

**BIBLIOTECA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS DE
HUMANIDADES**



E-excellence

para red de comunicaciones Internet

ÁREA: Publicaciones electrónicas

Los contenidos incluidos en el presente artículo están sujetos a derechos de propiedad intelectual. Cualquier copia o reproducción en soportes papel, electrónico o cualquier otro serán perseguidos por las leyes vigentes.

Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L.

C/ Rafael de Riego, 8- Madrid 28045

Tel. 91 527 70 26

www.liceus.com e-mail: info@liceus.com

ESTRATEGIAS DE REPETICIÓN EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN DE E/LE

Sara Aguayo Hernández

ISBN: 978-84-9822-970-7

Resumen: Este trabajo profundiza en las estrategias de comunicación y su enseñanza en las clases de conversación de español como lengua extranjera. El estudio se basa en un corpus oral en el que se identifican y contabilizan todas las estrategias conceptuales analíticas utilizadas por cuatro hablantes nativos. Los resultados muestran que la estrategia más usada es la de repetición, por lo que a continuación se elabora una clasificación completa de sus funciones y usos en base al análisis y a la cuantificación de todas las muestras encontradas. El estudio concluye con una propuesta didáctica en la que se combina el enfoque indirecto y el directo. En ella se muestra cómo enseñar en el aula de conversación de E/LE la estrategia de repetición, así como alguna de sus funciones y usos más relevantes.

Palabras clave: Estrategia de comunicación; estrategia conceptual analítica; repetición; tipología de estrategias de comunicación; conversación; competencia conversacional; hablantes nativos; español como lengua extranjera.



Departamento de Filología

Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

SARA AGUAYO HERNÁNDEZ

**ESTRATEGIAS DE REPETICIÓN EN LA CLASE DE
CONVERSACIÓN DE E/LE**

Memoria de investigación dirigida por la profesora

ANA M^a CESTERO MANCERA

Alcalá de Henares

2008

AGRADECIMIENTOS

A Ana M^a, por su inestimable ayuda y paciencia en su labor de guía.

A Ricardo, por haber recorrido junto a mí este camino y tantos otros, apoyándome de manera incondicional con su cariño.

ÍNDICE

Introducción.....	7
Capítulo I. Marco teórico.....	10
1. Conversación.....	10
2. La competencia comunicativa.....	11
3. La competencia conversacional.....	11
3.1. Enfoques en la enseñanza de la conversación.....	12
4. Estrategias de aprendizaje.....	12
5. La competencia comunicativa estratégica y las estrategias de comunicación.....	13
5.1. Taxonomía de las estrategias de la comunicación.....	14
6. Conclusiones.....	17
Capítulo II. Metodología de la investigación.....	17
1. Corpus PRESEEA-ALCALÁ.....	17
2. Análisis de los materiales.....	20
3. Aplicación de los resultados.....	22
Capítulo III. La repetición en la conversación en español.....	23
1. Estrategias conceptuales analíticas.....	23
1.1. Circunlocución.....	23
1.2. Explicación.....	24
1.3. Ejemplificación.....	24
1.4. Reestructuración.....	25
1.5. Repetición.....	26
2. Análisis de los resultados.....	26
3. Tipología de la EC de repetición.....	28
3.1. Apariencia formal.....	29
3.2. Funciones.....	33
a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso en el mismo turno.....	33
a.1) Funciones aplicadas al contenido.....	34
a.2) Funciones estructurales que intervienen en la organización misma del enunciado y la interacción.....	41
b) Repeticiones de lo dicho en un turno anterior de palabra.....	44
c) Repetición interactiva (diálogo).....	45
d) Otras funciones de repetición.....	52

Capítulo IV. Propuesta didáctica.....	53
Conclusiones.....	63
Limitaciones del estudio.....	68
Bibliografía.....	69
Apéndice I. Convenciones y signos de transcripción del corpus PRESEEA- ALCALÁ.....	71
Apéndice II. Estrategias comunicativas conceptuales analíticas.....	72

Introducción

Este trabajo surge con el fin de tratar de aunar dos necesidades que se han ido generando a lo largo de los últimos años: por un lado, la de ahondar y profundizar más en la enseñanza de la conversación en el aula (especialmente en el ámbito universitario), materia incluida prácticamente en casi todos los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, y, por otro, la de potenciar las estrategias comunicativas de los estudiantes de español, para favorecer de esta manera un aprendizaje mucho más autónomo. Hoy en día, estos dos aspectos en la enseñanza de E/LE, comunicación oral y estrategias de comunicación (de ahora en adelante EC), son prácticamente inseparables. Así, por ejemplo, cuando nuestros estudiantes se enfrentan a situaciones de interacción oral que entrañan cierta dificultad, tienen que recurrir a las EC que conocen para tratar de que el fin comunicativo sea un éxito y no un fracaso.

Últimamente, algunos autores han comenzado a escribir sobre la conversación, sin embargo, como mi intención no es ahondar a un nivel teórico en esta materia ni realizar una compilación de esos escritos, simplemente apuntaré que la importancia de la habilidad conversacional resulta fundamental para un estudiante de una segunda lengua, ya que aprendemos una lengua para comunicarnos y, por muy obvio que parezca, la única manera de aprender a hablar es hablando.

El segundo aspecto que tratamos de abordar más detalladamente en este trabajo es el de las EC, principalmente por dos razones: por un lado, porque aunque todo el mundo habla de estrategias conversacionales, estas no se han estudiado en profundidad y en pocas ocasiones se ha hecho a partir de datos reales, algo que nos proponemos llevar a cabo en esta investigación, y, por otro, porque cada vez más se tiende a un enfoque centrado en el estudiante como individuo y en la promoción de su autonomía. Consideramos al estudiante un ser autónomo que necesita que le proporcionemos estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación, para, de esta manera, ser capaz de usar eficientemente el lenguaje y conseguir salir airoso de cualquier situación comunicativa por difícil que sea. "Está comprobado que un mayor uso de estrategias influye en el grado de dominio obtenido (...) y en su importancia de ganar control sobre las destrezas (...)" (López, 1997; citado por Tardo, 2006). Y si el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje, el profesor ha de ser el responsable de desarrollar esa autonomía.

En los últimos años, la importancia de las EC ha sido reconocida en documentos tan relevantes como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes para la traducción en

español, 2002). Tanto es así, que, en el caso del currículo del Instituto Cervantes, se ha llegado a incluir entre los fines generales de la institución. Estos fines generales se relacionan de forma coherente con los cuatro bloques de contenido que el nuevo plan establece: aspectos gramaticales, funciones lingüísticas, repertorio temático y estrategias de aprendizaje y de comunicación.

En el *Marco Común Europeo de Referencia* (Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002), el desarrollo de las estrategias de comunicación se menciona como un objetivo a alcanzar por todo estudiante:

“4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias.

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. [...]”

(*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002: 60*)

Desafortunadamente, creemos que, una vez más, el tratamiento teórico se encuentra disociado de la puesta en práctica. Las estrategias siguen sin estar lo suficientemente tratadas de forma explícita en los materiales de español como lengua extranjera o en las clases de conversación. De hecho, a pesar de lo mucho que últimamente se mencionan, es difícil encontrar estudios sobre las estrategias conversacionales llevados a cabo en profundidad y basados en datos reales. Esta situación puede deberse, en parte, al hecho de que si queremos diseñar actividades o propuestas didácticas para la enseñanza de las EC en el aula, tendremos que conocer previamente cuáles son las EC que los nativos utilizamos cuando hablamos. Por esta razón, hemos decidido basar nuestro trabajo en el análisis de las EC usadas por los propios nativos, ya que, a lo largo de los últimos años, se ha comprobado que las estrategias de comunicación de los nativos y de los no nativos no difieren tanto.

Nuestro **primer objetivo** será, por lo tanto, identificar, a partir de un corpus oral de hablantes nativos, todos los usos del conjunto de estrategias, analizarlos y contabilizarlos para elegir la EC más utilizada. Una vez que sepamos cuál es la EC más utilizada, el **segundo objetivo** será analizar esta estrategia en profundidad. Para ello, se elaborará una clasificación completa de las funciones de dicha estrategia en base al análisis y la cuantificación de las muestras encontradas. Gracias a ello, se podrá inferir de qué manera se pueden usar estas estrategias en la conversación. El **tercer objetivo** consistirá en llevar a cabo una propuesta didáctica para enseñar esta EC y alguna de sus funciones en el aula de conversación de E/LE. Aunque nosotros nos vamos a centrar en

su enseñanza en un ámbito universitario, los resultados obtenidos y la propuesta práctica serán aplicables a cualquier clase de conversación.

No tratamos de generalizar las conclusiones y los resultados obtenidos en este pequeño estudio a todos los nativos o a todas las conversaciones, puesto que están obtenidos a partir de una muestra muy limitada. Sin embargo, consideramos que como punto de partida, para esta memoria de investigación, el microanálisis puede ser válido.

La estructura del trabajo sigue los mismos apartados planteados por las actuales corrientes del Análisis de la Conversación. Así, en el Capítulo I presentamos el **Marco teórico de la investigación**, donde hablaremos resumidamente sobre la conversación y su importancia en el proceso de adquisición de una lengua. A continuación, definiremos brevemente los conceptos de competencia comunicativa y conversacional. La conversación es enseñada en el aula de conversación de español de diversas formas y usando diferentes metodologías, por eso vamos a comentar los dos enfoques existentes en la enseñanza de la conversación de una lengua extranjera: el enfoque indirecto y el enfoque directo. Por último, abordaremos el tema de las estrategias, explicando brevemente las de aprendizaje y centrándonos en las comunicativas, tanto en su definición como en la selección de una taxonomía que usaremos a lo largo de todo el trabajo.

Con el Capítulo II, **Metodología de la investigación**, explicaremos qué corpus hemos elegido, sus características y cuáles son los materiales que hemos utilizado del mismo. Una vez hecho esto, detallaremos qué análisis hemos llevado a cabo, identificaremos las estrategias que vamos a analizar y pasaremos a la aplicación de los resultados.

En **La repetición en la conversación de español**, Capítulo III, se identificarán las diferentes EC, se analizarán y se contabilizarán, recogiendo los resultados obtenidos de los análisis de datos en tablas y gráficos para demostrar que la estrategia de repetición es la más empleada de las EC analizadas. Se ejemplificarán y describirán brevemente las otras EC, para, a continuación, centrarnos en la EC de repetición. En este apartado, se recogerá la clasificación completa de las funciones de la estrategia de repetición realizada a partir de los resultados de los análisis de cada muestra, así como de su forma de uso.

Por último, acabaremos con el Capítulo IV, **Propuesta didáctica**, donde se recoge una propuesta para llevar al aula de forma explícita la EC de repetición y alguna de sus funciones. Cerraremos la investigación con el apartado de **Conclusiones**. En la última parte del trabajo se incluirán los apéndices correspondientes.

Capítulo I. Marco teórico.

1. Conversación

Como ya hemos apuntado brevemente en el apartado anterior, la conversación está empezando a cobrar cierta relevancia en el ámbito de E/LE. Sin embargo, ha estado durante mucho tiempo descuidada, lo que ha obligado a los profesores a tener que crear sus propios materiales, no siempre del modo más acertado, y a conducir sus clases basándose principalmente en la intuición. De hecho, hoy en día seguimos sin contar con abundante bibliografía en español sobre el tema, “aunque destacan en nuestro país los proyectos o estudios de H. Calsamiglia, A. M^a Cestero, el equipo Val.Es.Co. (centrados en la conversación coloquial y dirigido por A. Briz), B. Gallardo y A. Tusón, centrados en la conversación del español como lengua nativa” (M. Rubio, 2007:11).

Para comenzar, nos gustaría destacar que, a pesar de la creciente importancia que está teniendo la conversación en el campo de la lingüística, sus comienzos no provienen de esta disciplina “sino de otras disciplinas como la sociología (etnometodología, interaccionismo simbólico), la antropología (etnografía de la comunicación) o la filosofía”, (Tusón, 2002:135).

Pero, ¿qué es la conversación? Parece evidente que es una de las actividades más típicamente humanas a través de la cual interaccionan socialmente los individuos. Según García (2005:1), “conversar es una habilidad que exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso”. En palabras de Cestero (2005:69), la conversación “consiste en una serie de intervenciones comunicativas y estructurales, que son producidas e interpretadas de acuerdo con una serie de mecanismos y reglas de interacción y estructuración”.

Efectivamente, la conversación no consiste en el hecho de hablar por hablar, puesto que dispone de una estructura y un funcionamiento que deben de ser enseñados en clase de conversación. Aunque no vamos a profundizar en este terreno, trataremos de explicar algunos conceptos básicos como las unidades primarias de la conversación. Una de estas unidades es el turno de palabra, que consiste en un "período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo" (Cestero, 2007:10). La segunda unidad es la alternancia de turnos. Para que se produzca una interacción es necesario este intercambio de turnos por parte de los

diferentes participantes. Precisamente la organización en turnos de habla es lo que caracteriza a la conversación.

Por otra parte, tenemos que hablar de los principios sobre los que se sustenta la conversación, pues estos serán de gran importancia para el desarrollo de nuestra investigación. La conversación se sustenta en dos principios: el de negociación o cooperación y el de secuenciación. Ambos rigen la alternancia de los turnos de habla. “El primero de ellos obliga al hablante a señalar lingüística o no verbalmente sus intenciones acerca del carácter del turno que desea emitir y, especialmente, a marcar la conclusión del turno que posee. El segundo, por su parte, es el que posibilita que la conversación sea una secuencia de turnos de habla construida con mensajes relacionados que fluyen unos de otros de forma espontánea”, (Cestero, 2007:19)¹.

Pero la enseñanza de la conversación en el aula no sólo debe abarcar su estructura y funcionamiento, sino, también, aquellas situaciones comunicativas espontáneas ante las que se pueda encontrar el estudiante de lenguas. Esto es así, puesto que la finalidad última de aprender un idioma es poder comunicarse correctamente y la conversación es el medio que utilizamos para ello.

2. La competencia comunicativa.

El término competencia comunicativa fue introducido por Gumperz y Hymes en 1972. Debido a la gran atención que atrajo, ya que esta teoría constituía una de las bases lingüísticas del enfoque comunicativo, fue reformulado posteriormente por otros muchos autores, entre ellos Canale (1983). Para este autor, “lo primordial es la comunicación; por consiguiente, para dominar una lengua, además de las reglas gramaticales es preciso dominar una serie de conocimientos que incluyen los discursivos, sociolingüísticos y estratégicos” (Canale, 1983; citado por Tardo, 2005).

3. La competencia conversacional

En el marco de la competencia comunicativa, ocupa un lugar destacado la competencia conversacional. Si como hemos apuntado anteriormente, conversar es una habilidad que exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva y, por otro, capacidad interactiva, la competencia conversacional es “la habilidad para producir la actividad comunicativa por excelencia: la conversación” (Cestero, 2005: 9).

¹ Para más información acerca de la conversación y de los turnos de palabra, ver *El intercambio de turnos de habla en la conversación* (Cestero 2000a) y *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras* (Cestero, 2005).

3.1. Enfoques en la enseñanza de la conversación.

Los estudios sobre competencia conversacional son escasos. La aplicación práctica de estos estudios se puede llevar a cabo a través de dos enfoques (Richard, 1990; citado por García, 2004):

- I. Enfoque tradicional o indirecto: “asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación sino simplemente practicarla” (García, 2004:106). Este tipo de enfoque se centra básicamente en la producción, por lo que alguna de sus actividades típicas serán los debates y las simulaciones.
- II. Enfoque directo o explícito: a diferencia del anterior, este enfoque considera necesario la enseñanza explícita o directa de los fenómenos conversacionales, puesto que la práctica es insuficiente para que el estudiante llegue a entender cómo funciona y cómo se estructura la conversación (alternancia de turnos, turnos de apoyo...).

Para finalizar este apartado, coincidimos con García (2004), en que el mejor método para favorecer el aprendizaje de la destreza conversacional es la combinación de ambos enfoques en el aula. También es cierto que mientras del enfoque directo podemos encontrar una amplia gama de materiales, del enfoque indirecto no existen apenas recursos, lo que no incentiva a los profesores a incorporarlo en sus clases. Por esta razón, y para aportar nuestro pequeño granito de arena en este campo, terminaremos la memoria de investigación con una propuesta didáctica que tratará de combinar adecuadamente ambos enfoques.

4. Las estrategias de aprendizaje

La bibliografía sobre la autonomía en el aprendizaje está repleta de referencias a las estrategias de aprendizaje. Y es que, si el fin último es conseguir que el alumno se convierta en un ser autónomo capaz de gestionar su propio aprendizaje, el uso y práctica de estas estrategias se convierte en un objetivo prioritario.

Según Cohen (1998:4; citado por Ezquerro, 2007:9), las estrategias de aprendizaje son:

“Those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through storage, retention, recall, and application of information about that language”

El término estrategias de aprendizaje engloba un gran número de acciones diferentes clasificadas en grupos. La taxonomía de Oxford (1989; citada por Ezquerro, 2007) diferencia entre:

- a) Estrategias directas: aquellas directamente relacionadas con el uso de la lengua meta, entre las que se encuentran las de:
 - a.1) Memorización.
 - a.2) Cognitivas.
 - a.3) Compensatorias.
- b) Estrategias indirectas: son las que no implican el uso de la lengua meta, aunque repercutan indirectamente en el aprendizaje de la misma. Constan de tres grupos:
 - b.1) Metacognitivas.
 - b.2) Afectivas.
 - b.3) Sociales.

5. La competencia comunicativa estratégica y las estrategias de comunicación.

Al igual que la competencia conversacional, la competencia estratégica es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Según Pulido (2004)², la competencia estratégica “es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias”.

“El término estrategia de comunicación se usa en el campo de la lingüística aplicada desde que Selinker (1972) las identificara como uno de los cinco procesos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua” (F. Rubio, 2007:45), aunque en esta época todavía se reducía su empleo al de alternativas reparadoras de deficiencias en el lenguaje, es decir, sólo consideraban estrategias a aquellas que tenían relación con fines comunicativos problemáticos, por lo que se limitaba su uso a un proceso de compensación. Por esta razón, algunos autores las han denominado también estrategias de compensación. Sin embargo, compensar una deficiencia no siempre es el objetivo del hablante, también se recurre a ellas para funcionar con mayor eficacia durante la

² La cita de Pulido está extraída de un artículo de Internet que no se encuentra paginado, por lo que no podemos citar el número de página.

comunicación. Ejemplos de ello podrían ser las EC usadas para solicitar ayuda, para darnos tiempo a pensar lo que queremos decir, etc. "Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje" (Diccionario ELE, Centro Virtual Cervantes -CVC-, E. Martín, 2007)

En términos generales, existen dos enfoques en el estudio de las EC:

1.- Sociolingüístico (interaccional): las estrategias se consideran facilitadoras del proceso comunicativo oral. Uno de sus máximos representantes, Tarone, define las EC como "recursos usados en una negociación conjunta de significados donde ambos interlocutores intentan ponerse de acuerdo en un objetivo comunicativo" (1980:420; citado por Doddis, Novoa y Tabilo, 2001).

2.- Psicolingüístico (cognitivo): las estrategias son consideradas como procesos cognitivos existentes en un modelo de producción oral. En este modelo se producen dos fases: una de planificación y otra de ejecución. Dentro de esta perspectiva, Faerch y Kasper definen las estrategias como "planes potencialmente conscientes para resolver lo que se presenta a un individuo como un problema, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo específico" (1983:36; citado por Doddis, Novoa y Tabilo, 2001). Posteriormente, destacan investigadores tales como Bialystok (1990), Poulisse (1990) o Dörnyei y Scott (1997), quienes sostienen que estas estrategias son inherentemente procesos mentales.

Desde entonces, las EC se han convertido en un tema sobre el que se ha hablado y discutido mucho. Sin embargo, todavía no se ha llegado a ningún consenso sobre su definición, clasificación o, incluso, sobre su papel en el aprendizaje de una segunda lengua. Mostramos nuestro acuerdo con F. Rubio (2007), al suscribir la afirmación de Bialystok (1990:116): "Las estrategias de comunicación son un hecho indiscutible en el uso de una lengua, su existencia es un aspecto de la comunicación documentado fehacientemente y su papel en la comunicación en una segunda lengua parece ser particularmente significativo".

