



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE en un aula universitaria:

**Nuevas propuestas para el desarrollo
de la argumentación oral**

Patricia Guillén Solano



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departamento de Filología Hispánica
Facultad de Filología
Universidad de Barcelona

Programa de Doctorado
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS, LITERARIOS Y CULTURALES

Línea de investigación:
Variedades del español en el ámbito profesional y en ELE

**ANÁLISIS CUALITATIVO DEL DISCURSO ORAL FORMAL DE
HABLANTES DE ELE EN UN AULA UNIVERSITARIA:
NUEVAS PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO
DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL**

Tesis doctoral para optar al título de
Doctora en lengua española

Presentada por:
Patricia Guillén Solano

Directora:
Dra. Eva Martínez Díaz

Tutora:
Dra. M. Rosa Vila Pujol

2018

Agradecimientos

Esta tesis doctoral pudo llevarse a cabo gracias a una beca que me fue concedida por la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, en primer lugar quiero agradecer a la *Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa* (OAICE), al *Sistema de Estudios de Posgrado* (SEP) y a la *Escuela de Filología, Lingüística y Literatura* el trabajo que realizaron en conjunto para que yo pudiera recibir este beneficio.

En segundo lugar, agradezco profundamente a la directora de mi tesis, Dra. Eva Martínez Díaz, la orientación y el apoyo que siempre me brindó. Sin su mirada atenta y profesional hacia mi trabajo, no se habría logrado profundizar en muchos detalles importantes que luego se reflejaron en la obtención de datos más precisos y fiables.

También expreso mi agradecimiento a la Dra. M. Rosa Vila Pujol, tutora del proyecto. Sus observaciones se plasmaron en la elaboración de un capítulo dedicado a la descripción detallada del género discursivo en estudio, que sin duda alguna resultó fundamental para llevar a cabo el análisis de los resultados.

En esta investigación se analiza el discurso oral formal argumentativo de hablantes de ELE (nivel C1 del MCER) desde la teoría de la Pragmática y el Análisis del discurso, a partir de muestras extraídas de sesiones realizadas en un aula universitaria.

Previamente al análisis, se reseña un conjunto de estudios sobre el discurso oral formal y se discuten aspectos fundamentales relacionados con el concepto de *género discursivo* y *discurso académico*, con el fin de caracterizar el objeto de estudio. Además, se describen las bases teóricas de la investigación, la metodología utilizada y el corpus de datos.

El análisis del corpus se lleva a cabo de la siguiente forma:

En primer lugar, utilizando una metodología cualitativa, se analizan *la superestructura, la macroestructura y la microestructura* del discurso monológico y dialógico en el aula universitaria, a partir de los siguientes constructos teóricos: unidades discursivas, estrategias pragmáticas, esquemas discursivos, secuencias y organización global del discurso.

Posteriormente, se presentan los resultados del análisis tomando en cuenta los siguientes aspectos: formas de organización del discurso, interacción entre los participantes, mecanismos léxicos de coherencia y cohesión discursivas, registro de errores gramaticales y pragmáticos y, por último, parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* correspondientes al uso de estrategias pragmáticas en el nivel C1.

Una vez analizados los resultados, se plantean nuevas teorías y conclusiones que permitan mejorar el proceso de aprendizaje en el ámbito de la argumentación oral. Finalmente, se presenta una propuesta de evaluación y de secuencia didáctica para el estudio y la enseñanza del discurso oral formal académico a estudiantes de ELE inmersos en el contexto universitario.

In this study, formal spoken discourse of Spanish as a foreign language students (level C1, CEFR*) is analyzed on the basis of *Pragmatics* and *Discourse Analysis* theories, focusing on argumentative discourse in an university classroom setting.

First, by applying an empiric qualitative methodology, the superstructure, macrostructure and microstructure of monological and dialogical spoken classroom discourse are analyzed taking into account the following theoretical issues: categorization of discourse particles, pragmatic features, sequences, and global organization patterns.

Second, the results obtained are presented according to the following criteria: discourse organization, interaction between speakers, lexical mechanisms of coherence and cohesion, grammatical and pragmatic errors, and guidelines proposed by the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* for the use of pragmatic strategies, level C1.

After a qualitative analysis of the results, further data about spoken academic discourse is reviewed, in order to draw new theories and conclusions that can be used to improve the teaching, learning and evaluation of spoken argumentation in formal settings.

Finally, and in accordance with this aim, a proposal dealing with the assessment of this type of discourse is provided.

*Common European Framework of Reference for Languages

ÍNDICE

Índice general

INTRODUCCIÓN	1
i. Presentación	1
ii. Hipótesis	4
iii. Objetivos	5
iv. Estructura de la investigación	6
1. ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO ORAL FORMAL EN ESPAÑOL: ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
1.1. El discurso oral formal en el marco del español como primera lengua	9
1.1.1. Estudios sobre el discurso oral formal en sus diferentes manifestaciones	9
1.1.2. Estudios sobre el discurso oral formal centrados en la argumentación	14
1.1.3. Recapitulación	15
1.2. El discurso oral formal en el marco del español como lengua extranjera	16
1.2.1. Estudios sobre el discurso oral formal en sus diferentes manifestaciones en ELE	16
1.2.2. Estudios sobre el discurso oral formal argumentativo en ELE	19
1.2.3. Recapitulación	22
2. EL DISCURSO ORAL FORMAL EN EL AULA UNIVERSITARIA	25
2.1. La noción de género discursivo y sus implicaciones para el establecimiento del objeto de estudio	25
2.2. El discurso oral formal en el aula como objeto de investigación	30
2.3. La exposición y la argumentación	33
2.4. Enfoque para el análisis del género discursivo <i>la clase</i>	36
3. NOCIONES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL	38
3.1. La pragmática y la tipología de actos de habla	38
3.2. El principio de cooperación y las máximas conversacionales	43
3.3. El contrato comunicativo y el concepto de imagen	45
3.4. La modalidad	47

4.	METODOLOGÍA	56
4.1.	Objeto de estudio y tipo de investigación	56
4.2.	Niveles de análisis	58
4.2.1.	Nivel superestructural	58
4.2.2.	Nivel macroestructural	65
4.2.3.	Nivel microestructural	67
5.	CORPUS SUJETO A ANÁLISIS	69
5.1.	Descripción de la muestra	69
5.2.	Sistema de transcripción de la muestra	78
5.3.	Codificación de las muestras	79
6.	ANÁLISIS DEL CORPUS	81
6.1.	Análisis del discurso expositivo	81
6.1.1.	Superestructura y macroestructura del discurso expositivo	84
6.1.1.1.	Sesión 1 (SI): El cambio climático	84
6.1.1.2.	Sesión 2 (SII): La pobreza	87
6.1.1.3.	Sesión 3 (SIII): El desequilibrio institucional en Estados Unidos	90
6.1.1.4.	Sesión 4 (SIV): Diferencias culturales entre EE.UU y Costa Rica	92
6.1.1.5.	Sesión 5 (SV): El impacto de la televisión en la sociedad actual	94
6.1.1.6.	Consideraciones finales sobre el análisis de los niveles superestructural y macroestructural	96
6.1.2.	Microestructura del discurso expositivo	100
6.1.2.1.	Unidades discursivas	100
6.1.2.1.1.	Unidades deícticas endofóricas	102
6.1.2.1.1.1.	Pronombres personales	104
6.1.2.1.1.2.	Demostrativos	105
6.1.2.1.1.3.	Cuantificadores	107
6.1.2.1.1.4.	El artículo	108
6.1.2.1.1.5.	Repeticiones	110
6.1.2.1.1.6.	Sustituciones	110
6.1.2.1.2.	Unidades deícticas exofóricas	111
6.1.2.1.2.1.	Deícticos temporales	112
6.1.2.1.2.2.	Deícticos espaciales	116
6.1.2.1.2.3.	Deícticos personales	117
6.1.2.1.3.	Marcadores discursivos	123
6.1.2.1.4.	Consideraciones finales sobre el uso de las unidades discursivas	132
6.1.2.2.	Estrategias pragmáticas	135
6.1.2.2.1.	Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos	136
6.1.2.2.2.	Turnos de habla	138
6.1.2.2.3.	Modalidad	140
6.1.2.2.4.	Intensificación y la atenuación	146
6.1.2.2.5.	Consideraciones finales sobre el análisis microestructural del discurso expositivo	149

6.2. Análisis del discurso dialógico argumentativo.....	154
6.2.1. Superestructura y macroestructura del discurso argumentativo.....	154
6.2.1.1. Sesión 1 (SI): El cambio climático.....	158
6.2.1.2. Sesión 2 (SII): La pobreza.....	168
6.2.1.3. Sesión 3 (SIII): El desequilibrio institucional en Estados Unidos.....	176
6.2.1.4. Sesión 4 (SIV): Diferencias culturales entre EE.UU y Costa Rica.....	183
6.2.1.5. Sesión 4 (SV): El impacto de la televisión en la sociedad actual.....	194
6.2.1.6. Consideraciones finales sobre el análisis de los niveles superestructural y macroestructural.....	201
6.2.2. Microestructura del discurso dialógico argumentativo.....	204
6.2.2.1. Unidades discursivas.....	205
6.2.2.1.1. Unidades deícticas endofóricas.....	205
6.2.2.1.1.1. Pronombres personales.....	206
6.2.2.1.1.2. Demostrativos.....	207
6.2.2.1.1.3. Cuantificadores.....	207
6.2.2.1.1.4. El artículo.....	208
6.2.2.1.1.5. Repeticiones.....	209
6.2.2.1.1.6. Sustituciones.....	209
6.2.2.1.2. Unidades deícticas exofóricas.....	210
6.2.2.1.2.1. Deícticos temporales.....	210
6.2.2.1.2.2. Deícticos espaciales.....	213
6.2.2.1.2.3. Deícticos personales.....	213
6.2.2.1.3. Marcadores discursivos.....	215
6.2.2.1.4. Consideraciones finales sobre el uso de las unidades discursivas.....	220
6.2.2.2. Estrategias pragmáticas.....	221
6.2.2.2.1. Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos y demarcativos.....	221
6.2.2.2.2. Turnos de habla.....	223
6.2.2.2.3. Modalidad.....	224
6.2.2.2.4. Intensificación y la atenuación.....	225
6.2.2.2.5. Consideraciones finales sobre el uso de las estrategias pragmáticas.....	226
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	229
7.1. Organización del discurso.....	230
7.2. Interacción entre participantes.....	233
7.2.1. El papel de los estudiantes responsables de la sesión.....	236
7.2.2. Dinámica de los turnos de habla.....	239
7.2.3. Interacción y cortesía.....	246
7.3. Unidades léxicas y contenido del discurso.....	249
7.3.1. Palabras de contenido.....	254
7.3.2. Muletillas.....	255
7.3.3. Proformas léxicas.....	259
7.3.4. La variedad coloquial juvenil y su posible influencia en el desarrollo del discurso académico.....	261

7.4. Registro de errores	266
7.4.1. Inventario de errores de índole gramatical	266
7.4.2. La corrección del error	271
7.5. La valoración global del discurso según los criterios del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (Apartado Estrategias Pragmáticas)</i>	276
7.5.1. Mantenimiento de la referencia y del hilo discursivo	276
7.5.2. La deixis	278
7.5.3. Uso de procedimientos de cita	282
7.5.4. Desplazamiento en el orden de los componentes del enunciado	283
7.5.5. Marcadores discursivos	283
7.6. Implicaciones didácticas de los resultados	286
7.6.1. Sobre la enseñanza explícita de estrategias de interacción discursiva	286
7.6.2. Sobre el uso del registro apropiado	289
8. NUEVAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN Y DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL DISCURSO ORAL FORMAL	296
8.1. Propuesta de nuevos parámetros de evaluación	296
8.2. Propuesta de secuencia didáctica	301
8.3. Consideraciones finales sobre el planteamiento de nuevos parámetros para el desarrollo del discurso académico oral	309
CONCLUSIONES	311
BIBLIOGRAFÍA	329
APÉNDICE (CORPUS TRANSCRITO)	341
ANEXOS	379

Índice de cuadros

Cuadro 1.	Formulario de valoración de la expresión oral utilizado por los profesores.....	73
Cuadro 2.	Niveles comunes de referencia del <i>MCER</i>	76
Cuadro 3.	Descripción general del nivel C1. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	77
Cuadro 4.	Signos utilizados en la transcripción de las muestras.....	79
Cuadro 5.	Guía para la exposición.....	81
Cuadro 6.	Cuadro comparativo. Niveles superestructural y macroestructural. Discurso expositivo.....	97
Cuadro 7.	Marcadores discursivos. Discurso expositivo.....	128
Cuadro 8.	Cuadro comparativo. Nivel microestructural. Discurso expositivo.....	150
Cuadro 9.	SI. El cambio climático. Secuencias.....	159
Cuadro 10.	SII. La pobreza. Secuencias.....	169
Cuadro 11.	SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Secuencias.....	177
Cuadro 12.	SIV. Diferencia culturales entre Costa Rica y EE.UU. Secuencias.....	184
Cuadro 13.	SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Secuencias.....	195
Cuadro 14.	Cuadro comparativo. Estrategias argumentativas.....	201
Cuadro 15.	Marcadores discursivos. Discurso dialógico.....	214
Cuadro 16.	Cuadro comparativo. Discurso dialógico argumentativo. Nivel microestructural.....	227
Cuadro 17.	Rasgos de la variedad coloquial presentes en el discurso oral académico.....	290
Cuadro 18.	Propuesta de escala de evaluación del discurso oral formal académico.....	299
Cuadro 19.	Contextualización del discurso.....	303
Cuadro 20.	Guía de trabajo 1.....	305
Cuadro 21.	Guía de trabajo 2.....	307
Cuadro 22.	Guía de trabajo 3.....	308

Índice de esquemas

Esquema 1. La exposición.	61
Esquema 2. La argumentación.	62
Esquema 3. SI. El cambio climático. Discurso expositivo	84
Esquema 4. SII. La pobreza. Discurso expositivo	87
Esquema 5. SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Discurso expositivo	90
Esquema 6. SIV. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Discurso expositivo	93
Esquema 7. SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Discurso expositivo.....	95
Esquema 8. SI. El cambio climático. Discurso dialógico	158
Esquema 9.1. SII. La pobreza. Discurso dialógico	168
Esquema 9.2. SII. La pobreza y la inmigración. Discurso dialógico.....	171
Esquema 10. SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Discurso dialógico.....	176
Esquema 11. SIV. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Discurso dialógico	183
Esquema 12. SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Discurso dialógico.....	194

Índice de tablas

Tabla 1.	Factores contextuales.....	64
Tabla 2.	Temas que se desarrollan en cada sesión.....	66
Tabla 3.	Componentes sometidos a análisis en el nivel microestructural.....	67
Tabla 4.	Marcadores discursivos. Clasificación según Fuentes (2009).....	126
Tabla 5.	Frecuencia de formas verbales en indicativo y en subjuntivo en el discurso expositivo.....	143
Tabla 6.	SI. El Cambio climático. Intervenciones.....	160
Tabla 7.	SI. El cambio climático. Actos de habla.....	165
Tabla 8.	SII. La pobreza. Intervenciones.....	169
Tabla 9.	SII. La pobreza. Actos de habla.....	173
Tabla 10.	SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Intervenciones.....	177
Tabla 11.	SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Actos de habla.....	180
Tabla 12.	SIV. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Intervenciones.....	186
Tabla 13.	SIV. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Actos de habla.....	192
Tabla 14.	SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Intervenciones.....	196
Tabla 15.	SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Actos de habla.....	199
Tabla 16.	SI. El cambio climático. Dinámica de la toma de turnos.....	243
Tabla 17.	SII. La pobreza. Dinámica de la toma de turnos.....	244
Tabla 18.	SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Dinámica de la toma de turnos.....	245
Tabla 19.	SVI. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Dinámica de la toma de turnos.....	245
Tabla 20.	SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Dinámica de la toma de turnos.....	245
Tabla 21.	SI. El cambio climático. Palabras de contenido más utilizadas.....	250
Tabla 22.	SII. La pobreza. Palabras de contenido más utilizadas.....	251
Tabla 23.	SIII. El desequilibrio institucional en EE.UU. Palabras de contenido más utilizadas.....	251
Tabla 24.	SIV. Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU. Palabras de contenido más utilizadas.....	252
Tabla 25.	SV. El impacto de la televisión en la sociedad actual. Palabras de contenido más utilizadas.....	252
Tabla 26.	Total de palabras y cociente TTR.....	253

Tabla 27. Muletillas: Número de apariciones y porcentaje de frecuencia.....	258
Tabla 28. Proformas léxicas.....	260
Tabla 29. Errores gramaticales.....	267
Tabla 30. Deixis personal.....	280
Tabla 31. Marcadores con mayor número de apariciones.....	285
Tabla 32. Marcadores con menor número de apariciones.....	285

INTRODUCCIÓN

i. Presentación

La universidad de la cual provengo (Universidad de Costa Rica) actualmente se enfrenta al reto de ofrecer cursos especializados a estudiantes y profesores cuya lengua materna no es el español, y que viajan a Costa Rica por razones profesionales y académicas. Estos hablantes se encuentran, en la mayoría de los casos, en los niveles B2 y C1 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (a partir de ahora MCER) y deben perfeccionar sus destrezas de acuerdo con ciertos fines específicos. En este sentido, en Costa Rica apenas comienza a surgir la nueva línea de investigación que Alcaraz (2001) denomina *español profesional y académico*, también conocido con las siglas *EPA*.

Este autor señala que el español profesional y académico forma parte de lo que se denomina *lenguas de especialidad*, y alude al lenguaje específico que utilizan los profesionales y expertos para transmitir información.

Halliday (1973), a su vez, se refiere a esta variedad funcional de la lengua como *registro*, en tanto que constituye una variedad destinada a cumplir un fin comunicativo en un marco profesional o académico concreto.

La presente investigación se centra en el estudio del *discurso oral formal académico*, puntualmente en el género *clase* y, dentro de este, en la tipología discursiva argumentativa, pues es en este tipo de discurso donde los estudiantes y profesores han solicitado más preparación. Cabe señalar que este interés se debe principalmente al hecho de que en su ámbito académico y

profesional los estudiantes se ven obligados a desarrollar y a defender sus opiniones, y, a su vez, a contraargumentarlas. Por lo tanto, la elección del objeto de estudio -*el discurso oral formal académico*- se justifica a partir de una necesidad puntual de la población estudiantil que se incorpora a los cursos de diferentes carreras en la Universidad de Costa Rica, y cuya lengua materna es el inglés: la necesidad de adquirir estrategias para exponer, explicar y argumentar temas determinados ante un auditorio de nivel universitario.

Tal como señalan Castellà y Vilà (2014), saber hablar en público y en situaciones formales constituye una competencia crucial en la formación lingüística y comunicativa de las personas, pues resulta fundamental para desenvolverse no solo en el ámbito académico, sino también en la vida social y profesional. Sin embargo, el reconocimiento de la importancia de esta competencia no se corresponde con la atención que recibe en su enseñanza en el aula.

No hay duda de que tanto el profesorado como otros sectores sociales (empresas y medios de comunicación, por ejemplo) tienen claro que una expresión oral adecuada al contexto es una necesidad. A través de los años, diferentes enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua han desarrollado investigaciones y proyectos en el campo de la oralidad. No obstante, “el tratamiento de la lengua oral formal en las aulas sigue siendo minoritario y escaso” (Castellà y Vilà, 2014: 11).

El propósito de nuestra investigación, consiste, precisamente, en aportar nuevos datos en este campo a través de una metodología cualitativa de carácter empírico que se aplica al análisis de un corpus de muestras reales de habla.

Estas muestras se sitúan en el ámbito del español con fines académicos: se estudia un tipo de género académico con el objetivo de determinar sus características y regularidades. Siguiendo a Vázquez (2004), quien plantea que el español con fines académicos constituye una disciplina que investiga dichas características con un fin didáctico, esperamos también que los resultados de nuestro estudio puedan “facilitar a las personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios” (Vázquez, 2004:1130).

ii. Hipótesis

Nuestra investigación parte de la siguiente hipótesis:

La argumentación en el discurso oral formal de hablantes de ELE de nivel C1 presenta esquemas discursivos particulares que pueden ser analizados y descritos desde la teoría de la Pragmática, utilizando para ello grabaciones en audio de 5 sesiones en un aula universitaria.

Tras analizar estas producciones orales, el interés del presente estudio es extraer nuevas teorías y conclusiones que sean útiles para mejorar el proceso de aprendizaje en el ámbito de la argumentación oral en ELE. Es por ello que se plantearán, además, nuevas estrategias para el desarrollo de la argumentación oral y nuevos parámetros de evaluación dirigidos a esta tipología de aprendices.

iii. Objetivos

Objetivo general

Por consiguiente, el objetivo principal de este trabajo es el análisis de la argumentación en el discurso oral formal de hablantes de ELE de nivel C1 de acuerdo con el MCER, desde la teoría de la Pragmática y el Análisis del discurso, a través de su desarrollo durante 5 sesiones realizadas en el aula universitaria.

Objetivos específicos

1. Elaborar esquemas discursivos relacionados con la argumentación
2. Describir las estrategias argumentativas utilizadas y asociarlas con los esquemas discursivos correspondientes
3. Analizar las unidades discursivas y las estrategias pragmáticas utilizadas
4. Localizar, aislar y describir errores frecuentes y extendidos en este tipo de producciones formales
5. A partir de los resultados obtenidos, proponer nuevos parámetros de evaluación y nuevas estrategias para el desarrollo de la argumentación oral, de tal manera que el docente progrese en los resultados obtenidos en el aula

iv. Estructura de la investigación

La investigación consta de 8 capítulos. Seguidamente, procedemos a describir cada uno de ellos.

Capítulo 1. Estudios sobre el discurso oral formal en español: Estado de la cuestión

En este capítulo preliminar se expone un conjunto de estudios sobre el discurso oral formal en español, con el fin de contextualizar la investigación y contar con datos importantes sobre el género sujeto a análisis. En primer lugar, se abordan los estudios sobre el discurso oral en español como primera lengua y, posteriormente, los estudios sobre el discurso oral formal en español como lengua extranjera.

Capítulo 2. El discurso oral formal en el aula universitaria

Tras situar nuestra investigación en el marco de los estudios sobre el español oral formal, en el capítulo 2 se caracteriza el género objeto de estudio y se discuten aspectos fundamentales relacionados con el concepto de *género discursivo* y *discurso académico*.

Capítulo 3. Nociones teóricas para el análisis del discurso oral

El capítulo 3 corresponde al marco teórico de nuestra investigación. En él se explican conceptos, teorías y parámetros de análisis que sientan las bases del estudio que proponemos llevar a cabo, tales como: *actos de habla*, *el principio de cooperación* y *las máximas conversacionales*, *el contrato comunicativo*, *el concepto de imagen* y *la modalidad*.

Capítulo 4. Metodología

En este capítulo se expone la metodología que permite poner en práctica las aportaciones teóricas con el fin de llevar a cabo el análisis del corpus. En primer lugar, se puntualizan aspectos sobre el objeto de estudio y se describe el tipo de investigación. Posteriormente, se caracterizan los tres niveles de análisis que sustentan nuestro trabajo: *nivel superestructural*, *nivel macroestructural* y *nivel microestructural*.

Capítulo 5. Corpus sujeto a análisis

En este capítulo se describe detalladamente la muestra sujeta a análisis, el sistema de transcripción utilizado y la codificación de las 5 sesiones seleccionadas.

Capítulo 6. Análisis del corpus

En el capítulo 6 se lleva a cabo el análisis del corpus. En primer lugar, se analiza el discurso expositivo argumentativo de carácter monológico, para luego pasar al análisis del discurso dialógico argumentativo. En ambos tipos de discurso se analizan *la suprestructura*, *la macroestructura* y *la microestructura*, siguiendo los parámetros incluidos en el capítulo 4.

Capítulo 7. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados correspondientes al análisis de las cinco sesiones transcritas que conforman el corpus, tomando en cuenta los siguientes aspectos: formas de organización del discurso, interacción entre los participantes, mecanismos léxicos de coherencia y cohesión discursivas,

registro de errores gramaticales, registro de errores pragmáticos y, por último, parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* correspondientes al uso de estrategias pragmáticas en el nivel C1.

Capítulo 8. Nuevos parámetros de evaluación y nuevas estrategias para el desarrollo de la argumentación oral

En el capítulo final se brindan algunas sugerencias generales para el estudio y la enseñanza del discurso oral formal académico. Además, se presenta una propuesta de evaluación y de secuencia didáctica en el marco de la enseñanza del discurso oral formal a estudiantes de ELE inmersos en el contexto académico universitario.

1. ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO ORAL FORMAL EN ESPAÑOL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se expone un conjunto de estudios sobre el discurso oral formal en español. En primer lugar, se incluyen los estudios desarrollados en el ámbito de una primera lengua. Si bien nuestra investigación consiste en un análisis cualitativo del discurso oral formal de hablantes de ELE, consideramos que estos estudios nos proporcionan datos importantes sobre la caracterización de los géneros discursivos orales¹. En segundo lugar, procederemos a sistematizar los estudios realizados desde la perspectiva del español como lengua extranjera. Cada una de estas dos secciones aborda primero el discurso oral formal en sus diferentes manifestaciones y, posteriormente, se centra en la argumentación oral. Para finalizar, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado.

1.1. El discurso oral formal en el marco del español como primera lengua

1.1.1 Estudios sobre el discurso oral formal en sus diferentes manifestaciones

Una de las manifestaciones del discurso oral formal es, precisamente, el discurso que se desarrolla en el aula. Vilà (2005) plantea que la actividad oral en el aula gira en torno a tres propósitos fundamentales:

¹ En vista del tipo de análisis que plantea nuestra investigación, utilizamos aquí el término *género discursivo* con la acepción propia de la metodología de *las lenguas de especialidad*: “Conjunto de textos, escritos u orales, del mundo profesional y académico, que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas [...]” Alcaraz y Martínez (2004: 313-314). Más adelante, en el apartado correspondiente al discurso oral formal como objeto de estudio, se profundizará y complementará esta definición.

1- Gestionar la interacción social de la clase, es decir, las situaciones que implican una interacción oral espontánea entre el alumnado y el profesor.

Este objetivo está relacionado con la adecuación al contexto y con la regulación de las conductas lingüísticas de los hablantes. Briz (2001) afirma que cada hablante se esfuerza por adecuar sus actos comunicativos a la situación en la que se encuentra. Sin embargo, para Vilà (2005), esta adecuación no siempre resulta exitosa, puesto que los estudiantes no siempre utilizan el registro lingüístico que requiere el contexto del aula. Así, la distinción convencional entre el registro formal y el informal no siempre se pone en práctica en el discurso oral de los estudiantes. Es importante señalar que ambos registros forman parte de un *continuum* de manifestaciones de habla según la situación de comunicación, por lo cual el docente debería guiar a sus alumnos hacia la variedad que resulte más pertinente según los propósitos que persigue la clase.

2- Negociar significados y construir conocimientos a partir de la interacción.

Esta interacción constituye la base para incidir en el aprendizaje y la verbalización de los nuevos conocimientos adquiridos para el registro oral formal dentro del ámbito académico, al tiempo que guía la reflexión sobre el proceso de construcción del discurso. En este caso, resulta imprescindible la enseñanza de estrategias discursivas y de mecanismos que favorezcan el desarrollo de discursos de acuerdo con la finalidad comunicativa que tienen. Vilà (2005) apunta que el docente suele limitarse a realizar comentarios muy generales sobre la manera de hablar y de escuchar de los alumnos, dirigidos a que se respeten los turnos de palabra, por lo cual se centra en el control del

tiempo de habla ocupado por cada participante y deja de lado otros aspectos igualmente importantes para regular y guiar el discurso.

3- Explicar hechos y conocimientos y argumentar de forma planificada.

