor.
4. Estas claves sirven para identificar a los participantes.

— Temas: *cine, estudios...*
— Tono: *informal*
— Modo o canal: *oral*
— Tipo de discurso: *conversación*
c) <u>Descripción de los participantes</u>:
— Número de los participantes: 3
— Tipo de relación que les une: *compañeros y amigos*
— Sexo: *2 mujeres* y *1 hombre*
— Edad (-es): **(I, 21 años)**, **(N, 21 años)**, **(Z, 21)**[5]
— Nivel de estudios: *superiores (universitarios)*
— Profesiones: *estudiantes*
— Lugar de origen: **(I)** *Badajoz capital*, ***(N)*** *Priego de Córdoba (Córdoba),* ***(Z)*** *Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), hija de padres granadinos*
— Nivel sociocultural: estos datos se proporcionan a partir de la ficha técnica general de la grabación
alto:
medio: **(I)** **(N)** **(Z)**
bajo:

Ficha técnica adaptada

La ficha técnica se completa con otra en la que se indaga el marco conversacional atendiendo al género de los participantes, la relación social de los mismos y las variedades dialectales, aspecto este que suele despertar un gran interés en el proceso general de la comunicación. En el apartado denominado *anatomía discursiva* se hace hincapié en los carices morfológicos de las conversaciones que trabajamos en el aula de ELE.

Mención aparte merece el apartado denominado *lexicultura*, ya que es uno de los aspectos que suscitan mayor curiosidad, debido a las observaciones del acervo cultural, las apelaciones coloquiales, los elementos no verbales y los referentes culturales cifrados en el contexto o situación conversacional, como veremos más adelante.

Marco conversacional
Temas de conversación
Género e influencias
Relación social de los participantes
Características panhispánicas, intrahispánicas y lugares comunes conversacionales

5. Estos datos los proporcionan el profesor y sirven como modelo para futuras prácticas por parte de los alumnos

Anatomía discursiva
Inicios-aperturas conversacionales
Adecuación
Cohesión
Coherencia
Cierres conversacionales
Lexicultura
Acervo cultural: cultura compartida, unidades fraseológicas
Innovaciones idiomáticas
Apelaciones coloquiales (tacos y expresiones intensificadoras de la relación entre los hablantes)
Elementos de relación con el otro

3. Propuestas didácticas para el aula de ELE

Una vez que hemos explicado de forma simplificada el convencionalismo de las transcripciones, suministramos un ejemplo; en este caso, y por razones de espacio, exponemos aquí 40 líneas (1.34 minutos de grabación) de la transcripción nº 1 del corpus, acompañada del archivo de audio:

[6]

	(Suena el timbre. La anfitriona abre la puerta)
1	I: buenaah
	Z: hola§
	N: § buenah
	I: ¿qué tal?
5	Z: poh nada aquí (es)tamoh
	N: ¿qué?
	Z: ¡pasah!/ ¡pasah!
	I: ¿pasamoh?§
	N: § ¿pasamoh↑?
10	Z: sentarooh→ (( ))
	N: ¿noh sentamoh por aquí o qué?
	Z: sí/ sí
	I: bueno pasa/ por aquí/ sí/ bueno/// AYY↓'2
	I: qué calentito// se ehtá aquí
15	N: º([cl]aroo)º
	Z: (cl)aro pueh (( )) [con el frío] de la mañana se agradece
	N: [frío yy→]/ ¿qué?/ ¿qué pasa?// ¿qué?
	Z: ¿qué?// ¿qué ehtábaih haciendo?

6. Suspira mientras se sienta

N: pueh nada ehtaba en el piso yy// ya m'hah llamao y digo *(v)amoh pa(ra) (a)llá a veh/ [qué vamoh a haseh]*

Z: [habéih llega(d)o un poquillo tarde↑/ ¿no↓?]

I: (RISAS) loh percanceh del autobúh[7]3

Z: loh autbuseh (es)tán hoyyy

N: [¿qué ha llegao tarde?]