5.1. Taxonomía de las EC

Como ya apuntábamos en el apartado anterior, diferentes investigadores han propuesto una serie de clasificaciones para las EC que tienen puntos en común, pero también diferencias significativas. Por este motivo, decidirse por una clasificación, igual

que el proceso de identificar EC en el corpus, se convierte en uno de los aspectos más complejos de esta investigación.

Podríamos decir que, en general, los autores distinguen entre las estrategias de expansión y de reducción (Corder) o, dicho por otros investigadores, de compensación y evitación. Las primeras, de expansión o compensación, suponen una actitud muy positiva frente al aprendizaje, porque en ellas el aprendiz busca maneras alternativas de comunicarse, es decir, “corre riesgos” a pesar de poder equivocarse y lo hace usando algunas de las siguientes EC: parafrasear, explicar mediante ejemplos, hacer un resumen... Mientras que las segundas, de reducción o evitación, empobrecen la comunicación, puesto que el hablante “evita riesgos”, como puede ser el de cometer errores. Para ello evita el diálogo con el otro, o bien utiliza palabras o frases más sencillas, reduciendo de esta forma el contenido del mensaje.

Por otro lado, el hablante que decide usar las estrategias tiene dos fuentes de conocimiento:

1.- El conocimiento conceptual: le permite analizar el concepto en términos de las propiedades que lo componen. Este permite, a su vez, al hablante utilizar dos tipos de estrategias:

1.1.- Las conceptuales holísticas, con las que “el usuario puede sustituir el ítem léxico por un concepto relacionado que comparta algunas de las propiedades del concepto meta” (Doddis, Novoa y Tabilo, 2001)³. Algunas de estas estrategias serían la aproximación, la analogía, la metonimia...

1.2.- Las conceptuales analíticas, empleadas “cuando el hablante es incapaz de transmitir el significado que pretende, puede intentar solventar el problema analizándolo y buscando la relación con otros posibles significados” (Bialystok, 1990; citado por F. Rubio, 2007:48). Entre estas estrategias se encontrarían las de circunlocución, repetición, ejemplificación....

2.- El conocimiento lingüístico: contiene las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de la lengua materna, de la lengua meta y de otras segundas lenguas, y de las correspondencias que puedan existir entre ellas. Las estrategias empleadas en este caso son un intento por mantener el significado original que se quiere transmitir, pero modificando la forma; se llaman “estrategias de control” o “estrategias de control de código”. Formarían parte de estas estrategias, el préstamo, la traducción literal o la creación de nuevas palabras.

³ La cita de Doddis, Novoa y Tabilo está extraída de un artículo de Internet que no se encuentra paginado, por lo que no podemos citar el número de página.

Como bien apunta F. Rubio (2007:47), “entre las clasificaciones más utilizadas en los estudios están las de Tarone (1980), Faerch y Kasper (1983), Paribakht (1985), o Poulisse y otros (1990)”. Sin olvidarnos tampoco de dos repasos llevados a cabo por Dörnyei y Scott (1997) y Byalistok (1990). Sin embargo, nosotros hemos seleccionado la clasificación llevada a cabo por Mitchel y Miles (1996), adaptada por Moreno (2002). Nuestras razones para finalmente inclinarnos por esta clasificación es que integra los conceptos anteriormente presentados, es de fácil comprensión e incluye un listado bastante exhaustivo de las diferentes estrategias. Además, añade un nuevo concepto a los ya expuestos, que es el de estrategia interactiva, del que formarían parte tanto estrategias de comunicación verbal (petición de ayuda), como de comunicación no verbal (mímica). Otros autores han incluido estas estrategias como parte de las de control de código, pero nosotros juzgamos adecuada la clasificación de estas como una nueva categoría, junto a las de compensación y reducción.

En la figura 1, abajo expuesta, se puede ver en detalle la clasificación adoptada para este estudio:

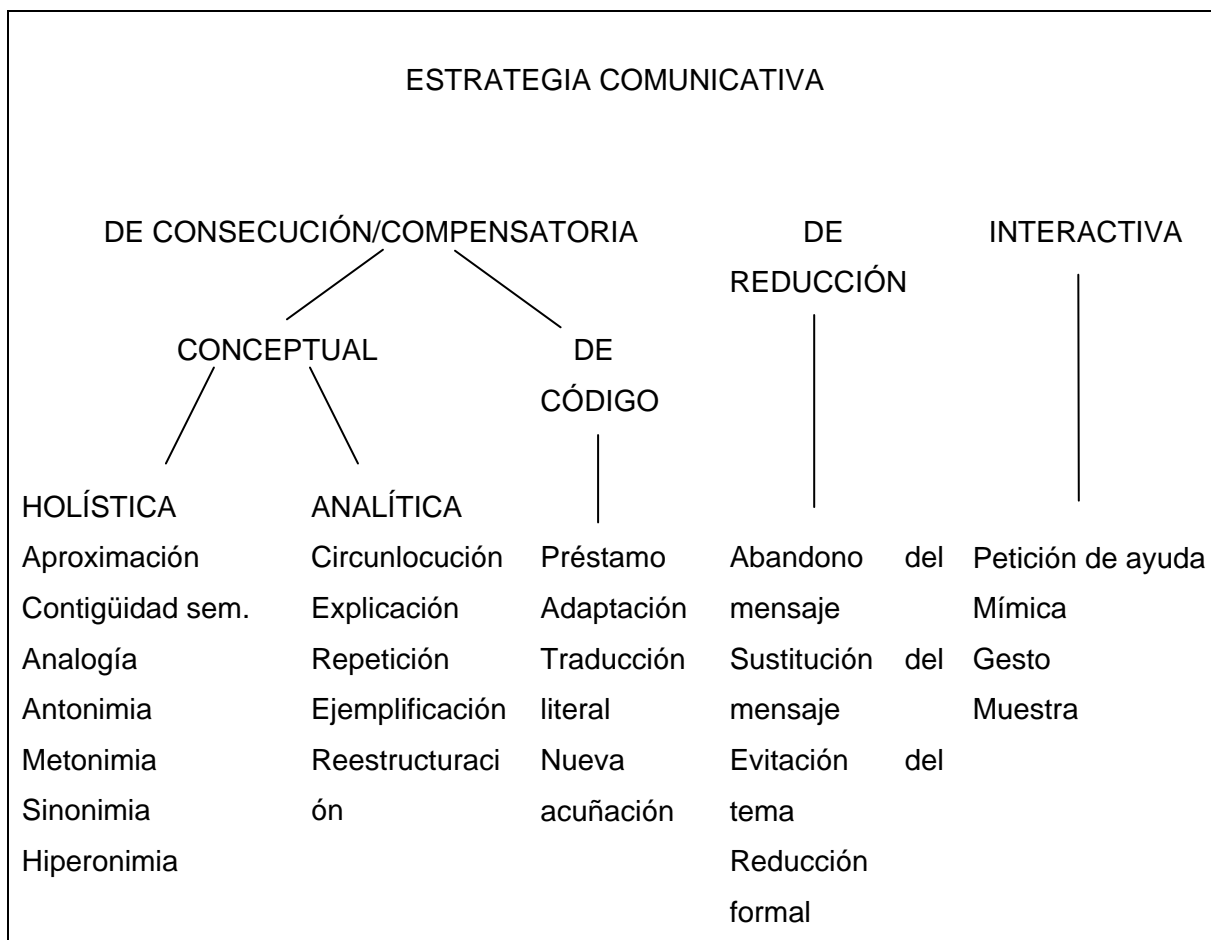


Figura 1. Tipos de estrategia comunicativa (Moreno, 2002: PÁGINA, adaptado de Mitchel y Myles, 1996: PÁGINA)

6. Conclusiones.

Por último, y a modo de conclusión dentro de este marco teórico, podemos apuntar que la investigación llevada a cabo en este estudio se enmarca dentro de la competencia comunicativa estratégica y las estrategias de comunicación.

Hasta ahora se ha hablado mucho de las estrategias de comunicación, pero se ha investigado poco, especialmente con datos reales. Por eso este estudio pretende arrojar luz sobre la estrategia más usada por los hablantes nativos. Una vez que sepamos, a través del análisis de la conversación de varias muestras, cuáles son las EC más utilizadas por los nativos, también sabremos cuáles son las que deberíamos enseñar a nuestros alumnos en el aula, puesto que son las que más se van a encontrar en la vida real. A continuación, nos centraremos en el análisis exhaustivo de las funciones de la EC más utilizada, y concluiremos el estudio con un apartado en el que desarrollaremos una propuesta didáctica con el fin de enseñar algunas funciones de esta estrategia a nuestros alumnos. En esta propuesta didáctica, se combinarán el enfoque indirecto o tradicional y el directo o explícito, para que, por un lado, el estudiante tenga la oportunidad de practicar su expresión oral, y, por otro, pueda llegar a entender cómo funciona y cómo se estructura la competencia conversacional de un nativo.

Capítulo II. Metodología de la investigación.

1. Corpus PRESEEA-ALCALÁ.

Para comenzar con nuestra investigación, el primer paso era la selección de un corpus apropiado de muestras de habla oral. Aunque es recomendable recoger un corpus específico, no siempre es posible hacerlo, por eso, comenzamos a buscar un corpus oral adecuado para nuestro propósito. Este propósito es el de llevar a cabo un análisis de muestras orales de nativos españoles, para poder extraer las estrategias de comunicación más utilizadas por ellos y centrarnos en las estrategias de compensación conceptuales analíticas. Una vez que sabemos cuál es la más utilizada, procederemos a la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza de esta EC en clase de conversación de E/LE. En este trabajo, no incluimos más que una propuesta, pero la idea es seguir creando nuevas propuestas basadas en los resultados obtenidos y ampliar esta investigación en un futuro. Como ya hemos comentado en la introducción, nuestros estudiantes metas son universitarios que estudian español en su país de origen, pero los

resultados obtenidos en esta investigación y la propuesta didáctica realizada son aplicables a cualquier clase de conversación.

Teniendo siempre en mente nuestro fin, decidimos optar por el uso del corpus PRESEEA-ALCALÁ por varios motivos. La razón fundamental fue que se trata de un corpus que recoge discursos de estilo formal o semiformal, básicamente, aunque en algunos casos, bien sea por la longitud de la entrevista o por el tema, el estilo podría ser informal. Esta característica es especialmente relevante, puesto que algunos de los corpus considerados para este trabajo se centraban exclusivamente en el lenguaje coloquial, lo que limitaba el abanico de registros lingüísticos para analizar.

A continuación, pasamos a explicar someramente el corpus PRESEEA-ALCALÁ. En primer lugar, comenzaremos aclarando el significado de PRESEEA: Proyecto para el Estudio del Español de España y de América. Este proyecto está vinculado con la Universidad de Alcalá de Henares desde su creación, pues en su presentación se propuso que fuese esta universidad la entidad coordinadora. Según dicen los autores del corpus, “En el proyecto sociolingüístico de Alcalá de Henares nos planteamos, de forma general, la recogida de materiales que nos dieran información suficiente sobre el habla de los distintos estratos sociales de la ciudad” (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2004: 16).

La recogida de materiales del corpus PRESEEA-ALCALÁ se llevó a cabo en dos fases diferentes. En la primera fase existían dos participantes, uno de los cuales era fijo, pero cumplía con los cánones de co-partícipe, y las actividades comunicativas que se recogieron fueron conversaciones. En la segunda fase, varios investigadores participaron como interlocutores y se recogieron entrevistas. En ambas fases se siguió el criterio de que entrevistador y entrevistado fuesen del mismo sexo. Es cierto que tanto el investigador como el interlocutor fijo debían dirigir la conversación, pero se pretendía que su discurso fuera cuantitativamente muy inferior al del informante.

En este trabajo, hemos decidido coger sólo muestras de la segunda etapa de los informantes. Los datos que se recogen son “a través de una encuesta directa en forma de entrevista con un cierto grado de estructuración” (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2004:19). Esta entrevista “es una conversación que tiene lugar entre un investigador y un informante cada vez y se recoge en un magnétopono (Ander-Egg, 1987)”.

Todas las grabaciones se realizaron en aulas similares de centros públicos de Alcalá de Henares: habitaciones pequeñas, rectangulares o cuadradas y aisladas de otras instalaciones. En ellas, la grabadora estaba siempre a la vista y se colocaba cerca de los interlocutores, por lo que, aunque se favoreció en todo momento que nada coartara a los participantes, estos no se encontraban en una situación natural. Por esta

razón, predomina en las conversaciones un registro de habla cuidado, formal o semiformal; sin embargo, “la formalidad disminuye a medida que los participantes se van involucrando en la interacción y olvidando con ello la presencia de la grabadora” (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2004:28).

Aunque los materiales se ofrecen en tres volúmenes correspondientes a los diferentes niveles de estudios o instrucción de los informantes (volumen I: hablantes de instrucción superior; volumen II: hablantes de instrucción media; volumen III: hablantes de instrucción primaria), nosotros hemos utilizado sólo los dos primeros:

I- La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. I. Hablantes de Instrucción Superior (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2002).

II- La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. II. Hablantes de Instrucción Media (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2004).

Para recogerse el material que conforma el corpus, se partió de una pre-estratificación de la población en función de tres factores:

1- Sexo: Hombres y Mujeres

2- Edad: Generación 1, de 20 a 34 años; Generación 2, de 35 a 54 años; Generación 3, de más de 55 años.

3- Nivel de instrucción: Grado de Instrucción 1, Enseñanza Primaria; Grado de Instrucción 2, Enseñanza Secundaria; Grado de Instrucción 3, Enseñanza Superior.

En este trabajo, hemos elegido como muestra de estudio 4 entrevistas de no menos de 45 minutos de duración cada una, lo que en su totalidad representa 3 horas de análisis de entrevistas. Dos de estas entrevistas son de hombres y otras dos de mujeres. Todos los informantes pertenecen a la Generación 1, de 20 a 34 años; un hombre y una mujer son de Grado de Instrucción 3, lo que supone haber cursado al menos un año de estudios superiores, y otro hombre y otra mujer son de Grado de Instrucción 2, lo que supone haber cursado estudios de enseñanza secundaria o un curso no completo de enseñanza universitaria.

	Generación 1	
	Hombre	Mujer
Grado de instrucción 3	1	1
Grado de instrucción 2	1	1

Hemos seleccionado estas muestras porque nos interesa que el nativo se acerque a las características de nuestros estudiantes meta, es decir, universitarios. Por eso nos hemos centrado en el grupo más joven, el de la Generación 1, y en los de Grado de Instrucción 3, que es lo que la mayoría de ellos llegará a ser a corto plazo, y Grado de Instrucción 2, que es lo que son actualmente.

Las convenciones utilizadas para transcribir los materiales del corpus PRESEEA-ALCALÁ están basadas en el sistema *SGML* y siguen las normas internacionales de la TEI (*Text Encoding Initiative*). Estas transcripciones están detalladas en el Apéndice I.

2. Análisis de los materiales.

En esta memoria de investigación hemos optado por realizar un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo, siguiendo los procedimientos propios del Análisis de la Conversación. Estas fases metodológicas han sido desarrolladas por A. M. Cestero y son las que detallamos a continuación:

- a) Selección del fenómeno de interés.
- b) Búsqueda de todos los ejemplos en los que tal fenómeno aparece en el corpus.
- c) Examen minucioso de cada uno de estos ejemplos encontrados y descripción de su forma de producción.

a) Selección del fenómeno de interés.

Este estudio se diseñó con el objetivo de comprender mejor el uso de las estrategias de comunicación por parte de los hablantes de español y así poder enseñar estas estrategias en el aula de E/LE. Para ello, partimos de la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias de comunicación son más habituales entre hablantes nativos?

Según el Instituto Cervantes (Diccionario ELE -CVC-, E. Martín Peris, 2007), “Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes...”. Por esta razón, en nuestro estudio nos vamos a centrar en las estrategias de compensación, más concretamente en las conceptuales, pues nuestra memoria de investigación parte de un corpus de nativos. Esto significa que, salvo rara excepción, no van a necesitar usar las estrategias de control de código tales como el préstamo o la traducción literal.

Ante la imposibilidad de estudiar las estrategias conceptuales en su totalidad, hemos tenido que realizar una selección de las mismas y hemos considerado que las estrategias conceptuales analíticas serían las más utilizadas por los nativos, por lo tanto, las más interesantes para analizar en este trabajo. A esta conclusión hemos llegado partiendo de una hipótesis razonable, pues pensamos que, en general, el nativo no necesita hacer tanto uso de las estrategias holísticas como un hablante no nativo, ya que no suele necesitar sustituir el ítem léxico por otro concepto relacionado que comparta algunas propiedades con él, tales como aproximación, antonimia, etc.

Por todo lo anteriormente expuesto, las estrategias de comunicación que vamos a analizar son las compensatorias conceptuales analíticas (Moreno, 2002; adaptado de Mitchel y Miles, 96), que son las siguientes:

- 1- Circunlocución
- 2- Explicación
- 3- Ejemplificación
- 4- Reestructuración
- 5- Repetición

b) Búsqueda de todos los ejemplos en los que tal fenómeno aparece en el corpus.

Como ya apuntamos en el apartado dedicado a la explicación del corpus, en este trabajo hemos considerado recoger principalmente las muestras de los hablantes nativos de Alcalá, por lo que las EC utilizadas por los investigadores sólo formarán parte de este estudio cuando analicemos las funciones de la EC más utilizada en secuencia dialógica.

En primer lugar, se identificaron todos los casos de estrategias de comunicación conceptuales analíticas en las conversaciones analizadas. A continuación, se agruparon estas estrategias según pertenecieran a cada una de las 5 clases de la taxonomía que manejamos en este estudio: circunlocución, explicación, repetición, ejemplificación y reestructuración.

c) Examen minucioso de cada uno de los ejemplos encontrados y descripción de su forma de producción.

Una vez identificados los casos de estrategias comunicativas conceptuales analíticas que aparecen en el corpus, observaremos qué estrategia es la más usada por los hablantes. Para ello, habremos llevado a cabo previamente un análisis cuantitativo de las estrategias que nos indique no sólo qué estrategia se usa mayoritariamente, sino

también cuál se usa menos. A continuación, llevaremos a cabo un segundo análisis en el que pasaremos a describir minuciosamente los ejemplos encontrados de la estrategia comunicativa más usada en base a su apariencia formal y a sus funciones. Al formular hipótesis acerca de las funciones que cumple esta estrategia, nos acercaremos a sus usos como estrategia comunicativa en el discurso de los hablantes nativos, y, en ocasiones, los compararemos con los de los hablantes no nativos. Al llegar a este punto, nos daremos cuenta de que las estrategias que más utilizan los extranjeros, y, por consiguiente, las que más se enseñan, son las menos utilizadas por los nativos.

3. Aplicación de los resultados.

Los resultados de esta investigación, tanto del análisis cuantitativo como del análisis cualitativo, se van a presentar y comentar en el capítulo siguiente. Para ello, seguimos en cada caso el siguiente esquema:

- a) identificar todos los usos del conjunto de estrategias,
- b) analizarlos,
- c) contabilizarlos e
- d) ilustrar la estrategia a partir de alguno de los ejemplos hallados.

En el caso de la estrategia comunicativa más utilizada, se procederá a desarrollar también el apartado e:

- e) formulación de hipótesis acerca de las funciones que cumple y de sus usos como estrategia comunicativa.

Consideramos que todo estudio que se lleva a cabo en el ámbito de E/LE tiene posibles repercusiones didácticas, por lo que sería conveniente apuntar algunas aplicaciones en el aula a medida que vamos realizando el análisis.

A raíz de los resultados obtenidos, observaremos que hay una estrategia que es muy habitual en la conversación normal entre hablantes nativos. Por esta razón, elaboraremos una propuesta didáctica para enseñar de una forma explícita algunas funciones de esta estrategia en el aula. De hecho, coincidimos con F. Rubio (2007: página) en que la integración de estas estrategias “debe ser inexcusable en cualquier curso que tenga como objetivo fundamental mejorar la competencia comunicativa del estudiante”.