Este propósito se refiere a que los hablantes deben utilizar el registro adecuado a la situación y tener el control de las variables que intervienen en los géneros discursivos orales, de manera que puedan desarrollar exitosamente conferencias, debates, clases, presentaciones y entrevistas, entre otros. Además, deben tener un manejo amplio de las características que implica cada tipo discursivo, de forma que puedan hacer un uso eficiente de la explicación, la exposición, la narración, la argumentación y la contraargumentación.

De acuerdo con Vilà (2005), los contenidos que se elijan para guiar la enseñanza del discurso oral formal en el aula deben determinarse sobre la base de los tres objetivos anteriores.

Con respecto a los planteamientos de esta autora, conviene hacer referencia a una serie de términos que fundamentan su investigación y que están presentes también en las investigaciones sujetas a revisión en nuestro estudio.

Así, el término *enunciado* se utiliza, a lo largo de la bibliografía consultada, como unidad básica de análisis de los estudios discursivos. El enunciado corresponde al producto concreto y tangible de un proceso de enunciación realizado por un *Enunciador* y destinado a un *Enunciario* (Calsamiglia y Tusón, 2012: 3). La combinación de enunciados da origen a los discursos orales y escritos, que, a través de diversas prácticas sociales, se

inscriben en géneros identificables según una serie de pautas y de convenciones que los hablantes siguen de acuerdo con el evento comunicativo² en el que están envueltos. En vista de que nuestro estudio se centra en el análisis del discurso oral formal en el ámbito académico, más específicamente, en el aula universitaria, las investigaciones que hemos tomado como referencia están centradas en el género discursivo de *la clase*. Si bien este género se relaciona con el uso de un registro más formal, los hablantes actúan como interlocutores, ya sea de estudiante a estudiante, de estudiante a profesor o de profesor a estudiante, por lo cual siempre existe interacción, sea de forma dialogada o monologada según las normas establecidas por el docente.

Centrados, precisamente, en el ámbito académico, Castellà y Vilà (2005) proponen los siguientes géneros: la clase magistral universitaria; la explicación interactiva en clase; la exposición; la presentación de una comunicación; la defensa de una tesis o del trabajo de investigación; la conferencia; la entrevista y la reunión. Para los autores, estos géneros comparten las características fundamentales de la lengua oral formal, pues se basan en un tema especializado, son planificados, presentan un tono formal y aparentan objetividad, son más informativos que interactivos, su canal es oral-auditivo y son simultáneos en el espacio y en el tiempo.

Partiendo de que el discurso oral formal propio de la clase presenta características que pueden ser sistematizadas y descritas, Vilà (2005) recalca

² Desde una perspectiva pragmática, todo texto constituye un evento comunicativo en tanto se da en el transcurso de un devenir espacio temporal y constituye un interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida (Calsamiglia y Tusón, 2012: 4).

la importancia de enseñar estrategias comunicativas³ que favorezcan el uso apropiado de este discurso. La autora defiende que la explicitación de la estructura del discurso permite ofrecer una visión de conjunto y, por lo tanto, guía a los receptores para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y puedan establecer vínculos entre los conocimientos a través de recursos variados: anticipaciones, síntesis o recapitulaciones parciales y finales, y conectores de tipo metadiscursivo y lógico argumentativo.

También en relación con la enseñanza del discurso oral, Castellà y Vilà (2014) plantean la importancia de la competencia oral y enfatizan la necesidad de partir de un enfoque planificado y sistemático. Los autores analizan los componentes de la oralidad formal para luego ofrecer estrategias didácticas y actividades de clase para la enseñanza de varios géneros orales, insistiendo sobre la tipología discursiva explicativa y argumentativa. Aunque está dirigido a la enseñanza del español como primera lengua, su libro constituye un recurso muy valioso para el análisis del discurso oral formal en el aula y proporciona, a su vez, criterios didácticos que fácilmente pueden trasladarse a la enseñanza de una lengua extranjera y que retomaremos en la parte final de nuestra investigación.

³ Para la autora, las estrategias comunicativas son un tipo de operaciones en las cuales una sucesión de acciones están relacionadas entre sí por una finalidad común (2005:40).

1.1.2. Estudios sobre el discurso oral formal centrados en la argumentación

En el caso particular del discurso argumentativo, destacamos los estudios de Cros (2005), Grau (2005) y Vilà (2005), así como el de Jiménez (2010). A continuación se presenta un resumen de los planteamientos de cada autor.

Cros (2005) enfatiza sobre la importancia de conocer y utilizar estrategias argumentativas, entendidas como “el uso intencionado de todos aquellos recursos lingüísticos y no lingüísticos que utiliza el hablante para incrementar la eficacia de su discurso argumentativo” (2005: 68). La autora plantea que el conocimiento y el manejo adecuado de estas estrategias permiten que el hablante pueda justificar sus puntos de vista con razonamientos socialmente relevantes. Además, favorecen que el hablante considere los puntos de vista de los demás para incluir la contraargumentación en su discurso y negocie cediendo en algunos aspectos y manteniendo un tono conciliador durante su interacción.

También en referencia al uso de estrategias argumentativas propias del discurso oral, Grau (2005) propone el término *modalización* para dar cuenta de las marcas que funcionan como indicadores de la presencia e intención -o intenciones- del hablante, y que le permiten, por ejemplo, eludir parte de su responsabilidad ante lo dicho, o bien, reforzar con un argumento de autoridad alguna tesis contenida en su discurso. Mediante estos indicadores, el hablante comunica el mensaje y simultáneamente transmite información sobre su forma de evaluar el mundo. Gracias al conocimiento de los recursos de modalización, el hablante es más consciente del valor que tienen las opciones lingüísticas

que elige en cada caso y puede adecuar mejor sus discursos al contexto en el que se desenvuelve.

Vilà (2005) coincide con Cros (2005) y Grau (2005) en que el estudio de la estructura del discurso oral formal puede favorecer la puesta en práctica de las estrategias discursivas apropiadas a cada contexto. Para trasladar al aula esta premisa, la autora propone secuencias didácticas organizadas a partir de una tarea final. Esta tarea incluye los objetivos que se pretenden evaluar y un conjunto de actividades acordes con su consecución. Siguiendo esta metodología, se supone que el hablante podrá ejercer un mayor control sobre los géneros discursivos que produce.

Por último, Jiménez (2010), en su obra dirigida al profesorado de ciencias, plantea diez preguntas sobre la argumentación, las cuales giran en torno a la definición del término, la justificación de su importancia, el papel que cumplen las pruebas, los elementos que comprende un argumento, los criterios con los cuales se evalúan las pruebas y el diseño de tareas y ambientes de clase que promuevan la argumentación. La autora propone centrar los estudios de la argumentación oral en las destrezas argumentativas que debe utilizar el estudiante, entre las que destaca, por ejemplo, apoyar sus enunciados con pruebas y generar contraargumentos completos.

1.1.3. Recapitulación

En cuanto al discurso oral formal en español como primera lengua, los estudios realizados coinciden en la importancia de enseñar estrategias y mecanismos que les permitan a los hablantes comunicarse eficientemente en

situaciones propias de la vida académica, a través de sus diferentes manifestaciones discursivas. Los autores consultados destacan, además, que estas estrategias deben estar relacionadas con un modelo teórico explicativo sobre el discurso oral y sus características, que conduzca a un nuevo modelo de enseñanza y de evaluación del desarrollo y del progreso en las habilidades de expresión oral en contextos formales.

Seguidamente, pasamos a exponer los estudios que abordan el discurso oral formal en español como lengua extranjera.

1.2. El discurso oral formal en el marco del español como lengua extranjera⁴

1.2.1. Estudios sobre el discurso oral formal en sus diferentes manifestaciones en ELE

A propósito del discurso oral en ELE, Sanz (2007) defiende que las características de este discurso deben trabajarse en el aula, y propone que los discursos profesionales y académicos de hablantes de ELE sean analizados tomando en cuenta su estructura, sus participantes, sus unidades discursivas, las estrategias pragmáticas que favorecen su desarrollo y los mecanismos que permiten ponerlas en práctica. La autora se centra en el discurso escrito y en relación con el discurso oral solamente ofrece pautas muy generales para

⁴ Larsen-Freeman y Long (1994: 17) apuntan a una distinción entre el término *lengua extranjera* y *segunda lengua*. Esta distinción se basa en el contexto de aprendizaje: la segunda lengua se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa, mientras que la lengua extranjera se adquiere fuera de este entorno, es decir, donde no es lengua nativa. Dado que esta distinción se utiliza para profundizar en la diferencia entre *adquirir* y *aprender* una lengua, y algunas veces los términos se utilizan indistintamente, decidimos emplear el término *español como lengua extranjera* (siglas ELE) por resultar más abarcador, según los objetivos de este trabajo.

realizar presentaciones: la preparación de un esquema, el ensayo en voz alta, el manejo del ritmo de habla y el control del pánico escénico.

Por su parte, Aguirre (2012) aborda la práctica del discurso formal en el aula y propone una programación de cursos basada en el desarrollo de tareas. Cada tarea debe promover el uso de la lengua en los procesos de comunicación que requieren las diferentes situaciones a las que se enfrenta el hablante. La autora brinda una serie de propuestas para el diseño de cursos de español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales, siguiendo para ello el enfoque adoptado en las orientaciones institucionales del *MCER* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Se trata de modelos de programas de ELE basados en el conjunto de necesidades de un alumnado adulto, que está en período de formación académica o laboral, o bien, es ya un profesional experto en su campo. Los modelos están organizados a partir de dos perfiles de aprendientes:

- Aquellos que deben cursar *Español con Fines Académicos* (EFA), cuyo énfasis está en las situaciones de comunicación que requieren del uso de las destrezas de comprensión auditiva y comprensión audiovisual (clases, conferencias, presentaciones) y expresión escrita (exámenes y monografías, reseñas, memorias e informes académicos), en un nivel de dominio de B2.

- Los alumnos de *Español con Fines Profesionales* (EFP), expuestos a situaciones de comunicación en las que se requieren las destrezas de comprensión y expresión, oral y escrita, así como el uso de estrategias de interacción y mediación (conversaciones cara a cara, conversaciones telefónicas, videoconferencias, reuniones presenciales, presentaciones,

negociaciones, lectura, traducción y redacción de todo tipo de escritos de la profesión). A este alumnado se le exige un nivel de competencia oral y escrita de C1, de acuerdo con el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

En cada una de las propuestas, Aguirre (2012) ofrece una situación de aprendizaje (descripción del perfil del alumno y del contexto en el que se encuentra), una serie de objetivos y los contenidos que deben cubrirse para satisfacer necesidades concretas. Debido a su carácter general, la obra en conjunto no ofrece un modelo didáctico para la enseñanza del discurso oral formal, sino que lo integra con otras destrezas dentro del diseño del curso.

En su estudio sobre el aprendizaje de español académico por parte del alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante, Gil del Moral (2017) dedica un apartado al discurso académico oral y señala la importancia de que los estudiantes adquieran competencia en esta variedad, ya que deberán participar en clases magistrales, presentaciones y pruebas orales.

La autora plantea que antes de realizar las actividades orales, los estudiantes deben conocer exactamente qué se les solicita para llegar a un mínimo y a un máximo de calificación, y cómo se debe presentar la información. A su vez, considera fundamental que los profesores instruyan a los estudiantes sobre las estrategias necesarias para comunicar opiniones sobre diversas materias y posicionarse a favor o en contra de un argumento.

A través de la aplicación de un cuestionario de necesidades del alumnado, su investigación muestra que los estudiantes son conscientes de la importancia que tienen en el discurso oral académico los siguientes aspectos:

el uso del registro apropiado, la defensa de argumentos, la fluidez, el vocabulario preciso y variado, y la pronunciación y entonación apropiadas. La identificación de estas necesidades conduce a que los estudiantes soliciten la enseñanza explícita de estrategias que favorezcan la práctica y el mejoramiento de dichos aspectos.

1.2.2 Estudios sobre el discurso oral formal argumentativo en ELE

Específicamente sobre el discurso oral formal argumentativo en ELE, encontramos el estudio de Martínez Tortajada (2006), quien, a diferencia de nuestra propuesta de investigación, basa su análisis en el discurso de los profesores de ELE. La autora estudia el discurso argumentativo a partir de un corpus oral extraído de la grabación de 8 clases de ELE, de aproximadamente 90 minutos cada una. Los ejemplos analizados se toman del *nivel espontáneo de la conversación*, término que la autora utiliza para referirse a la interacción entre profesor-alumno. Es importante destacar que para su investigación incluyó profesores nativos y no nativos de español.

A lo largo de su análisis, Martínez Tortajada (2006) brinda ejemplos de la presencia de cuatro estrategias argumentativas en el discurso del docente:

- estrategias basadas en el argumento de autoridad
- estrategias basadas en el argumento de un modelo de hablante (en este caso, el modelo del *buen profesor*)
- estrategias a partir de un argumento de poder (*argumentum ad baculum*), considerado de carácter falaz: no se trata en realidad de un argumento, pues no busca convencer ni persuadir, sino que consiste en una

amenaza disimulada. La autora señala que en el discurso académico esta estrategia de argumentación no se realiza abiertamente como una amenaza, sino que adquiere la forma de recomendación o de instrucción.

- estrategias basadas en la solidaridad y estrategias de complicidad, tales como la presuposición de conocimientos y la identificación de grupo, la ironía y la admisión de las propias limitaciones. Todas están relacionadas con la cortesía positiva, pues pretenden favorecer la imagen de que los interlocutores pertenecen al mismo grupo y son cooperativos.

Martínez Tortajada (2006) concluye que la estrategia que se basa en un argumento de autoridad es la más utilizada por los docentes: los profesores nativos mostraron una tendencia a utilizar el argumento de la propia autoridad, mientras que los no nativos se inclinaron por la cita de autoridad apoyada en personas o en grupos con alguna reputación o prestigio.

Otro estudio sobre la argumentación en ELE, pero esta vez centrado en el discurso de los estudiantes y no del profesor, es el de D'Agostini (2011), quien analiza el uso de la preposición *para* con valor concesivo en construcciones del tipo 'Para la poca experiencia que dice tener, es un buen orador'.

D'Agostini plantea que en el nivel avanzado es fundamental profundizar en el análisis de las unidades discursivas con orientación argumentativa, pues, sobre todo en casos como el de la preposición 'para', los estudiantes suelen conocer los usos paradigmáticos que la contraponen a la preposición 'por', pero desconocen sus funciones desde el punto de vista argumentativo y, por lo tanto, no la utilizan con esta finalidad.

Finalizamos la exposición de los estudios sobre la argumentación en ELE con Villar (2014). Esta autora analiza las características de las presentaciones orales académicas de estudiantes de ELE cuya lengua materna es el alemán. Para ello, compara los rasgos de las presentaciones orales realizadas en español no nativo y en alemán, y concluye que en las presentaciones que se desarrollan en alemán la discusión del tema tratado es parte fundamental del discurso y predomina la tipología argumentativa. En las presentaciones en español, por otro lado, prima la exposición monológica.

A partir de estos resultados, Villar (2014) señala la importancia de enseñar estrategias argumentativas en el aula de ELE, con el fin de que los estudiantes las incorporen a sus presentaciones orales en español.

1.2.3. Recapitulación

Durante nuestra revisión sobre el tema, hemos comprobado el planteamiento de Sanz (2007), Vázquez (2009), Fernández Silva (2010) y Martínez Pasamar (2010a): la mayor parte de los estudios sobre el discurso formal y el discurso argumentativo en ELE se centra en el análisis del discurso escrito. Sobre este punto es importante tomar en cuenta la relación que los hablantes pueden llegar a establecer entre el discurso oral formal y el discurso escrito.

De acuerdo con Oesterreicher (1996), cuando nos referimos a los términos *lengua hablada* y *lengua escrita*, debemos establecer una doble distinción: en primer lugar, la diferencia entre la realización fónica de un enunciado y su manifestación gráfica, relativa al medio a través del cual se transmite el mensaje, y, en segundo lugar, la diferencia entre mensaje hablado o escrito, basada en la concepción subyacente a un enunciado, es decir, al objetivo con el cual es elaborado y que condiciona su modo de verbalización. En el caso de la primera distinción, hablamos de una dicotomía, pues el enunciado es fónico o gráfico, pero la segunda distinción, entre lo hablado y lo escrito, es de carácter gradual: se trata de un *continuum* a cuyos extremos se sitúan la inmediatez y la distancia comunicativas.

Tomando como base este *continuum*, podemos establecer una tipología discursiva según la posición que ocupe cada discurso. Por ejemplo, la conversación familiar se situaría en el extremo de la inmediatez comunicativa o de la concepción hablada, pasando por formas como la conversación telefónica, la carta privada, la mesa redonda, la entrevista publicada, la conferencia universitaria y el artículo científico. En el otro extremo, el de la

distancia comunicativa o de la concepción escrita, tendríamos, por ejemplo, el código jurídico (Oesterreicher, 1996:319).

En vista de que los discursos se mueven de un extremo al otro dentro de este *continuum*, el discurso oral formal se ha asociado, tal como se constata en los estudios que hemos revisado, con el discurso escrito formal, pues ambos, al pertenecer al registro formal, son identificados por el hablante en el extremo de distancia comunicativa. Aun cuando Oesterreicher (1996) se centra en el estudio de cómo se manifiesta lo hablado en lo escrito⁵, para los propósitos de nuestra investigación resulta fundamental su premisa sobre la existencia de un *continuum* discursivo que favorece la combinación de la concepción escrita con el medio fónico, o bien, de la concepción hablada con el medio escrito. Por ejemplo, en una conferencia, el discurso se sitúa más cerca del extremo de la distancia comunicativa que del de la inmediatez. Además, el uso de un registro formal favorece que el género se asocie con el discurso escrito.

Oesterreicher (1996) también plantea el problema de la falta de conocimiento de la variedad lingüística exigida por cada género y de las reglas válidas para la estructuración de los textos, problema que, sin duda, también atañe a nuestra investigación.

Llegados a este punto, es preciso señalar que en la tarea de la revisión bibliográfica se ha constatado la necesidad de desarrollar proyectos en el ámbito del discurso oral formal en ELE. Precisamente, nuestra investigación surge ante esta necesidad, con el fin de aportar nuevos criterios de análisis y

⁵ El autor utiliza el término *texto* para referirse al discurso escrito, pues, de acuerdo con él, un texto es la realización o manifestación gráfica de un enunciado. En la presente investigación, no obstante, distinguimos entre *texto escrito* y *texto oral*, tal como lo hacen Calsamiglia y Tusón (2012) y Briz (2000a; 2001).

nuevas propuestas para el planteamiento de cursos, de materiales y de estrategias de evaluación acordes con las tareas propias del estudiante de ELE en el aula universitaria actual.

Al respecto, compartimos la preocupación de Cruz (2009), quien afirma que en el marco de una universidad actual que plantea facilitar la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes, no se puede seguir dejando en un plano secundario la destreza oral dentro del conjunto de competencias del estudiante universitario, por lo cual debe elaborarse un plan docente que permita progresar en los resultados obtenidos hasta ahora en esta destreza.

2. EL DISCURSO ORAL FORMAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

En este capítulo se aborda la problemática que implica situar los discursos dentro de un género particular, a propósito del discurso oral formal en el aula universitaria. Seguidamente, se caracteriza *la clase* como género oral académico y se describen las propiedades de dos tipologías discursivas: la exposición y la argumentación.

2.1. La noción de género discursivo y sus implicaciones para el establecimiento del objeto de estudio

Charaudeau (2004) apunta la complejidad que implica situar los discursos en un género particular, pues cada discurso dispone de un anclaje social que se asocia con unas actividades comunicativas particulares y con unas características formales que interactúan entre sí y lo caracterizan. El problema radica, según este autor, en considerar estos aspectos de forma separada, como si no estuvieran articulados entre sí. Con el fin de no incurrir en este error, al caracterizar el discurso oral formal de la clase, procederemos a explicar los distintos factores que intervienen en la noción de *género discursivo*.

El anclaje social hace referencia a la relación del discurso con las diferentes prácticas sociales que se instauran en una sociedad. Estas prácticas se encuentran jerarquizadas e institucionalizadas y, por esta razón, determinan la identidad de los participantes y los roles que deben asumir. En nuestra investigación, por ejemplo, el hecho de que quienes intervienen en el discurso son estudiantes determina claramente tanto su posición con respecto al discurso como las expectativas que se establecen con respecto a su

comportamiento verbal y social. Charaudeau (2004), no obstante, recuerda que resulta discutible hacer depender el significado de los discursos únicamente del estatus (posición de legitimidad) de los participantes, puesto que entonces podrían expresarse de cualquier manera y el discurso resultante sería prototípico del ámbito en que se inserta. En ese caso, volviendo a nuestra investigación, no importarían las características del discurso que desarrollaran los estudiantes, puesto que solamente su condición de alumnos universitarios legitimaría sus enunciados. Sabemos, sin embargo, que aunque el ámbito regula las prácticas discursivas, no es el único factor mediante el que se logra el reconocimiento de los discursos por parte de los interlocutores.

La premisa anterior conduce entonces a la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de procedimientos y mecanismos de que dispone el hablante: los *modos de organización del discurso* (Charaudeau, 2004).

Ahora bien, intentar situar un discurso en un género particular basándose en este criterio (formas léxicas y morfosintácticas que presenta -conectores, tiempos verbales, pronombres-, por ejemplo) supone un problema: una misma forma no siempre tendrá el mismo significado. Así, una interrogación puede corresponder tanto a una solicitud de información como a una solicitud de validación. Por lo tanto, una vez identificada la función que cumplen las formas, habría que determinar si estas formas son exclusivas o solamente específicas de un tipo de discurso en particular. Si fueran exclusivas, solamente se podrían utilizar de forma muy limitada y obligatoria.

Para resolver la problemática planteada y lograr situar *la clase* en un género discursivo particular (con fines prácticos de análisis, claro está), seguiremos la propuesta de Charaudeau (2004).

Para este autor, a partir de los saberes y las creencias sobre el mundo se construyen discursos que circulan en las sociedades y conforman comunidades discursivas. Estas comunidades agrupan sujetos que comparten la misma posición y los mismos sistemas de valores. Dentro de ellas, los hablantes llevan a cabo intercambios lingüísticos y constituyen, a su vez, comunidades comunicativas de acuerdo con situaciones de comunicación particulares: una conversación amistosa, una reunión, una manifestación, etc. Los intercambios se llevan a cabo mediante unidades verbales, icónicas o gestuales (*signos* para Charaudeau), que se organizan en maneras de decir y que constituyen comunidades del *saber decir*. Este *saber decir* incluye juicios de orden estético, ético o pragmático; por ejemplo, juicios sobre la manera de comportarse y de hablar según las normas sociales que se suponen compartidas.

Por lo tanto, el análisis de un género debe partir del estudio de los mecanismos que lo ponen en marcha y, consecuentemente, de la determinación de los niveles de organización del discurso: se debe tomar en cuenta la situación de comunicación y el conjunto de procedimientos que utiliza el hablante para darles forma a sus enunciados.

La situación de comunicación es el lugar donde se instituyen las restricciones que se ponen en juego en el intercambio (Charaudeau, 2004: 28). Estas restricciones provienen de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan en el intercambio, así como de la finalidad que los une en términos

del objetivo comunicativo. Hay que tomar en cuenta también que el propósito de la interacción puede ser invocado (no surge de los participantes sino que es impuesto) y que en todo acto intervienen circunstancias materiales que lo restringen.

En nuestro estudio, la situación de comunicación es la siguiente:

- Los participantes son estudiantes universitarios. Uno de ellos ocupará la posición de responsable de la sesión y el resto asumirá la función habitual de estudiante, en el sentido de que su comportamiento se regirá por las normas que establezca el profesor.
- La finalidad que une a los interlocutores es el cumplimiento de una tarea académica establecida por el profesor. Por lo tanto, el objetivo del intercambio es impuesto: deben cumplir una tarea comunicativa con el fin de aprobar uno de los requisitos del curso.
- Las circunstancias materiales se sitúan en sesiones en el aula universitaria, en las que participan entre 4 y 7 estudiantes que se incorporan a un programa de inmersión lingüística en lengua española, que tienen como lengua materna el inglés y cuyo nivel de español es C1, de acuerdo con el MCER.

Una vez descrita la situación comunicativa, abordaremos a continuación los aspectos relacionados con la organización del discurso.

En primer lugar, es necesario distinguir las restricciones discursivas de las restricciones formales. Las primeras tienen que ver con la planificación del discurso, con las estrategias que se pondrán en práctica según se requiera definir, explicar, o valorar, entre otros objetivos. Las restricciones formales, por

su parte, se relacionan con el empleo obligatorio de *las maneras de decir* que requiere todo discurso que pertenece a una situación comunicativa particular.

En las sesiones que analizamos el objetivo es informar: el 'yo' (el estudiante) quiere hacer saber y está legitimado en su posición, dado que el profesor titular del curso lo ha designado como responsable de la sesión. Es importante aclarar que no se trata de una clase sobre una especialidad en particular, sino de una actividad comunicativa planteada con el fin de que los estudiantes desarrollen un discurso expositivo frente a un auditorio y posteriormente guíen la discusión grupal sobre el tema. De hecho, los temas que se abordan reflejan el carácter informativo general de las sesiones: el cambio climático, la pobreza, el desequilibrio entre las instituciones sociales, las diferencias culturales entre países y el impacto de la televisión en la sociedad actual. Se espera también que estas temáticas favorezcan el planteamiento de argumentos y contraargumentos, tomando en cuenta que los estudiantes deberán desarrollar discursos expositivos y argumentativos en las clases de su programa de inmersión lingüística en español en la universidad.

Hemos visto que la forma de organización del discurso no puede constituir por sí sola un principio de clasificación discursiva. Es la combinación que resulta de la situación, el objetivo, la organización discursiva y las unidades de la lengua lo que facilita la ubicación de un discurso en determinado género. Más que intentar definir el género como un prototipo abstracto y estable, conviene considerarlo como un punto de referencia para abordar el estudio de los discursos.

Aplicando esta recomendación, nuestro punto de referencia será entonces el género *la clase* y, como parte de su puesta en práctica, los tipos discursivos expositivo monológico y argumentativo dialógico.

2.2. El discurso oral formal en el aula como objeto de investigación

Varios autores (Vázquez, 2001; Bellés y Fortanet, (2005); Cestero, 2000a) han señalado que, a diferencia de otros géneros orales y escritos, como la conversación o el artículo académico, la estructura y la organización del discurso oral formal en el aula han sido menos estudiadas.

Castellà y Vilà (2014) comentan algunas razones que podrían explicar por qué el discurso oral formal se encuentra desatendido en el campo de la enseñanza, no solo básica, sino media y universitaria. Si bien en algunos centros educativos, los géneros orales como *la conferencia* han formado parte de las prácticas educativas habituales, deben considerarse como una excepción a la práctica educativa en general⁶.

Para estos autores, aunque en la segunda mitad del siglo XX la lengua oral empezó a ser motivo de atención, se consideró que después del primer curso de primaria se podían dedicar enteramente los esfuerzos al estudio de lo más difícil y lo más importante: la escritura. A partir de ese momento, el desarrollo de las habilidades orales dejó de ser un aspecto relevante para la

⁶ Los autores citan como ejemplo la *pedagogía Freinet*, denominada así en honor al pedagogo francés Clémentin Freinet, que planteaba que la educación debería basarse en la acción, es decir, en el desarrollo de actividades productivas (Chourio J. y R. Segundo, 2008)

docencia y se relegó al ámbito familiar y social, es decir, “ya aprendería el alumno por su cuenta” (Castellà y Vilà, 2014:22).

Todo esto ha producido que actualmente se carezca de un modelo explicativo para las características de la lengua oral formal y qué enseñar sobre ella. Tampoco se cuenta con una tradición docente y una formación específica en la enseñanza sistemática de este tipo de discurso.