I: [el autobúh] el autobúuh/ no a mí m(e) ha deja(d)o anteh precisamente/ cuando vine otr- otro día/ me deha tarde y hoy me deha anteh

Z: [ou]

N: [ouu]/ yo (he) tarda(d)o un poco máh porque he ehta(d)o comprando los pahteleeh y tol rollo

Z: ¡aah eh verdah!/ ¡loh pahteleh!// ¿dónde ehtán↑?/ por cierto→

N: no sée INMAA

Z: (RISAS)

N: (RISAS)

I: (RISAS) loh hemoh olvida(d)o[8]4

N: (cl)aro (RISAS)// no hombre perooo por eso he llega(d)o un poco máh tarde// quee ¿entonseeh vamoh a haseh lo del trabajo y eso oo→?

Z: sí ¿no?/ (es)tamoh un poquillo poh la mañana [y dehpuéeh=]

I: [y dehpueeh]

Z: = poh la tardee cada unoo→

N: no sé/ yo eh que ayeh me acohté un poco tarde yy fuu/ eh que (es)toy un poco cansa(d)o/// ehtuvimo al fina(l) viendo una pelii yyy to'l rolloo→

I: ¿qué peli?

N: pueeh ¿cómo se llamaba ehta?/ ee→[9]// ¿cómo se llamaba?/ no m(e) acuerdo ahora mu(y) bien/ ¡AAAH SÍ!/ ¡ENTERRADO! ¡ENTERRADO!

Z: ¡aah [enterrado↑!]

I: [qué anguhtia]/ qué anguhtia de película

Fragmento de la transcripción nº 1

En tan solo un minuto y treinta y cinco segundos de texto transcrito los alumnos han observado:

-Cómo se inicia la conversación con fórmulas de saludos informales del tipo *¡buenas!, ¿qué tal?, ¿qué?* (líneas 1-6).
-El uso del imperativo duplicado o reiterado (*¡pasad, pasad!*) para conceder permiso (línea 7) y un correspondiente uso reiterado mediante una formula interrogativa (*¿pasamos, pasamos?)* para pedir permiso (líneas 8 y 9), fórmula que contrasta con la pregunta directa (*¿nos sentamos por aquí, o qué?*) de la línea 11.

7. Entre prisas
8. Golpea la mesa

-Las fórmulas para iniciar la conversación a través de estructuras interrogativas como *¿qué?, ¿qué pasa?, ¿qué estabais haciendo?* (líneas 17-18).
-El comienzo de la narración en la que se percibe el uso del imperfecto y del pretérito perfecto de indicativo: *pues nada, estaba en el piso y ya me has llamado, y digo vamos para allá a ver qué vamos a hacer*... (líneas 19-32).

En cuanto a los cambios en los subtemas de conversación, y tras la apertura conversacional, hay en este tiempo analizado cuatro:

a) el retrato en los horarios de los autobuses (líneas 20-24),
b) la compra de unos pasteles (líneas 26-32),
c) hacer un trabajo para la clase (líneas 33-35) y
d) acostarse tarde por ver una película (36-40).

Con respecto a ciertos convencionalismos léxicos, hay que destacar el uso *dejar tarde/dejar antes* (línea 24) para indicar que el autobús llega con retraso o con adelanto, y el empleo de la palabra *angustia*[9] para describir la sensación producida por la película de terror (línea 40).

Esta es una mínima muestra con la que hemos experimentado en el aula la relevancia de este tipo de textos orales en la enseñanza de ELE. Hemos visto una muestra de 1 minuto y 35 segundos (40 líneas), pero por ejemplo en la transcripción 1 del corpus hay grabados 20 minutos y 39 segundos. Nosotros hemos usado de forma total o parcial las diez transcripciones y de ellas hemos ido anotando los elementos que han sido más favorables para apoyar la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral, sin dejar de lado la comprensión lectora y la expresión escrita. De este trabajo realizado queremos destacar lo que sigue a tenor del uso de la breve guía didáctica del corpus.