Los resultados obtenidos en otros estudios de estas características, tales como el del propio F. Rubio (2007) o Liskin-Gasparro (1996), parecen coincidir en el hecho de que las estrategias más usadas por hablantes no nativos de español son las de autocorrección y las basadas en el uso de la L1, ninguna de las cuales constituye una

estrategia eficaz en una situación de comunicación real. Por lo tanto, se debe hacer especial hincapié en la enseñanza en el aula de estas otras estrategias de comunicación, las utilizadas por los nativos, para favorecer la capacidad comunicativa del estudiante. Según el Instituto Cervantes (Diccionario ELE -CVC-, E. Martín Peris, 2007), “paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado”.

Capítulo III. La repetición en la conversación en español.

1. Estrategias comunicativas conceptuales analíticas.

A continuación, pasamos a analizar las estrategias de comunicación conceptuales analíticas, para saber cuál es la más usada por los hablantes nativos de español. En los casos en que se produzca una secuencia dialógica, el hablante de Alcalá será siempre el número 1 y el entrevistador, el número 2. Sin embargo, en el resto de ocasiones, que será la mayoría, en que esté transcrita la intervención de un solo hablante, se tratará siempre del hablante de Alcalá, por lo que el número que aparezca delante de cada intervención no será para identificar al hablante sino para identificar el ejemplo.

1.1. Circunlocución

Podemos definir la estrategia de circunlocución como el arte de decir cosas cuando no sabemos el nombre o cuando no lo recordamos. Es lo que hacemos continuamente cuando un término se nos escapa. Para ello, lo que se suele hacer es describir o ilustrar las propiedades del objeto o idea que se quiere comunicar. Esta estrategia sólo aparece representada en nuestro corpus en contadas ocasiones, tan solo en un 2,5% de los casos. Los ejemplos que siguen son de los pocos que hemos podido registrar en todo el material:

1. pues/ se llama ...// Q me parece// sí/ un pueblucho de esos de ahí/// no si:
bueno la gente lo conoce pero los de allí/ ¿sabes?

2. ¿sabes dónde se hace lo del Ifema?/// lo que es// donde hacen esas
exposiciones tan grandes todo esto de

3. lo de las frases y eso de analizar que: a mí eran mucho lío ahí

1.2. Explicación.

En esta EC se declara o expone algo que normalmente se ha mencionado ya, pero tratando de usar palabras más claras para que se haga más perceptible. La explicación supone el 5,13% de las EC analizadas. Como se puede observar a continuación, todos los ejemplos elegidos vienen introducidos por el marcador *o sea*. A través de este marcador se da una explicación alternativa a lo expresado anteriormente o se amplía la información proporcionada.

4. vamos que si me toca la lotería ya me has dicho todo ¿sabes?// **o sea** (risa = todos) a practicar algún deporte y eso

5. sí/ mi parte es imagen y sonido/ periodismo **o sea**/ prensa// prensa escrita

6. [...] / creo que/ solamente tienen un par de- de olivares para-/ para proveernos de aceite durante todo el año/ **o sea** que dinero realmente no sacan ninguno solamente aceite todo el año/ [...]

7. (?) (?)// fíjate/ si voy a Dallas/// tendría que coger un avión (e:)/ tendría que regresar a México/ **o sea** yo quería// evidentemente hacer// Madrid México/ M:éxico Dallas/ Dallas Madrid

1.3. Ejemplificación.

La ejemplificación consiste en demostrar, ilustrar o autorizar con ejemplos lo que se dice. Esta EC representa el 3,85%. Se puede expresar de varias formas, las más comunes son las introducidas por frases que expresan duda del tipo *no sé* o *yo que sé* (ejemplo 8 y 9) o bien las que comienzan o terminan con la expresión *por ejemplo* (ejemplo 11 y 12), aunque también existen otras formas de ejemplificar, como podemos apreciar en el ejemplo 10.

8. pues así/ yo:- yo siempre lo/ que los he oído y los he nombrado así como te lo digo/// la era San Francisco // **yo que sé**// Iviasa// **no sé**

9. no me iría a un barrio// me iría: pues// **no sé** a un chalet por ahí del campo

10. [...] /// mi barrio es muy humilde/ por supuesto de clase trabajadora y de// y de gente que trabaja pues en Pegaso:/ como puede trabajar en:- en Roca// [...]

11. [...] /// hombre hay zonas con mala fama// como está el Lian Sampó **por ejemplo**// [...]

12. pues muy serias/// reducir la emisión de gases **por ejemplo**:/ y no: seguir retrasándolo/// **por ejemplo**/

1.4. Reestructuración.

Esta EC consiste en modificar la estructura de una frase. En muchas ocasiones, la alteración sintáctica del orden de la oración se debe a una reestructuración de la información que contiene. Normalmente se produce para asegurarse una correcta transmisión del significado del mensaje y, en la mayoría de los casos, viene señalada por marcadores del tipo *vamos, pues, hombre, bueno...* Este tipo de estrategia se da en un 7,69% de los casos.

13. [...] y el de propaganda tampoco fue- fue una chiquilla que estaba// **vamos** curraban allí// ¿sabes? y/ [...]

14. no/ ya si: e:s por capricho y la chica o que es joven que// **pues** que no lo// que hubiera tenido más precaución/ no sé/// [...]

15. pues/ seguramente en el-/ **hombre** si me tocara en la lotería lo suficiente para comprarme una casa en la playa pues me iría allí al norte a- a yo qué sé a Galicia/ [...]

16. sí// es ingeniero y: **bueno**/ tiene que irse:/ **bueno**/ con:- con viajes/ tiene viajes

1.5. Repetición

La repetición como EC consiste en repetir a propósito palabras concretas o conceptos con fines comunicativos. Este tipo de estrategia es sin duda la que más se da entre hablantes nativos. Es utilizada en un 80,77% de los casos. Se detecta a través de su forma lingüística, fácilmente reconocible, pero esta es sólo la base, ya que puesta en su contexto observamos que responde a motivaciones distintas, a la vez que cumple funciones de naturaleza diversa. Las funciones varían dependiendo de muchos factores que analizaremos y ejemplificaremos más adelante. Un ejemplo de la estrategia de repetición sería:

17. pues seguramente sí// sí// seguramente es algo que se ha perdido en Alcalá//

incluso en los pueblos también

2. Análisis de los resultados.

El primer análisis general de los datos arroja ya algunas diferencias claras entre las estrategias más y menos utilizadas por los nativos. Para observar mejor estas diferencias, los resultados se han recogido en el Gráfico 1, expuesto a continuación, que representa el porcentaje de EC usadas por los hablantes.

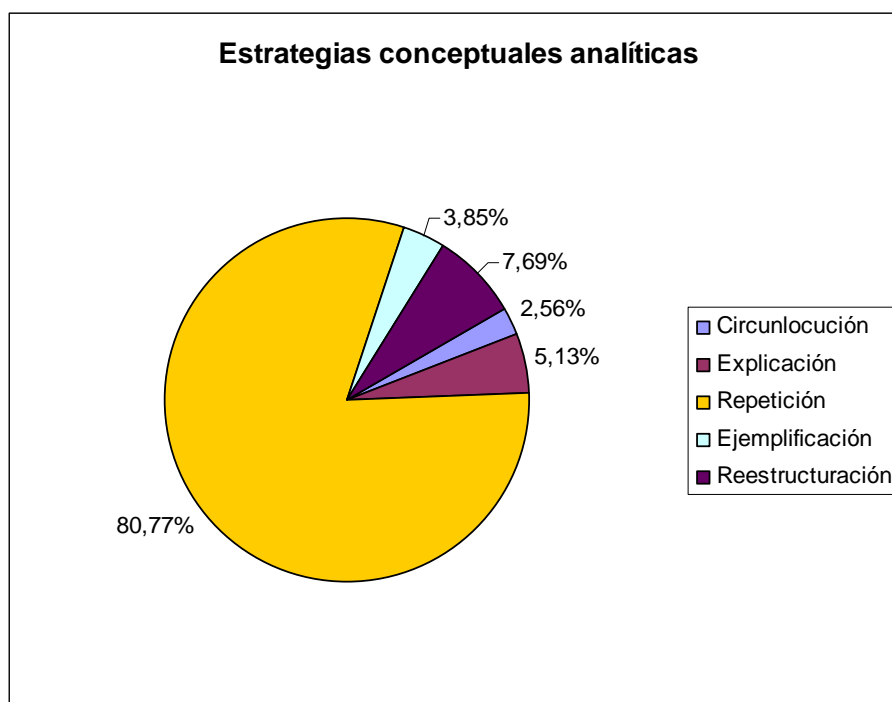


Gráfico 1. Porcentaje de estrategias conceptuales analíticas

Parece evidente que la estrategia más utilizada por todos los nativos es la de repetición, con casi un 81%, mientras que la menos usada es la de circunlocución, que representa tan solo el 2,5% del total. Las estrategias de explicación y ejemplificación se encuentran cerca en cuanto a porcentaje de uso, la de explicación supone el 5%, mientras que la de ejemplificación representa el 3,85%. Por último, la estrategia de reestructuración es usada en el 7,69% de las veces.

En esta primera etapa, y con el fin de poder matizar las posibles diferencias entre los hablantes, los datos se sometieron a un nuevo análisis para determinar si existían diferencias de uso en las EC por parte de los hablantes, lo que nos proporciona nuevos datos de interés que se encuentran recogidos en la siguiente tabla:

	Hombre de Instrucción 2	Mujer de Instrucción 2	Hombre de Instrucción 3	Mujer de Instrucción 3	TOTAL
Circunlocución	2	1	1	1	5
Explicación	4	3	9	8	24
Repetición	63	97	79	111	350
Ejemplificación	3	2	10	7	22
Reestructuración	6	6	2	3	17
TOTAL	78	110	101	131	418

Tabla 1. Estrategias conceptuales analíticas por hablante

En cuanto al número total de casos de estrategias analíticas utilizadas por hablante, el Hombre de Instrucción 2 presenta el número más bajo con 78, seguido del Hombre de Instrucción 3 con 101. Mientras que son las mujeres de ambos grupos, de instrucción 3 y 2, las que más EC utilizan, 110 en el caso de la mujer de Instrucción 2 y 131 en el caso de la mujer de Instrucción 3.

Este resultado, que por supuesto no se puede extrapolar a todos los nativos ni a todas las conversaciones, deja entrever algunas características destacables, especialmente si las comparamos con los resultados obtenidos por otros autores en investigaciones de cariz semejante, como Liskin-Gasparro (1996) o F. Rubio (2007), quienes confirman en sus estudios la tendencia general de los hablantes a usar las EC con menos frecuencia cuanto más alto es su nivel de competencia lingüística. Si bien es cierto que sus estudios están basados en hablantes no nativos, también lo es que si de competencia lingüística hablamos, un nativo, especialmente los de Instrucción 3, debería

de poseer una competencia lingüística mayor que la de cualquier estudiante e incluso mayor que la de un nativo de Instrucción 2. Es por esta razón, por lo que el resultado obtenido en esta investigación es sorprendente, ya que el hablante que usa un mayor número de EC se trata de la mujer de Instrucción 3 (131) y el otro hablante de Instrucción 3, en este caso el hombre, también emplea un número elevado de EC (101).

Por otro lado, hemos observado otro dato interesante en este análisis, y es que el número de EC utilizado por mujeres es mayor que el usado por hombres, lo que abriría un nuevo campo de estudio en este terreno. Por esta razón, aunque en la presente investigación no podemos abarcar este aspecto, sería interesante poder llevar a cabo otro trabajo en el que se investigara si el género de la persona influye en un mayor o menor uso de estrategias de comunicación, como parecen apuntar los resultados obtenidos en nuestro estudio.

En cuanto al tipo de EC usadas por cada hablante, podemos también apreciar diferencias significativas. Los dos hablantes de Instrucción 3 muestran preferencia, además de por la EC de repetición ya mencionada, por la de explicación y ejemplificación, que son estrategias facilitadoras de la comunicación. El uso de este tipo de estrategias manifiesta una actitud claramente cooperativa en la conversación, ya que de esta forma se ayuda al interlocutor a comprender lo expresado, bien sea a través de explicaciones, bien sea a través de ejemplos. Mientras que los dos hablantes de Instrucción 2 muestran preferencia por la reestructuración, EC que en general se usa más cuanto menor es la competencia lingüística de una persona. La estrategia de reestructuración es usada abundantemente por los hablantes no nativos en su afán por emitir enunciados correctos. Sin embargo, esta estrategia usada en exceso dificulta la comunicación, algo que, aunque no llega a suceder en nuestro estudio, sí deberíamos de tener en cuenta a la hora de enseñársela a nuestros estudiantes en el aula, a quienes deberíamos explicar que esta estrategia usada frecuentemente puede llegar a resultar molesta para un hablante nativo.

3. Tipología de la EC de repetición.

Con el fin de matizar aún más las posibles diferencias entre hablantes, y para tener una mejor idea de cuáles son y en qué consisten exactamente las estrategias de repetición que definen la comunicación oral entre nativos, se volvieron a someter a un segundo análisis los datos obtenidos sobre la estrategia de repetición.

Antes de llevar a cabo este segundo análisis, nos planteamos la necesidad de trabajar con una tipología sobre la estrategia de repetición. Para ello, hemos utilizado de

base el trabajo llevado a cabo por Aymerich y Díaz (2007), aunque dadas las diferencias que presentan ambos estudios, compartirán sólo algunas características.

En primer lugar, creemos que es fundamental diferenciar dos líneas claras a seguir en la tipología de la estrategia de repetición:

- a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso.
 - Repetición de sí mismo en el mismo turno.
 - Repetición de sí mismo en distinto turno: el turno suele ser próximo y la repetición es llevada a término por diferentes procedimientos.
- b) Repeticiones interactivas (diálogo).
 - Repetición que se produce por la interacción entre el investigador y el hablante de Alcalá.

En ambos casos, estas repeticiones se pueden considerar, a su vez, desde dos puntos de vista diferentes, pero que siempre hemos de considerar ligados:

- 1 - Desde el punto de vista de la apariencia formal.
- 2 - Desde el punto de vista de su función.

3.1- Apariencia formal

Desde el punto de vista de la forma, hemos distinguido los tipos de repeticiones que aparecen a continuación:

1.1. Repetición exacta o casi exacta de las mismas palabras:

- a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso (una persona).

a.1.) Idéntica: repetición por parte del hablante de las mismas palabras que él mismo acaba de mencionar.

18. qué va/ qué va

19. no no no no

a.2.) Con cambio en la entonación: cuando el hablante repite las mismas palabras, pero cambiando la entonación al repetir las. Este tipo se ha dado en contadas ocasiones en nuestro discurso.

20. sí sí vamos// ¡hombre! (risa = 1)// hombre como- como

mucho me puedo dar el gustazo//

21. ¿físicamente?/ no/ ¡no! físicamente pue:s (m:) que no

b) Repeticiones interactivas (diálogo): en ellas participan dos personas, el hablante y el investigador.

b.1.) Idéntica: repetición por parte del hablante de las mismas palabras que el investigador o de las palabras más importantes mencionadas por este. Por ejemplo, en este tipo de repetición si el investigador ha mencionado las palabras en forma de pregunta, el hablante también las nombrará con entonación interrogativa.

22)

2.- skater// skater

1.- skater sí (risa = 1)

23)

2.- ¿lugar de nacimiento?

1.- ¿lugar de nacimiento? [...]

b.2.) Con cambio en la entonación: cuando el hablante repite la misma frase pronunciada por el investigador pero la entonación varía. En nuestro caso, dado que se trata de un corpus escrito del que no disponemos de grabación, sólo vamos a poder considerar aspectos tales como la transformación por parte del hablante de una frase afirmativa en interrogativa o exclamativa

24)

1.- ¿todos los días?

2.- todos los días

1.2. Repetición parcial: repetición de las mismas palabras o ideas, pero modificándolas ligeramente o en su totalidad de acuerdo con las circunstancias.

a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso.

a.1) De algo dicho en el mismo turno de palabra: la repetición puede producirse de forma continua (ejemplo 25), se puede producir a lo largo de la intervención del hablante (ejemplo 26) y en otros casos, el hablante comenzará y terminará su turno con el uso de esta estrategia de repetición (ejemplo 27).

25. [...] lo que pasa que no// ya no... [...]

26. yo salgo de mi barrio para- para irme al parque// ¿sabes? ahí// como yo tengo novia// ¿sabes? y estamos ahí// solemos estar en el parque.

27. no sé yo estoy más/decaída// no sé

a.2) De algo dicho en otro turno de palabra: se usa generalmente para volver a reintroducir un tema o idea previo.

28)

1. [...] si acaso: salir una semana con un amigo de camping o de acampada o de albergues// pero yo no soy: un tío que esté un mes de vacaciones en tal sitio/ no no/ qué va

2. la playa nada

1. no/// si acaso te digo eso una semana coger con algún amigo alguna amiga irnos a-/ a lo típico a Asturias/ a un albergue

29)

1. n:o/ salió el otro día en El Mundo me han dicho// (m:) es en Fuenlabrada o por ahí/ no lo conoce nadie.

[...]

1. porque se oye nada de esto pero:/ ya te digo/// y:/// sí que ha salido un reportaje:/ en El Mundo

b) Repeticiones interactivas (diálogo): el hablante repite parcialmente las palabras dichas por el investigador.

30)

2.- ¿y qué es// gente de allí?

1.- ¿qué vive allí? no no//

31)

2. el festival de cine está bien/ no?

1. el festival de cine está cada vez mejor/ sí/ [...]

Los datos obtenidos de este segundo análisis se pueden ver reflejados en la siguiente tabla:

Género y Nivel de Instrucción	DIÁLOGO			UN HABLANTE			
	Idéntica	Cambio en la entonación	Parcial	Idéntica	Cambio en la entonación	Parcial	Diferente turno
Hombre 2	4	5	1	14	1	28	2
Mujer 2	13	6	4	50	0	22	0
Hombre 3	6	4	1	37	0	23	5
Mujer 3	13	7	1	52	4	31	2
TOTAL	36	22	7	153	5	104	9

Tabla 2. Tipo de estrategias de repetición utilizada por cada hablante según su apariencia formal.

Como podemos observar, la estrategia de repetición más usada desde el punto de vista formal es la producida por el hablante de forma idéntica o casi idéntica en su propio turno, con 153 casos, seguida de cerca por la repetición parcial de un solo individuo, tipo que se da en 104 ocasiones. Mientras que la menos usada es la repetición con cambio en la entonación por parte del hablante en su propio discurso.

No deberíamos pasar por alto el hecho de que las repeticiones idénticas, tanto en una secuencia dialógica, como en las ocasiones en que interviene un solo hablante, son claramente superiores en el caso de las mujeres, mientras que en el resto de tipos de estrategias la diferencia es prácticamente inexistente. Por esta razón, nos gustaría hacer hincapié, una vez más, en lo expresado en el apartado anterior sobre la posibilidad de investigar en un futuro este aspecto diferenciador entre géneros. Y es que consideramos que la obtención de estos datos no es casual, sino que encubre un mayor uso de EC por

parte de las mujeres y un uso específico, diferente y característico de algunos de estos tipos de estrategia, por su parte.

3.2- Función

Analizar las funciones que cumple cada estrategia de repetición no ha sido tarea fácil, puesto que no disponemos de ningún material auditivo o audiovisual que corrobore nuestras conclusiones. Para llegar a conocer realmente la intención con que se usan estas estrategias, es decir, para conocer sus funciones, sería necesario contar con las grabaciones del corpus y de esta forma disponer de más información sobre la prosodia. No obstante, al no disponer de las mismas, hemos tratado de llevar a cabo un análisis exhaustivo del texto del que disponemos y del contexto que de él se puede extraer. En futuras investigaciones, de mayores dimensiones, consideramos la recogida de nuestro propio corpus como un punto de partida indispensable para el trabajo; sin embargo, al tratarse de una investigación de estas características, nos parece que el corpus escrito seleccionado es perfectamente válido como punto de partida.