En los últimos años, la necesidad de investigación en el campo del discurso oral formal ha estado cada vez más presente en las aulas universitarias, debido a la internacionalización de la educación superior (Bellés y Fortanet, 2005). Aun cuando los profesores universitarios cuentan con material didáctico variado, que incluye desde manuales y vídeos hasta plataformas virtuales que permiten sistematizar y presentar la información de diversas maneras, la clase magistral continúa siendo el medio de instrucción más extendido y es una práctica educativa ampliamente aceptada en las universidades alrededor del mundo (Flowerdew, 1994; Bellés y Fortanet, 2005; Dunkel y Davy, 1989).

Dudley y Johns (1981) distinguen tres estilos de clase magistral:

- La clase magistral leída, en la que el profesor lee la lección, o bien, la presenta como si la estuviera leyendo, con un estilo que refleja memorización y poca flexibilidad en el desarrollo de los contenidos.

- La clase magistral de estilo conversacional, en la que el profesor utiliza notas, esquemas y apuntes como guía para su discurso. Es importante aclarar que los autores utilizan el adjetivo *conversacional* para referirse al hecho de

que en este tipo de clase la interacción con los estudiantes se considera imprescindible.

- La clase magistral de estilo retórico, que implica una actuación (*performance*) por parte del profesor, en el sentido de que la forma en que se transmite la información es muy importante y por ello se incluyen todos los recursos retóricos posibles: digresiones, chistes, ironía y patrones de entonación variados y cambiantes.

Tomando en cuenta la clasificación anterior, las sesiones que someteremos a análisis se enmarcan dentro de la clase magistral de estilo conversacional, que nosotros denominaremos a partir de ahora *clase magistral de estilo dialógico*, pues consideramos que esta denominación se adapta mejor a los propósitos de nuestra investigación. Hemos seleccionado un corpus de clases de ELE dirigidas a estudiantes que necesitan utilizar el español académico durante su estancia en el sistema universitario costarricense. En este caso, como bien señala Gil del Moral (2017), no hablamos de español profesional porque el objeto de este estudio no es el discurso propio de un área de conocimiento en particular, sino el discurso oral formal que comparten los estudiantes universitarios de diferentes titulaciones, independientemente de la especialidad que estén cursando y del perfil profesional con la que esta se relaciona.

Las muestras de discurso que analizaremos corresponden a sesiones de ELE que tienen como objetivo preparar lingüísticamente a los alumnos para que puedan superar con éxito las asignaturas que cursarán. Por lo tanto, esta preparación no va dirigida al aprendizaje de los contenidos de las distintas

especialidades, sino al uso adecuado del español académico como medio de transmisión y producción del conocimiento. Sobre este punto es preciso señalar que el curso preparatorio que se ofrece es de naturaleza muy general, característica que se ve reflejada en el nombre que recibe: “Curso de expresión oral avanzada”. Aun cuando se imparte con el objetivo de que los estudiantes de ELE adquieran competencia en la comunicación oral en el ámbito académico, no existe hasta ahora en la Universidad de Costa Rica un curso especializado en esta variedad en particular.

Coincidimos con Gil del Moral (2017: 21) en definir el español académico como la variedad (*modalidad* según la autora) de la lengua utilizada en el sistema académico superior, que abarca tanto la lengua formal usada por los docentes para transmitir el conocimiento y para interactuar con los estudiantes, como la lengua usada por los estudiantes para demostrar su aprendizaje e interactuar entre sí y con el profesor. El español académico es común a las diferentes áreas del conocimiento, ya que todas comparten las clases magistrales como método para presentar la información. También incluyen las exposiciones de los estudiantes como un medio para demostrar conocimiento sobre un tema concreto, y las discusiones grupales para argumentar posiciones con respecto a dicho tema.

2.3. La exposición y la argumentación

Dentro de los objetivos de nuestra investigación, hemos incluido la identificación y el análisis de los esquemas y de las estrategias que subyacen a los argumentos de los hablantes. Coincidimos con Castellà y Vilà (2014: 166) en que la argumentación posiblemente sea el tipo de discurso que engloba a

los demás: se describe, se explica, se dan instrucciones, se narra, todo con el fin de argumentar desde un punto de vista determinado. Ahora bien, en la argumentación monologada no se tienen que improvisar réplicas y contrarréplicas, lo que se traduce en un mayor control sobre el contenido y la organización del discurso. Sin embargo, esa ventaja no exime al hablante de plantear una tesis sobre la que se reflexiona y se argumenta.

Partiendo de la premisa de que “el currículo que favorece la argumentación está basado en problemas auténticos, situados en el contexto de la vida real” (Jiménez, 2010: 159), se les ha solicitado a los estudiantes que expongan y expliquen un tema de actualidad. Es importante establecer la diferencia entre ambas actividades discursivas, pues su intención es diferente: exponer implica informar y transmitir datos de forma organizada y jerarquizada, mientras que explicar consiste en hacer comprender por qué un fenómeno es o actúa de un modo determinado (Bassols y Torrent, 2012). El propósito de la sesión es que los estudiantes desarrollen el tema utilizando ambos tipos discursivos.

La exposición implica argumentar en el sentido en que Adam (1992) concibe esta habilidad: se argumenta para hacer que un auditorio comparta opiniones o representaciones relativas a un tema determinado.

Para Briz (2001:177) la argumentación es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión. No solo es el fundamento que da nombre a una tipología discursiva, sino también el soporte del diálogo. Una argumentación consiste en una relación entre uno o más argumentos y su conclusión; y se produce también en discursos monológicos,

ya que implica a los interlocutores con quienes se ha de negociar el acuerdo, estén o no presentes en el momento de la enunciación.

Martínez Costa (2010: 33) también señala el carácter interaccional de la argumentación, ya que el discurso argumentativo presenta razones para defender una opinión o punto de vista (tesis) ante un auditorio.

Para Fuentes y Alcaide (2007), la argumentación es un proceso relacional que une unos argumentos a una conclusión con el fin de que el interlocutor cree, opine o actúe de una manera particular o en una dirección concreta. La forma en que se disponen y se relacionan los argumentos es determinante para causar y mantener el interés del auditorio y la coherencia discursiva. A diferencia de la demostración, que busca probar una verdad objetiva y definitiva, la argumentación, aun cuando presente datos e informaciones detalladas y respaldadas, se mueve en un ámbito subjetivo, aunque de carácter verosímil y probable, puesto que implica la presencia de un auditorio al que se quiere convencer o influir.

Coincidimos con estas autoras en que la argumentación es una dimensión que puede afectar a cualquier tipo de textos, pues el hablante tiene la opción de construir su discurso con el objetivo de guiar al interlocutor hacia determinadas conclusiones. Cualquiera de nuestros discursos, sea cual sea la clase tipológica a la que se adscriba, responde a una intención, por lo que se puede decir que la dimensión argumentativa le afecta de lleno: siempre esperamos que nuestro interlocutor se adhiera a nuestro discurso. Por lo tanto, podemos entender que argumentar es “un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que sus

interlocutores creen u opinen de una manera y no de otra” (Fuentes y Alcaide, 2007: 9). Más que de la existencia de discursos argumentativos, convendría hablar de una dimensión argumentativa que el hablante puede o no desarrollar, según el propósito de su discurso.

2.4. Enfoque para el análisis del género discursivo *la clase*

Si ya de por sí la competencia en expresión oral formal constituye un reto para los hablantes nativos de una lengua, lo es más aún para los hablantes de ELE, puesto que no basta con el conocimiento de la temática que se aborda y con un buen planeamiento y una buena organización del discurso, sino que se requiere de un dominio de los diversos componentes de la lengua meta a nivel morfosintáctico, fonético, léxico, semántico y pragmático.

Ante esta necesidad, el género de *la clase* ofrece varias ventajas: además de integrar las destrezas de lectura, escritura, audición y habla, pues las implica durante su preparación y ejecución (Vázquez, 2000), es un acto comunicativo propio de los ámbitos docentes, donde la persona encargada de enseñar transmite la información ante un auditorio. Como género discursivo, la clase está determinada por un esquema global establecido social y culturalmente, por lo que el reparto de los roles comunicativos está establecido: al profesor le corresponde organizar la exposición y la distribución de los turnos de palabra, y los estudiantes deben adaptarse a las exigencias que la dinámica requiera, por ejemplo, prestar atención y captar los datos que se transmiten, o bien, intervenir y aportar criterios sobre el tema expuesto (Ortega 2001).

Para llevar a cabo el análisis de este género, estudiaremos el discurso en tres dimensiones:

- Dimensión comunicativa: adecuación del discurso a la situación comunicativa y capacidad para enlazar apropiadamente los temas.

- Dimensión pragmática: rutinas conversacionales (saludos, despedidas, aperturas, cierres), reformulaciones discursivas y recursos para tomar, mantener y ceder el turno, así como la gestión discursiva a través del principio de cortesía para salvaguardar la imagen social ante el auditorio.

- Dimensión estructural: por un lado, incluye las unidades lingüísticas que cohesionan el discurso y, por otro lado, las unidades de coherencia que permiten planificarlo y estructurarlo.

Concluimos aquí el apartado correspondiente a la descripción del discurso objeto de estudio, el cual hemos caracterizado como paso previo para realizar su análisis cualitativo. Seguidamente procederemos a puntualizar algunas nociones teóricas necesarias para llevar a cabo el análisis del discurso oral.

3. NOCIONES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ORAL

En este capítulo se define una serie de conceptos propios del *Análisis del discurso* y de la *Pragmática*. A la vez, se describen determinadas teorías y parámetros de análisis que constituyen el marco teórico de la investigación.

En primer lugar, se aborda la tipología de *los actos de habla*. Posteriormente, se describe *el principio de cooperación y las máximas conversacionales*, se explica en qué consiste *el contrato comunicativo* y su relación con el concepto de *imagen*. Por último, se estudia el concepto de *modalidad* y sus diferentes manifestaciones.

3.1. La pragmática y la tipología de actos de habla

“La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de (inter)actuar discursivamente. Esa selección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio” (Calsamiglia y Tusón, 2012: 1).

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que la argumentación en el discurso oral formal de hablantes avanzados de ELE presenta esquemas discursivos particulares que pueden ser analizados y descritos desde la teoría de la Pragmática, esto es, tomando en cuenta los parámetros contextuales de los que nos hablan Calsamiglia y Tusón (2012).

Para Eemeren, Houtlosser y Henkemans (2007), aplicar un enfoque pragmático nos permite profundizar en el uso de los *indicadores argumentativos*, término que utilizan para referirse a aquellas expresiones que indican que un movimiento argumentativo particular se está llevando a cabo. Para realizar una descripción pragmática de cada movimiento, estos autores proponen abordar el discurso desde la tipología de los actos de habla propuesta por Searle (1980), pues, a través de ella, se evidencia que los movimientos que el hablante desarrolla en las diferentes etapas del discurso se rigen por una serie de reglas y están condicionados por la intención que persiguen. En vista de que compartimos esta propuesta de análisis, procedemos a continuación a caracterizar los tipos de actos de habla.

Iniciamos con los *actos asertivos* (también denominados *representativos* o *expositivos* o *aseverativos*), cuya función consiste en describir el estado de las cosas del mundo en el que se desenvuelve el hablante. Este acepta, en mayor o menor grado, una determinada proposición, ya sea mediante una declaración de una verdad, por ejemplo⁷, ‘Yo le aseguro que la clase siempre ha iniciado temprano’, o por medio de un juicio sobre la aceptación de una proposición, brindando su punto de vista sobre el estado de las cosas que expresa: ‘De acuerdo con mi opinión, la profesora no ha cometido ninguna falta’.

Los actos asertivos sirven no solo para expresar el punto de partida de una discusión, sino para adelantar una argumentación en defensa de ese punto de partida. También se utilizan para expresar el resultado de la discusión y

⁷ Los ejemplos han sido elaborados por la investigadora, a partir de la teoría y los ejemplos de la bibliografía consultada.

mantener o retractarse sobre un punto de vista, ya sea mediante afirmaciones, peticiones, suposiciones y negaciones.

El segundo tipo de actos corresponde a los *actos directivos*, que pretenden persuadir al oyente para que haga algo, o bien, desista de hacerlo. El acto prototípico es una orden, pero también son actos directivos las recomendaciones, los consejos, los ruegos o los desafíos. Pensemos, por ejemplo, en los actos directivos dirigidos a desafiar a un participante para que defienda su punto de vista o brinde argumentos que lo apoyen, dé una definición o explique sus ideas con más detalle: 'Lo reto a que defienda esa idea con datos'.

Mediante el tercer tipo de actos, los *actos comisivos* (también llamados *compromisorios*), el hablante se compromete ante el oyente, por ello, el acto prototípico es una promesa: 'Le prometo que respetaré sus puntos de vista'. También son ejemplos de actos comisivos aceptar o estar de acuerdo con una idea, asegurar, invitar, garantizar y ofrecer. Es importante señalar que puede darse el caso de que el hablante se comprometa con un propósito que le resulte poco atractivo al oyente: 'Le prometo que voy a cuestionar cada uno de sus argumentos hasta que me convenza de que tiene razón'.

Los actos comisivos pueden jugar diferentes papeles en el discurso, además de los señalados; a saber: aceptar o no un punto de partida, aceptar un desafío para defender un punto de vista, acordar participar de protagonista o antagonista, estar de acuerdo con las reglas de la discusión, aceptar o no una argumentación y decidir empezar una nueva discusión.

El cuarto tipo está constituido por los *actos expresivos*. Con ellos, el hablante expresa sus sentimientos, su estado de ánimo: felicita, agradece, perdona, insulta o se arrepiente. Por ejemplo: 'Me permito felicitarle por la forma de presentar sus argumentos'.

El quinto tipo de actos de habla corresponde a los *actos declarativos* (*declaraciones*). Con estos actos se crea un nuevo estado de las cosas, pues el hablante produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. En tanto que pretenden hacer cambiar el estado de algo o de alguien, la mayoría depende de contextos institucionalizados; es el caso de actos como bautizar, casar, inaugurar, contratar y despedir, pero incluyen también actos como definir, especificar, explicar y aclarar, siempre y cuando tengan el fin de aumentar y favorecer el entendimiento de otros actos de habla. Por ejemplo: 'En mi calidad de orador, defino el término argumentación de otra manera'.

Es importante señalar que la teoría de los actos de habla plantea que, sea cual sea el tipo de acto seleccionado por el hablante para expresar sus intenciones, al emitir un enunciado se producen, necesariamente, tres actos (Calsamiglia y Tusón, 2012):

1- El acto locutivo, que corresponde a la emisión con su significado literal, es decir, a su contenido proposicional.

2- El acto ilocutivo, que se refiere a lo que se hace al emitir el enunciado, gracias a la fuerza ilocutiva que le asigna un valor de acción intencional al mensaje.

3- El acto perlocutivo, que corresponde al efecto – verbal o no verbal- que ese enunciado produce en el auditorio.

La premisa de que la comunicación se lleva a cabo a través de actos que manifiestan diferentes intenciones resulta muy útil para analizar el discurso oral formal; sin embargo, debemos tomar en cuenta algunas carencias de la teoría de los actos de habla.

Levinson (1983) señala que el desarrollo de esta teoría se ha centrado en la intención del emisor y ha dejado de lado la perspectiva secuencial -el hecho de que los enunciados se sucedan entre sí y de que dependan unos de otros-. En general, la teoría no logra poner de manifiesto la naturaleza dinámica y estratégica de la comunicación, pues no explica suficientemente los cambios que se producen a medida que se habla.

Disecionar el discurso en actos de habla resulta insuficiente para explicar los mecanismos y las estrategias que intervienen en la construcción del discurso oral. En este sentido, es importante aclarar que nuestra investigación rescata una premisa fundamental de la teoría: a cada acto subyace una intención que debe ser expresada adecuadamente desde el punto de vista discursivo. Partiendo de esta premisa, nuestro objetivo consiste en situar cada enunciado en la interacción de la que forma parte, tomando en cuenta lo que sucede antes y después de su emisión para posteriormente analizar las estrategias y los mecanismos que utilizan los interlocutores para negociar significados y construir el discurso.

Siguiendo a Eemeren, Houtlosser y Henkemans (2007), la tipología de los actos de habla resulta muy conveniente para describir los movimientos que se realizan en las diferentes etapas del discurso.

3.2. El principio de cooperación y las máximas conversacionales

Para los propósitos de esta investigación, consideramos también útil retomar el principio de cooperación de Grice (1975), que plantea que los hablantes actúan de la manera que se supone adecuada para conseguir los fines que persiguen, respetando cuatro máximas conversacionales:

1. Máxima de cantidad

1.1. Haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario, teniendo en cuenta los objetivos de la conversación.

1.2. No haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario.

2. Máxima de cualidad

2.1. No diga usted lo que crea que es falso.

2.2. No diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas.

3. Máxima de relación

3.1. Sea pertinente (vaya al grano).

4. Máxima de manera

4.1. Evite usted ser oscuro al expresarse.

4.2. Evite usted ser ambiguo al expresarse.

4.3. Sea usted escueto (y evite ser innecesariamente prolijo)

4.4. Proceda usted con orden.

El hablante puede transgredir estas máximas de acuerdo con sus intenciones, lo que da lugar a las implicaturas, un tipo de inferencia que se basa en un significado no dicho que depende del momento y de la situación en que se produce el enunciado.

Precisamente, el principio de relevancia planteado por Sperber y Wilson (1986) afirma que las transgresiones de las máximas se producen al intentar construir enunciados relevantes, es decir, enunciados que se interpreten con el mínimo coste de procesamiento, apelando a un contexto cognitivo compartido, al menos parcialmente (Calsamiglia y Tusón, 2012: 194). Este contexto cognitivo consiste en “el conjunto de supuestos que se emplea en la interpretación de un enunciado” (Escandell, 1996:118).

Para producir enunciados relevantes es necesario partir de que las normas discursivas y sus posibles transgresiones están condicionadas por la cultura de los hablantes, el grupo al que pertenecen y la situación en la que se producen los actos de habla. Esto hace que las normas se adquieran a través de la participación en múltiples y diversas situaciones que permiten desarrollar la competencia comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 2012: 196).

Por esa razón, las normas, finalmente, aluden a un conjunto de habilidades discursivas que se adquieren con la práctica continua. Resulta fundamental, entonces, que en la clase de ELE los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para entrenarse en las habilidades relacionadas con el discurso oral formal, de manera que sean capaces de desarrollar sus argumentos según sus metas comunicativas.

3.3. El contrato comunicativo y el concepto de imagen

Siguiendo con nuestro objetivo de realizar un análisis del discurso oral formal lo más completo posible, debemos tomar en cuenta también la noción de *contrato comunicativo*.

De acuerdo con Charaudeau (2004), los participantes del discurso toman posición respecto a lo dicho y asumen unos papeles específicos, aceptando un contrato, es decir: “las condiciones globales de realización de una serie de intercambios verbales”. Estas condiciones están reguladas por un eje horizontal y un eje vertical.

A partir del eje horizontal se puede medir la proximidad y la distancia entre los participantes, considerando el grado de conocimiento mutuo, la relación afectiva que los une y el tipo de situación en que se encuentran. En principio, y de ahí el uso del término horizontal, las relaciones en este eje, sean formales o informales, se dan entre iguales: socios, colegas, familiares o amigos.

El eje vertical, por su parte, determina relaciones jerárquicas, surgidas a partir de diferencias de edad, de estatus profesional, de clase social, de conocimientos adquiridos e, incluso, de atributos personales (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Consideramos necesario destacar esta distinción entre eje horizontal y eje vertical, que determina comportamientos tanto de índole verbal (formas de tratamiento o manejo de los turnos) como no verbal (gestos, manejo del espacio, miradas) en vista de que nuestra investigación analiza un género en el

que se manifiestan, prototípicamente, relaciones dentro del eje vertical, en donde resulta sumamente importante preservar la imagen social ante el otro.

La *imagen social* es un término tomado del antropólogo Goffman (1981) para hacer referencia al prestigio, a la buena reputación, al valor social positivo que toda persona reivindica para sí misma (Alcaraz y Martínez, 2004: 339).

Todo ser social, de acuerdo con Brown y Levinson (1987), presenta una imagen positiva y una imagen negativa. La primera se refiere al mismo valor y a la misma estima de los que habla Goffman (1981); mientras que la segunda, la negativa, alude al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar.

En Pragmática, el término *imagen* se relaciona con los estudios de la cortesía lingüística. Se parte de que a todos los hablantes les interesa preservar su imagen social y les preocupa también dejar claro que su intención es contribuir al mantenimiento de la imagen de sus interlocutores. Para lograrlo, hacen uso de la cortesía, definida por Escandell (1996: 136) como “un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras”.

En vista de que cada sociedad establece su propio conjunto de normas, en el caso del discurso oral formal en ELE es fundamental aludir a ellas, pues regulan el comportamiento que se considera adecuado, según el género discursivo seleccionado y los protocolos que se asocian a él.

Conviene aclarar que la *cortesía lingüística* se centra en el comportamiento verbal y en la elección de determinados indicadores lingüísticos que sirven para facilitar las relaciones sociales; por lo tanto, más que como un conjunto limitado de normas, se concibe como un conjunto de estrategias mediante las cuales se elabora el discurso. Estas estrategias están orientadas a favorecer la vida social, a reducir y a evitar tensiones entre los participantes del discurso.

Leech (1983), basándose en la existencia del principio de cooperación, propone un principio de cortesía, del cual podemos extraer estrategias ligadas a la generosidad (dar opciones al receptor), al tacto (no imponerse al receptor), a la aprobación (reforzar los lazos), a la modestia (minimizar la propia contribución); y al acuerdo y a la simpatía entre interlocutores (realzar la imagen del otro o la de sus allegados).

El *principio de cortesía* nos será de utilidad para identificar y para describir estrategias de cortesía positiva y negativa presentes en las sesiones sujetas a análisis.

3.4. La modalidad

Por último, un análisis exhaustivo del discurso oral formal en el aula no puede dejar de lado el estudio de *la modalidad*, otro de los fenómenos característicos del proceso de enunciación.

En general, existe consenso en considerar *la modalidad* como el conjunto de unidades lingüísticas que dan cuenta de la actitud del hablante ante los enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2012; Albelda, 2005; Briz, 2001;

Ridruejo,1999; Otaola,1988). Tal y como señala Albelda (2005), la expresión de la modalidad se produce a través de unidades de naturaleza muy variada. Aunque las más claramente identificables son las de naturaleza verbal, otras se integran en los enunciados de diversas maneras y también constituyen marcadores de modalidad.

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), la modalidad se manifiesta en dos tipos de relaciones: la del hablante con sus propios enunciados y la del hablante con sus interlocutores. El concepto de modalidad hace referencia a cómo se dicen las cosas, a la expresión verbal o no verbal de la visión que tiene el hablante respecto al contenido de lo dicho, evidenciando su actitud y su posicionamiento ante sus propios enunciados. Estas últimas autoras plantean diversos tipos de modalidad que nos servirán como punto de partida para sistematizar las unidades lingüísticas que serán objeto de estudio:

1. Coincidiendo con las propuestas de Otaola (1988), Tordesillas y Negroni (2001) y Ruiz (2002), para Calsamiglia y Tusón (2012) el primer tipo de modalidad corresponde a *las modalidades del enunciado* (asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa) y los modos verbales (indicativo, subjuntivo e imperativo) codificados gramaticalmente.

Albelda (2005) caracteriza estas modalidades de la siguiente manera:

“Las modalidades del enunciado manifiestan la actitud del hablante ante lo enunciado o *dictum*; en concreto, expresan la posición del hablante en relación con la verdad, la necesidad, etc. (lo verdadero, lo posible, lo cierto, lo necesario, y sus contrarios) y en relación con los juicios de orden apreciativo (lo útil, lo agradable, lo lamentable, etc.)” (2005: 66).

Aunque la modalidad y el modo se relacionan entre sí, este último se considera solo uno de los distintos medios lingüísticos para expresar la

modalidad (Ridruejo, 1999). De esta manera, si bien el empleo de los morfemas verbales de modo responde en parte a los diferentes tipos de modalidad, la correspondencia no es unívoca: una forma con el mismo modo puede expresar deseo o probabilidad, como en el caso de los siguientes enunciados:

‘Ojalá **estuviera con** su familia’

‘Es probable que **estuviera con** su familia’

Además, tal y como señala Ridruejo (1999), no siempre los modos verbales transportan significados relacionados con la modalidad.

En el caso específico del modo verbal en español, Ridruejo (1999) da cuenta de una serie de propuestas que pretenden explicar el significado que aporta el modo subjuntivo frente al modo indicativo. El autor concluye que, de forma general, el *indicativo* es descrito como el modo de la realidad, de la objetividad y de lo seguro, mientras que el *subjuntivo* se relaciona con las nociones de prospectividad, incertidumbre y subjetividad.

Estas nociones se manifiestan de formas diferentes en el discurso. Por ejemplo, si en un mismo predicado es posible la alternancia de modos en la oración subordinada, el indicativo se utiliza para comunicar aserción, frente al subjuntivo, que indica no aserción. Es el caso de enunciados subjetivos del siguiente tipo: ‘No pienso que es / sea inteligente’.

Por otro lado, si uno de los dos modos es de empleo obligado, hay que suponer que existen vinculaciones semánticas entre el significado aportado por el modo exigido y alguno o varios elementos presentes en el predicado principal o subordinante. En este caso, los factores que determinan el modo

exigido son diversos: el significado del verbo subordinante, determinados elementos léxicos integrados en el predicado, los operadores que deciden la opacidad de ese predicado o los inductores negativos. Siempre que el indicativo es el modo obligado, se produce aserción sobre la verdad de la oración subordinada, pero no sucede lo mismo a la inversa: hay construcciones con subjuntivo obligado en las que también se presupone la verdad de la oración subordinada, por ejemplo, con predicados realizativos o con algunos verbos valorativos, como se manifiesta en los siguientes enunciados:

‘Consiguió que le *subieron/ subieran el sueldo’.

‘Me parece increíble que *trabaja/ trabaje siete días a la semana’.

Bustos (1986), a partir de su estudio sobre el modo verbal desde una perspectiva pragmática, analiza diversos casos de alternancia modal y plantea que el subjuntivo le permite al hablante mantenerse al margen de un compromiso con la verdad de lo enunciado en los complementos, tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

‘Catalina no cree que se *merezca /merece* esa nota’.

‘No todos pensamos que el profesor *sea /es* un presuntuoso’.

Para este autor, la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo marca una diferencia importante en cuanto a la actitud del hablante hacia la verdad contenida o no de los enunciados en que se emplean los dos modos: mientras que el uso del indicativo compromete en algún sentido al hablante con la creencia de la verdad del enunciado; el subjuntivo le permite mantenerse neutral ante su posible valor veritativo.

Desde el punto de vista pragmático, la elección entre subjuntivo o indicativo implica lo siguiente: bajo el supuesto de que el hablante se guía por las máximas conversacionales, el oyente puede inferir cuáles son las creencias del hablante y, eventualmente, sus intenciones. Por lo tanto, la elección entre ambos modos constituye un medio para que el hablante pueda comunicar determinadas creencias: si elige el indicativo, expresa que tiene una determinada creencia; si elige el subjuntivo, el hablante no tiene un motivo suficientemente fuerte para mantenerla.

En nuestra investigación, la modalidad expresada a través de los modos verbales y de otros marcadores de modalidad adquiere un papel importante en tanto que analizaremos el discurso oral formal en el aula universitaria. Tal y como lo plantea Kerbrat-Orecchioni (1996), el estudio de la modalidad implica centrarnos en la búsqueda de los procedimientos lingüísticos que el hablante utiliza para imprimir su marca sobre el enunciado. Esta búsqueda implica la localización y la descripción de las unidades que funcionan como indicadores de presencia del hablante en el enunciado. Precisamente, uno de estos indicadores es el modo verbal.