4. Marco conversacional: temas, género, relación social y características panhispánicas

En él los alumnos mostraron su interés por todas las conversaciones debido a que los participantes en las conversaciones eran jóvenes de edades muy similares a las de nuestros alumnos. El primer paso consistió en hacer una descripción general de los temas de las conversaciones:

Nº	Temas
1	Cine, estudios, ocio y tiempo libre, cuestiones del lenguaje (forma de escribir los jóvenes a causa de las nuevas tecnologías).
2	Las clases en la Universidad y el comportamiento de los estudiantes extranjeros en la Universidad (cómo son vistos por los estudiantes españoles), estereotipos.
3	Relaciones sentimentales, cuestiones de alquiler y vivienda de los estudiantes.
4	Horarios de clase, vacaciones, salir a cenar, cine.
5	Juegos de videoconsolas, fútbol, salidas nocturnas, desastres naturales y cambio climático.
6	Relaciones sentimentales, acampadas, la vida en el pueblo/la vida en la ciudad.

9. *Angustia* = 1.f. Aflicción, congoja, ansiedad. *DRAE,* 22ª. Edición.

7	Fútbol, Fidel Castro y Cuba, la peluquería, planes para el fin de semana, planificación de un viaje.
8	Elección de un vestido para una boda, un accidente de tráfico, casos de suicidios en una zona del Sur, grupos musicales.
9	El mercado laboral español, la música, el trabajo de los jóvenes, el golf y las relaciones sentimentales.
10	Actividades del fin de semana, la Facultad, el ensayo de una actuación, cine y relaciones sentimentales.

Como se puede apreciar, los alumnos se sienten muy motivados al poder observar temas comunes de jóvenes de la misma edad. En ellos hay que subrayar la variación temática del género: los interlocutores masculinos se inclinan en los temas de conversación por los deportes (fútbol, golf, videojuegos) y el cambio climático, y las interlocutoras hablan de la vivienda, los vestidos y acciones cotidianas como hacer la comida, esperar al butanero, etc... El resto de temas y subtemas conversaciones es compartido por los dos géneros (música, personajes famosos, salir por la noche, los estudios en la Universidad, cine, entre otros).

En cuanto a las características panhispánicas, los alumnos analizaron los principales fenómenos dialectológicos que aparecen en estas conversaciones: los casos de aspiración de las /–s/ implosivas representadas por /h/, la elisión de sonidos, colocados entre paréntesis, como se puede apreciar en las /d/ intervocálicas y los numerosos casos de seseo o ceceo propios de las zonas en las que viven los participantes de las conversaciones y sus lugares de origen, lo cual supone poder analizar estos fenómenos de forma real, sin manipulación de la pronunciación.

5. Anatomía discursiva: aperturas y cierres conversacionales, fenómenos de adecuación, cohesión y coherencia

En este complejo y extenso apartado centramos la atención en las aperturas y cierres conversacionales; así se han visto fórmulas como las que se muestran en la siguiente tabla[10]:

Nº	Fórmulas de apertura (saludos)	Fórmulas de cierre (despedidas)
3	L: pequeñaa↑/ ¿qué eeh↑? C: pueh na(da) Lelo L: ¿!ahí'tah nooo↑¡? C: ehtoy ehtdiaandooo (RISAS)	L: [en fin] C: [poh bueno niña]// me voy a ehtudiah L: mu(y) bien/ yo voy a seguih con la cocina/ he apagao ya la olla [voy a seguih] C: [venga] L: ¡ha↑la! C: chao

10. Exponemos aquí solo algunos ejemplos ilustrativos de algunas conversaciones.

4	M: [¡HOLA GLORIA!] G: [¡HOLA MIRIAM!] M: ¿QUÉ TAL?/ ¿Y TU DÍA? G: bueno bien→// muy cansá(da) pero bien	G: bueno↓// ¿voy para la cocinaa– yy [voy mirando la neveraa?/ a veh qué hay→ (()) =] M: [¡venga! (())] G: = ¿vale? § M: § perfecto↓/ voy a veh si me ha llama(d)o→/ vale↓ G : vale↓§ M: § venga↓// ya mihmo voy↓
5	R: ¡¿qué tío?!/ pasaa↑// [¿cómo te va la vida tío↑?=] A: [¿qué?/ ¿cómo ehtamoh↑?] R: = ¿¡cuánto tiempo!? ¿eh?	A: me voy ya tío↓/ venga/ nos vemos R: venga tío↓/ ¡cuídate! A: ¡hasta la vista!