Las funciones que puede cumplir la estrategia de repetición son muchas y de diversa índole, lo que la convierte en una estrategia plurivalente. Como no hemos encontrado ninguna tipología sobre funciones de estrategias de repetición, hemos llevado a cabo nuestra propia tipología⁴ que exponemos a continuación:

a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso en el mismo turno.

En este tipo de repeticiones están incluidas todas aquellas llevadas a cabo por un solo interlocutor. Este interlocutor en el apartado a y b va a ser siempre el hablante de Alcalá. A pesar de ello, no debemos olvidar que toda conversación viene producida por la interacción entre dos personas y que la intervención del hablante viene siempre condicionada por la del investigador, pues en eso consiste una conversación. No obstante, hemos juzgado necesario el hecho de analizar en estos dos primeros apartados las intervenciones aisladas del hablante de Alcalá, para en el último apartado, el apartado c, analizar las repeticiones producidas en secuencia dialógica en la que intervienen tanto el hablante de Alcalá como el investigador.

Con respecto a la clasificación general de funciones que se ofrece a continuación, es necesario diferenciar dos tipos de usos de la repetición:

⁴ Para entender mejor la tipología de funciones llevada a cabo, recomendamos la lectura del trabajo de García (2005), pues nos ha servido de guía para todo el análisis.

- Funciones aplicadas al contenido.
- Funciones estructurales que intervienen en la organización del enunciado y la interacción: estas suponen la minoría y representan tan sólo las 3 últimas funciones de la clasificación.

a.1) Funciones aplicadas al contenido.

- **Reestructuradora:** esta función consiste en modificar la estructura de una oración o sintagma a través de la repetición, bien porque el hablante decide expresar lo que quiere decir de otra manera (ejemplo 32 y 34), bien por no encontrar la manera adecuada de expresarlo (ejemplo 33). Esta función de la estrategia de repetición se asemeja a la estrategia de reestructuración más arriba mencionada. La diferencia es que la reestructuración de la frase, en este caso, se lleva a cabo a través de la repetición, mientras que en la estrategia de reestructuración se utilizan otras fórmulas para modificar su estructura. Esta función es usada por todos los hablantes nativos, en mayor o menor medida, dependiendo, entre otras cosas, de la competencia lingüística de los hablantes.

Cuanto menor sea su competencia, mayor será el uso de esta estrategia. Por esta razón, su enseñanza en el aula de E/LE de una forma explícita es necesaria. Los estudiantes deben aprender que la repetición de palabras o estructuras es una estrategia natural a través de la cual pueden modificar las frases que producen.

32. por eso yo na- u-// en mi barrio// bueno en mi barrio/ no es mi barrio/[...]

33. ¿qué vive allí? no no// allí es que no// en el pueblo de mi padre no// durante el año no:/// es una pequeña aldea/ [...]

34. [...] y me había preguntado el chico del estanco/ dice/ no fue mi hermana primero// me había preguntado el chico del estanco/ "¿tú no eres la que:// tú no has venido ahora hace un momento?"// [...]

- **Explicativa:** es aquella en la que el hablante explica algo que normalmente ha mencionado ya con anterioridad, para expresarlo mejor. Esta EC es usada cuando

el hablante siente la necesidad de volver a explicar algo de nuevo por motivos diversos. Todos nosotros, como hablantes que formamos parte activa de una conversación, debemos producir un mensaje claro para nuestro interlocutor, para que este sea capaz de descodificarlo y entenderlo. Si, por alguna razón, el interlocutor no es capaz de descifrar este mensaje, tenemos que recurrir a las estrategias de explicación. La estrategia de explicación cumple la misma labor que la estrategia de repetición con función explicativa, con la salvedad, como ya hemos indicado en el caso anterior, de que esta función la ponemos en práctica a través de la repetición de frases o ideas en el mismo turno de palabra.

35. no/ antes no estaba enfrente de casa// antes estaba:// ahí arriba en el campus/ antes derecho no estaba aquí/// [...]

36. claro entonces la gente se animó bastante y// con los escándalos estos famosos periodísticos pues la gente se animó bastante a estudiar imagen y sonido y periodismo/ [...]

37. pastelero de este que no ... que no sea así / así que sea cantado así// vamos

38. además (?) me gusta la pinta y:-/ y los vecinos parecen majos/ o sea que mejor/// o sea que:/ creo que puede ser un sitio agradable

- **Enfatizadora:** con esta función se pretende hacer énfasis en algo o realzar la importancia de lo que se dice. Esta función de la EC de repetición es, sin duda, la más usada por los hablantes nativos, representa un 48% (véase Gráfico 2) de las funciones analizadas en este apartado. Para entender mejor esta función estratégica, explicaremos a continuación algunas de sus formas de uso a través de ejemplos extraídos del corpus:

- a) *Cambio de significado:* A través de la repetición el hablante consigue dar a entender al interlocutor más de lo que realmente se expresa. En el primer ejemplo, con la repetición enfática de *raperos* consigue que el oyente entienda la frase como “ya no hay raperos de verdad”. En el segundo caso, la repetición de *a favor* hace que la frase se entienda como “no es que esté a favor al 100%”.

39. [...] ahora no hay **raperos raperos**// ¿sabes?

40. no es que esté **a favor a favor**

- b) *Realzar la importancia de lo que se dice*: el énfasis al repetir una idea hace que el interlocutor perciba la intención del hablante por resaltar lo que está expresando.

41. a mí me encanta viajar// a mí me encanta viajar// [...]

42. el balonmano/ me ha gustado desde siempre el balonmano// he estado siempre en balonmano

- c) *Hacer hincapié en lo expresado*: esta sub-función dentro de la función enfática es la más utilizada por nuestros hablantes. Consiste en insistir en algo que se afirma. Normalmente se lleva a cabo a través de la repetición continua de la misma palabra o frase.

43. vale vale vale

44. justo//justo

- d) *Cumplir la función de un adverbio*: los ejemplos localizados en el corpus con este uso cumplían la función de adverbios de cantidad, lo que denota su grado superlativo de significación. Así, el primer ejemplo se podría entender también como “ni mucho calor” y el segundo “no nos dejaban cuando éramos muy chiquitillas”.

45. ni: calor calor calor

46. no nos dejaban cuando éramos chiquitillas chiquitillas así no

- e) *Generar una reacción en el oyente o interlocutor*: hay determinadas ocasiones en las que el hablante repite con énfasis lo que acaba de decir porque ha sido consciente de que con ello ha generado una reacción en el

interlocutor. En todos los ejemplos localizados de este uso, la reacción del interlocutor ha sido positiva, pero, en otro contexto diferente, nos podríamos encontrar ante una reacción negativa.

47. pue:s o a mano/ o a máquina (risa = todos)// o a mano o a máquina como dice/// la máquina de escribir se me da mejor

48. no nada (risa = todos) yo pienso-/ estoy pensando ya en las cortinas (risa = 2) sí sí las cortinas es lo principal

La función enfatizadora es muy parecida a la autorreafirmadora, que veremos más abajo, por eso en ocasiones es muy difícil saber si la función que cumple es una u otra, como ocurre en el siguiente ejemplo:

49. sí/sí sí es verdad/ es verdad

Si hemos insistido anteriormente en la necesidad de llevar a cabo las diferentes funciones de la EC de repetición al aula de una forma explícita, más justificadamente tenemos que insistir en explicar esta, pues se trata de la más utilizada. Cuanto más se quiera asemejar la interlengua del no nativo a la lengua del nativo, más uso tendrá que hacer de esta estrategia. Como acabamos de ver, esta función se puede producir de varias maneras, pero las más usada es la expuesta en el apartado c) para hacer hincapié en algo a través de la repetición continua de las mismas palabras. Dada su sencillez en cuanto a apariencia formal, los estudiantes tienden a pensar que es fácil de usar, sin embargo, su sencillez formal contrasta con su complejidad de uso, por lo que sería recomendable llevar al aula una gran variedad de situaciones comunicativas y contextos en los que se pueda utilizar y otros en los que no, hasta que a los estudiantes les quede claro cómo usarla.

- **Ampliadora de información:** el hablante no sólo repite información, sino que la amplía. Esta estrategia es usada por el hablante cuando le parece que la información proporcionada por algo no ha quedado suficientemente clara o no ha sido lo suficientemente específica. Por esta razón, vuelve a repetir de nuevo la información proporcionada, pero, esta vez, ampliándola o especificándola un poco más.

50. yo me iba a las discotecas y eso// aquí a la zona// por aquí por el Boisán este de aquí

51. al lado de la estación// cruzando la estación/ el puente de la estación

52. sí/ en una discoteca// en una discoteca de Fuenlabrada// no sé/ que ...

53. no el sábado/ el sábado santo me voy///

- **Resumidora y conclusiva:** se da esta función cuando el hablante repite lo dicho anteriormente a modo de resumen o conclusión. En muchas ocasiones, el hablante comienza su intervención con un concepto y termina con esa misma idea. Esta forma es la que más abunda entre los nativos.

La estrategia resumidora es considerada por muchos autores como una EC independiente. Sin embargo, nosotros la hemos incluido como una función dentro de la EC de repetición, porque consideramos que, en el momento en que se hace un resumen de lo dicho, ya se está repitiendo algo. En algunos casos, se tratará solo de la idea y, en otros, también de las palabras o términos utilizados para resumir esa idea. Si se juzga conveniente, no estaría de más explicarle a los estudiantes que hay otro tipo de estrategia de resumen que se suele producir en secuencia dialógica y que consiste en resumir lo dicho por el interlocutor. Esta estrategia no la trabajamos, puesto que no disponemos de ningún ejemplo de muestra recogido en el corpus, aunque nos consta su empleo por parte de hablantes nativos. De hecho, esta estrategia se recoge en uno de los pocos libros que hablan directamente sobre estrategias de comunicación, estamos hablando del libro de nivel intermedio Nuevo ELE (Borobio y Palencia, 2004)

54. el Ecce Homo// y vamos y es que// **está bien** es un cacho de campo para la gente y/ **está bien**

55. Madrid es que **no me gusta**// mucho: agobio// muchos coches/// **no me gusta**

56. [...]/ pues lo típico/ **el aceite que es nuestro** prácticamente porque mi abuelo nos dejó unos olivares/ **entonces el aceite es nuestro**// [...]

57. [...] **se ve que me gusta**// estar haciendo materiales/// en la programación/ **me gusta/ me gusta**// [...]

- **Reformuladora:** el hablante utiliza un tipo de reparación para corregir su mensaje y, de esta forma, asegurarse una correcta transmisión del significado del mismo. Si bien la función reformuladora no es una de las más utilizadas entre hablantes nativos, pues representa tan solo el 6% del total (véase Gráfico 2), en las conversaciones entre no nativos es constante su presencia. Esto es debido, sobre todo, a correcciones llevadas a cabo a nivel léxico o gramatical. Como ya hemos comentado anteriormente al hablar sobre la estrategia de reestructuración, estas autocorrecciones más que ayudar al interlocutor a entender el significado se lo dificultan, por lo que deberíamos hacer hincapié sobre este aspecto en el aula. Una forma de hacer ver al estudiante este fenómeno podría ser a partir de la grabación y posterior escucha en el aula de sus conversaciones. De esta forma, ellos se darían cuenta de que el uso excesivo de este recurso puede llegar a resultar molesto y serían más conscientes de su utilización. Además, sería bueno que pudieran comparar sus conversaciones con otras de nativos, para que se dieran cuenta de que normalmente las reformulaciones vienen introducidas por marcadores tales como *bueno, es que..., no sé, ¿sabes?* Estos marcadores aportan una naturalidad al discurso que pocas veces podemos percibir en las conversaciones entre los no nativos, que no suelen estar acostumbrados a utilizarlos.

58. [...] no es plan de estar todos los fines de semana de tu vida durante veinte años// **bueno** veinte años// diez años o los que sean ahí/ que ya:/ te aburres ¿sabes?

59. pues porque no:// no **es que** no valga para estudiar **es que** no:// pues que me cuesta mucho// **no sé**// me cuesta bastante

60. [...] pero vamos de fue de casualidad **¿sabes?!** nací de casualidad// tenía que haber nacido en la S. C

61. (?)/// yo:/ (bah)/ ya es una necesidad/// era una necesidad

- **Aclaradora:** en esta función se incluyen aquellas estrategias de repetición motivadas por la autoconciencia de la poca claridad o concisión de lo explicado y su función sería la de facilitación del input. En ocasiones, se trata también de aclarar algo a la otra persona, puesto que esta desconoce el tema sobre el que el hablante trata.

62. [...] luego también estuve: tres días de acampada en un camping en Arganda/ que vamos que si// que vamos que para eso no haber salido (risa = todos)

63. [...] periodismo es más con prensa/ prensa escrita/ básicamente eso

64. la gente va detrás/ la gente va detrás de un lado a otro/los actores/ se van de un escenario a otro/ y la gente va de un sitio otro/ [...]

En algunas ocasiones, los hablantes no nativos tienen problemas para entenderse entre sí y, frecuentemente, a los hablantes nativos también les resulta complicado entender lo que quiere decir el no nativo, por lo que, al igual que la función reformuladora y otras muchas funciones, la función aclaradora tendría que ser explicada en clase. Deberíamos animar a nuestros alumnos a que traten siempre de aclarar el significado de lo que quieren decir, sobre todo cuando perciben que su interlocutor no llega a entender en su totalidad el mensaje que quieren transmitir o cuando se trata de un tema difícil de entender o de explicar. No tenemos que olvidarnos de que, en toda conversación, los participantes tienen que cooperar para que la conversación se lleve a cabo con éxito. Una manera de cooperar es facilitar la tarea de comprensión al interlocutor, como la función que acabamos de ver.

- **Autorreafirmadora:** a través de la repetición se refuerzan o justifican los razonamientos o lo dicho por el hablante ante su interlocutor. La función autorreafirmadora representa el 17% del total (véase Gráfico 2), y es la función más usada después de la enfatizadora. No creemos que esto sea una casualidad, pues no en vano hemos comentado anteriormente que ambas funciones a veces se entremezclan y la línea divisoria entre ellas no es lo suficientemente clara en muchas ocasiones. Las fórmulas para autorreafirmar, que los nativos tienden a utilizar como estrategia comunicativa, suelen producirse por la repetición de las mismas palabras (ejemplo 65 y 66) o las mismas ideas (ejemplo 67). Podríamos

explicar esta función en el aula de forma conjunta con los marcadores autorreafirmativos, que en ocasiones coinciden con los de reformulación arriba expuestos, tales como *¿no?* o *¿sabes?*

65. pues:// hombre supongo que algo habrá cambiado// **¿no?**// porque ahora:/ hay más// no sé// más gamberretes// **¿sabes?**// gente así como yo que se dedica a pegar a gente (risa = 1)// **sí/ sí sí es verdad/ es verdad//** pero que antes no// hombre antes también pasaba// **¿sabes?**// [...]

66. **sí sí/** desde que llegué a Alcalá **sí/ siempre**

67. yo mantengo el respeto ante la duda// la verdad es que lo mantengo

a.2) Funciones estructurales que intervienen en la organización misma del enunciado y la interacción.

- **Expresión de duda:** cuando se produce una vacilación del hablante sobre la eficacia comunicativa de su emisión o se queda en blanco por unos instantes, la EC de repetición hace que el hablante pueda expresar su duda de forma más natural, en lugar de usar otro tipo de fórmulas más tradicionales como *no sé, no estoy seguro...* Esta función resulta interesante para los estudiantes, puesto que se pueden encontrar ante semejante situación en más ocasiones que un nativo.

68. **sí/** me dedicaba al mountain bike ese/// lo que pasa que no// ya no... una serie de circunstancias [...]

69. pue:s lo intentaría a lo mejor **sí//** si aprobara ... si aprobara todo también al año que viene// o por lo menos repetir con ... con tres a lo mejor// se puede repetir con tres creo

70. (m:)/// no sé/ los colegios que ... que el mío por ejemplo antes no ... no tenía patio y lo han hecho ahora más grande y eso [...]

- **Expresión de retardo:** sirve para ganar tiempo mientras se formula el enunciado, lo que puede ser de gran utilidad para el estudiante no nativo. De hecho, esta función posee un gran valor estratégico, ya que lo normal para un no nativo, en

estos casos, es quedarse en silencio para tener la oportunidad de poder pensar mientras tanto. Sin embargo, esto podría ser malinterpretado por un nativo, puesto que los hablantes nativos de español no son proclives a quedarse callados, como queda demostrado a lo largo del corpus analizado, sino que su reacción natural será, entre otras, utilizar la EC de la repetición para pensar. Esta función debería ser explicada claramente en clase, ya que, si el estudiante fuera capaz de utilizarla adecuadamente en lugar de optar por el silencio, podría evitar malentendidos pragmáticos, que son de los más graves y difíciles de solucionar.

71. [...] pue:s// pue:s (m:) básicamente a la contaminación a lo:// al poco cuidado// de la naturaleza

72. lo que no me gusta de Alcalá es que:// es muy pueblo/// la gente// la gente/ (m)//

73. es más// es más bien tranquila/// [...]

74. [...] es una carrera interesante///interesante sí

- **Expresión de carencia de recursos léxicos:** a veces la repetición se produce porque el hablante se queda sin recursos léxicos para expresar su opinión en otros términos. En el caso del corpus analizado, esta es la estrategia que menos se ha utilizado, representando tan solo el 2% del total (véase Gráfico 2). Creemos que esto es debido a que se trata de hablantes de instrucción media y alta. De hecho, hemos observado en los datos recogidos que los hablantes de Instrucción 3 no han usado en ningún momento esta estrategia. Por esta razón, consideramos que su enseñanza en el aula debe de llevarse a cabo desde los niveles más básicos, puesto que los problemas léxicos pueden ser mayores en los comienzos. Hay que explicar en el aula que siempre es mejor utilizar cualquiera de las funciones de EC de repetición tratadas que quedarse en silencio o recurrir a otras EC no analíticas, como son el uso de la lengua materna o de otro idioma para solucionar el problema.

75. [...] dicen que es una ciudad así muy- muy bonita y- y muy eso muy: y que tiene mucha historia// casco antiguo y eso/// [...]

76. sí/ sí que antes no sé// la lengua no sé/// [...]

77. no sé// pues/// no sé/ que hablan muy bien/ no sé

Los resultados obtenidos con respecto a las funciones de repetición que usa el hablante en su mismo turno se hallan recogidos en el Gráfico 2, que presentamos a continuación:

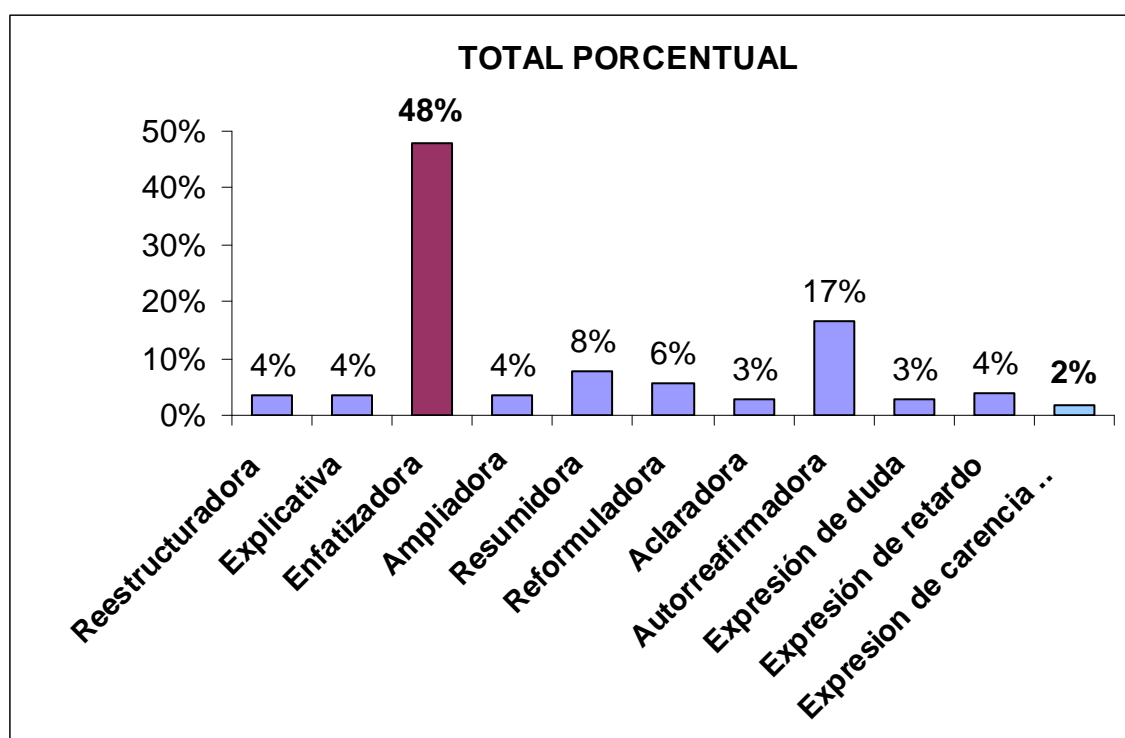


Gráfico 2. Funciones de repetición de un hablante en su mismo turno.