2. El segundo tipo de modalidad alude a *las modalidades según el grado de certidumbre, probabilidad o posibilidad del dictum*. Estas se expresan a través de expresiones modales, de formas verbales y de algunos adverbios.

Además de las implicaciones que pueda tener la selección de uno u otro modo verbal, los verbos constituyen por sí mismos recursos para expresar subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Por ejemplo, se puede expresar una disposición favorable o desfavorable del agente del proceso frente a su objeto

(‘gustar’, ‘amar’, ‘detestar’), o bien, manifestar la opinión (‘considerar’, ‘estimar’, ‘encontrar’) y declarar la posición con respecto a un tema determinado (‘reconocer’, ‘afirmar’, ‘admitir’).

Los adverbios, a su vez, pueden funcionar como *modalizadores* al indicar el grado de adhesión sobre los contenidos enunciados: pueden implicar un juicio de verdad (‘quizá’, ‘probablemente’, ‘ciertamente’, ‘realmente’, ‘verdaderamente’) o una posición ante un evento (‘desgraciadamente’, ‘felizmente’).

3. El tercer tipo de modalidad incluye las *modalidades apreciativas*, que se indican a través de medios léxicos como los adjetivos o los adverbios, y también a través de la entonación y de las exclamaciones. Estos recursos se utilizan con una finalidad en común: mostrar una actitud apreciativa- valorativa en la que “se manifiesta una valoración de los hechos con matices más o menos claros de la reacción emocional que provocan” (Barrenechea 1979: 43).

Kerbrat-Orecchioni (1996) utiliza el término *adjetivo afectivo* para referirse a los adjetivos que enuncian simultáneamente una propiedad del objeto al que determinan y una reacción emocional del hablante frente a ese objeto, por lo que implican un compromiso afectivo. El valor afectivo puede ser inherente al adjetivo, o bien, derivar de la prosodia o del orden sintáctico:

‘¡Final desgarrador!’

‘Buen muchacho’.

En vista de que nuestra investigación se centra en el estudio del discurso oral formal y de las estrategias argumentativas implicadas en su construcción,

una de nuestras tareas será identificar y describir los recursos que los hablantes utilizan en el momento en que argumentan.

4. Por último, *las modalidades expresivas*, que agrupan todos los fenómenos que afectan el orden de las palabras, como *el énfasis* o *la tematización*.

Hidalgo (2003) define *la tematización* como una serie de procedimientos lingüísticos para iniciar, construir, mantener y guiar los temas en el discurso. Para la autora, el hecho de que el español presente flexibilidad en el orden de constituyentes y, además, sea posible omitir el sujeto, hace que la variación en el orden de los elementos oracionales constituya uno de los recursos más importantes que emplean los hablantes para expresarse (2003:12).

Por su parte, Padilla (2000) aborda los fenómenos de énfasis y tematización a partir del planteamiento de dos formas distintas de orden, que forman parte de un *continuum*: el orden sintáctico, que está fijado históricamente y que constituye uno de los caracteres diferenciales de cada lengua; y el orden pragmático, fijado por el contexto y que refleja la intención comunicativa del hablante. Para este autor, las alteraciones en el orden prototípico *SUJETO+ VERBO+ OBJETO*⁸ se llevan a cabo con tres objetivos pragmáticos básicos:

- Realzar una posición con respecto al mensaje: 'qué sé yo de eso'
- Buscar el compromiso del interlocutor con respecto al mensaje: 'usted lo entiende bien, ¿no?'

⁸ Tal y como señala Padilla (2000), las primeras clasificaciones de las lenguas del mundo según el orden de los constituyentes de la oración se deben a Greenberg (1966). En la línea de los estudios sobre tipología lingüística, Comrie (1981) establece para el español el orden prototípico SVO.

- Situar el componente tematizado, o bien, rematizado, como punto de partida para el resto de la predicación: ‘Dinero, pide más dinero y no le importa ni la familia ni sus hijos ni nada’⁹.
- Reformular el mensaje, con un valor pragmático de autocorrección: ‘La cartera, la cartera más bien y no el bolso es lo que me gusta’.

Mediante el mecanismo de topicalización¹⁰, el hablante coloca en primera posición la entidad considerada más importante, que puede ser punto de partida para la información posterior: ‘Impuestos yo no pago más’.

Por otra parte, las dislocaciones permiten destacar el papel del hablante o del interlocutor con el fin de reafirmar su presencia en el discurso: ‘Yo el horno no lo uso más’. También pueden presentar un valor explicativo: ‘Lo pagué en efectivo, el libro’.

Padilla (2000) afirma que cuando el hablante se encuentra en una situación de habla que favorece la planificación y la organización de su discurso, los enunciados tienden a presentar un orden prototípico, siguiendo el patrón (S)VO, si bien se puede transgredir este orden para lograr determinados efectos pragmáticos. Por otra parte, cuando el hablante necesita comunicarse de forma espontánea y empleando todos los recursos expresivos disponibles, recurre al orden pragmático. Es entonces cuando la prosodia juega un papel

⁹ Para Payne (1992), los componentes tematizados que no coinciden con la representación mental que el hablante y el oyente están construyendo, puesto que resultan más novedosos, inesperados o contrarios a las expectativas del oyente, se colocan en la primera posición y constituyen el punto de partida que da lugar a una nueva representación mental que se incorpora al discurso.

¹⁰ Siguiendo a Padilla (2000), distinguimos los conceptos de *topicalización* y *dislocación a la izquierda o a la derecha*. Mediante la topicalización, se coloca un componente en la primera posición del enunciado. La dislocación, por su parte, consiste en situar a la derecha o a la izquierda del verbo un componente, pero dicho movimiento “deja una huella”: el clítico.

preponderante y los componentes del enunciado se ordenan de acuerdo con el significado que se quiere transmitir.

A lo largo de este apartado se han expuesto premisas teóricas propias de la *Pragmática* y el *Análisis del Discurso* que constituyen el punto de partida para iniciar el análisis del discurso oral formal de hablantes de ELE en el aula universitaria. A continuación se presenta un resumen de estas premisas:

La tipología de los *actos de habla* nos será útil para describir los movimientos discursivos que se realizan en las diferentes etapas del discurso. El conjunto de normas relativas a las llamadas *máximas conversacionales* nos permitirá analizar la relevancia de los enunciados y su adecuación a los fines comunicativos. La noción de *cortesía lingüística* nos aportará las bases para profundizar en las normas que regulan el comportamiento adecuado para el discurso oral formal en el aula universitaria, en tanto que el concepto de *modalidad* nos llevará a identificar la actitud y el posicionamiento de los estudiantes respecto al contenido del discurso.

En el siguiente apartado procederemos a explicar de forma detallada la metodología de investigación que nos permitirá llevar a cabo nuestra propuesta de análisis.

4. METODOLOGÍA

En este capítulo se expone en detalle la metodología a través de la que se lleva a cabo el análisis del corpus. En primer lugar, se puntualizan aspectos sobre el objeto de estudio y se describe el tipo de investigación. Posteriormente, se caracterizan los tres niveles de análisis del discurso contemplados en el marco metodológico: *nivel superestructural*, *nivel macroestructural* y *nivel microestructural*.

4.1. Objeto de estudio y tipo de investigación

Esta investigación tiene como objeto de estudio el discurso oral formal de hablantes de ELE en el aula universitaria. Se trata de un estudio cualitativo que se enmarca dentro de la teoría propia del Análisis del discurso y de la Pragmática, partiendo de la premisa de Brown y Yule (1993:47) que plantea que cualquier enfoque analítico que implique consideraciones contextuales pertenece necesariamente al campo de la pragmática:

“En resumen, el analista del discurso trata su corpus como el registro (texto) de un proceso dinámico en el cual el hablante utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y hacer efectivas sus intenciones (discurso). Trabajando sobre estos datos, el analista intenta describir las regularidades encontradas en las realizaciones lingüísticas que emplea la gente para comunicar esos significados e intenciones” (1993:47).

En nuestro caso, se pretende describir las regularidades encontradas en el discurso oral formal de hablantes de ELE y analizar los mecanismos y las estrategias de construcción del mensaje.

El análisis de los datos se llevará a cabo mediante una metodología cualitativa. De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994), esta se caracteriza, fundamentalmente, por el hecho de que el desarrollo de la teoría que sustenta la investigación se produce a través de la recolección e interpretación de los datos, en tanto que el enfoque cuantitativo parte de una teoría previa que debe ser probada mediante los datos recogidos. Ambos autores afirman, a su vez, que así como los estudios cualitativos se orientan hacia el descubrimiento de los condicionantes que intervienen en cualquier producción lingüística y asumen, por ello, una realidad dinámica; los cuantitativos, por su parte, se orientan a los resultados y a la corroboración de hipótesis previamente establecidas, llegando a conclusiones que corresponden a una realidad más ajustada.

Por último, estos autores advierten sobre la importancia de no centrarse en la elección *a priori* de uno de los enfoques mencionados, sino más bien en el objetivo del estudio, pues, durante la investigación, la distinción entre ambos no es tan rígida.

Siguiendo la premisa anterior, para alcanzar los objetivos de nuestro estudio la metodología cualitativa resulta ser la más apropiada: en primer lugar, porque permite centrarse en la calidad de las muestras y no tanto en su número y, en segundo lugar, porque al centrarse en el detalle, nos ayudará a encontrar los indicadores y condicionantes del discurso oral formal en hablantes de ELE, a partir de la descripción, el análisis y la interpretación de los datos.

4. 2. Niveles de análisis

Conforme con los parámetros propios de la investigación cualitativa, nuestro estudio es de carácter flexible y exploratorio. En él se pretende plantear categorías abiertas que permitan incluir nuevos criterios de análisis para el discurso oral formal de hablantes de español como lengua extranjera, área, hasta hora, poco explorada.

La revisión bibliográfica evidencia la escasez de estudios sobre este tipo de discurso, por lo que, siguiendo a Dörnyei (2007), resulta muy apropiado realizar un análisis detallado e intensivo de pocas muestras que permitan brindar nuevas aportaciones al respecto. Para ello, en primer lugar, partiremos de la propuesta de Cortés y Bañón (2003), quienes dividen en tres niveles el análisis de los textos orales: nivel superestructural, nivel macroestructural y nivel microestructural. Estos tres niveles interactúan y se determinan entre sí.

4.2.1. Nivel superestructural

Para Van Dijk (1983a: 144) una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

Según este autor, los diferentes tipos de discurso tienen un esquema global específico, conformado por categorías que ordenan el discurso como un todo. Un relato, por ejemplo, tendrá una estructura narrativa particular, mientras que un debate presentará una estructura argumentativa. Estas estructuras

poseen un carácter convencional, de modo que la mayoría de hablantes de una comunidad lingüística las reconoce fácilmente.

El nivel superestructural, por lo tanto, se refiere a la forma global del género discursivo, “al esquema textual sobre el que se sustenta un determinado género y que permite identificarlo con rapidez y con alta probabilidad de acierto” (Cortés y Bañón, 2003).

Concretamente, en la presente investigación se estudia el género discursivo oral de *la clase*.

De acuerdo con Nussbaum y Tusón (1996), el género *clase* incluye diversas posibilidades: clase expositiva, sesión de pregunta-respuesta, trabajo en grupo, exposición por parte de los estudiantes, trabajo en parejas y puesta en común, o bien, argumentación de ideas; entre otras.

Cualquiera que sea la posibilidad seleccionada, el discurso en el aula se caracteriza por un grado alto de distancia social entre el profesor y los estudiantes. Jerárquicamente, el profesor ocupa una posición superior en cuanto al nivel de conocimientos tanto sobre el objeto de aprendizaje como sobre los principios que marcan los comportamientos lingüísticos en este ámbito académico. En otras palabras, el discurso en el aula conlleva la presencia de normas para ejercer el turno de palabra y evitar interrupciones, a diferencia de lo que sucede en la conversación espontánea, por ejemplo. Nussbaum y Tusón (1996) también remarcan que el discurso en el aula está condicionado por la utilización de un registro formal y por la constante comprobación, por parte del hablante, de que el auditorio lo sigue.

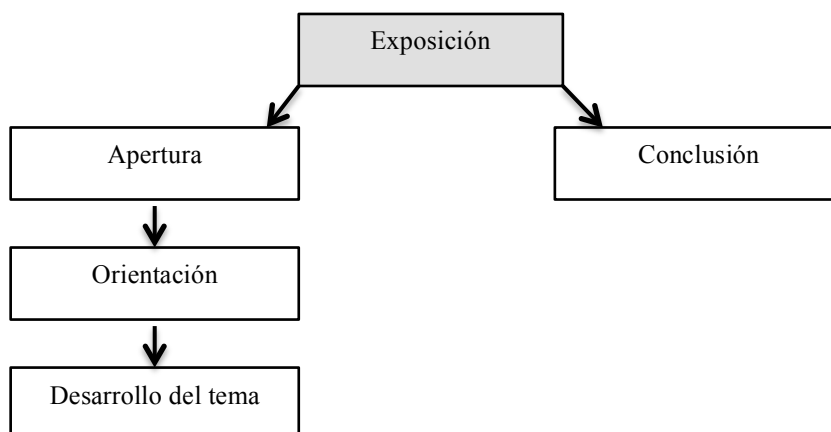
Tomando en cuenta las características señaladas por las autoras, es importante indicar que las grabaciones que analizaremos corresponden a 5 sesiones de aproximadamente 30 minutos, cada una de ellas impartida por un estudiante distinto. Este hecho conduce a que el grado de distancia social y el nivel de tensión discusiva sean menores, puesto que el discurso está producido por un compañero de clase. El profesor titular del curso, único hablante nativo presente, actúa como mero observador.

A continuación se presentan las características del discurso oral que se analiza:

- Va dirigido a un auditorio restringido
- La intención comunicativa que se persigue es presentar un tema y argumentar un punto de vista.
- Se desarrolla en un espacio reducido.
- Los interlocutores comparten un nivel académico.
- Los interlocutores se han conocido recientemente y, al compartir un mismo tipo de rol social, muestran experiencias compartidas.
- El estilo desarrollado pretende ser formal académico.

En las 5 sesiones se han identificado dos tipos discursivos: la exposición y la argumentación. Para cada uno de ellos se presenta un esquema basado en las propuestas de Cortés y Bañón (2003) y Van Dijk (1983a), respectivamente:

Esquema 1
La exposición

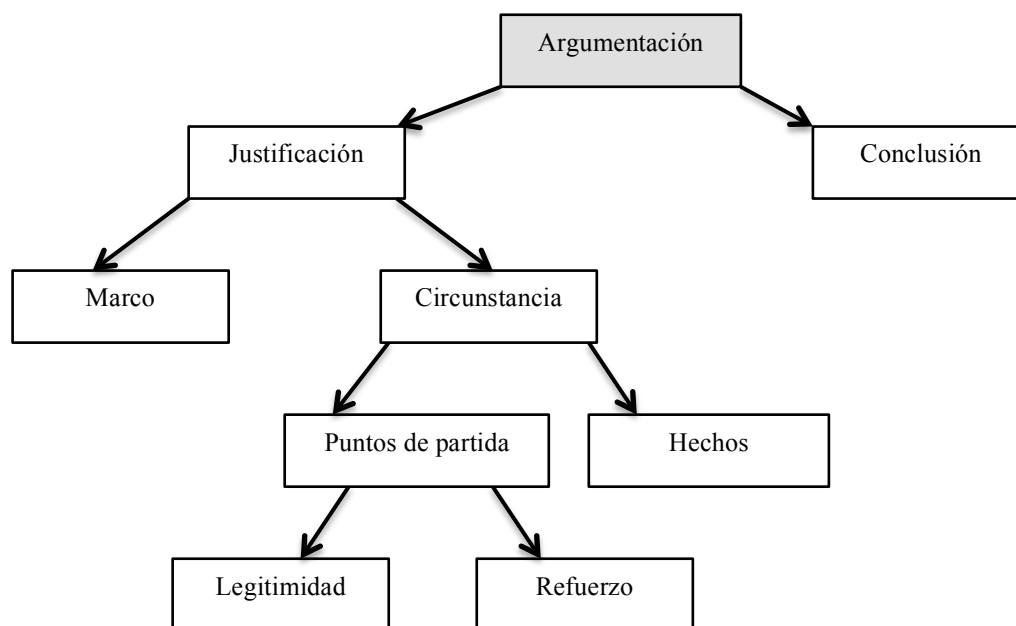


La apertura está conformada por los saludos oportunos que se esperan al iniciar una exposición ante un auditorio¹¹ determinado. La orientación, por su parte, se refiere a la presentación del tema, que posteriormente será desarrollado hasta llegar a las conclusiones pertinentes.

Por otra parte, el esquema textual propuesto por Van Dijk (1983a) se adapta muy bien a los propósitos de nuestra investigación, pues está planteado para aplicarse al análisis discursivo de la argumentación:

¹¹ Utilizamos el término *auditorio* siguiendo la propuesta de Calsamiglia y Tusón (2012: 137): “En los casos en que la comunicación es de un solo locutor a un conjunto amplio de personas presentes en un espacio común podemos hablar de *público* o *auditorio*, y se puede hablar de *audiencia* cuando este público recibe la comunicación de manera mediática, por televisión o radio. Hay auditorio o público en clases, conferencias, mesas redondas, mítines, sermones, alocuciones”.

Esquema 2 La argumentación



De acuerdo con este esquema, la justificación confirma el argumento base que plantea el hablante. Este argumento se sitúa, a su vez, dentro de una situación determinada –marco-, que se relaciona con circunstancias específicas que conducen al hablante a elegir un(-os) punto(-s) de partida y un(-os) hecho(-s) en particular. Cada punto de partida puede ser legitimado y reforzado mediante ideas y ejemplos de índole racional, sentimental, general o personal, que tienen como propósito asegurar la credibilidad del discurso.

Los esquemas de estas dos tipologías discursivas estarán sujetos a modificaciones según las estrategias que se recojan en el corpus, por lo que constituyen tan solo una guía para iniciar nuestro análisis: de acuerdo con Cortés y Bañón (2003: 20), no toda interacción es igualmente rigurosa con las categorías que caracterizan su esquema discursivo y a lo largo de su desarrollo pueden surgir, a su vez, otras tipologías.

El nivel superestructural viene a referirse también a la situación y a los factores contextuales que determinan el desarrollo del discurso: el número y el tipo de participantes, la función social que desempeñan y el lugar en que se desarrolla la interacción.

Para abordar estos componentes, seguimos los planteamientos de Silva-Corvalán (2001: 6) en cuanto al concepto de situación. Para la autora, este término hace referencia a que dos o más personas, relacionadas entre sí de una manera particular, se comunican sobre un tema común o compartido, en un lugar determinado.

En una situación social son observables los siguientes factores: el número de participantes y la relación que establecen (según la edad, el sexo, la familiaridad, la jerarquía), el grado de formalidad del discurso y la espontaneidad, la regularidad y la predictibilidad de la situación. Cada conjunto de situaciones sociales constituye un dominio de uso de la lengua (la familia, el trabajo, el aula), que da lugar a diferentes registros lingüísticos. El conocimiento que tienen los hablantes sobre el uso apropiado de la lengua en una situación determinada sienta las bases del concepto de *competencia comunicativa*.

En la tabla 1 se presentan los factores contextuales que determinan nuestro estudio.

Tabla 1
Factores contextuales

Participantes	Función que desempeñan	Lugar de la interacción
Número: 26	Hablantes de ELE que se incorporan a cursos de la Universidad de Costa Rica en los siguientes ámbitos de conocimiento: economía, biología, filología y sociología. 5 de estos 26 estudiantes serán los responsables de impartir una sesión de 30 minutos dirigida a sus compañeros del curso de expresión oral de nivel avanzado. El resto de estudiantes desempeñará la función de alumno.	Todas las sesiones se llevan a cabo en un aula universitaria dentro del campus Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica, y forman parte de los cursos de expresión oral de nivel avanzado del <i>Programa de Español como Lengua Extranjera</i> .
Sexo: 18 mujeres, 8 varones		
País de origen: Estados Unidos		
L1: Inglés Excepto una estudiante cuya L1 es el alemán		
Edad: 22-26 años		

En cuanto a los factores contextuales mencionados, es preciso señalar que las sesiones tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen estrategias para la exposición y la argumentación en el discurso oral formal, pues la carencia de estas estrategias les representa un obstáculo para su incorporación exitosa a los distintos cursos universitarios.

Para colaborar con la consecución de ese objetivo, los profesores decidieron incluir como actividad del curso de expresión oral una clase de 30 minutos que fuera desarrollada por cada uno de los estudiantes, considerando que este género resultaba apropiado para poner en práctica distintas tipologías discursivas a la vez. Por su parte, los estudiantes propusieron desarrollar temas relacionados con sus respectivos estudios universitarios. Consideramos importante hacer esta aclaración pues podría entenderse que se trata de una clase de sociología, o de economía, por ejemplo, pero esto no es así, tal como se verá cuando se pase a leer el corpus.

Valga aclarar, además, que ninguno de los participantes de las grabaciones ha sido profesor ni tampoco tiene como objetivo serlo en el futuro.

4.2.2. Nivel macroestructural

El nivel macroestructural incluye el comentario temático y argumentativo del texto. Para Van Dijk (1983b), la *macroestructura* consiste en una organización jerárquica de las proposiciones del texto, según el tema o asunto que se desarrolla en el discurso, y que se deriva de los significados locales. Estos significados, a su vez, conforman la organización conjunta del tema global con el fin de construir un discurso coherente. Para el autor, gran parte de esta coherencia se deriva de lo que sabemos acerca de la situación en la que se enmarca el discurso, que siempre se desarrolla dentro de un contexto:

“Muchos significados y funciones se derivan del hecho de que el discurso se use en un contexto público o privado, en un contexto informal o institucional, entre amigos o extraños, en la calle, en casa, en la oficina, la prisión o el hospital; por mujeres, hombres, niños o ancianos, por los que tienen poder, una posición o influencia” (Van Dijk, 1983b: 8).

En vista de que la interpretación de los enunciados se lleva a cabo dentro de un contexto, Van Dijk (1983b) insiste en que el análisis detallado de un discurso debe tomar en cuenta su estructura global (*superestructura*), los significados que intenta transmitir (*macroestructura*), las unidades lingüísticas que lo conforman (*microestructura*) y los condicionamientos sociales y culturales que lo determinan.

Dado que la *macroestructura* se deriva de un proceso de interpretación que depende del conocimiento del mundo, posee una naturaleza subjetiva: los temas del discurso se interpretan según creencias particulares, opiniones, actitudes y valores.

En nuestra investigación, todos los participantes saben previamente qué tema deben desarrollar, pues la selección de los temas se lleva a cabo en

consenso grupal: durante la clase, cada estudiante, de forma oral, propone un tema que le despierta interés y que se relaciona con las materias que cursará en la Universidad de Costa Rica. En caso de que a algunos estudiantes se les dificulte proponer un tema, los miembros del grupo, incluyendo al profesor, aportarán ideas. Los temas se deben proponer durante la segunda semana del curso, en una única sesión destinada a este propósito. Cabe recordar que se trata de un curso de 40 horas que se imparte durante un mes. La última semana se dedica a la presentación de los temas.

Iniciaremos el análisis del nivel macroestructural describiendo el desarrollo de cada tema e identificando posibles temas secundarios. Posteriormente, procederemos a delimitar las secuencias que conforman el discurso, entendiendo por secuencia “el conjunto de turnos consumidos en un determinado tiempo para el tratamiento de un mismo tema fundamental” (Cortés y Bañón, 2003: 22). Por último, daremos cuenta de posibles procesos de cambio y de transición temática.

En la tabla 2 se presentan los temas que serán desarrollados en cada sesión¹²:

Tabla 2
Temas que se desarrollan en cada sesión

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
El cambio climático	La pobreza	El desequilibrio institucional en Estados Unidos	Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos	El impacto de la televisión en la sociedad actual

¹² Siguiendo a González Argüello (2001), el término *sesión* (también denominado *lección*) se refiere al macroacto de habla propio del género discursivo *clase*, en el que se incluyen diferentes acciones que se desarrollan en función de los siguientes factores: los roles que asumen sus participantes y las obligaciones y deberes que condicionan su discurso, los objetivos de enseñanza y las tareas y actividades que se llevan a cabo. La *sesión* es, por lo tanto, la unidad mayor del discurso de *la clase*.

Cada sesión se inicia con un discurso monológico: el estudiante expone el tema que va a desarrollar, durante un tiempo aproximado de 10 minutos. Posteriormente, se pasa a un discurso dialógico para promover la participación de los miembros de la clase y desarrollar la argumentación de ideas.

4.2.3. Nivel microestructural

El nivel microestructural está conformado por las unidades discursivas que componen los enunciados y por las estrategias pragmáticas que utiliza el hablante para comunicar sus intenciones. Cabe señalar que estas unidades y estrategias interactúan entre sí, y, por ello, los límites entre unas y otras algunas veces resultan difíciles de discriminar. No obstante, con fines prácticos hemos elaborado la tabla 3, basándonos en Briz (2001) y Calsamiglia y Tusón (2012), así como en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas, inventario C1-C2*, del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En la tabla se indican los aspectos que serán sometidos a análisis.

Tabla 3
Componentes sometidos a análisis en el nivel microestructural

UNIDADES DISCURSIVAS	ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS
Unidades deícticas endofóricas: - Pronombres - Determinantes - Repeticiones - Sustituciones	Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos: - Pronunciación enfática - Pronunciación silabeada - Alargamientos vocálicos y consonánticos - Valores expresivos de la entonación
Unidades deícticas exofóricas: - Deícticos temporales - Deícticos espaciales - Deícticos personales	Turnos de habla
	Modalidad
	Intensificación y atenuación
Marcadores discursivos	Cortesía verbal

Siguiendo a Van Dijk (1983b), se concluye que la superestructura, la macroestructura y la microestructura constituyen tres niveles discursivos que se determinan entre sí: la *superestructura* organiza y clasifica el contenido, es decir, la *macroestructura*, en un número de categorías convencionales que tienen naturaleza jerárquica: secuencias, enunciados y unidades lingüísticas. Estas últimas, precisamente, constituyen la *microestructura* del discurso.

El análisis detallado del nivel microestructural se complementará con el programa de análisis de datos cualitativos *MAXQDA Analytics Pro*¹³. Este programa facilita la elaboración de códigos, la identificación de los aspectos incluidos en cada nivel y la organización y sistematización de resultados.

Tras exponer la metodología de estudio, seguidamente pasamos a caracterizar el corpus sujeto a análisis.

¹³ *MAXQDA* es un *software* utilizado para el análisis cualitativo de datos, desarrollado y distribuido por *VERBI Software*, con sede en Berlín, Alemania. Ofrece herramientas básicas para la organización y el análisis cualitativo de textos, tales como la creación de códigos y memos, la búsqueda y la filtración de archivos de texto y el análisis de frecuencia de palabras, entre otras funciones.

5. CORPUS SUJETO A ANÁLISIS

Este capítulo se centra en la descripción detallada del corpus sujeto a análisis, del sistema de transcripción utilizado y de los códigos que permiten organizar las muestras.

5.1. Descripción de la muestra

El estudio del discurso oral formal de hablantes de ELE de nivel C1 (usuario competente, de acuerdo con el *MCER*) se realizará a partir del análisis de un corpus de lengua hablada que proviene de grabaciones de audio de clases de ELE en el aula universitaria. Así, se han recogido datos lingüísticos reales con el fin de identificar y de analizar las estrategias de argumentación utilizadas. Asimismo, se pretende también ofrecer una descripción funcional y de alcance discursivo de las unidades lingüísticas que sirven de soporte al discurso argumentativo y, a partir de ella, proponer una serie de parámetros que resulten útiles para la enseñanza del discurso formal oral en ELE.