Si nos centramos por ejemplo en las fórmulas de apertura (saludos), se constituyen en procedimientos de toma de contacto que exigen, la estructuración en réplicas pareadas, dado que si no hay respuesta por parte del interlocutor, se considera que no está abierto el canal de comunicación o que hay una negativa a cooperar o participar en la conversación, por cualquier motivo. A veces, la respuesta puede ser no verbal, cuando los dos interlocutores están en presencia el uno del otro, basta cualquier gesto que muestre que se está dispuesto a atender la apelación, para que el hablante se considere satisfecho[11]. Si esto no ocurre, lo intentará repetidas veces, alzando la voz, cambiando la entonación o utilizando otros recursos lingüísticos, que irán reflejando las alteraciones que se van produciendo en el ánimo del hablante ante la falta de respuesta.

Entre la tipología de este tipo de fórmulas podemos encontrar formas ritualizadas, es el caso de *hola* [ct elemento] (véase la tabla anterior más arriba). No sólo es la fórmula más producida sino que neutraliza los parámetros sociolingüísticos en el abordaje de la conversación[12]. Vocativos. Según el tratamiento, estado civil, papel social o profesional, amistad, afectividad, edad, rasgos físicos, morales o intelectuales, gentilicios y alusivos a la raza o el color, etc. Formas de cortesía *perdón*, *perdona*, *disculpa*, *por favor;* formas onomatopéyicas o interjecciones, así como formas imperativas del tipo *oye*, *mira*, *escucha*.

6. Lexicultura: acervo cultural

En este amplio y espléndido apartado hemos contemplado los aspectos de la denominada cultura compartida (López García y Morales Cabezas, 2013), las modalidades fraseológicas, las innovaciones idiomáticas, las apelaciones coloquiales y los elementos de relación con los otros, entendiéndose por estos los elementos quinésicos y proxémicos que aparecen en la conversación. Son muy numerosos y variados los referentes que pertenecen a la cultura compartida por los hablantes de la comunidad objeto de estudio. En las conversaciones descritas vamos a destacar ciertas costumbres y tradiciones que en numerosas ocasiones funcionan como referentes culturales ocultos como por

11. Barros García, P. (2001): «La competencia comunicativa: consideraciones pragmáticas en torno al uso adecuado de la lengua», *Enseñanza de la Lengua II*, Granada: Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, 45.
12. Barros García, P. y Morales Cabezas, J. (1997): «Aspectos pragmalingüísticos en las aperturas conversacionales», *Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, 381-396.

ejemplo llevar pasteles cuando vamos a visitar a alguien o a tomar café (transcripción 1, línea 26), las costumbre y tradiciones españolas como las procesiones de Semana Santa (transcripción 4, líneas 43-76), las referencias a los objetos de taracea típicos de Granada (transcripción 10, líneas 48-50) y los objetos (*figuritas del toro* o *la gitana*) que se compran para hacer regalos en los viajes o la mención estereotipada de poner estos objetos encima de la televisión (transcripción 10, líneas 51-61), las referencias a las modalidades gastronómicas (transcripción 1, líneas 327-356) y al *butanero* (transcripción 1, líneas 190-192).

Por otro lado, también son frecuentes otros aspectos relacionados con el conocimiento del mundo o del entorno de los jóvenes, así aparecen referencias al denominado *botellón* (transcripción 1, líneas 312-317), a los programas televisivos de la noche (transcripción 1, líneas 367-395) o a programas de la televisión del pasado pertenecientes a la herencia cultural, como puedan ser *Los payasos de la tele*, al grupo musical *Parchís* o al famoso cantante granadino *Carlos Cano* que pertenecen a la década de los 80 (transcripción 9, líneas 73-85). Asimismo, no faltan las menciones paralelas a grupos y cantantes de otros como *Duran Duran*, *The Beathles, Yoko Ono*, etc. (transcripción 9, líneas 96-107).