Lo más destacable de este apartado es, sin duda, el hecho de que las estrategias que más utilizan los extranjeros y, por consiguiente, las que de alguna manera más se enseñan en clase son las menos utilizadas por los nativos, como se desprende de esta investigación. Dos casos claros de ello serían la repetición reestructuradora y reformuladora, ya que ninguna de las dos son las más utilizadas por los hablantes nativos, como se puede observar en el gráfico 2; sin embargo, en las conversaciones entre no nativos es constante su presencia. Como ya hemos comentado anteriormente, el uso de estas estrategias de repetición es debido, sobre todo, a autocorrecciones llevadas a cabo a nivel léxico o gramatical. Sin embargo, estas tienden a dificultar la comprensión del significado por parte del interlocutor. Por esta razón, es necesario hacer ver al estudiante que estas estrategias usadas en exceso no contribuyen a favorecer la

comunicación, sino que más bien la obstaculizan. Como apuntábamos anteriormente, una forma de hacer consciente al estudiante del buen uso de las estrategias sería grabar sus conversaciones en clase y luego compararlas con las de nativos. De esta manera, se podrían dar cuenta de cómo usan los nativos las reformulaciones, muchas de las cuales vienen introducidas por marcadores que aportan gran naturalidad al discurso, tales como *bueno, es que, no sé, ¿sabes?*

b) Repeticiones de lo dicho en un turno anterior de palabra.

Estas EC de repetición representan un porcentaje mínimo en el total de estrategias, pues tan sólo se han localizado 7 muestras. Sin embargo, no todas cumplen la misma función, por eso nos ha parecido oportuno clasificarlas de acuerdo a las funciones que desempeñan. Dichas funciones ya han sido explicadas con anterioridad en el apartado a.

El objetivo principal del tratamiento de este tipo de repetición en clase es enseñarle al no nativo a utilizar los elementos demarcativos adecuados para volver a reintroducir un tema previo de forma natural. Como se ha comprobado en otros estudios (García, 2005:19), “Cuando los HNN (hablante no nativo) desean volver a un tema que el desarrollo de la conversación ha dejado apartado, el objetivo se logra, pero el paso resulta muy brusco, ya que sólo recurren a la pausa y a la conjunción y como elementos demarcativos”. Mientras que como podemos observar en los ejemplos siguientes, el hablante nativo suele reintroducir el tema apelando a lo que ya ha dicho anteriormente. Para ello, tiende a utilizar la fórmula demarcativa *te digo* empleada de múltiples maneras.

➤ **Explicativa:**

78. no que- que te iba a mentir **te he dicho que** te// que voy a mentir si// si **te digo** que me gusta el fútbol porque es mentira

➤ **Enfatizadora:**

79. porque estaba currando: mi chica allí/ y subí tres días// (risa = 1)// pero que vamos que para eso: **ya te digo** no haber salido

80. **pue:s ya te digo** treinta y ocho/ me dijo «no bajo de los treinta y cinco ¡eh!»/ digo «¡vaya!»

➤ **Autorreafirmadora:**

81. el más antiguo/// **entonces te digo** que es una zona antigua donde hay casitas también// casitas de construcción barata/ ¿sabes?///

82. no/// **si acaso te digo** eso una semana coger con algún amigo alguna amiga irnos a-/ a lo típico a Asturias/ a un albergue

83. y a partir de que entré yo/ pues/ a partir de los años siguientes/ **que fue lo que te dije** el boom de las televisiones privadas/ pues la gente se fue animando y conoció esta carrera y-/ [...]

84. ¡anda es verda:d!// es verdad/ pues ya se lo diré// ya se lo diré (?)/ porque se oye nada de esto **pero:/ ya te digo**/// y:/// sí que ha salido un reportaje:/ en El Mundo

c) Repetición interactiva (diálogo).

Hasta ahora, todos los ejemplos extraídos pertenecen a la intervención de un sólo hablante en el mismo turno de palabra, apartado a, o en diferente turno de palabra, apartado b. En este apartado c, vamos a analizar aquellas repeticiones que se producen entre dos turnos diferentes de habla. En ellos intervienen las 2 personas implicadas en la conversación a través de una secuencia dialógica: el hablante representado por el número 1, y el investigador representado por el número 2.

Estas EC son de gran relevancia para el trabajo que nos ocupa. Su importancia no reside en su uso cuantitativo, puesto que la función para corroborar, es decir la más empleada en este apartado, sólo cuenta con una muestra de 22 ejemplos, lo que, comparado con los 118 casos de la función para enfatizar (apartado a), resulta poco significativo. Su importancia viene justificada por otras dos razones. La primera es que todas las funciones que vamos a explicar a continuación son también una estrategia para tomar el turno de palabra y que se produzca la alternancia de turnos de forma fluida. La segunda es que dos de estas funciones, la usada para comprobar y la de expresar incompreensión, pueden ayudar al estudiante a evitar malentendidos pragmáticos, si son llevadas a cabo correctamente. Esta última razón será comentada más adelante.

En este punto, vamos a abarcar la primera razón, puesto que atañe a todas las funciones incluidas en este apartado. La estrategia de toma de palabra consiste en hacer

consciente al alumnado tanto de la estructura de la conversación como de su funcionamiento. Como comentamos en el apartado relativo a la conversación⁵, esta se divide en dos unidades primarias: el turno de palabra y la alternancia de turnos. La conversación, a su vez, se rige por dos principios básicos, el de negociación o cooperación y el de secuenciación. Es en este último en el que nos vamos a detener. Como ya apuntamos, el principio de secuenciación obliga al interlocutor a marcar la relación que el nuevo turno puede tener con el anterior; “Esto se logra a través del empleo de conectores, introductores, repeticiones de palabras del turno del hablante, o por medio de la risa o el inicio de un turno con un apoyo” (Cestero, 2000a; citado por García, 2005). La función de estos elementos es unir los turnos de palabra para que la conversación aparezca como un conjunto de enunciados cohesionados. Este tipo de turnos, aunque pertenecen a distintos hablantes, están conectados, pues “continúan, complementan o completan el turno precedente, pero, en ellos, se expresa externamente la relación, dándose, entre él y el anterior, una conexión sintáctico-semántica o pragmática” (Cestero, 2007: 13).

El recurso lingüístico que más nos interesa en este estudio es el de la alternancia de turno a través de la repetición. Por esta razón, nos vamos a centrar en el momento en que el hablante toma el turno repitiendo la palabra o palabras claves de lo expresado en el turno anterior por el investigador. Dentro de estos ejemplos, vamos a observar que no todos cumplen la misma función y que existen diferencias en la intención que posee el hablante al llevar a cabo esta repetición.

Los nativos, en general, no tenemos problema a la hora de tomar la palabra o producir la alternancia de turnos. Pero según otros estudios llevados a cabo con hablantes no nativos, como el de García (2005), parece quedar demostrado que ellos normalmente no utilizan los recursos lingüísticos arriba especificados para llevar a cabo la toma de turno de una forma natural. Esto se puede deber, en parte, a la dificultad que entraña, pero también a una mala enseñanza por parte del profesorado. Para profundizar en el estudio de la conversación, el profesorado necesita concienciarse previamente de la necesidad de aprender y enseñar la estructura y normas por las que se rige la conversación.

Las funciones que vamos a estudiar en este apartado son las siguientes:

- **Mostrar acuerdo:** a través de esta función el hablante expresa su acuerdo con lo dicho por el entrevistador. Como hemos comentado anteriormente, siempre

⁵ Véase, en el *Capítulo I Marco teórico*, el apartado 1 sobre *Conversación*

tenemos que tener muy presente que, para que la conversación se lleve a cabo con éxito, los interlocutores tienen que cooperar. Una forma de cooperar es la de mostrar acuerdo con lo que el otro interlocutor acaba de decir, lo que acerca, sin duda, las posturas de los hablantes y contribuye al principio de cooperación que ha de regir toda conversación.

85)

2. tengo un calor

1. hace calorcillo/ sí

86)

2. menos mal// ¿no?

1. menos mal

87)

2. bueno me parece increíble ¿verdad?// es que como cambia todo tan rápido

1. sí rápido// rápido//

88)

2. ¿qué?/// bueno bueno bueno/ sin comentarios eso

1. sin comentarios

- **Corroborar o confirmar:** esta función es la más empleada por los hablantes en este apartado, ya que representa un 30% del porcentaje total (véase Gráfico 3). Sirve para corroborar la verdad de algo o revalidar lo ya aprobado; también se usa para asegurar lo dicho por la otra persona. Al igual que hemos comentado en la función anterior, la función de confirmar tiene un fuerte peso a la hora de que se establezca una interacción cooperativa entre los hablantes. Esta repetición se puede producir por varios motivos, el principal es el de corroborar o confirmar una idea de la que hace un tiempo se viene hablando (ejemplo 89 y 91), pero también puede ser la de que el hablante no encuentra la forma adecuada para expresar algo y el interlocutor le facilita la tarea proporcionándole las palabras que estaba buscando o haciendo un resumen de lo dicho (ejemplo 90). Dada su sencilla apariencia formal, su enseñanza en clase no debería de ser difícil, ya que, como podemos apreciar en los siguientes ejemplos extraídos del corpus y en casi todos

los localizados en la muestra, el hablante se limita a repetir lo dicho en última instancia por el interlocutor, pudiendo ampliarlo a continuación si así lo cree oportuno.

89)

2. y si no a la mili

1. y si no a la mili a ver

90)

2. o sea que te divides entre dos pueblos

1. entre dos pueblos/ pero los dos muy fresquitos/ además

91)

2. el festival de cine está bien/ no?

1. el festival de cine está cada vez mejor/ sí/ [...]

- **Comprobar o verificar:** el significado del término es muy parecido al de la función anterior, pero en este caso hemos entendido la función de verificar como la repetición que lleva a cabo el hablante de algo dicho por el entrevistador para comprobar que lo ha entendido correctamente. Como detallaremos más adelante en la función para expresar incompreensión, estas dos funciones son especialmente útiles para los hablantes no nativos, puesto que pueden evitar malentendidos entre los interlocutores.

92)

2. ¿cómo se llega aquí// cómo se llega desde aquí?

1. ¿desde aquí? tienes que andar ... [...]

93)

2. ¿y qué tal está Alcalá de diversiones ahora?

1. ¿ahora?// a mí sí me gusta

94)

2. sí ¿en qué lo notas?

1. ¿en qué lo noto? en:// esto:s// desequilibrios/ constantes ¿no?/// [...]

- **Expresión de retardo** (véase apartado a): En esta ocasión, al tratarse de una secuencia dialogada, el hablante repite las últimas palabras o las más importantes de las mencionadas por el investigador para darse tiempo a pensar, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos. La función de expresión de retardo es bastante utilizada por los nativos (representa un 17% del porcentaje) y es de especial utilidad para los estudiantes, puesto que se trata de una estrategia para ganar tiempo, algo que, como ya hemos explicado en el apartado a, es de gran ayuda para el hablante no nativo.

95)

2. el barrio más pobre ¿dónde se situaría/ en Alcalá?

1. ¿en Alcalá?/// pues: ¡uf:! ahí me has pillado/ macho/ porque///

96)

2. a ver y (m:)// ¿así ahora para las vacaciones tienes algún plan?

1. ¿ahora para vacaciones?/// pue:s mis padres tienen [...]

97)

2. ¿por qué?

1. porque:/ porque:/// no sé/// me parece una temperatura idea:!!/ [...]

98)

2. y luego por dentro// ¿cómo es?

1. ¿por dentro?/// pues// (e:) (m:)/ bueno tiene el salón// [...]

- **Expresión de sorpresa:** en esta función hemos incluido las interacciones que, a nuestro juicio, han provocado sorpresa o desconcierto en el hablante. Constituye tan solo el 6% del total (véase Gráfico 3), por lo que se convierte en la estrategia menos usada junto con la de expresión de incompreensión. No obstante, consideramos que el análisis de esta función podría ser erróneo, puesto que al no contar con la información correspondiente sobre prosodia, quizás no hayamos identificado algún caso en los que el hablante haya mostrado alguna emoción. Hemos considerado que esta estrategia puede ser de especial utilidad en la clase de E/LE y que se puede desarrollar dentro de la función comunicativa de narrar historias o anécdotas, ya que toda narración requiere que el oyente participe no solo escuchando, sino incluyendo turnos de apoyo que muestren seguimiento.

Esta función basada en la repetición puede sustituir a marcadores como *¿de verdad?, ¿sí?, ¿en serio?...* que desempeñan el papel de turnos de apoyo. Aunque esta sub-función dentro de la función para expresar sorpresa solo la hemos encontrado en el ejemplo 99, pensamos que ello es debido a que el formato en el que está basado el corpus es el de entrevista, lo que no favorece en exceso este tipo de interacción.

99)

2. sí bueno yo no la he hecho

1. ¿no la has hecho?/// [...]

- ***Expresión de incompreensión o dificultad de interpretación de la consigna:*** puede producirse por varios motivos, tales como el de ignorancia léxica o gramatical; aunque en este estudio, al tratarse de personas nativas que hablan sobre temas comunes utilizando un lenguaje sencillo, no hemos localizado ninguna muestra. Sin embargo, sí que hemos localizado varios casos en los que el hablante desconocía la intención del investigador en lo que a valor pragmático se refiere.

100)

2. hace un calor que madre mía ¿hace tanto calor siempre en Alcalá?

1. ¿siempre?

2. ¿hace tanto siempre?

101)

2. ¿piensas que ha hecho bien?

1. ¿pero bien por qué? es que es no ...

2. bien sacando la alineación que ha sacado desde el principio y todo eso//

[...]

102)

2. ¿si no te dejan?

1. ¿si no me dejan?

2. porque tú ... tú repetirías// ¿no?

Esta función no es usada apenas por los nativos, tan sólo representa un 9% (véase Gráfico 3), puesto que para ellos no suele suponer un problema. En cambio, para los no nativos puede tener gran relevancia, por lo que tanto esta función como la de comprobar deberían de enseñarse de forma explícita y conjunta en el aula. La razón fundamental para ello es que, en muchas ocasiones, los no nativos no aclaran conceptos o ideas que son fundamentales para la comprensión de su mensaje y el significado no queda suficientemente claro para el interlocutor. Normalmente, si la conversación tuviera lugar entre un nativo y un no nativo, el nativo pediría aclaraciones de lo dicho. Sin embargo, cuando la conversación tiene lugar entre dos no nativos, el interlocutor tampoco pide aclaraciones de lo expresado por su compañero, lo que hace que se tenga que imaginar parte de la conversación. Esto, sin duda, da lugar a malentendidos de muchos tipos, ya que, en ocasiones, el problema viene producido por el uso de alguna palabra nueva para el interlocutor o una estructura demasiado compleja, y, otras veces, el malentendido es de tipo pragmático. Por este motivo, consideramos de gran importancia la enseñanza de las dos funciones mencionadas en el aula. De esta forma, los estudiantes podrían evitar problemas como los explicados anteriormente.

Otro caso dentro de esta función es el de incompreensión producida por alguna dificultad de percepción acústica. En el siguiente ejemplo, se producen dos tipos de incompreensión: por una parte, la producida por la acústica y, por otra, la producida por el desconocimiento de la intención del investigador:

103)

2. ¿y te afecta al ánimo así el ... el calor y eso?

1. ¿que si me afecta al?

2. al ánimo

1. ¿al ánimo?

A continuación, ofrecemos un gráfico con el porcentaje de uso de las funciones de repetición en secuencia interactiva o dialógica.

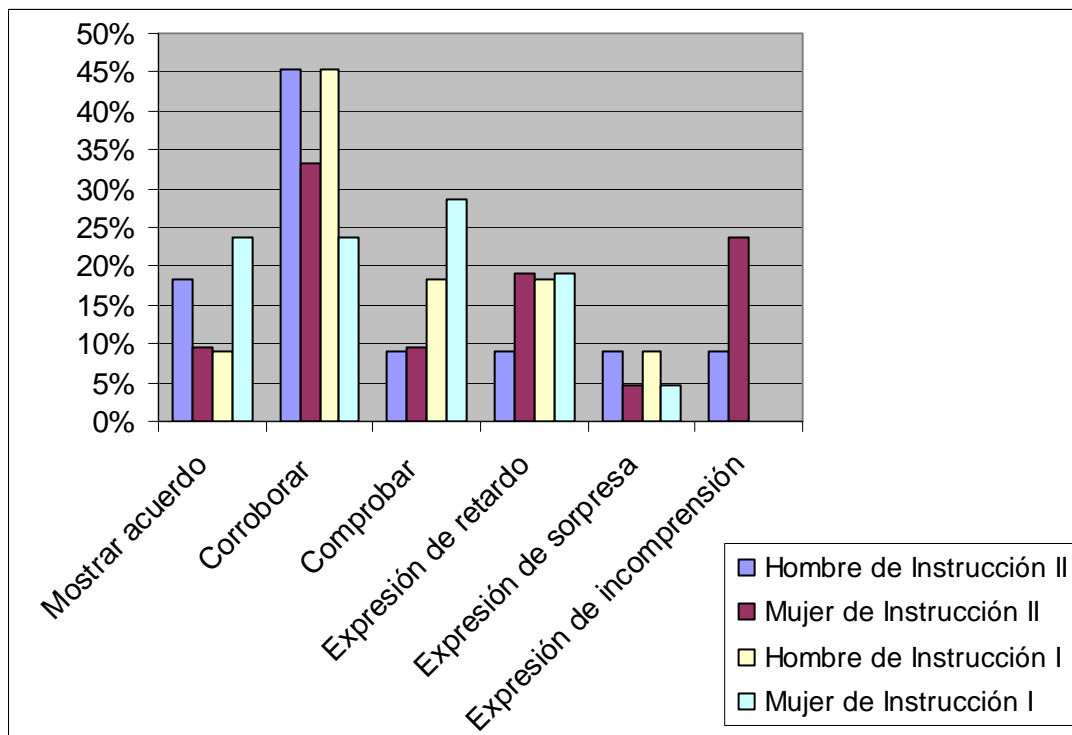


Gráfico 3. Funciones de repetición en una secuencia dialógica por hablante.

d) Otras funciones de repetición.

En la tipología de funciones de estrategias de repetición expuesta, cabe considerar la existencia de tipos mixtos cuya combinación no especificamos por no alargar aún más la tipología expuesta. Aquí se hallan algunos ejemplos de las mismas.

➤ **Autocorrectora y explicativa.**

1. no// está pues es simplemente es una reserva// a lo mejor plantan// tienen allí/ hacen/ experimentos// bueno no experimentos exactamente hacen: injertos y cosas de estas// ¿sabes?

➤ **Mostrar acuerdo y ampliadora de información.**

2. o el pelo también
1. o el pelo que hace mucho a la cara que contra más largo más te hace

➤ **Reformuladora y ampliadora.**

2. ¿el marco que?