Estas grabaciones se realizaron entre los años 2013 y 2014 en el *Programa de Español como Lengua Extranjera* de la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica, y estuvieron a cargo de la investigadora, quien en ese entonces fungía como coordinadora del programa, y del Sr. Luis Serrato Pineda, uno de los profesores de los cursos, ambos hablantes nativos costarricenses. Las sesiones grabadas forman parte de los cursos de expresión oral de nivel avanzado (C1 de acuerdo con el *MCER*). Estos cursos están planteados para un total de 40 horas, distribuidas en 2 horas y media

cada día, 4 días por semana, durante un mes, y tienen como objetivo general capacitar a los estudiantes para hablar fluidamente sobre temas diversos y poder argumentar sus puntos de vista¹⁴.

Para llevar a cabo nuestra investigación, se han sometido a análisis 10 sesiones grabadas en un curso de expresión oral dirigido a los estudiantes de ELE que se incorporan a una carrera universitaria en inmersión lingüística en español y que, por lo tanto, deberían ser competentes en el registro formal académico. De esas 10 sesiones, se han seleccionado 5 que cumplen con los criterios necesarios para realizar el análisis que nos hemos propuesto. Estos criterios se detallarán más adelante.

Las 5 grabaciones de audio seleccionadas corresponden a 5 sesiones en el aula universitaria, programadas para 30 minutos. En cada sesión, un estudiante de ELE de nivel C1 expone un tema de actualidad durante 10 minutos aproximadamente. A continuación, debe propiciar la participación de los miembros de la clase, con el fin de que estos brinden su opinión acerca del tema expuesto. En cada sesión participan entre 4 y 7 estudiantes.

Las 5 sesiones se agrupan en dos ámbitos generales de conocimiento: el ámbito de las ciencias (estudiantes de economía y biología) y el ámbito de las humanidades (estudiantes de filología y sociología), con el fin de conformar una muestra representativa de la comunidad lingüística de estudiantes¹⁵.

¹⁴ El programa del curso se incluye en el apartado *Anexos*.

¹⁵ Cada ciclo lectivo, la Universidad de Costa Rica recibe un promedio de 65 estudiantes internacionales cuya lengua materna no es el español. De ellos, más del 60% son anglohablantes. Estos estudiantes se incorporarán a cursos universitarios en un programa de inmersión lingüística.

Las sesiones han sido seleccionadas según los siguientes criterios:

- Los hablantes de ELE que participan deben demostrar sus habilidades para presentar y desarrollar un tema, tal como deberán hacerlo cuando se incorporen a la universidad.

- La participación de los miembros de la clase en las grabaciones seleccionadas es muy alta, hecho que favorece el análisis de la argumentación en ELE, al contar con más muestras de discurso.

- El eje de la sesión es el desarrollo de la destreza oral y los participantes no hacen referencia a ningún soporte ni auditivo ni visual. Este criterio resulta importante en tanto que el corpus está constituido por grabaciones de audio. Si durante la sesión los estudiantes apoyaran su discurso oral con materiales visuales o auditivos, nuestro análisis podría verse afectado negativamente, pues no contaríamos con los elementos necesarios para valorar el uso de esta estrategia ni su incidencia en el discurso.

- Las 5 sesiones están dirigidas por anglohablantes, todos estadounidenses, por lo que el corpus representa a la comunidad lingüística de estudiantes mayoritaria del *Programa de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Costa Rica. Asimismo, el hecho de que sean anglohablantes permite que nos centremos en las estrategias argumentativas utilizadas por una comunidad lingüística relativamente homogénea, pues, de lo contrario, diferencias en la L1, así como diferencias de índole cultural muy

marcadas, podrían desviar nuestro análisis hacia otros temas, no menos interesantes, pero que están fuera de los objetivos de esta investigación¹⁶.

- Los estudiantes que dirigen las sesiones tienen un nivel C1 según los parámetros del *MCER*. La selección de este nivel se debe a que el *Programa de Español como Lengua Extranjera* de la Escuela de Filología solicita que los estudiantes que se incorporan a diversas carreras universitarias dentro de la Universidad de Costa Rica tengan este nivel (usuario competente), de manera que sean capaces de llevar a cabo las tareas propuestas de acuerdo con los objetivos planteados. Con el fin de reforzar las destrezas de comprensión y expresión orales, en el momento previo a su incorporación a las carreras universitarias, los estudiantes deben asistir a un curso de expresión oral de carácter general y preparatorio, planteado para un nivel C1, cuyo objetivo es profundizar en el estudio de estrategias comunicativas propias del discurso oral formal en el aula universitaria.

Antes de iniciar este curso, el nivel de los participantes es valorado por 3 profesores de español como segunda lengua con una amplia experiencia en docencia y en la realización de exámenes de nivelación, graduados de filología española y con estudios de maestría en las áreas de adquisición de segundas

¹⁶ Nos referimos no solamente a diferencias en los niveles fonológico, léxico y morfosintáctico (las más estudiadas según Calsamiglia y Tusón, 2012) sino también a a diferencias relacionadas con los patrones de conversación que rigen la primera lengua. Noguchi (1997), por ejemplo, propone que los japoneses valoran más las reglas de proyección y protección de una imagen positiva que las reglas de mantenimiento de la conversación, mientras que los nativos del inglés lo hacen a la inversa.

lenguas y metodologías de la enseñanza. Los tres son hablantes nativos de español, costarricenses, dado que los hablantes de ELE estarán en inmersión lingüística en esta comunidad de habla. Para valorar si los hablantes cumplían con los parámetros descritos para la expresión oral y la comprensión auditiva según el MCER, los evaluadores utilizaron un examen elaborado por el *Programa de Español para Extranjeros*¹⁷. Las muestras que no cumplían con estos parámetros quedaron fuera del corpus.

- Los profesores titulares del curso, todos hablantes nativos de español, casi no participan en las sesiones grabadas; se limitan a observarlas con el fin de valorar el discurso oral de los estudiantes, basándose para ello en los criterios incluidos en el cuadro 1:

Cuadro 1
Formulario de valoración de la expresión oral utilizado por los profesores

Valore la expresión oral del estudiante con base en los siguientes criterios: 1 DEFICIENTE, 2 REGULAR, 3 BUENO, 4 MUY BUENO y 5 EXCELENTE		
FORMA DEL MENSAJE	Nota	Comentarios
Manejo de la voz(Volumen, intensidad, velocidad)	_____	_____
Pronunciación	_____	_____
Fluidez	_____	_____
Estructuras gramaticales	_____	_____
Vocabulario	_____	_____
Postura corporal y manejo del lenguaje no verbal	_____	_____
Interacción con los miembros del grupo	_____	_____
CONTENIDO DEL MENSAJE		
Estructuración del tema (introd./desarrollo/conclusión)	_____	_____
Claridad y dominio del tema	_____	_____
Evidencia de planeamiento	_____	_____
Estudiante: _____		
Total de puntos: 50	Puntos obtenidos: _____	Nota obtenida: _____

¹⁷ Se adjunta una copia en el apartado *Anexos*.

Cabe mencionar que los profesores titulares del curso se muestran dispuestos a brindarnos ayuda en el momento en que se presenten problemas de interpretación o se necesite información adicional sobre las sesiones y los participantes.

Con el fin de describir las habilidades de comprensión y expresión oral esperadas para un hablante de nivel C1, hemos elaborado dos cuadros. El cuadro 2 se basa en 3 criterios de descripción general del MCER: escala global, autoevaluación y aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.¹⁸

La *escala global* consiste en una descripción general de las habilidades del hablante de nivel C1.

La *autoevaluación*, por su parte, está dirigida al estudiante que debe cotejar sus habilidades y tener claro lo que puede esperar de ese nivel.

Por último, los *aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* se subdividen en 5 apartados: el alcance, que hace referencia a los ámbitos de uso de la lengua; la corrección, relativa a la conciencia metalingüística y a la capacidad para autocorregirse; la fluidez, concebida como la capacidad de comunicarse de forma continua y espontánea realizando las pausas apropiadas; la interacción, que da cuenta de la habilidad para relacionar el discurso con las intervenciones de los demás hablantes; por último, la coherencia, que de acuerdo con el MCER, denota la capacidad de organizar apropiadamente el discurso y está vinculada con los mecanismos de cohesión.

¹⁸ Cuadro 1, pág. 26; Cuadro 2, pág. 30 y Cuadro 3, pág. 32 del MCER, respectivamente.

El cuadro 3 está basado en la descripción de los hablantes como agentes sociales, de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*¹⁹. Hemos elegido esta descripción porque, de acuerdo con el *Plan Curricular*, el hecho de actuar como agente social implica dos objetivos que están relacionados directamente con el perfil de hablante de nuestra investigación: 1) participar y tomar la iniciativa en interacciones dentro de las comunidades sociales, académicas y profesionales en las que se integre el estudiante y 2) ser competentes en la realización de discursos orales o escritos de acuerdo con el contexto y sus variables de índole social, temporal, situacional, temática, etc.

A continuación se presentan los dos cuadros, el primero construido según los criterios del *MCER*, y el segundo basado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

¹⁹ Apartado *Relación de objetivos C1-C2. El alumno como agente social. Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Cuadro 2
Niveles comunes de referencia del MCER

Escala global
Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.
Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Autoevaluación
<i>Comprensión auditiva:</i> comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
<i>Interacción oral:</i> me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con la de otros hablantes.
<i>Expresión oral:</i> presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada
<i>Alcance:</i> Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.
<i>Corrección:</i> Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.
<i>Fluidez:</i> Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
<i>Interacción:</i> Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.
<i>Coherencia:</i> Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

Cuadro 3
Descripción general del nivel C1. Plan Curricular del Instituto Cervantes

El alumno como agente social
Los alumnos que alcanzan un nivel C1: Disponen de un repertorio de recursos lingüísticos y no lingüísticos lo suficientemente amplio y rico como para comunicarse con fluidez y naturalidad, casi sin esfuerzo.
Cuentan con un repertorio léxico extenso y preciso que les permite expresar matices de significado eliminando ambigüedades y confusiones.
Se comunican de forma fluida y espontánea, con pocas vacilaciones, incluso en situaciones complicadas o con circunstancias adversas de ruido o interferencias.
Utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros (familiar, neutro, formal, solemne)
Son capaces de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores.
Reconocen registros, son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, aunque puede que necesiten confirmar detalles, sobre todo si el acento es desconocido.
Utilizan la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico. Pueden sortear dificultades, reformular su discurso sin interrumpir y relacionar con destreza su contribución con la de otros hablantes.
Expresan sus opiniones aportando matices de significado bastante precisos, a lo que contribuye el dominio de la entonación adecuada, y son capaces de seleccionar una frase apropiada para introducir sus comentarios, con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensan.
En los ámbitos laboral o académico, son capaces de hacer presentaciones y de redactar informes claros, detallados y bien estructurados sobre temas complejos, con cierta extensión, destacando las ideas principales y defendiendo puntos de vista.
Pueden enfrentarse a una amplia serie de textos extensos y complejos dentro de su vida social, profesional o académica.
Comprenden mensajes o enunciados sin grandes dificultades, hasta el punto de poder identificar matices sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas, aunque, en los discursos orales muy extensos que tratan temas abstractos tengan que confirmar algún que otro detalle si no están acostumbrados al acento.
Son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro, lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas y comprender películas y obras de teatro, identificando pormenores, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
Pueden seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son solo supuestas y no están señaladas explícitamente.
Son capaces de seguir con facilidad conversaciones largas y complejas entre terceras personas, así como debates largos, conferencias y presentaciones sobre temas abstractos complejos y desconocidos.
Emplean las claves contextuales, gramaticales y léxicas, con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones y prever lo que va a ocurrir.
Pueden transmitir el contenido para otras personas con gran precisión, a través de notas, perifrasis y resúmenes.

Los cuadros 2 y 3 sirven de guía para confirmar que los hablantes de ELE que participan en las grabaciones se ubican, efectivamente, en el nivel C1. También nos permiten cotejar sus habilidades de comprensión y expresión orales durante la realización de la tarea comunicativa: exponer un tema y propiciar la participación de los miembros de la clase, con el fin de compartir su opinión sobre el tema tratado en la sesión.

5.2. Sistema de transcripción de la muestra

Para llevar a cabo la transcripción de las grabaciones, se ha utilizado el programa digital *Express Scribe*, de licencia gratuita. Este programa se encuentra disponible en <http://www.nch.com.au/scribe/> y resulta muy conveniente para la transcripción de audio al proporcionar las siguientes herramientas: control de velocidad de reproducción, segmentación de muestras, descarga de archivos y organización de datos.

La codificación de las grabaciones será en ortografía estándar y se emplearán los signos de la propuesta del sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co., dirigido por Briz (2000), incluidos en el cuadro 4.

Cuadro 4
Signos utilizados en la transcripción de las muestras

:	Cambio de hablante.
A:	Intervención de un hablante identificado como A.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5>)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...)) .	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados o que puedan dificultar la lectura.
(RISAS, TOSES, GRITOS...)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aa	Alargamientos vocálicos.
aaa	Alargamientos.
nn	Alargamientos consonánticos
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no? , ¿eh? ».
i !	Exclamaciones.

5.3. Codificación de las muestras

Por último, con el fin de que el análisis de las grabaciones resulte claro y organizado, hemos procedido a codificarlas de la siguiente manera:

- A cada sesión grabada (a partir de ahora S), se le ha asignado un número romano que va de I a V: *SI, SII, SIII, SIV y SV*. A su vez, a cada sesión le corresponde un contenido temático, que se indica inmediatamente después del número: *SI: El cambio climático.*

- A cada informante (a partir de ahora *I*) se le ha asignado un número arábigo que va del 1 al 26, de manera que cada intervención²⁰ será precedida por el código *I1*, *I2*, *I3*, etc. En caso de que se produzca una intervención del profesor titular del curso, esta se indicará mediante la letra *P*.
- Cada sesión se analiza a partir de dos tipos discursivos generales²¹: la exposición y la argumentación. Procederemos a analizar primero los discursos expositivos y luego los argumentativos.
- Para cada uno de estos tipos se analizan 3 componentes: superestructura, macroestructura y microestructura. Los ejemplos extraídos del corpus se enumeran por orden de aparición e incluyen el número de sesión, el número de hablante y el número de línea al que corresponden en la transcripción, para que el lector pueda localizarlos si lo considera necesario. La letra negrita se utiliza para destacar determinadas unidades discursivas.
- Los errores relacionados con el uso normativo de las reglas gramaticales, en caso de que resulten en agramaticalidad, se marcan con un asterisco ^{*22}.
- Las transcripciones completas de las 5 sesiones y la ficha técnica de cada grabación se encuentran en el apéndice, con el fin de facilitar su consulta.

²⁰ De acuerdo con Briz (2000: 54), “Cada una de las emisiones de un hablante, esto es, un enunciado o conjunto de enunciados (acto o actos de habla) emitidos por un interlocutor de forma continua o discontinua y vinculados por una estrategia única de acción e intención, forman una intervención”.

²¹ Utilizamos aquí el término *generales* dado que partimos del supuesto de que se pueden presentar otros tipos discursivos a lo largo de la sesión, producto de la interacción que se propicie en el aula.

²² Convencionalmente, el asterisco indica la exclusión de una unidad lingüística de una determinada gramática. Siguiendo a Mederos (1988: 9), “una oración es gramatical si está formada de acuerdo con las reglas de la gramática”. Por definición, es la gramática y no los juicios de los hablantes nativos la que decide si una palabra, sintagma o enunciado forma parte de la lengua.

6. ANÁLISIS DEL CORPUS

A continuación se presenta el análisis del corpus. En primer lugar, se analiza el discurso expositivo argumentativo monológico, para luego pasar al análisis del discurso argumentativo dialógico. En ambos tipos de discurso se analiza *la superestructura, la macroestructura y la microestructura*, siguiendo los parámetros incluidos en el capítulo 4.

6.1. Análisis del discurso expositivo

En esta sección se analizarán los discursos expositivos. Tal como le fue solicitado por el profesor titular del curso, el estudiante debe exponer un tema y, posteriormente, debe propiciar un discurso dialógico con los miembros de la clase, ajustándose a los parámetros de la guía que se incluye en el cuadro 5:

Cuadro 5
Guía para la exposición

<p>1. Presente el tema a sus compañeros de clase, tomando en cuenta:</p> <p>Introducción: Comunique de qué quiere hablar y por qué.</p> <p>Desarrollo: Trate al menos dos aspectos del tema seleccionado.</p> <p>Conclusión: Elabore un resumen conciso de las ideas tratadas.</p> <p>Cuenta con un máximo de 10 minutos para realizar su exposición.</p> <p>2. Una vez finalizada la exposición, propicie la participación de los miembros del grupo a través de preguntas.</p> <p>Cuenta con un máximo de 20 minutos para dirigir la participación, incluyendo las intervenciones de sus compañeros.</p>
--

Es evidente que la guía resulta sumamente general, y este factor, como veremos más adelante, influirá de manera notable en la organización del discurso.

Como ya se explicó en el apartado dedicado al nivel macroestructural, la selección de los temas se lleva a cabo en consenso grupal: cada estudiante, de forma oral, propone un tema que le despierta interés y que se relaciona con las materias que cursará en la Universidad de Costa Rica.

La tarea asignada pone énfasis en la audición y en el habla, e implica la elección, la planificación y la organización del tema, así como la selección de la información, la presentación oral ante un auditorio y la discusión final.

Si se tiene en cuenta que una de las sugerencias más importantes sobre la enseñanza de la expresión oral tiene que ver con la responsabilidad del docente de “crear situaciones verosímiles en las que los estudiantes puedan hablar con la formalidad exigida” (Castellà y Vilà, 2014: 31), la tarea que plantea el profesor titular de las sesiones grabadas nace precisamente con el objetivo de crear un contexto propicio para la práctica de la expresión oral. Si el discurso oral en público implica exponer y argumentar, está claro que el propósito de la sesión es que los estudiantes se entrenen en estas dos habilidades.

A continuación procederemos a analizar el discurso expositivo de cada una de las 5 sesiones. En primer lugar, para el estudio del nivel superestructural y del nivel macroestructural, propondremos un esquema discursivo e inmediatamente después realizaremos el comentario temático correspondiente.

Cada uno de los esquemas ha sido elaborado por la autora de esta tesis, a partir de la adaptación de algunos de los parámetros que proponen Cortés y

Bañón (2003) y que han sido explicados en el apartado que corresponde al nivel superestructural.

En segundo lugar, nos centraremos en el nivel microestructural, con el fin de analizar en detalle las unidades discursivas que componen los enunciados y las estrategias pragmáticas que utiliza el hablante para comunicar sus intenciones, conforme con los aspectos incluidos en la tabla 3.

Por último, es importante aclarar que las sesiones se analizan de acuerdo con las tipologías discursivas *exposición* y *argumentación* con fines prácticos de análisis, pues ya se ha discutido el hecho de que situar un discurso en una tipología determinada no implica la ausencia de otras tipologías durante su desarrollo. También se ha tomado en cuenta que el discurso expositivo es de carácter monológico, mientras que el resto de la sesión se caracteriza por las intervenciones de los diferentes informantes.

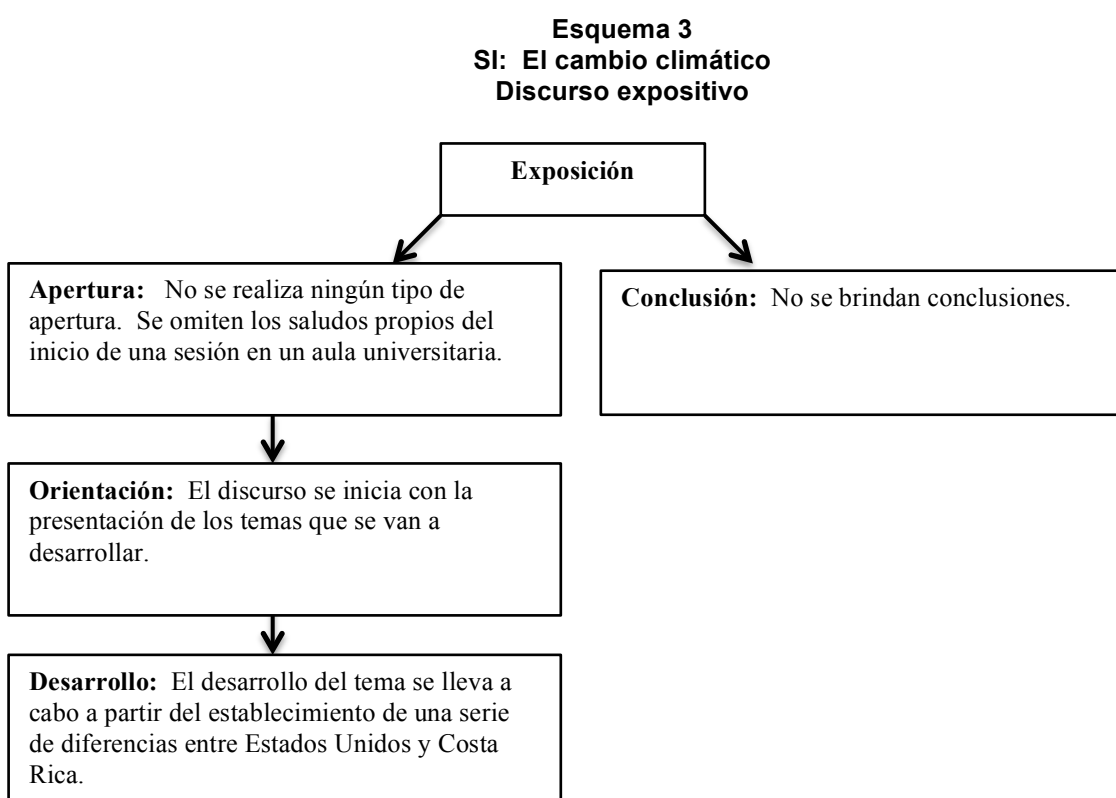
Durante el discurso expositivo, se informa, se explica y se argumenta en el marco de dos tipos de relaciones: una asimétrica, entre el expositor y el profesor titular del curso, y una simétrica, entre el expositor y los estudiantes que integran el grupo. Además, este tipo de discurso se caracteriza por ser propio del contexto académico, constituir muchas veces una instancia de evaluación, y ser monologado, planificado y preparado con anterioridad (Villar, 2011).

6.1.1. Superestructura y macroestructura del discurso expositivo

6.1.1.1. SI: El cambio climático

En la sesión 1, el informante 1 (en adelante SI, I1) presenta y desarrolla el tema del *cambio climático*.

A continuación se presenta el esquema expositivo y el comentario temático de la sesión.



Al iniciar la exposición, el I1 presenta los temas que pretende desarrollar:

(1) SI, I1:

- 1 okey/ mm// los dos temas que yo escogí// son/ mm// sobree/ las diferencias entre/
- 2 el clima y geografía/ de mi estado en los Estados Unidos y/ aquí en San José/
- 3 y también/ mm/ los actitudes/ mm/ de la gente sobree cambio climático/

Posteriormente, justifica su elección:

(2) SI, I1:

5 escogí el clima y// geografía /eh// porque// es un/ mm/
 6 diferencia muy// mm// perceptible// porque/ mm// donde yo vivo
 7 es muy muy plano no hay montañas *para// para/// ah/ cuatrocientos millas
 8 en cualquier dirección/ mm/ pero aquí/ mm// somos// mm/ en un valle- estamos en un
 9 valle/ con// muchas montañas alrededor de la ciudad y/ mm// por eso es un
 10 poco diferente para mí/

La justificación está basada en un criterio personal, que se refuerza con experiencias vitales *“donde yo vivo es muy plano pero aquí estamos en un valle con muchas montañas alrededor de la ciudad”*.

Tras la justificación, y sin indicarlo explícitamente, el hablante procede a desarrollar el tema a partir de una serie de diferencias entre el clima de su país natal y el de Costa Rica, basándose en tres parámetros: latitud, altitud y temperatura. Para cada uno de estos parámetros, se proporcionan datos concretos:

(3) SI, I1:

11 es diferente porque// mm/ estamos en la latitud de/ mm/ nueve grados norte/
 12 mm/ pero/ South Dakota/ mm/ queda/ a cuarenta y cuatro/ grados/ mm/
 13 del norte del Ecuador/

(4) SI, I1:

14 *el altitud aquí en San José/ es/
 15 mm/ más alto que en mi estado/ mm/ estamos en la altitud// cerca de
 16 mil doscientos metros/ pero/ mm/ en South Dakota/ el altitud es más bajo como/
 17 mm/ quinientos metros/

(5) SI, I1:

21 aquí en San José/ mm/ y por ejemplo// mm/ la la temperatura media/ mm//
 22 en enero/ es/ mm/ dieciséis grados bajo cero/ en/ en celsius/ en South Dakota/ y en
 23 comparación con San José enero/ mm/ es/ dieciocho grados §

A mitad de discurso, el hablante justifica nuevamente la elección del tema:

(6) SI, I1:

31 escogí// eh/ el tema de cambio climático porque// mm// ess// un tema
 32 que me interesa mucho/ y también me asusta// mm/ y también/ ess/ una cosa
 33 que/ quiero/ estudiar/ en el futuro/

Tras esta justificación, y para continuar desarrollando el tema, el I1 recurre otra vez al contraste entre los dos países, en esta ocasión contrastando la manera en la que cada uno de ellos valora la naturaleza:

(7) SI, I1:

39 muchos turistas/ vienen aquí para/ para/ ver la naturaleza y/
40 ir a las playas y los montañas y bosques y/ mm// y/ por eso/ mm/
41 la gente aquí en/ en Costa Rica/ vale/ mm/ la naturaleza porque/ mm/
42 es importante que// la naturaleza/

(8) SI, I1:

48 pero en South Dakota/ mm/ no hay mucho turismo/ de la naturaleza/ y/ y por eso/
49 la gente/ no piensan mucho/ sobree/ mm// sobre/ el/ estado de/ de la naturaleza/

Es necesario señalar que, tal como lo indica al inicio de su discurso, el hablante pretende desarrollar dos temas: las diferencias entre el clima de Costa Rica y el de Estados Unidos, y las actitudes de la gente sobre el cambio climático.