Las innovaciones idiomáticas resultan de gran interés para todos los estudiantes extranjeros, debido al continuo uso de los jóvenes españoles en muchos contextos comunicativos, tal es el caso de expresiones y palabras como *ponerse las pilas* (transcripción 1, línea 72) o *ponerse al lío* en el sentido de ponerse a trabajar (transcripción 1, línea 439), acabar *rulando* en el sentido de moverse (transcripción 2, línea 77), *echar papeles* con el significado de inscribirse en algo (transcripción 5, línea 236), o ciertas adjetivaciones como *collejo* con el significado de bonito, simpático, gracioso, propias del habla granadina (transcripción 10, línea 54), o *cuqui* en el sentido de coqueto (transcripción 10, línea 122), por citar algunos ejemplos.

En lo que respecta a las apelaciones coloquiales, hemos estudiado números y reiterados casos. Estos elementos también llaman la atención de los observadores de la conversación, debido, precisamente, a la frecuencia de uso: *pillar un pedo* = emborracharse (transcripción 1, línea 317), *ser una putada* = ser algo negativo (transcripción 1, línea 387) *joder la marrana* = fastidiar o molestar (transcripción 2, línea 108). En este mismo apartado hemos incluido el frecuente uso del artículo antepuesto al nombre propio *La Jenny* y *La Lucía* (transcripción 3, línea 50), el uso de comparaciones o expresiones intensivas *me dejas muerta, tía* (transcripción 3, línea 17), *te gustan los golfistas porque eres un golfo* (transcripción 9, línea 47), (con ese vestido) *parezco una chincheta* (transcripción 8, línea 28), entre otros.

Los usos de palabras y expresiones inadecuadas son menos frecuentes, pero no menos interesantes en el análisis conversacional. Así encontramos ejemplos como *tendiditis* por tendinitis (transcripción 1, línea 96), y la exageración *bolondrón en la rodilla* por hinchazón (transcripción 8, línea 71).

Por otro lado, cabe comentar que el estudio del uso de tacos y otras palabras malsonantes con función apelativa nos permite observar de qué forma usan los hablantes este

tipo de recursos, sobre todo, cuando su utilidad curiosamente está encaminada hacia conseguir un efecto afiliativo en situaciones de máxima confianza entre los interlocutores, frente a un malinterpretado uso descortés por pate de los estudiantes extranjeros (Barros García, López García y Morales Cabezas, 2013), por lo que se convierten en reforzadores de la unión entre los participantes en la conversación (Barros García, 2011).

No podemos cerrar este apartado del marco conversacional sin hacer referencias a los elementos quinésicos y proxémicos que hemos analizado en los vídeos que acompañan las transcripciones, así brevemente vamos subrayar la formas de recibir y saludar a los amigos dando dos besos y el papel de la mesa de camilla alrededor de la cual se produce la conversación (archivo de vídeo 1), los saludos entre mujeres y la forma relajada de sentarse (archivo de vídeo 4), frente a los saludos dándose la mano y la distancia interpersonal de los hombres (archivo de vídeo 5), la llamativa distancia física en el grupo de amigas que hablan en el sofá de una casa y en la que una ellas descansa sus piernas sobre las piernas de otra y se tocan[13] mientras se produce la conversación (archivo de vídeo 8).

7. Conclusiones

Todos los aspectos verbales y no verbales analizados, así como los contenidos y formas conversacionales nos han permitido realizar actividades diferentes apoyadas en un material extraído de un corpus oral orientado a la enseñanza del español como lengua extranjera y como lengua materna frente a los materiales convencionales que se suelen utilizar en el aula de ELE. Es cierto que esta experiencia necesita ampliarse y renovarse para observar los cambios y evoluciones conversacionales, pero al mismo tiempo este tipo de experiencias nos invita a seguir investigando y profundizando en las destrezas de expresión e interacción orales.