1. el marco en el que: va la:- la info- la noticia ¿no?

Por otro lado, no hemos considerado las funciones que se producían en menos de 4 ocasiones, para tener en cuenta de esta forma sólo las más importantes. Una muestra de ello serían las siguientes:

➤ **Ejemplificadora.**

1.- no para bailar// no sé más bacalao// no sé

➤ **Enfatizadora en una secuencia interactiva** (véase apartado a).

107)

2.- ¿has mirado alguno?

1. (uf:// **mira que si he mirado** //(puf:) pero más de uno

Obsérvese que la repetición de las mismas palabras puede cumplir funciones diferentes. Así por ejemplo, un *sí sí*, dependiendo del contexto, puede desempeñar una función enfatizadora, sin embargo, otro *sí//sí//* nos puede indicar que el hablante está pensando lo que va a ser su respuesta o su siguiente enunciado, por lo que su función no sería enfatizar sino expresar retardo, es decir, darse tiempo para pensar lo que va a decir a continuación.

Para concluir este análisis, podríamos decir que la estrategia de repetición no sólo es la estrategia más usada por lo hablantes nativos seleccionados en cuanto a su frecuencia, sino también lo es en cuanto a la plurivalencia de sus funciones, como creemos que ha quedado demostrado al final de este análisis.

Capítulo IV. Propuesta didáctica.

A continuación presentamos una propuesta didáctica para trabajar en clase algunas de las funciones de la estrategia analítica más utilizada por nativos, la EC de repetición. Como comentamos en el apartado 3.1. *Enfoques en la enseñanza de la*

conversación, vamos a tratar de combinar en esta propuesta los dos enfoques existentes, el tradicional o indirecto y el explícito o directo⁶.

Para el diseño de esta propuesta didáctica hemos comenzado utilizando el enfoque indirecto en la fase de *presentación*. Lo que se pretende con esta primera actividad es tratar, por un lado, de introducir el tema y, por otro, hacer pensar un poco a los estudiantes a través de una actividad basada en “la diferencia de razonamiento”. Es decir, los alumnos, a partir de una información dada por el profesor, tendrán que conseguir una información nueva a través del razonamiento y la posterior deducción.

En la segunda actividad, en cambio, se utilizará el enfoque directo, tomando como base las tres etapas que proponen Carter y McCarthy (1995). Comenzaremos, pues, con la etapa de *ilustración* o *sensibilización* a través de la escucha de una grabación de una conversación real que nos servirá como muestra. Después, se llevará a cabo una *puesta en común* en la que los estudiantes tratarán de expresar su opinión personal y justificarla. Una vez realizada esta tarea, será el profesor el que explicará de forma explícita en el aula la EC de repetición. A continuación, los estudiantes tendrán que trabajar en grupo para realizar una actividad también basada en fragmentos muy breves de conversaciones reales, aunque esta vez las muestras se entregarán por escrito. A través de estos fragmentos llegaríamos a la fase de *inducción*, en la que los estudiantes tendrán que encontrar 3 funciones diferentes de la EC de repetición y tratar de deducir su forma de uso. Al final de esta actividad, el profesor explicará o complementará de forma explícita las 3 funciones y sus posibles usos. Toda esta fase la podríamos considerar de *muestra y aprendizaje*.

Después se tratará de reforzar lo aprendido a través de otras actividades que, en su mayoría, serán de estilo indirecto, tales como ejercicios más tradicionales de vocabulario y comprensión lectora o aquellas basadas en la “diferencia de opinión”, como los juegos de rol o simulaciones en las que se favorece la destreza oral. La última tarea será muy participativa, ya que requerirá la intervención activa de todos los estudiantes, así como de una gran capacidad imaginativa. De esta forma, se llevará a cabo una fase de *práctica*, en la que los estudiantes podrán poner en uso los fenómenos vistos con anterioridad explícitamente.

Por último, concluiremos con una fase de autoevaluación para que el estudiante pueda valorar lo estudiado durante la clase, su utilidad, su grado de dificultad...

Esta propuesta formaría parte de la temática de narrar noticias, historias o anécdotas, por lo que sería recomendable incluirla en dicho tema, ya que en ella se va a desarrollar el mismo contenido comunicativo y gramatical.

⁶ Para más información acerca del enfoque directo e indirecto aplicado en el aula, véase *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE* (M. García, 2004)

DÍMELO DOS VECES	
Nivel	B2
Destrezas	Destreza predominante: comprensión oral. Comprensión lectora, expresión escrita y comprensión auditiva.
Destinatario	Estudiantes universitarios (máximo 20 estudiantes).
Tipo de agrupamiento	Individual, parejas y grupos reducidos.
Material necesario	Conexión a Internet. Página de Internet: http://www.libertaddigital.com:83/php3/otros_ar.php3?cpn=557&firma=1&rep=1 Fotocopia de las actividades. Extracto de una grabación de material propio
Duración	3 horas (divididas en 2 sesiones de hora y media)
Objetivo	El conocimiento y práctica de algunas funciones de la estrategia de repetición como estrategia comunicativa. Contenido comunicativo: contar una noticia en pasado y reaccionar cuando nos la cuentan a nosotros. Contenido sociocultural: cómo reaccionar de forma natural cuando no comprendemos algo, cuando lo queremos comprobar o cuando queremos expresar sorpresa. Contenido léxico: léxico especializado de cada noticia. Contenido gramatical: repaso del uso del pretérito imperfecto e indefinido para contar una noticia en pasado. Uso de los marcadores temporales necesarios para narrar una noticia o historia.

1. PERO, ¿QUÉ ME DICES?

[El profesor/a comienza la clase tratando de introducir desde el principio el tema que se va a abordar, el de la EC de repetición. Para ello tendrá que comenzar la clase contando una pequeña historia en la que incluya léxico desconocido por sus estudiantes]

Profesor: ¡Hola buenos días!, ¿qué tal estáis hoy?

Alumnos: Bien, ¿y tú?

H1: yo voy a Ca / a Moncloa

H2: ¿¡Moncloa!?

H1: sí / Argüelles Moncloa // la si / se coge en Callao / son cuatro paradas

H2: Moncloa es laaa...

H1: ¶ la amarilla / la tres

H2: la tres

H1: ¿dónde vas?

H2: yo tengo que ir a la seis

H1: ¿a dónde vas?

H2: aaa // bueno / abajo / a Oporto

H1: a Oporto // pues la puedes coger en /// Moncloa / yo creo

H2: ¿sí?

[...]

[Extracto de una grabación de material propio]

2.2. Compara tu opinión con la de tu compañero.

[Se lleva a cabo una puesta en común. A continuación el profesor explica de forma explícita la EC de repetición].

La estrategia de repetición tiene muchas funciones y usos, pero, en general, sirve para facilitarle la tarea al hablante nativo o a otro compañero cuando hablamos con él. Así, por ejemplo, en la introducción de esta clase, vosotros no entendíais alguna palabra que dije, pero no decíais nada, preguntabais “¿qué?” o me decíais “otra vez, por favor”. Eso supone un gran esfuerzo para la otra persona, porque tiene que contar entera otra vez la historia. En ese caso y muchos más, tenéis que emplear la estrategia de repetición, ¿cómo? de muchas maneras, por ejemplo, repitiendo la parte que comprendemos para que la otra persona tenga sólo que repetir lo que no entendemos, o incluso repetir lo que no entendemos para que la otra persona sepa que esa palabra no la conocemos y la cambie por otra. En cambio, si nos quedamos callados, la otra persona piensa que no hemos entendido nada de la historia y que tiene que repetirla entera de nuevo.

2.3. Trabaja en grupos de 4. Lee los siguientes fragmentos de conversaciones reales y piensa qué función tiene en cada uno de ellos la estrategia de repetición. En grupo, comenta las funciones.

NOTA: hay 3 funciones diferentes. Cada función está representada por dos ejemplos.

[Si los estudiantes están un poco perdidos, les puedes poner algún ejemplo de función de repetición que no sea ninguna de las que se encuentran en los fragmentos. Un ejemplo sería la función de retardo, para ganar tiempo mientras piensan, tal como:

“¿Por qué? Porque... porque... no sé... me parece una temperatura ideal”]

A

2. ¿y qué tal está Alcalá de diversiones ahora?
1. ¿ahora?, a mí sí me gusta

B

- 2.- ¿piensas que ha hecho bien?
- 1.- ¿pero bien por qué? es que es no ...
- 2.- bien sacando la alineación que ha sacado desde el principio y todo eso...

C

- 2.- ¿y qué crees que estará haciendo ahora tu hermana?
- 1.- ¿mi hermana?... pues, no sé... o durmiendo o levantada no sé

D

2. ¿cómo se llega desde aquí?
1. ¿desde aquí? tienes que andar...

E

- 2.-hace un calor que madre mía ¿hace tanto calor siempre en Alcalá?
- 1.- ¿siempre?
- 2.- ¿hace tanto siempre?

F

2. sí bueno yo no la he hecho
1. ¿no la has hecho?

[Se lleva a cabo una puesta en común. El profesor apunta en la pizarra las funciones que van saliendo. No es recomendable desechar ninguna función, si está bien razonada. Al final el profesor hará una lista con las 3 funciones principales que se van a trabajar en clase y las explicará si los estudiantes no han llegado a sus propias conclusiones]

Hoy en clase vamos a trabajar con las siguientes funciones:

- Expresión de incompreensión (fragmento B y E)
- Comprobar (fragmento A y D)
- Expresión de sorpresa (fragmento C y F)

2.5. Seguimos trabajando en grupos de 4. Imaginad un ejemplo más de cada función.

[Puesta en común. Los mejores ejemplos se escriben en la pizarra].

2.6. Imagina que eres el profesor, llegas a clase y cuentas una pequeña anécdota a uno de tus estudiantes. Ahora practica con tu compañero. Primero tú eres el profesor y después eres el estudiante que practica la estrategia de repetición.

3. SI NO LO VEO NO LO CREO

3.1. Lee la siguiente noticia sin usar el diccionario.

Libertad Digital, 27-7-2006

Suena un móvil dentro del ataúd durante un sepelio

Una llamada telefónica a un móvil interrumpe un sepelio y asusta a los familiares del muerto debido a que esta se recibió dentro del féretro. Durante la celebración religiosa, oficiada en la iglesia de San Antonio de Valencia de Alcántara, se escuchó un móvil "fuerte" e "insistente" cuando familiares y vecinos se encontraban rezando en medio del silencio genera.

Los allí presentes se asustaron al darse cuenta de que en el interior del féretro sonaba un teléfono móvil, sabiendo como sabían que el difunto, de 77 años, no había llegado a tener ninguno en vida. Ni el sacerdote oficiante ni los familiares del fallecido se atrevieron a abrir el féretro.

Fue el sepulturero el que se atrevió a hacerlo en el cementerio, donde se comprobó que efectivamente era un móvil y que el mismo pertenecía a un empleado de la funeraria a cuyo cargo corrieron los trámites fúnebres. El aparato debió de caerse al interior de la caja mortuoria cuando el trabajador colaboró para introducir el cuerpo.

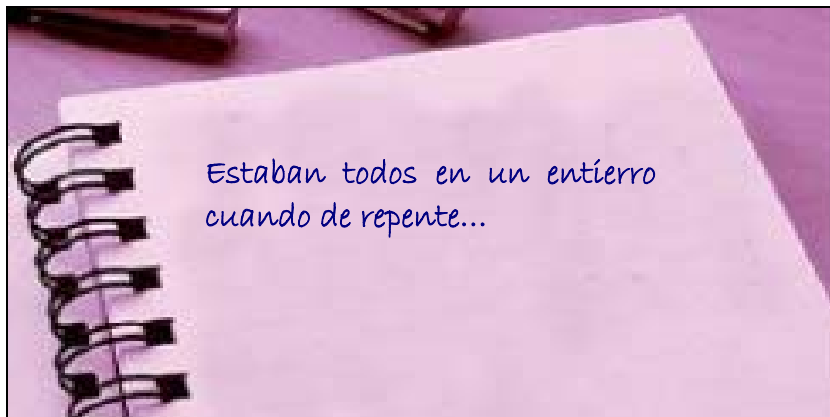
(http://www.libertaddigital.com:83/php3/otros_ar.php3?cpn=557&firma=1&rep=1)

3.2. Asocia las siguientes palabras con sus definiciones. Te serán útiles para comprender mejor el texto.

- Sepelio
- Féretro
- Sepulturero
- Funeraria
- Fúnebre

- Hombre que tiene por oficio abrir las sepulturas y sepultar a los muertos.
- Empresa que se encarga de proveer las cajas, coches fúnebres y demás objetos pertenecientes a los entierros.
- Perteneciente o relativo al muerto o difunto.
- Acción de inhumar o enterrar.
- Caja en que se lleva a enterrar al difunto.

3.3. Resume brevemente y con tus propias palabras la historia que acabas de leer:



3.4. Ahora cuéntale a tu compañero la noticia, pero cambiando alguna información o añadiendo alguna nueva. Cuando termines, intercambiad los papeles. No te olvides de utilizar la estrategia de repetición cumpliendo las diferentes funciones que hemos visto.

EL TEATRO DE LA VIDA...

4.1. Buscad en grupos de cuatro una noticia sorprendente en la siguiente página web en Internet:

http://www.libertaddigital.com:83/php3/otros_ar.php3?cpn=557&firma=1&rep=1

4.2. Cada grupo prepara su noticia para representarla. Para ello, tendrá primero que resumir la noticia y elegir a los personajes. Los actores no podrán hablar, sólo interpretar exageradamente su papel para que el público les entienda mejor y sea

más divertido. Uno de los miembros del grupo será el narrador, que va contando la historia mientras los actores la representan.

Se trata de una obra de teatro interactiva, donde el público (los otros grupos) también interviene usando la estrategia de repetición. Dependiendo de la función con que se use la estrategia de repetición, el narrador o los actores tendrán que reaccionar adecuadamente, así que tendrán que estar muy atentos a lo que dice el público. Así, por ejemplo:

- Repetición para expresar incompreensión: los actores y el narrador tendrán que volver a repetir la parte que el público no ha comprendido.
- Repetición para comprobar: frente a este tipo de repetición, el narrador les tiene que corroborar que lo que dicen es cierto y, por lo tanto, los actores, en ese momento, también se pararán.
- Repetición para expresar sorpresa: frente a esta, los actores y el narrador no tienen que reaccionar, puesto que sirve al público para expresar sus emociones.

Las personas del público, a su vez, podrán interactuar también entre ellos, usando la función correspondiente.

Para finalizar, habrá una votación de la que saldrá la mejor representación, y se explicarán los motivos de esta elección.

5. Autoevaluación.

- ¿Te ha gustado el tema que hemos estudiado?

Sí No

-¿Qué has aprendido con estas actividades?

- ¿Has tenido especial dificultad con alguna tarea?

Sí No

En caso afirmativo, ¿con cuál?

- El material utilizado ¿te ha gustado?

Sí No

- En clase, ¿has tenido oportunidad de hablar español?

Sí No

-¿Qué te ha gustado más y menos? ¿Por qué?

- ¿Qué crees que se puede mejorar? ¿Cómo?

- Observaciones y otros comentarios:

Conclusiones.

Como comentamos en el marco teórico, "Las estrategias de comunicación son un hecho indiscutible en el uso de una lengua, su existencia es un aspecto de la comunicación documentado fehacientemente y su papel en la comunicación en una segunda lengua parece ser particularmente significativo" (Bialystok 1990:116). Este mismo razonamiento ha sido apoyado por el Instituto Cervantes al considerar las EC como una herramienta fundamental que le sirve al estudiante para mantener la comunicación en lugar de abandonarla.

Por esta razón, en los últimos años, las EC se han convertido en un tema sobre el que se ha hablado y discutido mucho. Sin embargo, todavía no se ha llegado a ningún consenso sobre su definición, clasificación o, incluso, su papel en el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, las estrategias siguen sin estar lo suficientemente tratadas de forma explícita en los materiales de español como lengua extranjera o en las clases de conversación. Lo cierto es que, a pesar de lo mucho que últimamente se mencionan, es difícil encontrar estudios sobre las estrategias conversacionales llevados a cabo en profundidad y basados en datos reales. Por otro lado, si lo que queremos es diseñar actividades o propuestas didácticas para la enseñanza de las EC en el aula, tendremos que conocer previamente cuáles son las propias EC que los nativos utilizamos cuando hablamos, y esa es otra pared contra la que nos topamos, puesto que no existen apenas estudios de este tipo llevados a cabo con nativos.

Precisamente son todas estas razones las que nos han impulsado a basar esta investigación en el análisis de las EC usadas por los propios nativos, ya que, a pesar de sus limitaciones, consideramos que trabajos como este son necesarios para contribuir a aumentar la información existente sobre este aspecto de la lengua.

En cuanto a la investigación llevada a cabo, podemos llegar a las conclusiones que más abajo desarrollamos:

- 1) La EC de repetición es, sin duda, la estrategia conceptual analítica más utilizada por los hablantes nativos de español, empleada en un 80% de los casos analizados. Mientras que la menos usada es la de circunlocución, con tan sólo un 2,5%.
- 2) Las mujeres de ambos grupos de instrucción son los hablantes que más EC utilizan.

- 3) La mujer de Instrucción 3 utiliza más EC que la mujer de Instrucción 2. De la misma forma, el hombre de Instrucción 3 emplea más EC que el hombre de Instrucción 2.
- 4) Los hablantes de Instrucción 3 muestran preferencia, además de por el uso de la EC de repetición, por las estrategias de explicación y ejemplificación. Mientras que los hablantes de Instrucción 2 muestran preferencia por las de reestructuración.
- 5) Las EC de repetición son más usadas por el hablante dentro de su propio turno de palabra que en una secuencia dialógica.
- 6) Dentro de las EC de repetición, la función más usada es la empleada para enfatizar. Esta función es tan extensa que, dentro de ella, a su vez, hemos diferenciado otras funciones para clarificar de esta manera su forma de uso.
- 7) Como ha quedado demostrado en el análisis de las funciones, las estrategias que más utilizan los extranjeros, y, por consiguiente, las que de alguna manera más se enseñan en clase, son las menos utilizadas por los nativos, como se desprende de esta investigación.
- 8) Las EC de repetición que aparecen en secuencia dialógica son, a su vez, estrategias para tomar el turno de palabra. De esta forma se puede producir la alternancia de turnos de forma fluida.
- 9) Dentro de las EC de repetición en secuencia dialógica existen dos funciones: la de comprobar y la de expresar incompreensión, que, enseñadas correctamente, pueden llevar a evitar malentendidos pragmáticos al estudiante.

Estos resultados nos llevan a realizar varias reflexiones. En cuanto a la primera parte del análisis, en la que se analizan todas las estrategias analíticas conceptuales, podemos decir que el resultado obtenido sobre el número de EC usadas por los hablantes de Instrucción 3 ha sido sorprendente. Los estudios llevados a cabo con no nativos, tales como los de Liskin-Gasparro (1996) o F. Rubio (2007), confirman que los hablantes usan las EC menos frecuentemente cuanto más alto es su nivel de competencia lingüística, lo que contrasta con los datos obtenidos en nuestro estudio, pues es precisamente una nativa de Instrucción 3 la que más EC utiliza. Consideramos que la competencia lingüística de los hablantes de Instrucción 3 ha de ser superior a la de los hablantes de Instrucción 2 en general. Por su parte, el hombre de Instrucción 3 también utiliza un mayor número de EC que el hombre de Instrucción 2, por lo que ambos hablantes de Instrucción 3 usan más estrategias que los de Instrucción 2, si los comparamos desde el punto de vista del género.

Precisamente desde el punto de vista del género también podemos extraer otro dato interesante de los resultados. Y es el hecho de que las EC son más usadas por las mujeres que por los hombres en este estudio. Si esto se confirmase, abriría un nuevo campo de investigación en este terreno. En todo caso, habría que ampliar el estudio para corroborar los datos obtenidos de las dos conclusiones expuestas hasta el momento.