El primer tema se desarrolla fundamentalmente a partir de datos sobre las temperaturas y la geografía de cada país, por lo cual resulta meramente informativo. El tema del cambio climático, en cambio, se basa en el argumento de que las personas, en general, no se preocupan por el medio ambiente. Este carácter argumentativo de la segunda parte del discurso se hace evidente por el hecho de que el hablante expresa sus opiniones constantemente:

(9) SI, I1:

54 la gente/ mm/// no quiere// preservar/ el medio ambiente/ porquee
55 /mm/ necesitamos los recursos/ mm/ es una lástima para mí porque//
56 porque/ a mí/ la- para mí la naturaleza es/ mm// es muy importante/ mm///

El hablante termina su exposición sin brindar conclusiones y recurriendo a una pregunta directa para propiciar la intervención de sus compañeros:

(10) SI, I1:

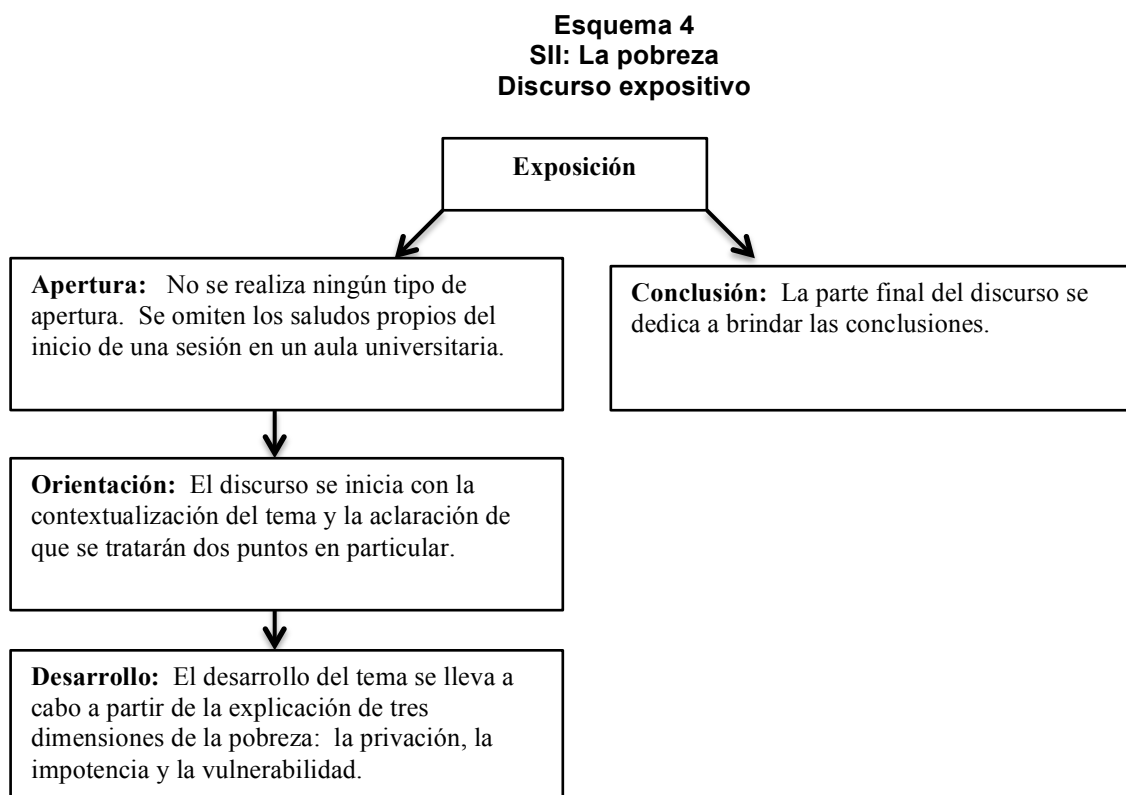
57 ¿han oído/ sobre/ el/ estado de/ de la naturaleza?///

Las intervenciones que son producto de la interacción entre el I1 y los miembros de la clase serán analizadas en la sección que dedicaremos al discurso de tipo argumentativo y dialógico.

6.1.1.2. SII: La pobreza

En la SII, la I2 presenta y desarrolla el tema de *la pobreza*.

A continuación se presenta el esquema expositivo y el comentario temático de la sesión.



La I2 comienza su discurso comunicando que se centrará en dos subtemas:

(11) SII, I2:

- 1 okey/ yo/ yo tengo *un clase sobre pobreza en la Escuela de Trabajo Social//
- 2 y hoy vamos a hablar sobre/ dos temas/ aaah/ qué es la pobreza/ y cómo enfrentar la pobreza/

Inmediatamente después, aclara que no quiere centrarse en la polémica que puede implicar la definición de pobreza. Para evitarlo, recurre a una figura de autoridad, Hamin Meer²³ para definir el término:

(12) SII, I2:

3 hay MUCHÍSIMAS definiciones sobre qué es la pobreza y/
 4 cómo/ aaah/ qué es la/ mejor manera de medir pobreza/ ah/ pero yo
 5 no quiero hablar sobre *eso polémica/ voy a darte un/ un/ ah/ *un definición sencilla
 6 que es dee/ un hombre se llama Hamin Meer/ que trabaja por un organización se llama CEPAL
 7 que es parte de los/ ah/ *Naciones Unidos/ eso es *un organización rejo- regional/ ah/ en
 8 América Latina/ y él di- dijo que pobreza es un/ síndrome situa- cion- nal en que se asocian//
 9 el infra/consumo que significa muy bajo/ niveles de con- consumo/ la des- nu- tri- ción/ aaah/
 10 precarias condiciones de vivienda/ ah/ bajos niveles educacional- educacionales/ ah/
 11 malas condiciones sanitarias/ como falta de agua limpia y falta de inodoros/ ah/
 12 eso significa/ ah/ muy *pocos oportunidades para trabajar/ para ganar dinero//
 13 yyy/ actitudes sin esperanza// yyy/ *poco integración social con la/ la sociedad/
 14 eso es pobreza/

Después de esta definición, la informante comienza a desarrollar el tema a partir de la explicación y ejemplificación de las tres dimensiones que conforman la pobreza:

(13) SII, I2:

14 eso es pobreza/ yyy/ pobreza tiene/ tres dimensiones/ la primera es privación es la falta/
 15 la falta y hay- hay dos// maneras de privación ↓ uno es absoluta privación que significa/las
 16 personas van a morir/ porque- por la falta de comida/ o la falta de/ ah/ agua por ejemplo
 17 hay muCHÍsimos niños en el mundo que mueren/ aaah/ por diarrea/ ah/
 18 por falta de agua limpia/ y otra manera es/ eh/ pobreza relativa/

La informante se apega a la organización discursiva que plantea al inicio de su discurso y desarrolla dos temas: qué es la pobreza y cómo enfrentarla. Una vez definido el término y explicadas las tres dimensiones que lo conforman, la I2 realiza una pregunta retórica que tiene la función de retomar el tema a partir de la respuesta que ya tiene preparada:

²³ Investigadora, escritora y consultora en las áreas de género, organización y desarrollo.

(14) SII, I2:

- 29 ¿cómo podemos enfrentar la pobreza?/ hay dos partes/
 30 uno es en el entorno general/ en el ambiente que afectan- que afecta todos/ por ejemplo
 31 si hay un/ ah/ crecimiento económico es bueno para todo/
 32 o la creación sostenida de empleo productivo/

Durante el desarrollo del tema, la informante expresa directamente cómo organizará su discurso, lo que evidencia su conciencia metadiscursiva:

(15) SII, I2:

- 37 y antes de hablar sobre/ aaah/ esas políticas/ ah/ quiero hablar sobre los/ ah/
 38 principios- los principios que son más importantes/ah/ a orientar*nuestro estra-te-gi-a//

Precisamente, una vez que ha concluido el subtema de los principios, retoma el subtema de las políticas específicas sobre la pobreza:

(16) SII, I2:

- 59 esos son los/ eh/ principios y aquí están/ ah/ muchas/ ah/ ideas sobre/ ah/ políticas
 60 de combatir la pobreza/ y algunas de esas políticas solo pueden/ ah/ ah/
 61 son la responsabilidad *del gobiernos/

Tras explicar dichas políticas, la hablante dedica la parte final del discurso a las conclusiones y termina su exposición planteándole al grupo dos preguntas, que tienen como objetivo iniciar el diálogo:

(17) SII, I2:

- 72 okey/ okey/ conclu/ mis con/ conclusiones sobre pobreza es

(18) SII, I2:

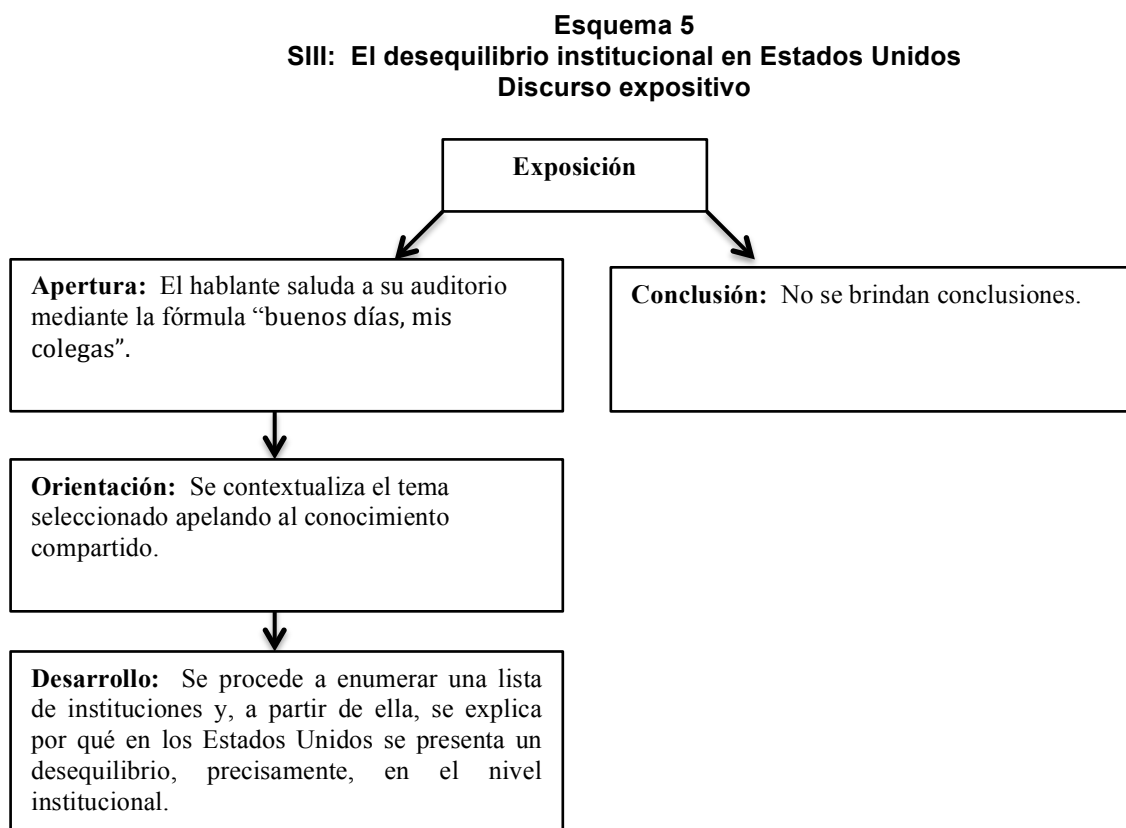
- 85 la/ ¿la gente está trabajando para mejorar la respuesta/ estatal frente a la pobreza?/
 86 ¿cómo podemos enfrentar la pobreza?///

Es preciso señalar que la segunda pregunta es la misma que utiliza como pregunta retórica en un fragmento anterior. Analizaremos las respuestas a esta pregunta en el apartado de análisis del discurso dialógico argumentativo.

6.1.1.3. SIII: El desequilibrio institucional en Estados Unidos

En la sesión SIII el I3 presenta y desarrolla el tema del *desequilibrio institucional en Estados Unidos*.

A continuación se presenta el esquema expositivo y el comentario temático de la sesión.



El I3 inicia su discurso saludando a los oyentes, a los que denomina “sus colegas”, haciendo uso así de una estrategia de cortesía positiva que apela a la pertenencia al mismo grupo. Posteriormente, presenta el tema:

(19) SIII, I3:

- 1 buenos días mis colegas/ aaah/ me gustaría hablar con ustedes hoy/
- 2 sobre la evolución en mi país de nuestra forma de de gobierno/

Con el fin de contextualizar el tema, se apela al conocimiento compartido:

(20) SIII, I3:

- 3 okey /aaah/ como ustedes saben/ de su curso de ciencia social/
4 o de su curso de la historia del OBC del mundo oeste/

Una vez comunicado y contextualizado el tema, el informante enumera una serie de instituciones sociales y da cuenta de su papel a través de la historia:

(21) SIII, I3:

- 5 hay principalmente/ siete instituciones sociales/
6 *aquí es la lista de estas instituciones/ la familia/ la comunidad/ la religión/
7 la academia/ educación/ negocios/ medios de comunicación y gobierno/
8 por siglos/ sociedades han tenido estos- estas instituciones
9 civilizaciones y por muchos años/ aaah/ y/ para tener libertad/
10 para funcio- para funcionar muy bien// ah// un equilibrio/ en el poder/
11 entre estas- estas instituciones es muy importante/ aaah/ ah/
12 en el pasado/ ah/ la- las monarquías/ un rey una reina teni/ tenía todo el poder/
13 en otras épocas/ la iglesia en Europa era la institución dominante/

Posteriormente, desarrolla la siguiente tesis: en Estados Unidos se ha roto el equilibrio entre las instituciones y esto ha provocado que el gobierno esté en quiebra. Esta situación ha ocasionado, a su vez, cambios a peor en el sistema de pensiones, en el seguro de salud y en el sistema salarial, mientras que las grandes corporaciones se benefician abriendo sedes en otros países con el fin de no pagar impuestos. Pasamos a reproducir literalmente lo que dice el I3:

(22) SIII, I3:

- 29 me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años//
30 aah/ cambios importantes/ ejemplos/ más o menos/ okey
31 aah/ el gobierno más o menos/ ha quebrado// las sindicales/ ah/ sindicatos

(23) SIII, I3:

- 64 en una ley para totalmente cambiar/ cambiar las reglas/ y/ ahora corporaciones tienen
65 su dinero en otros países para no pagar impuestos/ impuestos son los ingresos del
66 gobierno/ el gobierno necesita dinero para funcionar/

Se observa también cómo el hablante refuerza sus argumentos a partir de elementos cohesionadores de nivel léxico semántico, tales como datos y fechas:

(24) SIII, I3:

- 67 el año pasado los sesenta más grandes corporaciones en América///
68 cator/ cuarenta [risas] cuarenta por ciento de sus beneficios/
69 sus ingresos positivos/ ¿me entiende?/ ¿me entiende?/ están en otros países
70 en vez de nuestro país/ el monto ///
71 ciento sesenta y seis billones de dólares afuera del país/

Una vez que el I3 explica las razones por las que considera que en Estados Unidos se ha perdido el equilibrio institucional, concluye abruptamente su discurso invitando a los oyentes a que le formulen preguntas:

(25) SIII, I3:

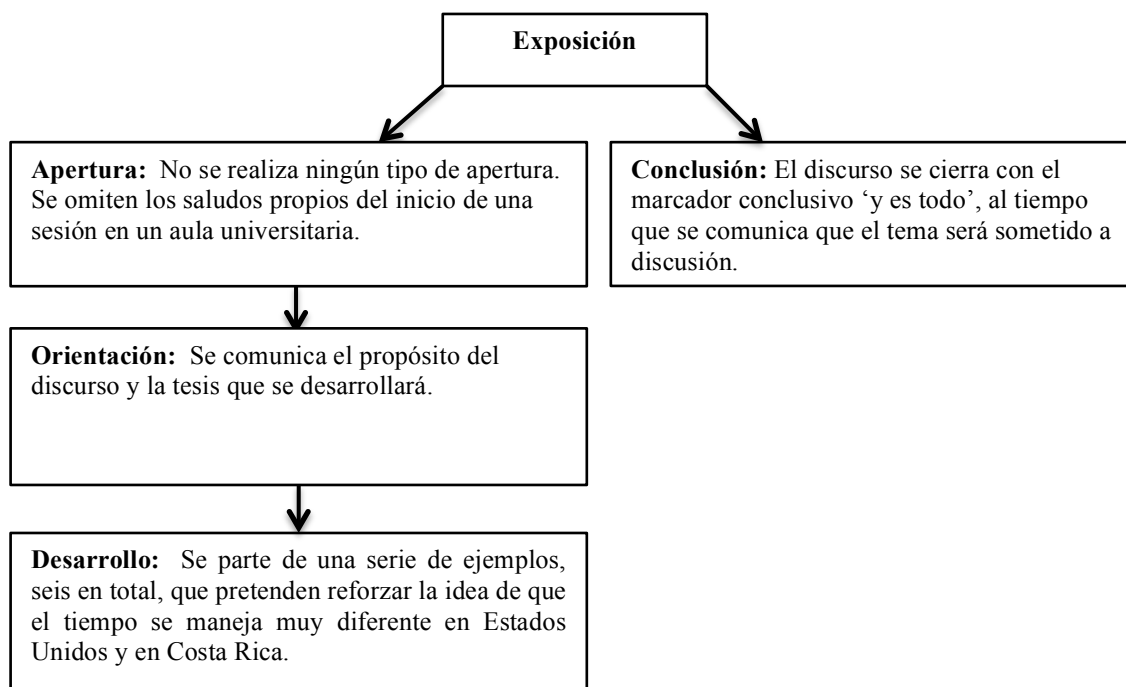
- 72 si ustedes tienen preguntas sobre/ sobre palabras o sobre una idea/
73 por favor/ yo estoy listo para ayudarles//

6.1.1.4. SIV: Diferencias culturales entre Estados Unidos y Costa Rica.

En la sesión IV, la I4 presenta y desarrolla el tema de *diferencias culturales entre Estados Unidos y Costa Rica*.

A continuación se presenta el esquema expositivo y el comentario temático de la sesión.

Esquema 6
Diferencias culturales entre Estados Unidos y Costa Rica
Discurso expositivo



La I4 inicia su discurso comunicando su propósito y la tesis que desarrollará:

(26) SIV, I4:

- 1 yo voy a comparar/ el concepto de tiempo en Costa Rica y en los Estados Unidos
- 2 porque es muy diferente (RISAS)/
- 3 me llamó la atención/ porque el tiempo aquí es más relajado o más fluido
- 4 que en los Estados Unidos/

Posteriormente, proporciona un ejemplo para apoyar su tesis:

(27) SIV, I4:

- 4 por ejemplo/ en los Estados Unidos//
- 5 siempre hay un horario estricto/ especialmente en las escuelas (RISAS)

El discurso de la I4 se estructura, precisamente, a partir de ejemplos, seis en total, todos relacionados con sus experiencias personales: los horarios en la universidad, la importancia de la puntualidad cuando se tiene una cita médica, la pausa que se hace en Costa Rica en las tardes para tomarse un

café, los retrasos al llegar a clase, el tiempo que esperamos a una persona cuando quedamos con ella y se retrasa, y el tiempo de descanso de la madre de familia con la que se hospeda.

Después de los ejemplos, la informante pasa a expresar su valoración acerca del uso del tiempo en su país:

(28) SIV, I4:

43 y por eso/ si yo pudiera cambiar/ algo en los Estados Unidos
44 relacionado a tiempo/ cambiaría la mentalidad de *enfocando en/
45 en el trabajo y las cosas porque me gustaría que/ que las personas/ ah/
46 *pasieran más tiempo con otros/ porque/ las relaciones con otras personas
47 son más importantes/

Finalmente, concluye que en su país no hay tiempo para descansar:

(29) SIV, I4:

51 las personas en los Estados Unidos/ nunca/ descansan durante el día/
52 porque/ hay tiempos para/ para hacer todo lo que/ puede (RISAS)
53 y la noche es para descansar/ o dormir o acostarse/
54 no/ no hay otros tiempos porque/ siempre hay muchas cosas para hacer/
55 pero poco tiempo//

El discurso se cierra con el marcador conclusivo 'y es todo', al tiempo que se comunica a los miembros de la clase que el tema será sometido a discusión:

(30) SIV, I4:

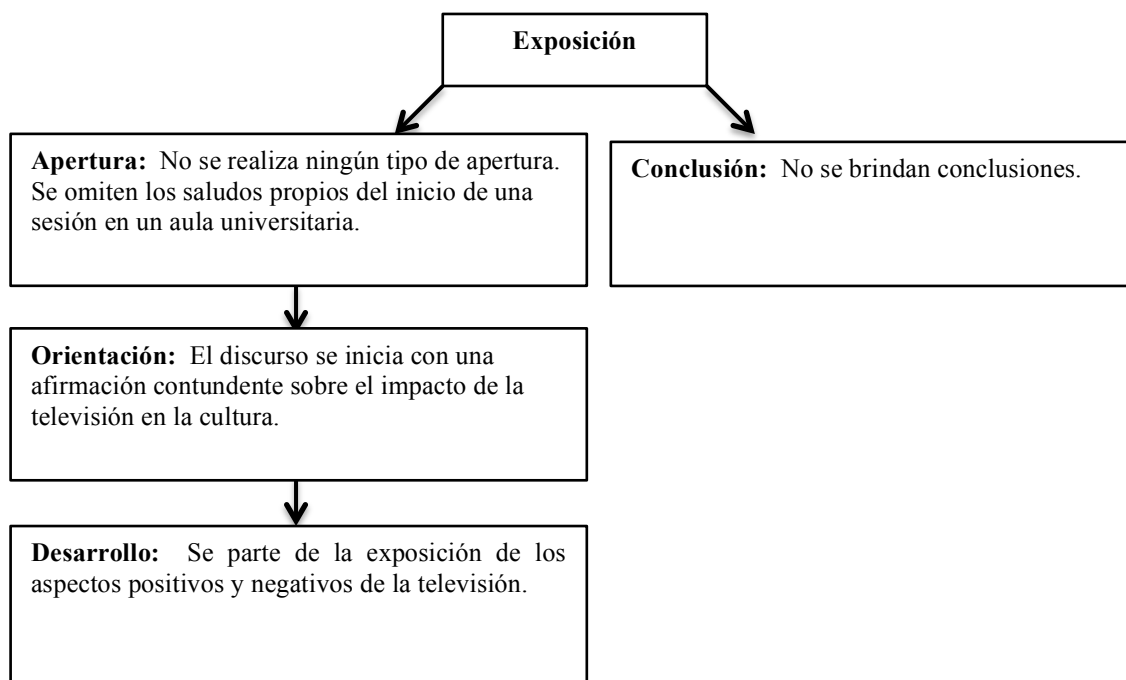
56 sí y es todo// es todo/
57 vamos a tener discusión/ del tema//

6.1.1.5. SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual

En la sesión SV el I5 presenta y desarrolla el tema del *impacto de la televisión en la sociedad actual*.

A continuación se presenta el esquema expositivo y el comentario temático de la sesión.

Esquema 7
SV: El impacto de la televisión en el español actual
Discurso expositivo



El informante inicia su discurso afirmando lo siguiente:

(31) SV, I5:

- 2 la televisión tiene un impacto muy muy importante/ eeh/
 3 a nivel de cultura de los adultos sobre todo del- de los niños//

Posteriormente, el tema se desarrolla a partir de la explicación de varios aspectos negativos y positivos de la televisión. Se profundiza en la idea de que la televisión tiene una responsabilidad muy importante en la globalización de la información.

Los aspectos positivos y negativos de la televisión se desarrollan de una forma bastante equilibrada, de manera que podemos encontrar a lo largo del discurso tantas ventajas como desventajas:

(32) SV, I5:

- 12 en las casas donde las nociones son muy pobres/
 13 hay muchísimas ventajas porque/ sin televisión posiblemente/ ah/
 14 tuvieran mucho menos conocimiento/ eeh/ sin embargo

- 15 hay que decir que la televisión ↑ hoy en día↑ está llena/ llena diría que
 16 por lo menos/ eh/ casi todos los programas↑ incluyendo los programas para niños↓
 17 de cosas violentas /sí/ la- la parte digamos de la/ de los/ acontecimientos/

Cuando el informante aborda el tema de la responsabilidad de la televisión en la globalización del conocimiento, es cuando expresa más abiertamente sus opiniones:

(33) SV, I5:

- 48 la globalización debería ser una globalización cultural también/
 49 pero no a lo que es el aporte cultural que debería/ eeh/ entremezclarse en/ en la
 50 en la casa de las familias de cualquier punto de la tierra/ cosa que no/ no no se da/

El hablante finaliza su intervención sin establecer conclusiones y planteando una pregunta que hace evidente su confusión ante la dinámica que debe seguir una vez que ha concluido su discurso:

(34) SV, I5:

- 87 ¿tengo que hablar o o o no?//

Ante esta confusión, el profesor titular del curso interviene para propiciar la participación de los miembros del grupo. Analizaremos su intervención en el apartado correspondiente al análisis del discurso de tipo dialógico argumentativo.

6.1.1.6. Consideraciones finales sobre el análisis del nivel superestructural y del nivel macroestructural del discurso expositivo

Concluimos el análisis de la superestructura y de la macroestructura del discurso expositivo creando un cuadro comparativo que da cuenta de la organización del discurso según los parámetros incluidos en el esquema textual que hemos propuesto.

Cuadro 6
Cuadro comparativo
Niveles superestructural y macroestructural
Discurso expositivo monológico

Superestructura y macroestructura	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Apertura	Ausente	Ausente	Prototípica Saludos iniciales	Ausente	Ausente
Orientación	Justificación	Contextualiza- ción del tema	Contextualiza- ción del tema	Propósito del discurso Declaración de intenciones	Ausente
Desarrollo	Basado en el contraste entre dos realidades	Basado en la explicación de términos	Basado en la defensa de una tesis	Basado en ejemplos de la vida cotidiana	Basado en el contraste entre aspectos positivos y negativos
Conclusión	Ausente La transición al discurso dialógico se realiza mediante una pregunta	Prototípica La parte final del discurso se dedica a las conclusiones del tema. La transición al discurso dialógico se realiza mediante dos preguntas	Ausente La transición al discurso dialógico se realiza mediante una invitación a hacer preguntas	Marcador conclusivo La transición al discurso dialógico se realiza explicitando que se procederá a discutir el tema	Ausente No se realiza ninguna transición al discurso dialógico

El cuadro comparativo, a su vez, nos permite establecer una serie de conclusiones con respecto al discurso expositivo:

De las 5 sesiones, solamente en una se han utilizado los saludos prototípicos de inicio de una clase. En vista de que se trata de un género discursivo donde los roles del profesor y del estudiante están institucionalizados, se esperaría que las fórmulas de apertura estuvieran

presentes. Resulta importante señalar que en la guía para la exposición que el profesor les proporciona a los estudiantes (Cuadro 5, apartado 6.1.) no se incluye ningún punto que indique que se debe de realizar una apertura, y, por lo tanto, tampoco se proporcionan opciones de mecanismos discursivos de inicio de sesión.

La orientación, es decir, la presentación del tema, está presente en cuatro de los cinco discursos y se lleva a cabo de diversas maneras: a través de la contextualización del tema, de la justificación de su elección y de la declaración de intenciones.

En cuanto al desarrollo del tema, podemos afirmar que cada discurso se construye, a nivel macroestructural, a partir de estrategias distintas: el contraste entre realidades, la explicación de términos, la defensa de una tesis, la ejemplificación de nociones y el contraste entre aspectos negativos y positivos de un mismo fenómeno.

Al contrario de lo que pasa con la apertura, en la guía de exposición sí se les solicita a los estudiantes una conclusión, en la que “*se elabore un resumen conciso de las ideas tratadas*”. No obstante, las conclusiones están ausentes en 3 de las 5 sesiones. Los dos hablantes que sí incluyen una conclusión del tema lo hacen de dos formas distintas:

- explicitando que se procederá a enumerar las conclusiones de la exposición.
- recurriendo, de forma abrupta, al marcador conclusivo “*y es todo*”.

Los datos obtenidos revelan la necesidad de estudiar las características de la tipología discursiva seleccionada antes de que los estudiantes la pongan

en práctica. Así lo reafirma el hecho de que de las cinco exposiciones, solamente una incluya apertura, y únicamente dos incluyan conclusiones.

El estudio de estas características podría partir, creemos, de la elaboración de un esquema textual en el que se expliciten las fases o movimientos que debe incluir el discurso. Posteriormente, se deberían enseñar estrategias para el desarrollo de cada una de estas fases.

Por último, es claro que la guía de parámetros generales para la exposición no parece haber influido positivamente en la organización del discurso.

6.1.2. Microestructura del discurso expositivo

En esta sección se identifican, describen y analizan de forma exhaustiva las unidades discursivas que componen los enunciados y las estrategias pragmáticas que utiliza el hablante para comunicarse. Ambos componentes interactúan entre sí para dar forma y sentido al discurso.

En el caso de los niveles *superestructural* y *macroestructural*, el análisis se organiza según el número de sesión, atendiendo al tema tratado (tabla 2). Para el nivel *microestructural*, en cambio, los datos se agrupan de acuerdo con las categorías propuestas en la tabla 3; es decir, a partir de las realizaciones de las unidades discursivas y de las estrategias pragmáticas.

Procederemos a analizar primero las unidades discursivas y, posteriormente, analizaremos las estrategias pragmáticas.