Por otro lado, los alumnos de ELE con los que hemos trabajado en los diversos cursos y asignaturas de contenido, han manifestado en todo momento su gran disposición para enfrentarse a este reto lingüístico en su formación y al finalizar las tareas nos han transmitido su satisfacción por el dominio de contenidos inusuales y por haber mejorado su grado de comprensión auditiva en la interacción con hablantes nativos.

Para terminar, decir sucintamente que estos modelos han abierto la puerta a otros tipos de prácticas docentes en las que los alumnos actúan fuera del aula y se implican directamente con la comunidad nativa, ya que la siguiente tarea consistió en realizar grabaciones y transcripciones sencillas y adaptadas por parte de los alumnos extranjeros para ser analizadas en clase. Estamos satisfechos con los resultados obtenidos a raíz de la línea de investigación abierta en la Universidad de Valencia por el grupo Val. Es.Co. y continuada en la Universidad de Granada por el Grupo de Investigación de *Lingüística Aplicada* (G.I.L.A.), la cual ha motivado de forma fehaciente el trabajo del profesor y la comprensión y motivación de los alumnos de ELE.

13. Este aspecto es muy comentado por alumnos asiáticos para los que este elemento es bastante sorprenderte, dado el carácter de tacto-contacto de cultura española.

Bibliografía

BARROS, P. (ed.), M.ªJ. BARROS, M.ªP. LÓPEZ y J. MORALES (2012): *COGILA Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*, Granada: EUG.

BARROS, M.ªJ. (2011): «La enseñanza del papel y rasgos de la cortesía valorizadora a partir del análisis de corpus», en J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la Lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza/aprendizaje del español L/LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 213-224.

BARROS, P. y J. MORALES (1997): «Aspectos pragmalingüísticos en las aperturas conversacionales», en A. Narbona y M. Ropero (eds.): *Actas Congreso del Habla Andaluza, Seminario del Habla Andaluza*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 382-396.

BARROS, P. y J. MORALES (2002): «El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional», *Español Actual*, 77/78, 87-98.

BARROS, P., M.ª P. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «Aspectos conversacionales en la enseñanza de lenguas», en P. Barros *et al.* (eds.), *Enseñanza de la lengua III*. Granada: Universidad de Granada, 11-24.

BARROS, P., M.ªP. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas», en M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia: Universidad de Murcia, 165-173

BARROS, P., M.ªP. LÓPEZ y J. MORALES (2003): «Lengua y contexto: consideraciones sobre su interacción en el uso de la lengua hablada», en M.ªI. Montoya y J. A. Moya (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada, 479-491.

BARROS, P., LÓPEZ, Mª.P. y J. MORALES (2004): «Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado: explotación didáctica de la función expresiva», en Mª. I. Montoya y J. A. Moya (eds.): *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*. Granada: Universidad de Granada, 415-428.

BARROS, P., LÓPEZ, Mª.P. y J. MORALES (2006): «La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica», en M. Casado, A. González y Mª. V. Romero (eds.): *Actas del I Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura y valores*. 2 vol. Madrid: Arco/Libros, 893-904.

BRIZ, A. (2000): «El análisis de un texto oral coloquial», en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?,* Barcelona: Ariel, 29-48.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.

BRIZ, A. y M. ALBELDA (2009): «Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D», en *Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*, Madrid, B.O.E. *Instituto Cervantes*, 165-225.

CALSAMIGLIA, H. (1991): «El estudio del discurso oral», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 38-48

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso,* Barcelona: Ariel.

CORTÉS, L. y A. BAÑÓN. (1997): *Comentario lingüístico de textos orales I. Teoría y práctica (La tertulia)*, Madrid: Arco/Libros.

KOTSCHI, T., W. OESTERREICHER y K. ZIMMERMANN (eds.) (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Franckfurt am Main: Vervuert Verlag, Bibliotheca Iberoamericana.

LÓPEZ, Mª.P. (2010): «Observaciones sobre los contenidos de impacto cultural relacionados con la lengua, la cultura y la comunicación en español», en I. Montoya (ed.), *La lengua y la cultura en el aula*, Granada: Universidad de Granada, 77-88.

PONS, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*, Madrid: Arco Libros.

TUSÓN, A. (2003): *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.