En cuanto al tipo de EC usadas por cada hablante, podemos también apreciar diferencias significativas, como ya hemos apuntado en el Capítulo III. Los dos hablantes de Instrucción 3 muestran preferencia, además de por la EC de repetición ya mencionada, por las estrategias facilitadoras de la comunicación, que son las de explicación y ejemplificación. Mientras que los dos hablantes de Instrucción 2 muestran preferencia por la EC de la reestructuración, estrategia que, como ya hemos explicado, suele ser utilizada con más frecuencia por los hablantes no nativos, y que utilizada en exceso puede llegar a resultar molesta, aunque esto no sucede en nuestro análisis.

Con respecto a las funciones analizadas de las EC de repetición, creemos que los resultados obtenidos pueden ser de utilidad a la hora de llevar estas funciones al aula de E/LE. Al realizar un pequeño análisis sobre cómo usan estas funciones los nativos y los no nativos, hemos podido extraer algunos de los problemas más comunes que se encuentran los últimos a la hora de usarlas y, por tanto, su posible aplicación didáctica al aula.

Por otro lado, como ha quedado demostrado en el análisis de las funciones, las estrategias que más utilizan los extranjeros y, por consiguiente, las que de alguna manera más se enseñan en clase son las menos utilizadas por los nativos. Dos casos claros de ello serían la función reestructuradora y reformuladora, ya que ninguna de las dos son las más utilizadas por los hablantes nativos; sin embargo, en las conversaciones entre no nativos es constante su presencia. Por esta razón sería recomendable recurrir a la enseñanza explícita de estas funciones en el aula. De esta forma se intentaría dejar claro a los estudiantes que el uso excesivo de estas estrategias genera dificultades en la conversación y no contribuye a favorecer la comunicación, sino que más bien la obstaculiza.

Una situación parecida a la anterior es el caso de las repeticiones para expresar duda, retardo o carencia de recursos léxicos, que, al igual que las mencionadas con anterioridad, no suelen ser empleadas abundantemente por los nativos y, sin embargo, pueden ser de gran utilidad para los estudiantes. También sería de gran utilidad enseñar a los estudiantes estas funciones de forma explícita en el aula.

Mención aparte merece el apartado c del análisis, puesto que las funciones de las EC de repetición en secuencia dialógica cumplen además otra función estratégica, la de

toma de palabra en la alternancia de turnos. Por otra parte, pero dentro de este mismo apartado, la repetición para comprobar y la de expresar incompreensión tienen la ventaja de que, enseñadas y aprendidas correctamente, pueden ayudar a evitar malentendidos pragmáticos al estudiante. Estos hechos nos llevan al convencimiento de que hay que hacer un especial hincapié en las funciones de EC de repetición que aparecen en la secuencia dialógica, pues ayudarán al alumno a entender la estructura y las normas que rigen toda conversación y a valorar la importancia de la pragmática a la hora de comunicarse.

Por todas estas razones, consideramos necesario llevar las EC a las clases de conversación de E/LE y enseñarlas de una forma explícita. Los alumnos deben aprender estas estrategias a través de un enfoque directo que les ofrezca la oportunidad de observar cómo usan las EC los hablantes, cómo aplican sus funciones y en qué contexto se puede utilizar cada una de ellas. A partir de este conocimiento, los estudiantes tendrán que practicar las estrategias y sus diferentes funciones de la forma más espontánea y natural posible. Aunque nosotros nos hemos centrado en la enseñanza de la estrategia de repetición en clases de conversación en un ámbito universitario, los resultados obtenidos y la propuesta práctica llevada a cabo son aplicables a cualquier otro ámbito de E/LE.

Los resultados del presente estudio confirman lo apuntado ya en la introducción: las EC están cobrando cada vez más importancia en el ámbito de E/LE. No en vano, y como ya apuntamos, su relevancia ha sido reconocida por el Instituto Cervantes y recogida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Consideramos, por tanto, que, debido a su interés y alto grado de aplicación práctica, se deberían de llevar a cabo estudios e investigaciones que ampliaran este tema.

No quisiéramos finalizar este apartado de conclusiones sin antes presentar una clasificación completa de la estrategia de repetición elaborada durante nuestra labor de investigación, tanto desde el punto de vista de la apariencia formal, como de sus funciones:

1 - Apariencia formal

1.1. Repetición exacta o casi exacta de las mismas palabras:

- a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso:
 - a.1.) Idéntica
 - a.2.) Con cambio en la entonación

b) Repeticiones interactivas (diálogo):

b.1.) Idéntica

b.2.) Con cambio en la entonación

1.2. Repetición parcial:

a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso:

a.1.) De algo dicho en el mismo turno de palabra

a.2.) De algo dicho en otro turno de palabra

b) Repeticiones interactivas (diálogo)

2 - Función

a) Repeticiones que hace el hablante referidas a su propio discurso en el mismo turno.

a.1) Funciones aplicadas al contenido.

- *Reestructuradora*
- *Explicativa*
- *Enfatizadora*
- *Ampliadora de información*
- *Resumidora y conclusiva*
- *Reformuladora*
- *Aclaradora*
- *Autorreafirmadora*

a.2) Funciones estructurales que intervienen en la organización misma del enunciado y la interacción.

- *Expresión de duda*
- *Expresión de retardo*
- *Expresión de carencia de recursos léxicos*

b) Repeticiones de lo dicho en un turno anterior de palabra.

- *Explicativa*
- *Enfatizadora*
- *Autorreafirmadora*

c) Repetición interactiva (diálogo).

- *Mostrar acuerdo*
- *Corroborar o confirmar*
- *Comprobar o verificar*
- *Expresión de retardo*
- *Expresión de sorpresa*
- *Expresión de incompreensión o dificultad de interpretación de la consigna*

d) Otras funciones de repetición.

- *Autocorrectora y explicativa*
- *Mostrar acuerdo y ampliadora de información*
- *Reformuladora y ampliadora*
- *Ejemplificadora*
- *Enfatizadora en una secuencia interactiva*

Limitaciones del estudio.

Para terminar, nos gustaría repasar las limitaciones de este estudio, algunas de las cuales ya han sido indicadas a lo largo del trabajo. La primera y más importante es el reducido número de hablantes y entrevistas que componen la muestra (4 hablantes de Alcalá y 4 entrevistas, con un total de 3 horas de grabación), lo cual dificulta la generalización de los resultados obtenidos a otros hablantes, otras conversaciones u otras situaciones comunicativas.

Otro aspecto reseñable es el hecho de que la recogida de datos ha sido llevada a cabo en forma de entrevista. Esta entrevista es una conversación que tiene lugar entre un investigador y un informante (el hablante de Alcalá), lo que podría haber condicionado el comportamiento del hablante y, por lo tanto, su manera de expresarse.

Una limitación más ha sido el no haber llevado a cabo nuestro propio corpus. Creemos que la grabación de datos es necesaria para entender mejor aspectos tales como la entonación o la prosodia, elementos que consideramos de especial relevancia en este tipo de análisis.

Por todas estas razones, en futuros estudios de mayores dimensiones consideramos la recogida de datos como un punto de partida indispensable, así como el análisis de un número mayor de hablantes, en diversas circunstancias comunicativas.

Por último, nos gustaría pedir disculpas por los posibles errores cometidos a nivel conceptual o de análisis. Como ya hemos comentado a lo largo del trabajo, existen pocos estudios que traten este tema, por lo que ha sido muy complicado encontrar material teórico y práctico relativo a las EC que nos pudiera servir de punto de partida o referencia. A pesar de ello, opinamos que este estudio trata de aportar su pequeño grano de arena para llenar un vacío patente dentro del marco general de la Sociopragmática aplicada a la enseñanza de E/LE y del marco específico de las estrategias de comunicación.

Bibliografía

- Aymerich Soler, M. - Díaz Rodríguez, L. (2007): *Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua*. Marco ELE Revista de didáctica, número 5, 2007. <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c0996609c8907/repeticionesyreformulaciones.pdf>
- Bialystok, Ellen (1990): *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Cambridge, MA, Basil Blackwell.
- Borobio, V. - Palencia, R. (2008): *Nuevo ELE intermedio. Libro del alumno*. Madrid, SM.
- Cestero Mancera, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación, Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2007): *La comunicación no verbal*. Madrid, Liceus/Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá.
- Colotto, L. (2001): *Las estrategias comunicativas y de aprendizaje de las lenguas. Unidad en la diversidad*. Portal informativo sobre la lengua castellana. http://unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/enero_01/opinion_310101.htm
- Doddis, A. et al (2001): *Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de aprendientes de inglés como segunda lengua: un estudio longitudinal*. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-2608204_ITM
- Ezquerro Pineda, A. (2006): *Maneras de desarrollar la autonomía de aprendizaje dentro del aula E/LE*. Revista RedELE, número 7, primer semestre 2007. <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AitorEzquerro.shtml>
- García García, Marta: *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE*. Revista Glosas Didácticas, nº 12, otoño 2004. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>
- García García, Marta: *La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. Linred. Lingüística en la Red*. Revista digital Linred, número II, enero 2005. http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf
- Libertad Digital. *Noticias sorprendentes (27/7/2006)* http://www.libertaddigital.com:83/php3/otros_ar.php3?cpn=557&firma=1&rep=1
[Consulta: 25 de mayo de 2008]

- Liskin-Gasparro, J. (1996): *Circumlocution, Communications strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse*. Foreign Language Annals, 29.
- Martín Peris, E. (dir.), (2007): *Diccionario de términos clave de ELE*. http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm
[Consulta: 27 de agosto de 2008]
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Instituto Cervantes para la traducción en español. http://cvc.cervantes.es/OBREF/marco/cvc_mer.pdf
[Consulta: 27 agosto de 2008]
- Moreno Fernández, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. et al (2004). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. I. Hablantes de Instrucción Superior*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, F. et al (2004). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ. II. Hablantes de Instrucción Media*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pulido, Díaz A. - Pérez Viñas, V.M. (2004): *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>
- Rubio, F. (2007): *El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español*. Universidad de Utah. <http://www.ucm.es/info/circulo/no29/rubio.pdf>
- Rubio Lastra, M. (2007): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Inédito. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Tardo Fernández, Y. (2006): *Estrategias de comunicación y desarrollo de la autonomía en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿moda o necesidad?* <http://www.monografias.com/trabajos16/comunicacion-y-autonomia/comunicacion-y-autonomia.shtml>
- Tardo Fernández, Y. (2005): *Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Revista RedELE, número 3, marzo 2005. <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/tardo.shtml>
- Tarone, E. (1980): *Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage*. Language Learning, 30, Ann Arbor, Michigan: Blackwell.
- Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona. Ariel.

Apéndice I. Convenciones y signos de transcripción del corpus PRESEEA-ALCALÁ.

Las convenciones y signos de transcripción son los existentes en el propio corpus, por lo que a continuación detallamos la información que en el corpus PRESEEA-ALCALÁ sobre este aspecto se proporciona.

“La entrevista correspondiente a cada uno de los informantes aparece transcrita en ortografía ordinaria, pero haciendo uso de una serie de códigos que pretenden aproximar la lectura a la enunciación oral de los discursos. Los códigos manejados son los siguientes:

- Dos puntos [:] indican sílabas o sonidos alargados.
- Signos de exclamación [¡!] indican exclamaciones y tono animado.
- Signos de interrogación [¿?] indican entonación interrogativa.
- Doble paréntesis [(())] especifican algún fenómeno o acción no verbal. Por ejemplo ((carraspeo)), ((interrupción)), ((ruidos)).
- Paréntesis [()] encierran diversos tipos de información. 1) Pasajes inciertos de la transcripción. 2) Ruidos o sonidos significativos de la grabación, por ejemplo, (hh): respiración o aspiración audible; (e): titubeo; (ts): chisteo; (m:): reflexión, duda; (hm): asentimiento, confirmación; (ahá):_entendimiento, seguimiento, apoyo. La risa se transcribe anotando el hablante de procedencia: (risa = 1), (risa = 2), (risa = todos). 3) Lapsos o pausas de duración superior a 2 segundos, con indicación de duración aproximada: (lapso = 2): pausa de 2 a 3 segundos; (lapso = 3): pausa de 3 a 4 segundos.
- Barra [/] indica pausa breve.
- Barra doble [//] indica pausa media.
- Barra triple [///] indica pausa larga. Equivale a silencio: de 1,0 a 1,2 segundos.
- Subrayado [___] indica superposición de discurso: se subraya el fragmento que se solapa de cada turno con el siguiente.
- Guión [-] indica palabra o enunciado cortado, sea por corrección, sea por vacilación.
- Puntos suspensivos [...] indica suspensión del discurso.
- Comillas [« »] indican cita y estilo directo.

En la transcripción de las entrevistas se sustituyen por alguna inicial (sin puntos detrás) los nombres de personas y de lugares que posibilitan la identificación de los hablantes. Nuestra intención es garantizar el anonimato de las personas que han colaborado en el trabajo de investigación participando en las entrevistas. Los interlocutores de cada conversación se identifican mediante un número: el hablante de Alcalá siempre es el número

1 y el entrevistador siempre es el número 2. Además se han seguido en la transcripción estos otros criterios.” (Corpus PRESEEA-Alcalá)

Apéndice II. Estrategias comunicativas conceptuales analíticas.

Recogemos, a continuación, los ejemplos de las estrategias de comunicación conceptuales analíticas extraídas de las conversaciones analizadas. Las muestras recogidas son de un total de 4 hablantes, que participan en 4 conversaciones del corpus. Los ejemplos se encuentran aislados de su contexto, pero consideramos que la inclusión de los diálogos enteros carecía de sentido, pues para eso ya se puede consultar el corpus PRESEEA-ALCALÁ. Como ya se ha apuntado en el apéndice anterior, el hablante de Alcalá siempre será el número 1 y el entrevistador, en nuestro caso el investigador, será el número 2.

ENTREVISTA Nº 21

Hombre de 20 años, Grado Medio (1H2), informante nº 9

Fecha de la grabación: 12-4-98

➤ ***Circunlocución***

1. pues/ se llama...// Q me parece// sí/ un pueblucho de esos de ahí/// no si: bueno la gente lo conoce pero los de allí/ ¿sabes?

1. ¿sabes dónde se hace lo del Ifema?/// lo que es// donde hacen esas exposiciones tan grandes todo esto de

➤ ***Explicación***

1. vamos que si me toca la lotería ya me has dicho todo ¿sabes?// o sea (risa = todos) a practicar algún deporte y eso// ¿sabes?

1. o sea que: al menos un mes una cosa así

1. o sea que: sabes lo// sabes cómo es// cómo funciona// cómo va montado pero no lo ves realmente cómo es

1. ¿sabes?// o sea tus ocho horas

➤ ***Ejemplificación***

1. pues/ por ejemplo a usted

1. pues así/ yo:- yo siempre lo/ que los he oído y los he nombrado así como te lo digo// la era San Francisco// yo que sé// Iviasa// no sé
1. no me iría a un barrio// me iría: pues// no sé a un chalet por ahí del campo

➤ **Reestructuración**

1. pues/ lo que era ...// bueno la plaza J// no sé si sabrá
1. pues/ hombre más bien es un:/ no es que tenga mucho
1. que hay una plaza blanca y eso/// ahí me su-/ bueno un parque que hay ahí ¿sabes?

1. yo soy (risa = 2) tú eres ya// tú ya has crecido ya eres legal//

1. luego: en una fábrica de: vamos fábrica

1. fue- fue una chiquilla que estaba// vamos curraban allí// ¿sabes?

➤ **Repetición**

1. bien/ muy bien sí
2. ¿cómo se llega aquí// cómo se llega desde aquí?
1. ¿desde aquí?
2. ¿y se llama plaza J?
1. plaza J
2. plaza J/// ¿y aquí has// has vivido toda la aquí// has nacido aquí?
1. sí/ he nacido aquí y he vivido aquí
1. sí/ sí
1. (pf) es que si te digo la verdad ... no:// yo salgo de mi barrio para- para irme al parque// ¿sabes? ahí// como yo tengo novia// ¿sabes? y estamos ahí// solemos estar en el parque
1. ah pues no lo sé// hombre yo que sé//
2. ¿todos los días?
1. todos los días
1. /// lo que pasa que no// ya no
1. sí// sí además que sí
1. sí/ además que sí
1. sí/ sí ha mejorado/ sí
2. tengo un calor

1. hace calorillo/ sí
2. hace un calor que madre mía ¿hace tanto calor siempre en Alcalá?
1. ¿siempre?
1. vamos que luego- luego he visto a la familia en bodas y eso pero que- que no// no suelo// así en ese plan/ no ...
1. durante veinte años// bueno veinte años// diez años o los que sean ahí/
1. por aquí por el Boisán este de aquí
2. ah en Madrid
1. en Madrid
1. sí bueno yo no la he hecho
2. ¿no la has hecho?
1. sí vamos supongo que sí
1. a lo mejor era por otras circunstancias// ¿sabes?// a lo mejor tenía otra circunstancia lo que sea pero
1. no partidario// sí/ partidario
1. sí sí
1. de una- una que hace hacer (eh:) hace cerámicas azulejos y cosas de estas/
1. nada/ eso no es nada pero que no// no solíamos salir
1. sí sí
1. skater// skater
1. skater sí (risa = 1)
1. no que- que te iba a mentir te he dicho que te// que voy a mentir si// si te digo que me gusta el fútbol porque es mentira
1. sí sí sí bueno claro
1. sí/ sí
2. no digo de vacaciones o ...
1. ah de vacaciones
1. que vamos que si// que vamos que para eso no haber salido
1. no que va que va no// no por favor
2. en Madrid?
1. sí en Madrid
1. es más// es más bien tranquila
1. sí/ claro/// sí
1. no es que esté a favor a favor
1. por eso yo na- u-// en mi barrio// bueno en mi barrio/ no es mi barrio/
1. sí/ sí

1. sí// sí
2. y si no a la mili
1. y si no a la mili a ver
2. ¿has mirado alguno?
1. (uf://) mira que si he mirado
1. sí sí vamos
1. ¡hombre! (risa = 1)// hombre como- como mucho me puedo dar el gustazo
1. no es uno no
1. sí/ sí sí es verdad/ es verdad
2. ¿sí?
1. sí/ sí es verdad/ sí
- no// hombre sí sí sí// me ha pasado sí// eso sí me ha pasado/ con la bici
está bien es un cacho de campo para la gente y/ está bien
1. hacen/ experimentos// bueno no experimentos exactamente hacen: injertos y
cosas de estas// ¿sabes?
1. sí// de plantas- de plantas
1. no no de plantas sólo
1. no/ no no/ eso no
1. ahora no hay raperos raperos
1. no sé no
1. sí sí está// la gente está muy- muy mezclada
1. vamos que no me mezclo ya en:// no// no es que no me mezcle que no me
cuentan asuntos de esos// ¿sabes?
2. tú crees que// no sé// culturalmente te puede:// te da todo lo que- lo que tú
necesitas?
1. ¿culturalmente?
1. dicen que es una ciudad así muy- muy bonita y- y muy eso muy: y que tiene
mucho historia
1. si/ bueno están bien// si
1. sí sí es verdad

ENTREVISTA Nº 22

Mujer de 20 años, 2º de Bachillerato (1M2), informante nº 10

Fecha de la grabación: 12-6-98

➤ **Circunlocución.**

1. lo de las frases y eso de analizar que: a mí eran mucho lío ahí

➤ **Explicación**

1. cuando hemos salido alguna vez de fiesta o algo/ por la noche// o sea por la tarde// por la noche nunca/ vamos a Madrid///

1. pero yo tengo algún problema y no:// o me lo guardo o se lo cuento a mi hermana siempre/// o sea que no soy de las que ...