6.1.2.1. Unidades discursivas

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012), partimos de la hipótesis de que los estudios discursivos requieren de la delimitación de una serie de unidades que permitan organizar los datos de carácter real y empírico que se extraen del corpus. En esta investigación, utilizaremos el término *unidades discursivas* para referirnos a las unidades lingüísticas que se relacionan entre sí para construir los textos²⁴. Es preciso aclarar que hemos acuñado esta definición con un fin metodológico, pues nos permite someter a análisis unidades particulares, pero

²⁴ Seguimos aquí la definición de *texto* de Brown y Yule (1983) y Mederos (1988:25), respectivamente: “término técnico para referirnos al registro verbal de un acto comunicativo” y “mero registro verbal de un comportamiento lingüístico, equivalente a discurso”.

nunca aisladas, pues dentro del discurso establecen relaciones ya sea de forma explícita o implícita.

Las unidades discursivas, por lo tanto, constituyen mecanismos de cohesión: su función es conectar y organizar el contenido del discurso. Estos mecanismos, que pueden ser de índole fonológica, gramatical y léxica, o todo a la vez, conectan semánticamente los enunciados (Mederos, 1988).

Para realizar el análisis de la microestructura hemos agrupado las unidades discursivas según los siguientes criterios: unidades deícticas endofóricas, unidades deícticas exofóricas y, por último, marcadores discursivos. Nos referiremos, a continuación, a las unidades deícticas.

La deixis actúa como un mecanismo de la lengua que permite codificar mediante unidades lingüísticas parte de los elementos contextuales que conforman un acto comunicativo, ya sea que se refieran a personas, objetos, acontecimientos o lugares. El significado concreto de estas unidades depende de la situación de enunciación, por ello se clasifican según el elemento contextual al que hagan referencia:

- La *deixis personal* alude a los participantes del discurso -quién enuncia y a quién se dirige-.
- La *deixis temporal* indica el momento en que ocurren los acontecimientos.
- La *deixis espacial* señala los lugares que conforman el espacio en el que se enmarca el discurso.

- La *deixis textual* se refiere a las unidades textuales mediante las que se relacionan entre sí las partes del discurso²⁵ (Calsamiglia y Tusón, 2012). Constituye un caso de *deixis endofórica* por cuanto los referentes son recuperados a través de mecanismos intralingüísticos, es decir, que se encuentran dentro del discurso y no requieren de la información extralingüística que pueda derivarse del contexto de enunciación.

Iniciaremos el análisis de la microestructura de los textos expositivos describiendo los casos de *deixis endofórica* utilizados en las cinco sesiones.

6.1.2.1.1. Unidades deícticas endofóricas

La *deixis textual* “señala y organiza las partes del texto unas con respecto a otras” (Calsamiglia y Tusón, 2012: 114), por lo que las formas deícticas actúan *endofóricamente*, es decir, en el interior del discurso. Para estas autoras, estos elementos lingüísticos, que denominan *proformas*, son conceptualmente vacíos y recuperan su significado en otro lugar del discurso. Los deícticos en función *exofórica*, aquellos que trascienden los límites del discurso explícito para establecer relaciones con el mundo extralingüístico, serán descritos y analizados más adelante, en el apartado 6.1.2.1.2.

²⁵ Algunos autores (Levinson, 1983; Martínez Ruiz, 2000) distinguen entre *deixis textual* y *deixis fórica*: esta última se utiliza para los casos de *anáfora* y *catáfora* en que se alude a un sintagma en particular, mientras que la *deixis textual* remite a un “fragmento del discurso” y en español requiere el uso de pronombres personales y demostrativos neutros. En nuestra investigación hemos decidido utilizar el término *deixis textual* para incluir ambos tipos de referencia, priorizando el criterio de que tanto en la *deixis fórica* como en la *deixis textual* la referencia es *endofórica* y alude por ello a una porción de discurso, sea a nivel sintagmático o a nivel discursivo (enunciados completos relacionados entre sí).

La deixis textual se manifiesta mediante un conjunto de unidades que remiten a un referente y lo relacionan con los participantes en la situación de enunciación. Estas unidades pueden estar constituidas por:

- Pronombres: personales, posesivos y demostrativos.
- Determinantes: posesivos, demostrativos, artículos y cuantificadores.
- Desinencias personales del verbo.
- Adverbios de lugar, tiempo y modo.
- Mecanismos léxicos como la repetición y la sustitución.

La repetición puede ser exacta, es decir, utilizando la misma palabra, y parcial, en cuyo caso puede variar, por ejemplo, el determinante del referente: 'el escritor', 'este escritor'; o bien, se puede recurrir a una transformación gramatical del referente, como es el caso de la nominalización: 'Describe muy bien lo que pasa. La descripción es detallada y clara'.

La sustitución, por otra parte, puede realizarse mediante diversos mecanismos, a saber:

- Sinonimia: 'este estudiante' por 'este alumno'.
- Hiperonimia: 'la sopa' por 'esta comida'.
- Hiponimia: 'este medio de transporte' por 'el tranvía'.
- Metonimia: 'se bebió todo el vino' por 'se bebió toda la botella'.
- Metáfora: : 'los impuestos' por 'la varita mágica'.
- Denominaciones valorativas: 'el incendio' por 'el desastre'.
- Proformas léxicas: 'la distribución de las tareas del hogar' por 'las cosas de la casa'.

Dos de las manifestaciones más frecuentes de la *deixis textual* son la *anáfora* y la *catáfora*. Ambos mecanismos requieren de una relación entre elementos presentes en el discurso: la *anáfora* se refiere a los casos en los que la relación se establece con el referente anterior y la *catáfora* a aquellos casos en que el referente es posterior.

Así pues, una vez hechas estas precisiones teóricas sobre la *deixis textual*, a continuación pasamos a describir las unidades deícticas textuales que se utilizan durante las cinco sesiones transcritas.

6.1.2.1.1.1. Pronombres personales

Los pronombres personales se caracterizan por designar a los participantes del discurso: quien habla, aquel a quien se habla y aquel o aquello de lo que se habla. En este apartado se describe el uso textual de los pronombres que se utilizan para designar a la tercera persona, es decir, a aquel o aquello de lo que se habla, y que establecen una relación con un referente mencionado anterior o posteriormente dentro del discurso.

En las cinco sesiones se destaca el uso de pronombres personales tónicos de tercera persona del plural como mecanismo cohesivo de carácter anafórico:

(35) S1, I1:

36 **muchas personas**/ mm// no/ ¿crean?// no creen/ mm/ en cambio
37 climático porque// mm// **ellos** no quieren/ sacrificar/ nada/ mm/ de sus vidas
38 para mejorar el medio ambiente/

(36) S2, I2:

48 **los pobres** no/ ah/ pierden su dignidad/ ah/ pierden/ ah/ un incentivo a trabajar y/ ah/
49 también es un/ **ellos** reciben un estigma/ ¿estigmatisme?/ ah/ por eso/
50 entonces/ muchas veces es mejor para crear oportunidades y cambiar *la/ ambiente/
51 para que **ellos** puedan/ mejorar su situación/

En el caso del ejemplo 35, aun cuando se presenta un error de concordancia gramatical de género, es difícil considerarlo necesariamente un error propio de la L2, puesto que se registra también en hablantes nativos (Vigara, 2005), quienes aplican la denominada *concordancia ad sensum*.

Cuando se trata de un referente con significado colectivo, se elige para sustituirlo el pronombre personal tónico de tercera persona del plural del género masculino:

(37) SIII, I3:

- 61 fue/ aaah/ contra la ley/ tener su dinero en otro país/
 62 **una corporación/ ellos** tenían que quedarse dentro de los Estados Unidos en bancos
 63 en los Estados Unidos/

También el pronombre personal tónico de tercera persona del plural se utiliza como elemento cohesionador que permite recuperar el referente cuando el discurso puede caer en ambigüedad:

(38) SV, H5:

- 19 por los menos los programas dedicados a **los niños** deberían ser un poquito más/
 20 eeh/ estudiados para **ellos**

6.1.2.1.1.2. Demostrativos

Los demostrativos conforman una categoría que incluye pronombres, determinantes o adverbios que expresan la situación espacial o temporal de alguien o de algo en relación con la situación espacial del hablante y su(s) interlocutor(es). Constituyen, de acuerdo con varios autores (Mederos, 1988; Vigara, 2005; Calsamiglia y Tusón, 2012), representantes prototípicos de los mecanismos deícticos.

En el corpus transcrito, el uso de demostrativos como mecanismo de carácter anafórico es frecuente. Aparecen como determinantes y también en su forma pronominal:

(39) SII, I2:

- 6 trabaja por un organización se llama **CEPAL**
7 que es parte de los/ ah/ *Naciones Unidos/ **eso** es *un organización refo- regional/

(40) SII, I2:

- 22 que significa ellos no pueden
23 *resolver su situación por sí mismos **no pueden influir/ las decisiones que otros toman**
24 **que afectan/** y la presentación de Comrad me/ ah/ me hace pensar en **ese**

(41) SII, I2:

- 60 y **algunas de esas políticas** solo pueden/ ah/ ah/
61 son la responsabilidad del gobiernos/ por ejemplo en los sociales sector/ *sectoriales/
62 **eso** más o menos es la responsabilidad de gobiernos/
63 y/ el segundo de apoyo de la capacidad productiva/
64 hay *muchos organizaciones que/ eh/ fomentan *microcredits*/ ah/
65 o maneras para personas puedan empezar pequeños negocios/
66 **eso** es un ejemplo de **eso**/

En los fragmentos anteriores se evidencia, sin embargo, que aun cuando el mecanismo de referencia es utilizado con acierto, pues recupera la información anterior, existe un problema de concordancia de género. Debemos señalar, a su vez, que a este problema se le añade un uso excesivo de estos pronombres.

No obstante, en otras partes del discurso, el pronombre demostrativo neutro se utiliza adecuadamente para recuperar el referente, sea este material o inmaterial:

(42) SII, I2:

- 8 y él di- dijo que pobreza es un/ síndrome situa-cio-nal en que se asocian// **el infra/**
9 **consumo que significa muy bajo/ niveles de con- consumo/ la des-nu-tri-ción/ aaah/**
10 **precarias condiciones de vivienda/ ah/ bajos niveles educacional- educacionales/ ah/**
11 **malas condiciones sanitarias/ como falta de agua limpia y falta de inodoros/ ah/**
12 **eso** significa/ ah/ **muy pocos oportunidades para trabajar/ para ganar dinero//**
13 **yyy/ actitudes sin esperanza// yyy/ poco integración social con la/ la sociedad/**
14 **eso** es pobreza/

(43) SIV, 14:

- 21 **las relaciones personales son más importantes aquí/**
 22 ah// además/ ayer Emily y yo/ llegamos tarde a la clase (RISAS)
 23 pero todo/ estaba/ bien (RISAS)
 24 otro ejemplo de **esto/** más o menos/ es cuando yo/ por ejemplo/
 25 quiero encontrar a un amigo/ a una hora/ por ejemplo/ dos de la tarde/
 26 si mi amigo no está ahí exactamente a las dos/ está bien/ todo está bien

El uso simultáneo de la *anáfora* y la *catáfora* también está presente:

(44) SIII, 13:

- 5 hay principalmente/ **siete instituciones sociales/**
 6 aquí es la lista de **estas instituciones/ la familia/ la comunidad/ la religión/**
 7 **la academia/ educación/ negocios/ medios de comunicación y gobierno/**
 8 por siglos/ sociedades han tenido estos- **estas instituciones**

6.1.2.1.1.3. Cuantificadores

Los cuantificadores conforman una categoría gramatical transversal que incluye pronombres, adjetivos y adverbios que se utilizan para expresar cantidad, número o grado. De esta manera, pueden cuantificar individuos, materias o sustancias, por lo que no ponen en marcha ningún procedimiento para la identificación del referente: “simplemente transmiten información sobre la cantidad de entidades denotada” (Leonetti, 2013:40).

Los cuantificadores se presentan en el corpus como otro mecanismo de cohesión discursiva que facilita al oyente la recuperación de la información anterior. Resulta destacable que nuevamente en algunas intervenciones exista un problema en la elección apropiada del género:

(45) SII, 12:

- 15 hay dos// maneras de privación **uno** es absoluta privación que significa/ las personas
 16 van a morir/ porque- por la falta de comida/ o la falta de/ ah/ agua por ejemplo
 17 hay muCHÍsimos niños en el mundo que mueren/ aaah/ por diarrea/ ah/
 18 por falta de agua limpia/ y **otra manera** es/ eh/ pobreza relativa/

En el siguiente ejemplo, dado que el hablante se ha referido anteriormente a los cambios políticos que han afectado la economía de Estados Unidos, el oyente puede determinar cuál es el referente del sintagma *otros países*, valiéndose de la implicatura “países distintos de Estados Unidos”.

(46) SIII, I3:

- 62 ellos tenían que quedarse **dentro de los Estados Unidos en bancos**
 63 **en los Estados Unidos**/ pero después de ochenta y cuatro/ había *una colapsa/
 64 en una ley para totalmente cambiar/ cambiar las reglas/ y/ ahora corporaciones tienen
 65 su dinero en **otros países** para no pagar impuestos/

Es necesario indicar que también se utilizan cuantificadores que aluden al mundo extralingüístico (exofóricos), valiéndose de la activación de implicaturas y del conocimiento compartido. Así, el sintagma *los otros continentes* sitúa al oyente en un continente específico no mencionado en el discurso, que contrasta con la existencia de otros:

(47) SV, I5:

- 43 conocemos muy poco de lo que es/ eeeh/
 44 los cuatro- **los otros continentes**/

Precisamente, en el apartado 6.1.2.1.2. se abordarán las realizaciones de deixis exofórica.

6.1.2.1.1.4. El artículo

Con el fin de dar cuenta de la función del artículo en las muestras de habla que conforman el corpus, se seguirá la perspectiva planteada por Bosque (1999) y Leonetti (1999), y compartida por la *Nueva Gramática Española* (2009): el artículo especifica si lo designado por el nombre o por el grupo nominal constituye o no información consabida.

Durante las sesiones, el artículo con función anafórica es utilizado de manera frecuente en casos de elipsis nominal:

(48) SII, I2:

59 okey/ **esos son los/ eh/ principios** y aquí están/ ah/ muchas/ ah/ ideas sobre/ ah/
 60 políticas de combatir la pobreza/ y algunas de esas políticas solo pueden/ ah/ ah/
 61 son la responsabilidad del gobiernos/ por ejemplo en los sociales sector/ *sectoriales/
 62 eso más o menos es la responsabilidad de gobiernos/
 63 y/ **el segundo** de apoyo de la capacidad productiva/

También está presente el uso del artículo neutro como mecanismo de referencia genérica:

(49) SV, I5:

9 eeh/ entonces **lo positivo y negativo** es que televisión
 10 si bien es cierto/ eeh/ da muchas/ eeh/ eh/ informaciones/ sin embargo/
 11 no es una educadora activa/ eeh/ definitivamente

(50) SV, I5:

71 podríamos tener/ eh/ una información/ eh/ casi que instantánea
 72 de todo **lo que es el/ lo que está pasando** en el planeta/

Por otra parte, el artículo indeterminado, que, de acuerdo con Leonetti, (1999: 838) particulariza la referencia del sustantivo pero no da pistas para que el interlocutor acceda a una representación mental de la entidad denotada por el sintagma nominal, aparece en el corpus en una función prototípica: introduce referentes nuevos en el discurso.

Mientras el artículo definido le permite al interlocutor recuperar los datos necesarios para la representación del referente, “el artículo indefinido no transmite ninguna orientación o instrucción en este sentido [...] La interpretación del SN se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado” (Leonetti, 1999: 838).

j

Seguidamente se presenta un ejemplo de este uso del artículo indefinido:

(51) SII, I2:
20 en el pasado teníamos **una democracia representativa**/

A diferencia del artículo definido, el definido no hace referencia a todos los elementos de la clase denotada por el nombre, por lo que posee la propiedad de referencia exclusiva: alude a los elementos extraídos de una clase (Leonetti, 1999).

6.1.2.1.1.5. Repeticiones

La estrategia de repetición que se utiliza es la repetición parcial, es decir, se repite el referente pero con un cambio en el determinante:

(52) SII, I2:
60 **las políticas de combatir la pobreza**/ y **algunas de esas políticas** solo pueden/ ah/ ah/
61 son la responsabilidad del gobiernos/

(53) SI, I1:
16 en South Dakota/ *el altitud es más bajo como/
17 mm/ quinientos metros/ mm/ es **un diferencia** porque// cuando yo corro/
18 yo puedo/ yo puedo/ mm/ sentir **la diferencia** un poco/

(54) SIV, I4:
25 quiero encontrar a **un amigo**/ a una hora/ por ejemplo/ dos de la tarde/
26 si **mi amigo** no está ahí exactamente a las dos/ está bien/ todo está bien
27 es pura vida (RISAS) **el amigo** o **la amiga** va/ va a llegar/

6.1.2.1.1.6 Sustituciones

En el corpus se presentan casos aislados del mecanismo de sustitución mediante “denominación valorativa” (Calsamiglia y Tusón, 2012):

En el siguiente ejemplo, la palabra ‘problema’ es utilizada en varias ocasiones por la I2 para sustituir el término ‘pobreza’:

(55) SII, I2:
41 ah/ necesitamos trabajar con *muchos organizaciones como iglesias o/ o/ ah/
42 organizaciones sin fines de lucro/ ah/ para/ ah/ enfrentar **ese problema**/
43 y también/ es/ sumamente importante para luchar contro- contra las causas de **pobreza**

La sustitución por denominaciones valorativas también se utiliza cuando el hablante explicita sus preferencias en cuanto al tratamiento del tema del discurso:

(56) SII, I2:

- 3 hay MUCHÍSIMAS definiciones sobre qué es la pobreza y/
 4 cómo/ aaah/ qué es la/ mejor manera de medir pobreza/ ah/
 5 pero yo no quiero hablar sobre ***eso polémica/**

Otro tipo de sustitución que se presenta en el corpus es a través de proformas léxicas y sinónimos:

(57) SIV, I4:

- 39 tiene que ir desde **una cosa a la otra/** desde **una actividad a otro evento/**

Por último, durante el discurso expositivo se recurre al uso de hipónimos como mecanismo de sustitución:

(58) SV, I5:

- 4 ya que crecemos gracias a a/ a la cultura/ que nos llega/ eh/ por un/ quizás/
 5 por lo menos un cincuenta por ciento **por los medios de comunicaciones**↑
 6 y **de esos** un noventa por ciento **la televisión**↓ considero///

6.1.2.1.2. Unidades deícticas exofóricas

Tal como lo plantea Martínez Ruiz (2000: 243), todos los enunciados de una lengua se localizan en un espacio físico concreto, ocurren en un tiempo preciso y son emitidos por unos hablantes definidos. Este contexto influye en la producción, en la recepción y en la interpretación de los mensajes, por lo que las lenguas intentan reflejarlo para lograr así una mayor precisión en sus enunciados. Esta contextualización se manifiesta mediante la *deixis exofórica* y hace referencia a las circunstancias del acto comunicativo.

Pasamos, pues, a describir los mecanismos de deixis exofórica utilizados por los hablantes durante las cinco sesiones.

6.1.2.1.2.1. Deícticos temporales

La deixis temporal codifica elementos temporales tomando como referencia el 'ahora' (Calsamiglia y Tusón, 2012). En este apartado se describirá la función que a este respecto cumplen el sistema de morfemas verbales de tiempo, los adverbios y las locuciones adverbiales de tiempo, algunas preposiciones y locuciones prepositivas ('desde', 'antes de', por ejemplo) y algunos adjetivos ('futuro', 'próximo', entre otros).

A continuación se procede a dar cuenta del papel deíctico que cumplen los tiempos verbales en los discursos que conforman el corpus.

El tiempo verbal se fundamenta en el establecimiento de un punto cero. Cada acto lingüístico se convierte en su propio centro de referencia temporal, con respecto al que los acontecimientos pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores (Rojo y Veiga, 1999: 2879).

El tiempo verbal es, por tanto, una categoría deíctica mediante la que se expresa la orientación de una situación, bien con respecto al punto central (el origen), bien con respecto a una referencia secundaria que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. La localización del origen puede ser variable. Su situación más habitual y espontánea lo hace coincidir con el momento de la comunicación verbal, el 'ahora' de todos los interlocutores.

El tiempo lingüístico puede tener un valor recto, paradigmático, o bien, valores dislocados. La dislocación temporal de las formas verbales es el mecanismo que permite que determinadas formas adquieran un valor adicional que no poseían inicialmente, de manera que se produce un tipo de desajuste entre el valor recto, o paradigmático, y la relación temporal expresada. La dislocación consiste entonces en una reorganización de los contenidos temporales que conlleva una reorganización paralela de los contenidos modales (Rojo y Veiga, 1999).

En las sesiones analizadas, predominan los usos temporales rectos, y, dentro de ellos, el presente.

Llegados a este punto, conviene recordar la distinción entre tiempo de la enunciación y tiempo del enunciado. El primero corresponde al tiempo del evento comunicativo: el hablante que dirige el evento se sitúa en el 'ahora', que se representa lingüísticamente con el presente. El tiempo del enunciado, por otra parte, se refiere a la codificación temporal de las acciones presentadas, tomando como punto de referencia el 'ahora' del hablante para situar acontecimientos anteriores, simultáneos y posteriores.

Veamos a continuación cómo se utilizan los tiempos verbales para situar los acontecimientos en el discurso expositivo.

Salvo en algunos fragmentos del discurso, los hablantes construyen sus enunciados en presente: tanto para dar sus opiniones sobre el tema como para expresar sus experiencias personales. Esto le aporta al discurso un carácter de inmediatez discursiva, donde se destacan los hechos actuales:

- (59) SV, I5:
 9 entonces lo positivo y negativo **es** que televisión
 10 si bien **es** cierto/ eeh/ **da** muchas/ eeh/ /eh/ informaciones/ sin embargo/
 11 no **es** una educadora activa/
 (60) SIV, I4:
 19 **hay** recesos en las tardes más o menos cerca de tres de la tarde
 20 (RISAS) en que las personas **toman** café/ y a veces **comen** pan o algo
 21 y **pasan** tiempo con otros/

El presente también se utiliza cuando se aportan explicaciones y ejemplos que sirven de apoyo a determinadas afirmaciones. Resulta importante señalar que, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), en el tipo discursivo *explicación* tiende a dominar el presente, para dar cuenta del mundo comentado que, en principio, resultará menos subjetivo que el mundo narrado²⁶.

- (61) SII, I2:
 29 ¿cómo **podemos** enfrentar la pobreza?/ **hay** dos partes/ uno **es**
 30 en el entorno general/ en el ambiente que **afectan- que afecta** todos/ por ejemplo
 31 si **hay** un/ ah/ crecimiento económico **es** bueno para todo/

Las alusiones al pasado se realizan para dar cuenta de los cambios que se han producido con respecto al presente. Por ejemplo, el I3 se refiere a los cambios que ha llevado a cabo el gobierno de su país durante los últimos treinta años y utiliza los tiempos *pretérito perfecto simple e imperfecto*. En vista de que se compara cómo funcionaban anteriormente determinadas instancias del gobierno y cómo funcionan en la actualidad, también se recurre de forma continuada al presente simple.

El mundo narrado hace referencia a los últimos treinta años, mientras el mundo comentado se refiere a la situación actual.

²⁶ En términos de Weinrich (1974), la realidad del discurso se presenta como relato (mundo narrado), y como comentario (mundo comentado).

(62) SIII, I3:

- 18 **en este momento** en los Estados Unidos// y quizás en otros países también/
 19 no **tenemos** un equilibrio entre las instituciones/
 20 **en el pasado teníamos** una democracia representativa/

Vemos cómo la preposición seguida por el determinante demostrativo y el sustantivo 'momento' enfatizan el tiempo presente. Posteriormente, la preposición 'en' también introduce un sintagma temporal, en este caso en pasado, pues así lo exige la referencia temporal a la que alude el hablante.

En cuanto al papel de los adverbios temporales y las construcciones temporales, los datos obtenidos son los siguientes.

A lo largo de las sesiones, las construcciones temporales contribuyen a situar eventos en puntos y períodos específicos, con el fin de facilitar al interlocutor la comprensión de las diferentes secuencias del discurso.

En el ejemplo siguiente, el informante utiliza la forma deíctica 'ahora' para indicar que el tiempo del enunciado y de la enunciación coinciden. Seguidamente, se refiere a un evento posterior mediante una construcción preposicional:

(63) SI, I1:

- 201 **ahora/** estamos usando muchísimas riquezas/
 202 yyy/ pues/ yo les aconsejo/ **al futuro** que no se malcrían con tecnología y energía/

La combinación de adverbios temporales con sintagmas preposicionales también se utiliza para contrastar eventos del presente con eventos del pasado, así como realizar afirmaciones sobre el estado actual de determinadas problemáticas:

(64) SII, I2:

- 82 porque **en el pasado** el pobreza estaba más en áreas rurales/
 83 pero **ahora** es más en áreas urbanas/ y con eso lleva/ problemas con seguridad/

(65) SV, I5:

- 15 la televisión **hoy en día** está llena/ llena diría que
 16 por lo menos/ eh/ casi todos los programas incluyendo los programas para niños
 17 de cosas violentas/

Los sintagmas preposicionales también se utilizan como mecanismo para relacionar hechos cuando se narran eventos del pasado:

(66) SI, I1:

- 118 **después de su infancia** fue a la universidad de Wisconsin/ aah/ eeeh/ pues
 119 no le- no le gus/ taba mucho estudiar y **después de tres años**/ se fue de la universidad/
 120 paraa/ seguir sus pasiones/

Por último, los adverbios temporales se utilizan para situar una experiencia en el pasado:

(67) SIV, I4:

- 22 **ayer** Emily y yo/ llegamos tarde a la clase (RISAS)

6.1.2.1.2.2. Deícticos espaciales

La deixis espacial, cuya función es indicar la situación de lo referido en el espacio, tomando como punto de partida el lugar donde se circunscriben los participantes del discurso (Martínez Ruiz, 2000), se manifiesta en el corpus a través del uso de adverbios de lugar que transmiten información locativa:

(68) SI, I1:

- 38 **aquí** en Costa Rica/
 39 muchas/ mm/ turistas- muchos turistas/ vienen **aquí** para/ para/ ver la naturaleza y/
 40 ir a las playas y los montañas y bosques

El deíctico espacial 'aquí' es utilizado por los cinco informantes que desarrollan el discurso expositivo, siempre para hacer referencia a Costa Rica y a su capital, San José. En algunos casos el referente se encuentra explícito dentro del discurso (*deixis endofórica*) y en otros casos debe extraerse a partir de la información extralingüística (*deixis exofórica*).

También está presente el deíctico ‘ahí’, que carece de referente explícito:

(69) SIV, I4:

- 24 cuando yo/ por ejemplo/
 25 quiero encontrar a un amigo/ a una hora/ por ejemplo/ dos de la tarde/
 26 si mi amigo no está **ahí** exactamente a las dos/ está bien/ todo está bien

Durante la SV resulta interesante la posible interpretación del deíctico ‘ahí’ con sentido temporal y no espacial, pues según el contexto podría entenderse como ‘en ese momento’:

(70) SV, I5:

- 29 uno no no puede/ expresar su opinión acerca de un tema visto
 30 en la tele ↓sino que termina el programa ↑se cierra la tele↓/ y ya **ahí** se se cierra el
 31 capítulo/

6.1.2.1.2.3. Deícticos personales

En vista de que el sistema lingüístico le permite al hablante presentarse a sí mismo y evidenciar su relación con sus interlocutores (Calsamiglia y Tusón, 2012), consideramos necesario dar cuenta de los mecanismos que los informantes utilizan para lograr dichos propósitos.