1. o sea que los mejores jugadores son los que jugaron en ... en el último partido

➤ **Ejemplificación**

1. no sé a sacarme alguna muela o algo que me han mandado ir// no sé/// cuando hemos ido al parque de atracciones/ cosas así

1. hombre cuando vas a un bar a lo mejor te pides un litro que si de ... de ron con limón o cualquier cosa de esas

➤ **Reestructuración**

1. sí/ antes había como// ahora han hecho un parque grande así pero antes había chabolas y esas cosas/ por ahí

1. no de personalidad quizás ella dice la gente que es más:// que yo soy más tímida pero tampoco///

1.- y me había preguntado el chico del estanco/ dice/ no fue mi hermana primero// me había preguntado el chico del estanco/ "¿tú no eres la que:// tú no has venido ahora hace un momento

1. mi hermano mayor más se parece a mi padre// no sé más:s/// bueno los dos// más/ tirando más rubio// hombre no rubio: castaño así//

1. pues que no lo// que hubiera tenido más precaución/ no sé///

1. pero es que a mí este tiempo no me gusta// aunque haga// hombre si hace fresquillo sí//

➤ **Repetición**

1. sí sí sí

1. no sé/ la costumbre ya no sé
- 2.- porque no me conoces
- 1.- porque no te conozco
- 2.- ¿ah sí?
- 1.- sí sí
1. vale vale vale
1. en la Paz// la Paz
1. sí/ yo creo que sí
1. pues no sé// antes quizá (lapso = 2) no sé
1. no sé yo recuerdo de mi barrio// no sé
1. yo al- en el Campo del Ángel vamos lo que eran antiguamente el Campo del Ángel
1. debajo de la Universidad Laboral// debajo de la- del Cedíc// del Antonio Machado
1. al lado de la estación// cruzando la estación/ el puente de la estación
- 1.- sí un montonazo
1. por el barrio por la zona del barrio
1. no nos dejaban cuando éramos chiquitillas chiquitillas así no
- 2.- ¿y qué tal está Alcalá de diversiones ahora?
- 1.- ¿ahora?//
1. la zona esta que está aquí al lado que está aquí al lado justo
1. la otra// pues a la otra
1. lo que es la zona lo que llaman zona
- 1.- pues hay gente de todo// somos muchos y// hay gente del barrio de-// amigas de siempre// luego otros que hemos conocido hace cuatro años y// hay de todo// gente que acabamos de conocer/// o sea que somos muchos
1. yo pienso que no ... no creo
1. pues que me cuesta mucho// no sé// me cuesta bastante
1. yo que es me resultaba// me resultaba muy difícil/ no sé
1. sí/ sí/
1. sí sí
2. ¿así ahora para las vacaciones tienes algún plan?
- 1.- ¿ahora para vacaciones?///
- 2.- o sea que te divides entre dos pueblos
- 1.- entro dos pueblos/
- 2.- ¿y por las noches?

- 1.- por las noches ya pues//
1. sí sí igual
- 2.- ¿y qué es// gente de allí?
- 1.- ¿qué vive allí? no no// allí es que no// en el pueblo de mi padre no// durante el año no://
1. no no
1. sí yo estoy en segundo ahora en: ... en segundo de bachillerato nuevo
- 2.- ¿y/ has estado en el plan antiguo/ también?
- 1.- sí sí en el antiguo también
1. no sé/// pienso// porque yo antes tenía un// lengua y literatura y ... y no sé// y ... y era más difícil// no sé
- 1.- sí/ sí que antes no sé// la lengua no sé
- 2.- o el pelo también
- 1.- o el pelo que hace mucho a la cara
1. creo que fue en Madrid// creo que fue en Madrid en ... en el tren o algo
1. sí si irían de
- 1.- Madrid es que no me gusta// mucho: agobio// muchos coches/// no me gusta
- 2.- o sea que tampoco vas mucho
- 1.- tampoco mucho
1. luego// luego ya
1. pero yo tengo algún problema y no:// o me lo guardo o se lo cuento a mi hermana siempre/// o sea que no soy de las que ...
1. pues no sé/ tampoco es que haya tenido muchos pero// no sé/// depende de ... de cómo sea// no sé
1. no/ ahora no
1. sí/ en una discoteca// en una discoteca de Fuenlabrada
1. sí// bueno ahora que:// ahora tiene las vacaciones/// ahora que la han ... han dado las vacaciones ya a los niños pequeños ¿no?
- 2.- (ruido)/// ¿y qué crees que estará haciendo ahora tu hermana?
- 1.- ¿mi hermana? // pues/// no sé/// o durmiendo o: levantada no sé
1. ha terminado los exámenes creo que ayer/// creo que terminó ayer
1. no sé si cuatro o cinco// no sé/ no me digas
1. pues o a mano/ o a máquina (risa = todos)// o a mano o a máquina como dice///
1. no sé/ porque:// soy muy sensible no sé/ a eso// no sé
1. a mí me encanta viajar// a mí me encanta viajar//
- 2.- ¿y a quién llevarías?

- 1.- ¿a quién?///
1. no/ aquí no
1. lejos por aquí lejos
- 2.- ¿piensas que ha hecho bien?
- 1.- ¿pero bien por qué?
1. pues de España que al principio si se hubiera:// si hubiera hecho algo
1. bueno con los jugadores pero vamos que:// digo que toda selección en general// que todas la selección en general que://
1. el balonmano/ me ha gustado desde siempre el balonmano// he estado siempre en balonmano
1. ahora no/ ahora no/
1. sí sí
2. ¿que- qué harías si te tocara?
- 1.- ¿si me tocara a mí?///
1. no sé hombre no sé//
- 2.- tienes que sacarlas
- 1.- tengo que sacar todas
- 2.- ¿si no te dejan?
- 1.- ¿si no me dejan?
1. yo sí// yo creo que sí
1. si aprobara... si aprobara todo también al año que viene// o por lo menos repetir con... con tres a lo mejor// se puede repetir con tres creo
1. no sé// pues/// no sé/ que hablan muy bien/ no sé
1. no no no no//
1. sí/ sí
1. (ah:)!// ya ya// ya ya///
- 2.- el primer sitio al que irías
- 1.- ¿el primer sitio?//
- 2.- menos mal// ¿no?
- 1.- menos mal
1. sí sí//
1. sí sí//
1. no no: no cocino//
- 2.- ¿siempre?
- 1.- siempre
- 2.- ¿cuál es tu plato favorito// así que hace?

- 1.- ¿mi plato favorito?//
1. me gusta todo menos las lentejas// a mí me gusta todo menos que me pongan lentejas/// me gusta todo
- 2.- ¿hay conciertos en Alcalá/ así?
1.- ¿conciertos?
1.- no no
1. no para bailar// no sé más bacalao// no sé
1. pero pastelero de este que no ... que no sea así / así que sea cantado así// vamos
1. porque no hace ni frío// ni mucho frío frío//
1. ni: calor calor calor/
2.- al ánimo
1.- ¿al ánimo? 1.- no sé yo estoy más/ decaída// no sé
2.- te cansas más
1.- te-// me canso más// sin hacer nada y me canso más// no sé// no sé por qué
1. en verano sí nos vemos/ sí
1. sí sí
1. que no ... que no haci-// a la zona sur// que no he ido 1. sí/ sí/
2. si pudieras elegir un plan para este verano
1.- ¿un plan?
1. no/ no/ yo no trabajo//

ENTREVISTA Nº 2

Hombre de 28 años, licenciado en Imagen y Sonido (1H3), informante nº 14

Fecha de la grabación: 15-06-98

➤ **Circunlocución**

1. estaban pues en una especie de- de sitio de recreo

➤ **Explicación**

1. estuvo en la S sí// o sea mi madre es de S C que está al ladito de la S/
1. no es por zonas concretas sino de- determinadas zonas// o sea todo lo contrario/ no son zonas muy concretas/
1. o sea es un barrio: totalmente proletario
1. periodismo o sea/ prensa// prensa escrita

1. O sea un poco el contenido de la noticia/
1. o sea creatividad puede ser publicidad (e:) periodismo es la- el contenido/
1. o sea que más o menos sí nos movemos con
1. o sea que dinero realmente no sacan ninguno solamente aceite todo el año/
1. y cada uno ha tenido cuatro hijos de media o sea que primos/ una familia enorme

➤ **Ejemplificación**

1. y de-// y de gente que trabaja pues en Pegaso:/ como puede trabajar en:- en Roca//
1. como está el Lian Sampó por ejemplo//
1. si acaso: salir una semana con un amigo de camping o de acampada o de albergues//
1. si se puede hacer algo claro/ si se puede hacer una revista/ un fanzine/...
1. el de Sitges:/ el de Valladolid también//
1. lo único que se me ocurre así/// o por la universidad/ o por el casco antiguo//
1. a- a yo qué sé a Galicia/ a Santander/ a Asturias///
1. pues incluso// en Segovia/ en Ávila/ en:/ en León/
1. pero a lo mejor una zona concreta pues te puedes recorrer fácil trescientos/ cuatrocientos metros
1. pues lo típico/ el aceite que es nuestro prácticamente porque mi abuelo nos dejó unos olivares/

➤ **Reestructuración**

1. cada uno tiene su-// es muy impersonal/ es como// la gente de aquí puede ser la gente que hay en Alcorcón/
1. pues/ seguramente en el-/ hombre si me tocara en la lotería

➤ **Repetición**

1. de tú/ de tú/
1. qué va/ qué va
1. de tú/ de tú
1. un poquito/ un poquito
2. ¿lugar de nacimiento?
1. ¿lugar de nacimiento?
1. pero vamos de fue de casualidad ¿sabes?/ nací de casualidad//

ya no// no/ no trabajo

1. sí sí/

2. ¿qué es?/ ¿la Complutense?

1. la Complutense en M//

1. saber manejar una cosa concreta// esa cosa concreta la vas a aprender en un máster/

1. ahora estoy más con el seño- diseño digital/ diseño gráfico

1. donde la zona/// ((tos)) la zona Cuatro Caños// digamos/ la zona de Cuatros Caños

1. sí sí/

2. ese era el más antiguo

1. el más antiguo///

1. entonces te digo que es una zona antigua donde hay casitas también//

1. mucha/ sí/ sí// en Alcalá mucha

1. sí son más modernos/ son pisos más modernos

1. sí está en el centro pero un poquito arrinconado hacia- hacia la zona que te digo que hay casitas bajas/

1. y esa zona es/ básicamente es/ una zona de:- de gente:/

2. el barrio más pobre ¿dónde se situaría/ en Alcalá?

1. ¿en Alcalá?///

1. como está el Lian Sampó por ejemplo// el Lian Sampó le llaman//

1. Lian Sampol/// el Lian Sampó le llaman///

1. pues no mucha ¿eh?/ no mucha///

2. España va bien

1. España va bien

2. ¿pero de tu propio barrio?

1. sí sí en mi propio barrio

1. claro/ claro/

1. sí sí sí/

1. no no (?) no///

1. no no ahora por supuesto que eso ya no-//

1. sí no no no somos de irnos .../

1. no no/ qué va

1. si acaso te digo eso una semana coger con algún amigo alguna amiga irnos a-/

1. irnos a-/ a lo típico a Asturias/ a un albergue

2. qué- qué tradiciones tiene o qué: ...?

1. ¿qué tradiciones tiene?/// tradiciones
1. no/ en Alcalá no:
 1. que son (e:) bares/ bares que-//
2. ¿el festival de cine está bien/ no?
 1. el festival de cine está cada vez mejor/ sí/
 2. bueno el de Sitges pero ...
 1. el de Sitges:/
 1. no no
 1. a la hora de colaborar con- con el festival como te digo con// a la hora de: colaborar con algún sitio para hacer una exposición de algo o: no sé
 1. no no cambiaría nada
 1. no/ no cambiaría nada en absoluto
 1. no lo sé si es por cosa cultural o por cosa del patrimonio: artístico// entonces no lo sé// no/ no puedo opinar sobre eso
 1. en principio me parece bien/ me parece bien
 1. no/ no
 1. norte// norte/ sí///
 1. en León/ León
 1. Alcalá/// Alcalá no
 1. pues seguramente sí// sí// seguramente
 1. con ocho años/ con ocho años
 1. y luego te cuesta mucho:-/ te cuesta mucho:
 1. claro/ muchísimo/ sí
 1. te parece muy grande/ te parece enorme/
 1. yo noté el cambio sí/// noté el cambio:
 1. no lo sé/// no sé qué-
 1. no/ antes no estaba enfrente de casa// antes estaba:// ahí arriba en el campus/ antes derecho no estaba aquí///
 1. gente un poco snob/ un poco
 1. sí: sí gente ...
 1. sí sí/ gente muy snob
 1. es una carrera interesante/// interesante sí
 1. sí/ sí te decepciona:
 1. si al final crees que es lo único que deberías haber estudiado/ que tenías que haber estudiado/ al final te da igual
 1. porque no/ no me imagino

1. por eso hay- hay mucha carencia y mucha// hay mucha materia o muchas inutilidades/
1. claro entonces la gente se animó bastante y// con los escándalos estos famosos periodísticos pues la gente se animó bastante a estudiar imagen y sonido y periodismo/
1. que fue lo que te dije el boom de las televisiones privadas/
1. que hace una noticia redacta una noticia/
1. periodismo es más con prensa/ prensa escrita/
1. o sea creatividad puede ser publicidad (e:) periodismo es la- el contenido/
2. ¿el marco que?
1. el marco en el que
1. sí pero igual que todos los-/ igual que todos los pueblos
1. la gente va detrás/ la gente va detrás
1. ni idea/// no sé//
1. no/// no/
1. no lo sé lo que se siente// no lo sé/
1. pues lo típico/ el aceite que es nuestro prácticamente porque mi abuelo nos dejó unos olivares/ entonces el aceite es nuestro//
2. el pisto
1. el pisto/
1. lo único que nos mantenía un poco juntos eran mis abuelos// mis abuelos
1. no no no
1. pues/ pues hombre sí/
1. pues sí// sí/

ENTREVISTA Nº 6

Mujer de 30 años, licenciada en Filología Hispánica (1M3), informante nº 18

Fecha de la grabación: 15-06-98

➤ ***Circunlocución***

1. no sé ni cómo se llama bueno// E C C o eso donde está la policía// es un horror/// con los coche:s

➤ ***Explicación***

1. Se ve la mitad de la fachada de la Universidad/// y:-// y a la derecha tengo el Palacio Arzobispa://// o sea todo

1. o sea yo quiero/ un:- un mueble// para el televisor/ otro de cajones por ejemplo y otro de: puertas// y arriba todo//
1. o sea que mejor/// o sea que:/ creo que puede ser un sitio agradable
1. o sea fíjate/ veinti:trés años
1. o sea coge:r un autobús/// (m)// cinco horas/ hasta llegar a no sé dónde
1. o sea yo quería// evidentemente hacer// Madrid México/ M:éxico Dallas/ Dallas Madrid
1. o sea/ dormir/ o: bueno dormir/ pasa:r/ una noche/// en el aeropuerto de Dallas/// y luego/ todo el día en el: de México//
1. o sea que/ parece que// al leerlo por segunda vez// realmente no cambiaba: el contenido/

➤ **Ejemplificación**

1. a ver yo creo por ejemplo mis sobrinos/ no la saben tratar de usted
1. reducir la emisión de gases por ejemplo:/ y no: seguir retrasándolo/// por ejemplo/
1. yo no sé qué tendrá/ veinticinco treinta a- treinta años/ yo que sé//
1. en el mío se concentra la població:n (e:) de derechas/ por ejemplo (risa = 1)/
1. pero por ejemplo/ no me veo/ dando literatura/
1. alguna caída de estas un poco raras cuando estaba por ejemplo:// caminando por los tejados
1. sí por los viajes por ejemplo (risa = 1)

➤ **Reestructuración**

1. entonces/ veo/ (m:)// (m)// por la izquierda// (m:)/ bueno/ los Santos de la Humosa los veo
1. pues eso la:- de los Santos Niños/ hacia Cervantes/// la:/// bueno la primera bocacalle/ realmente// bueno tiene:s San: Felipe Neri///
1. sí// es ingeniero y: bueno/ tiene que irse:/ bueno/ con:- con viajes/ tiene viajes

➤ **Repetición**

2. ¿cómo tratas tú a tus amigos de tú o de usted?
1. ¿a mis amigos?///
1. sí// sí a todos
1. bien// bien//
1. bueno sí// sí de tú

1. sí// (m:) sí//
1. yo creo que hasta los/ cuarenta y pocos trato de tú// cuarenta// hasta los cuarenta trato de tú más o menos//
1. sí// sí
2. se acabó
1. se acabó el respeto
2. ¿nunca en ninguna situación?
1. en ninguna/
1. sí/ sí
1. pue:s ya te digo treinta y ocho
1. sí sí
1. yo mantengo el respeto ante la duda// la verdad es que lo mantengo
1. bien bien
1. prefiero el verano// creo que prefiero el verano
1. no no/ por el clima no
1. la primavera// si tengo que escoger la primavera desde luego
2. ¿por qué?
1. porque:/ porque:///
1. sí sí
2. ¿en qué lo notas?
1. ¿en qué lo noto?
1. no tengo ni idea// no tengo absolutamente ni idea//
2. ¿a qué crees tú:?
1. ¡ah! ¿qué creo yo?
1. pue:s/// pues
1. no sé/ no tengo ni idea
1. no no contaminar más
1. sí sí
2. cuéntame un poco cómo es tu casa
1. ¿cómo es mi casa?
1. ¿qué tendrá/ ciento:/ veinte o algo así?// ciento veinte metros///
1. o sea todo// la Magistral por supuesto// todo
2. y luego por dentro// ¿cómo es?
1. ¿por dentro?///
2. tu habitación:
1. (risa = todos) ¿mi habitación?

1. sí sí sí
1. ¿! otro?/
1. una habitación/// bueno una habitación y el:- el saloncito ¿no?///
2. lo ha alquilado
1. sí/ lo ha alquilado
1. no no
1. y he estado viendo/ (m:)// tres metros de: estanterías porque no quiero casi// básicamente va a ser un: mueble de estanterías///
1. no no no no
1. no no no no
1. no no muy funcional
1. sí rápido// rápido
1. ya es una necesidad/// era una necesidad
1. estoy pensando ya en las cortinas (risa = 2) sí sí las cortinas es lo principal
1. justo// justo
1. mío mío
1. sí/// sí//
1. ahora la verdad es que-// la verdad es que construcciones últimas no están muy bien/
1. pues// pues eso
1. esa no/ esa no/
1. bueno no no
1. ni- ni me acuerdo// ni me acuerdo:///
1. no me entusiasma el barrio// no me entusiasma
1. para nada// nada
1. yo creo que está bien/ está bien por-//
1. sí:/ sí sí
1. no:/ no hija// ¡huy yo ahora no!
1. bueno he tenido:/ períodos en los que no:-// en los que no: me gustaba
1. no (risa = 1) no://
1. no el sábado/ el sábado santo me voy///
1. ¡anda es verda:d!// es verdad/
1. pues ya se lo diré// ya se lo diré
1. porque se oye nada de esto pero:/ ya te digo/// y:/// sí que ha salido un reportaje:/
2. sin comentarios eso

1. ¿físicamente?
1. bien// bien// sí/
1. no no no
1. diecisiete/// diecisiete//
1. no no/ en serio
1. bajito sí// bajito/ M A/ el mayor ((carraspeo)) sigue siendo bajito
2. ya es bastante
1. ya es bastante sí
1. sí/// sí/
2. sí/ me parece que cuarenta/ (?)
1. ¡ah! cuarenta///
1. pero ahora ha habido: ciertos problemas con:-// con los vuelos- con los vuelos//
2. ¿a dónde/ a Dallas?
1. a Dallas
1. pues no lo sé/// no lo sé/// no lo sé porque:
1. sí// es ingeniero y: bueno/ tiene que irse:/ bueno/ con:- con viajes/ tiene viajes.
1. en México// en México
1. ya/ ya lo sé
1. no en México no no no no/ no voy a estar- allí
1. no no no/
1. yo creo que no hay tanta/// no hay tanta
1. darme una paliza// lo primero una paliza
1. me voy a: (?) a:/ me voy a la (?)
1. pero bueno/ nada/ nada/ no pasó nada/ no
1. ¿la tesis?// bueno// la tesis
1. bueno/ me puse mala/ me puse malísima
1. no// yo creo que no
1. en ese caso: (risa = 1) en ese caso
1. no// no no no
1. ha sido un placer// ha sido un placer