Prototípicamente, el pronombre personal tónico de la primera persona del singular es el deíctico que representa a la persona que habla y le permite responsabilizarse del contenido de sus enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2012).

A lo largo de cada sesión, la primera persona singular se manifiesta en su forma pronominal, o bien, en la desinencia verbal, para visibilizar la participación subjetiva del hablante, comunicar sus intenciones, argumentos, preferencias y sentimientos e imponer su propio yo infundiendo sus razones al interlocutor (Vigara, 2005):

(71) SI, I1:

20 **yo quie- quería/** mm/ buscar/ la diferencia entre las temperaturas// mm/ en enero/

(72) SI, I1:

28 **yo pienso** o **yo creo** quee/

29 una persona de/ de San José/ no *vaya a sentir muy cómodo/ en el invierno/ en South Dakota//

(73) SII, I2:

37 y antes de hablar sobre/ aaah/ esas políticas/ ah/ **quiero** hablar sobre los/ ah/

38 principios- los principios que son más importantes/ ah/ a orientar nuestro estra-te-gi-a//

(74) SIV, I4:

1 **yo voy a comparar/** el concepto de tiempo en Costa Rica y en los Estados Unidos

2 porque es muy diferente (RISAS)/

Los determinantes posesivos y los pronombres personales átonos de complemento indirecto contribuyen también a evidenciar la presencia del yo:

(75) SI, I1:

14 *el altitud aquí en San José/ es/

15 mm/ más alto que en **mi estado/**

(76) SI, I1:

56 a **mí/** la- para **mí** la naturaleza es/ mm// es muy importante/ mm///

(77) SI, I1:

31 el tema de cambio climático porque// mm// ess// un tema

32 que **me** interesa mucho/ y también **me** asusta//

El uso de la forma verbal conjugada en la primera persona del plural permite identificarse como miembro de un grupo, en este caso, la comunidad de San José de Costa Rica:

(78) SI, I1:

10 pero el clima aquí en San José/ mm/

11 es diferente porque// mm/ **estamos** en la latitud de/ mm/ nueve grados norte/

12 mm/ pero/ South Dakota/ mm/ queda/ a cuarenta y cuatro/ grados/ mm/

La I4 también utiliza este recurso para identificarse como miembro de dos grupos, la comunidad universitaria y la comunidad estadounidense:

(79) SIV, I4:

6 mm/ a la universidad de Valparaíso/ que es la universidad *que yo asisto/
7 ah// siempre las clases empiezan/ ah en la hora/ por las ocho/ nueve/
8 y siempre terminan di- diez minutos antes de la próxima hora/
9 siempre **tenemos** diez minutos para caminar a otra clase (RISAS)

(80) SIV, I4:

38 pero en los Estados Unidos/ no hay tiempo para descansar/
39 tiene que ir desde una cosa a la otra/ desde una actividad a otro evento/
40 tiene que hacer esto esto y esto/ todas las cosas en un día/
41 porque no **tenemos** la mentalidad de/ de terminar algo y después descansar/

Encontramos también el uso de la primera persona plural inclusiva que permite incorporar a los interlocutores, y es prototípica, según Calsamiglia y Tusón (2012), de intercambios entre el profesor y sus alumnos, con el fin de conseguir un grado más alto de aproximación y complicidad. Aunque la I2 no es la profesora titular del curso, se le ha asignado temporalmente la función de responsable de la clase, de modo que resulta esperable que utilice en su discurso estrategias propias de este género:

(81) SII, I2:

2 y hoy **vamos** a hablar sobre/ dos temas/ aaah/ qué es la pobreza/ y cómo enfrentar la pobreza/

El uso de la segunda persona con tratamiento de confianza también está presente en las sesiones. La I2 se expresa en un ámbito académico formal (el aula universitaria), controlado por el profesor del curso, y esta estrategia le permite incluir a sus compañeros de una manera más informal y afectiva:

(82) SII, I2:

5 pero yo no quiero hablar sobre eso polémica/ voy a darte un/ un/ ah/ *un definición sencilla

En los ejemplos anteriores se utilizan pronombres para dar cuenta de las personas del discurso. No obstante, también la I2 hace uso de dos referencias léxicas: un nombre propio y un acrónimo (CEPAL²⁷) que funcionan como referencias de autoridad en el momento de definir el término ‘pobreza’:

(83) SII, I2:

5 voy a darte un/ un/ ah/ *un definición sencilla
6 que es dee/ un hombre se llama **Alti Mer**/ que trabaja por *un organización se llama
7 **CEPAL** que es parte de los/ ah/ Naciones Unidas/ eso es *un organización rejo- regional/
8 en América Latina/ y él di- dijo que pobreza es un/ síndrome situa-cio-nal

Para explicar una de las dimensiones de la pobreza -la impotencia-, esta informante también alude a una presentación de uno de sus compañeros, lo que evidencia su propósito de involucrar al auditorio:

(84) SII, I2:

24 y la presentación de **Comrad** me/ ah/ me hace pensar en ese tal vez *los pobres
25 necesitan/ ah/ un oportunidad- una oportu- tunidad a/ estar en la mesa para discu-
26 estar parte de las negociaciones/

Otro ejemplo de referencia léxica de persona se produce en el discurso del I5. Con el fin de apoyar el argumento de que la televisión se centra demasiado en las noticias de sucesos que se olvidan fácilmente y por eso no contribuye a la reflexión, alude a un crítico de cine muy popular en la televisión costarricense. Esta referencia léxica aporta un valor sociocultural a modo de cita de autoridad: “si el crítico Mario Giacomelli lo ha dicho”, se constituye entonces en una afirmación verdadera y fiable:

(85) SV, I5:

69 **como decía Giacomelli**/ este/ una película buena es una película
70 que cuando termina/ te deja pensando//

²⁷ Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

También resulta importante destacar el uso de la referencia léxica de persona a través del sintagma ‘mis colegas’.

(86) SIII, I3:

1 buenos días **mis colegas**/

Al iniciar su discurso, el I3 saluda a sus compañeros considerando el rol social que estos representan. Tal como señalan Calsamiglia y Tusón (2012:134), este rol social implica tanto la posición que ocupa el interlocutor en la vida social, como la relación que el hablante establece con él, y puede expresarse mediante elementos léxicos nominales de tipo apelativo que permiten instaurar una forma de relación.

Con respecto al tipo de relaciones discursivas que se establecen entre los interlocutores, es preciso señalar que en una de las sesiones, el pronombre personal tónico de segunda persona del plural con tratamiento de respeto (ustedes) evidencia que el I3 es consciente de que se expresa en un ámbito público formal (el aula universitaria) y considera que esta es la forma que corresponde a esta modalidad comunicativa:

(87) SIII, I3:

1 me gustaría hablar con **ustedes** hoy/

2 sobre la evolución en **mi** país de **nuestra forma** de de gobierno/

El fragmento anterior también nos muestra nuevamente cómo mediante el uso de la forma posesiva de primera persona (en singular y en plural) el hablante se identifica como miembro de un grupo: la comunidad estadounidense.

La forma pronominal *uno* también está presente. Para este pronombre se han propuesto diferentes funciones que procedemos a resumir:

De acuerdo con Bello y Cuervo (1964), el pronombre ‘uno’ tiene como referente la primera persona del singular y actúa como individualizador dentro de la generalidad de un evento o emoción.

Rodríguez Alfano (1986), por su parte, plantea tres tipos de ‘uno’:

1. El canónico, que refiere al ‘yo’.
2. El exclusivo, que designa al ‘yo’ como prototipo de una clase de sujetos al que no pertenece el interlocutor.
3. El inclusivo, que hace referencia al ‘yo’ y al ‘tú’ como prototipo de una clase de individuos a la que pertenecen tanto el hablante como el interlocutor.

Una perspectiva diferente sobre las funciones del pronombre ‘uno’ es la que comparten Ridruejo (1981) y Calsamiglia y Tusón (2012): el pronombre encubre al ‘yo’ y sirve para dar al enunciado un carácter generalizador, aun cuando el hablante alude a sí mismo. Mediante el efecto generalizador, el hablante se incorpora a un colectivo indefinido y generaliza su posición.

La *Nueva Gramática Española* (2009: 1163) distingue dos interpretaciones de ‘uno’: la interpretación genérica y la que se refiere al hablante:

“Las predicaciones en las que concurren expresan a menudo vivencias, ideas y sentimientos del hablante que se suponen extrapolables a los demás. Unas veces se presentan generalizaciones que el hablante aplica a sí mismo, sugiriendo que pueden extenderse a otros. [...] En muchas ocasiones, en cambio, la atribución que el hablante hace recae principalmente sobre él mismo.”
(Real Academia Española, 2009: 1132)

En el caso de las muestras del corpus, seguimos la propuesta de Rodríguez Alfano (1986): el pronombre ‘uno’ es utilizado con carácter inclusivo para hacer referencia al hablante y al interlocutor, quienes se presentan como prototipos de una clase de individuos:

(88) SV, I5:

64 un resumen de la cantidad de informaciones/ tenemos los /eh/ sucesos que son/
 65 eeeh /una casa quemada un/ un muchacho atropellado/ otro/ eeeh/ sucesos muy
 66 muy poco importantes en lo que es la cultura- en lo que es la formación de **uno**/
 67 queee son impactantes entonces **uno** le pone atención pero realmente cuando
 68 termina la noticia no **nos** queda nada// eeeh/ pues que/ que comentar/

Tal y como se constata en el ejemplo, el pronombre átono de primera persona plural refuerza el carácter inclusivo que le imprime el hablante a su enunciado.

Otro mecanismo utilizado durante las sesiones para imprimir un carácter inclusivo a los enunciados es el uso de la primera persona del plural en diferentes formas: pronombre tónico, desinencia verbal y formas posesivas, como se muestra a continuación:

(89) SV, I5:

44 y **nosotros nos encerramos** en las que son
 45 los problemas de/ de nuestro- de **nuestro** entorno actual/ la globalización que
 46 **tenemos**/ eeeh/ debería/ eh/ debería/ eeeh/ llegar/ a/ ofrecer/ a ofrecer también
 47 una cultura globalizada

El contexto del discurso permite interpretar que ese 'nosotros' alude a todos los que formamos parte de la sociedad actual.

6.1.2.1.3. Marcadores discursivos

Existen diversos términos para referirse a lo que en esta investigación se entenderá como *marcador discursivo*. Montolío (1998: 109) se decanta por el uso del término *conector* para dar cuenta de “*las señales o pistas que el hablante utiliza a fin de dirigir cooperativamente el proceso interpretativo de su interlocutor*”. Por su parte, Briz (2000a; 2002) elige el término *conector pragmático*. Calsamiglia y Tusón (2012: 245) hablan de *conector* para referirse

a “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas.”

El término *marcador discursivo / del discurso* lo encontramos en Portolés (1998), y Martín Zorraquino y Portolés (1999), quienes lo definen de la siguiente manera:

“Unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (1999: 4057).

Para Cortés y Camacho (2005: 30), los marcadores se definen como partículas que se hallan siempre asociadas a la realización de un acto ilocutivo o perlocutivo²⁸, de manera que organizan el texto y se identifican como señales de cooperación, de inhibición o antagonismo, siempre con el fin de facilitar el procesamiento del texto por parte de los participantes de la conversación.

En las definiciones anteriores se constata el papel fundamental que tienen estas partículas en la organización del discurso, y por esta razón consideramos de suma importancia incluirlas en el análisis del nivel microestructural.

De acuerdo con Montolío (2001), los conectores pueden indicar con precisión cuáles son las relaciones semánticas que mantienen entre sí los enunciados y cuál es el orden y la jerarquía de la información y, por ello, si se utilizan adecuadamente, facilitan la elaboración de discursos con mejor

²⁸ De acuerdo con Austin, los enunciados constan de un acto locutivo, un acto ilocutivo y un acto perlocutivo. El primero se define como el hecho de decir algo, lo cual incluye tanto sonidos como palabras organizadas en una construcción gramatical y sus correspondientes significados. El acto ilocutivo, por su parte, es el que se realiza al decir algo, por tanto, se asocia con determinadas funciones (ordenar, sugerir, etc). Finalmente, el acto perlocutivo hace referencia al que se realiza por haber dicho algo, es decir, a las consecuencias que producirá (Escandell, 1996).

articulación interna, mayor cohesión entre las partes y más claridad.

Al no tener un significado totalmente conceptual (susceptible de ser desglosado en rasgos semánticos), adquieren un significado procedimental que consiste, más bien, en una instrucción para el interlocutor sobre cómo tiene que ir procesando la información (2001: 29).

Los conectores pueden también relacionar informaciones que no aparecen explicitadas lingüísticamente en el enunciado, sino que constituyen información inferencial: información que se comunica e interpreta de manera implícita de acuerdo con el conjunto de supuestos, de conocimientos y de creencias que comparte una comunidad lingüística.

La autora plantea que el tipo discursivo condiciona el uso de conectores, de manera que resulta especialmente relevante en los textos de tipo expositivo y argumentativo, dado que su función es presentar una serie de informaciones de manera razonable y convincente, a fin de conducir al receptor a las conclusiones que interesan (Montolío, 2001: 43).

Esta tesis de partida es importante para nuestra investigación en vista de que analizamos, precisamente, ambas tipologías discursivas: la expositiva y la argumentativa.

Para describir las funciones que cumplen los marcadores en ambos tipos de discurso, se ha de tener en cuenta que, tal y como señalan Calsamiglia y Tusón (2012), la forma de los marcadores es muy variada. Estos pueden ser unidades simples o compuestas, y corresponder a categorías gramaticales y sintagmáticas distintas: conjunciones, adverbios y locuciones; sintagmas

nominales, verbales o preposicionales. Esta diversidad produce, a su vez, múltiples propuestas clasificatorias.

En esta investigación hemos seleccionado la clasificación planteada por Fuentes (2009), quien clasifica los marcadores de acuerdo con sus funciones discursivas y elabora un diccionario de conectores y operadores del español que aquí utilizaremos como guía general para analizar las funciones de cada marcador.

En la tabla 4 se presenta dicha clasificación:

Tabla 4
Marcadores discursivos
Clasificación de Fuentes (2009)

Conectores	Operadores
Adición	Argumentativo
Oposición	Modal
Concesivo	Enunciativo
Condicional	Informativo
Consecutivo	
Conclusivo	
Ejemplificativo	
Justificativo	
Ordenador	
Reformulativo	
Recapitulativo	
Temporal	

Para Fuentes (2009), la distinción entre conectores y operadores es la siguiente: los conectores ligan el enunciado con información anterior, implícita o explícita; mientras que la función discursiva de los operadores no sale de los límites de su propio enunciado y, por lo tanto, no requiere de presuposiciones o información previa.

Ahora bien, en algunos casos, vista la variedad de clasificaciones de los marcadores, nos hemos basado en Briz (2001) y en Montolío (2014), así como en el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés,

eds., disponible en <www.dpde.es>) ya sea para determinar la función conectiva de determinadas partículas discursivas que no han sido contempladas por Fuentes (2009) o para complementar su descripción.

Este es el caso, por ejemplo, de la partícula discursiva 'pero', cuyas funciones se describen a partir de la distinción que establece Briz (2001) entre conector sintáctico y conector pragmático: mientras este último marca el progreso del discurso como estructura coherente no solo sintáctica y semántica, sino también pragmática, es decir, en el nivel de estrategia discursiva; el conector sintáctico actúa en términos más limitados, en el nivel oracional, como una conjunción con valor semántico predeterminado.

Por lo tanto, las conjunciones poseen también un valor conectivo, pero solo a nivel sintáctico, en el plano local del enunciado. Los conectores pragmáticos, por otra parte, actúan en el nivel de la enunciación, son índices de la presencia del hablante, tienen un valor modalizante determinado por el contexto y encadenan y unen actos de habla (Briz, 2001).

A continuación se presentan los marcadores utilizados en las 5 sesiones. En primer lugar, se indica el tipo de marcador de acuerdo con la clasificación de Fuentes (2009); seguidamente, se describe la función que cumplen en el discurso analizado y, por último, se proporcionan ejemplos extraídos del corpus. Con el fin de facilitar su consulta, los marcadores registrados se ordenan alfabéticamente.

Los datos obtenidos son los siguientes:

Cuadro 7
Marcadores discursivos
Discurso expositivo monológico

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
ADEMÁS Conector aditivo	- Conecta dos segmentos coorientados que apuntan a la misma conclusión.	I4: si yo llega/ llego/ ah/ menos de cinco minutos tarde a una clase/ puedo/ ah/ puedo afectar mi nota en la clase// además / la puntualidad en los Estados Unidos tiene *mucho valor
AUNQUE Conector concesivo	- Conecta dos enunciados antiorientados, donde uno de ellos introduce un obstáculo para la realización del otro.	I5: un niño podría aprender una forma/ eeeh/ de pensar/ una forma de aprender distinta aunque con el mismo idioma español donde el niño/ puede obviamente entender lo que está escuchando/
BUENO Conector Conclusivo	- Indica cierre y cambio de tema.	I5: eeeh / eeeh / bueno / eso en cuanto a propósitos educativos entonces hemos dicho un poquito lo que es positivo y negativo/
DIGAMOS Operador enunciativo	- Funciona como retardatario, tras realizar una pausa para encontrar el término que permita expresar de modo más próximo la idea.	I5: hay que decir que la televisión hoy en día está llena/ llena diría que por lo menos casi todos los programas/ incluyendo los programas para niños de cosas violentas/ si la/ la parte/ digamos de la/ de los/ acontecimientos /
EN CAMBIO Conector de oposición	- Indica contraste con un miembro discursivo anterior.	I5: se limita mucho a lo que pasa en el /en la/ en la ciudad /en la/ en el país/ y dedica muy pocos minutos casi que/eeh/ momentos <i>flash</i> /a lo que es en cambio lo que pasa en/ en el resto del mundo
EN CUANTO A Conector aditivo	- Introduce un tema relacionado con la idea general del discurso.	I5: en cuanto a / a críticas/ eeeh/ efectivamente/ eeeh/ la tele no abre mucho las puertas a lo que es el mundo/
EN FIN Conector conclusivo	- Introduce una conclusión que resume las ideas anteriores. En este caso se presenta precedido de la conjunción 'y'.	I5: el niño tiene que/que producir sus ideas/este elaborarlas y en fin /eeeh/ poder también expresarse/
EN OTRAS PALABRAS Conector reformulativo	- Reformula la idea anterior con el fin de explicarla y aclararla.	I3: en este momento en los Estados Unidos / y quizás en otros países también/ no tenemos un equilibrio entre las instituciones/ en el pasado teníamos una democracia representativa/ en otras palabras el congreso/ los miembros del congreso/ representaban sus/sus/ aah/ ciudadanos de su/de su región/de su área/

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
ESTE Conector reformulativo	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la búsqueda de un término más preciso para el significado que se quiere expresar. - Reformular un fragmento del discurso. - Actúa como retardatario. 	I5: esta es la parte más negativa/ o sea/ el niño tiene que/ que producir sus ideas/ este / elaborarlas I5: eeh/ los niños a veces son hiperactivos/ y ver un poco de tele ayuda también a los papás a hacer su/ su vida social/ su su vida/ eeh/ este /de la casa/ I5: como decía Giacomelli / este / una película buena es una película que cuando termina te deja pensando
ENTONCES Conector consecutivo Conector continuativo	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce la consecuencia del enunciado anterior. - Da continuidad al discurso e introduce una nueva idea. 	I3: y otro cambio/ *los pensiones de/ para trabajadores se fueron/casi no existe excepto en trabajo del gobierno/ simplemente no existe/ entonces personas tienen que ahorrar más /y no hay mucho dinero para el futuro/ I3: las corporaciones son muy muy dominantes en nuestro país sobre los/ las otras instituciones y todo/ entonces // me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años //
FINALMENTE Conector conclusivo	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce el miembro final de de una serie de elementos ordenados como aspectos de un mismo tema. 	I2: el tercero es apoyo de sus niveles de consumo /que significa dar peces a personas que en algunas situaciones es apropiado / sea apropiado / y labor/ y/ finalmente hay que trabajar para las condiciones de trabajo y *la dinero /
GRACIAS A Conector de causalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce la causa del enunciado anterior. 	I5: crecemos gracias a a/ a la cultura/ que nos llega/ eh/ por un/ quizás/ por lo menos un cincuenta por ciento por los medios de comunicaciones
MÁS BIEN Operador enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> - Rectifica el enunciado previo cuando el hablante encuentra otro más apropiado. 	I5: lamentablemente la televisión se sostiene/o se sustenta más bien / eh/económicamente como todas las/ eeh/ las actividades/ entonces tiene que tener una base económica/
¿ME ENTIENDE? Conector interactivo	<ul style="list-style-type: none"> - Corrobora la comprensión por parte de los interlocutores y funciona como una llamada de atención para indicar que el contacto sigue abierto. 	I3: impuestos son los ingresos del gobierno/ el gobierno n el año pasado los sesenta más grandes corporaciones en América /// cator.../ cuarenta [RISAS] cuarenta por ciento de sus beneficios/ sus ingresos positivos/ ¿me entiende? / ¿me entiende? / están en otros países en vez de nuestro país
¿NO? Conector interactivo	<ul style="list-style-type: none"> - Busca el asentimiento de los interlocutores y funciona como una llamada de atención para indicar que el contacto sigue abierto. 	I1: aquí en San José/ mm/ y por ejemplo/ mm/ la la temperatura media/ mm/ en enero es/ mm/ dieciséis grados bajo cero/ en/ en celsius en South Dakota/ y en comparación con San José enero/ mm/ es/ dieciocho grados es una diferencia grande/ ¿no? /

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
O SEA Conector reformulativo	- Retoma las ideas anteriores que permiten llegar a una conclusión argumentativa.	I5: eeeh/ los niños como no tienen que esforzarse sentándose frente al tele entonces /este/ se acostumbran a percibir y no a producir/ esta es la parte más negativa/ o sea el niño tiene que /que producir sus ideas /este/ elaborarlas
OKEY ²⁹ Conector	- Introduce el tema del discurso. - Marca la transición entre temas. - Introducir el cierre del discurso. - Cumple una función retardataria que le permite al hablante reorganizar su discurso y ampliar la información.	I2: Okey / yo tengo *un clase sobre pobreza en la Escuela de Trabajo Social / y hoy vamos a hablar sobre dos temas I3: me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años// aah/ cambios importantes/ ejemplos/ más o menos/ okey / aah/ el gobierno más o menos ha quebrado/ I2: okey / okey / mis conclusiones sobre pobreza es / I2: quiero hablar /ah/ sobre los principios / los principios que son más importantes /ah/orientar nuestra estrategia / okey / okey / ah/ un principio es no es responsabilidad exclusiva de la política social ni del estado
PERO ³⁰	- Indica que el primer enunciado lleva una intención comunicativa opuesta a la del segundo enunciado. - Introduce un argumento antiorientado e indica que el segundo argumento es más fuerte que el primero. - Indica una expansión o bien, una transición, a través de la cual la hablante da continuidad a su discurso. - Indica una transición, a través de la cual el hablante da continuidad a su discurso en un momento en el que no logra expresar sus ideas claramente.	I2: y en el cuestión de qué es la pobreza hay muchísimas definiciones sobre qué es la pobreza y cómo/ aah/ qué es la mejor manera de medir pobreza /ah/ pero yo no quiero hablar sobre eso polémica / I2: yo creo que por lo general en Costa Rica no hay mucha gente que va a morir por la pobreza / pero hay gente aquí que en comparación con otra gente ellos son pobres porque ellos no tienen/ah /el mismo/ *la misma estándar de /eh/ para vivir I2: y con eso lleva problemas con seguridad por los drogas y narcotraficantes / por ejemplo/ ah/ okey / pero ¿la gente está trabajando para mejorar la respuesta estatal frente a la pobreza? / ¿Cómo podemos enfrentar la pobreza? I3: aah/ el gobierno más o menos ha quebrado / las sindicales /ah/ sindicatos como unions de trabajadores/ aah/ y/ empezó en/ ah/ eh/ ah / en los ochenta/ el primer caso era los profesionales que controlaban aviones en la torre no sé exactamente air traffic controlers/ pero empezó con esto/

²⁹ Este marcador es ampliamente utilizado en distintas variedades del español (Galué, 2002). Esto, unido al hecho de que trabajamos con muestras orales de hablantes cuya L1 es el inglés, hace esperable la presencia de este anglicismo en algunos fragmentos del discurso.

Los datos evidencian que los informantes lo utilizan en una función similar a la del marcador 'bueno', como estructurador de la información.

³⁰ En general, 'pero' actúa como marcador del encadenamiento de los actos de habla y del progreso del texto a través de distintas estrategias, y también como conjunción adversativa, es decir, restringida a su función como conector sintáctico-proposicional (Briz, 2001). No se incluyen ejemplos de esta última función.

	<p>- Introduce una estructura condicional que indica la consecuencia que se origina a partir de dos argumentos que se oponen.</p> <p>- Introduce un argumento opuesto a lo esperado.</p>	<p>I4: siempre tenemos diez minutos para caminar a otra clase [RISAS] pero si estamos tardes / hay consecuencias negativas / en muchos casos</p> <p>I4: ah /además ayer Emily y yo llegamos tarde a la clase [RISAS] pero todo estaba bien [RISAS]</p>
<p>POR EJEMPLO Conector ejemplificativo</p>	<p>- Presenta un ejemplo como ilustración del enunciado anterior.</p> <p>- Apoya, o bien, aclara definiciones y explicaciones.</p>	<p>I1: yo quie- quería/ mm/ buscar la diferencia entre las temperaturas/ mm/ en enero/ mm/ en mi estado y aquí en San José/mm/ y por ejemplo/ mm/ la la temperatura media/mm/ en enero es/ mm/ dieciséis grados bajo cero/ en/ en celsius en South Dakota/ y en comparación con San José enero/ mm/ es/ dieciocho grados</p> <p>I2: privación que significa las personas van a morir por la falta de comida o la falta de agua/por ejemplo/ hay muchísimos niños en el mundo que mueren /ah/ por diarrea / por falta de agua limpia</p>
<p>POR ESO Conector consecutivo</p>	<p>- Introduce la consecuencia del enunciado anterior, al que señala como la causa explicativa de dicha consecuencia.</p>	<p>I1: no hay mucho turismo de la naturaleza/ y/ y por eso la gente no piensan mucho sobre/ mm/ sobre/ el/ estado de de la naturaleza</p>
<p>POR LO GENERAL Operador enunciativo</p>	<p>- Limita el ámbito de la afirmación que se lleva a cabo.</p>	<p>I2: por lo general / los pobres /ah/pueden leer/ah/ parte de los pobres son organizados y parte reciben servicios de salud</p>
<p>POR OTRO LADO Conector aditivo</p>	<p>- Indica el paso a un nuevo aspecto del tema que se expone.</p>	<p>I4: me llamó la atención porque el tiempo aquí es más relajado o más fluido que en los Estados Unidos [...] por otro lado /en Costa Rica hay otro concepto de tiempo/</p>
<p>PUES Conector de cierre</p> <p>Conector continuativo</p>	<p>- Seguido de la conjunción 'que' sirve de realce a la conclusión de una idea.</p> <p>- Mantiene el hilo discursivo. Se refuerza con el marcador 'entonces', también con función continuativa.</p>	<p>I5: sucesos muy muy poco importantes en lo que es la cultura/ en lo que es la formación de uno/ que son impactantes/ entonces uno le pone atención/ pero realmente cuando termina la noticia no nos queda nada/ eeh/ pues que/ que comentar/</p> <p>I1: en South Dakota// muchas personas no creen que// mm/ cambio climático/ mm/ exista/ porque/// pues entonces no- yo no sé/ eh/ el re- la razón/</p>
<p>PUESTO QUE Conector de causalidad</p>	<p>- Justifica un razonamiento introduciendo una explicación.</p>	<p>I5: es muy útil pero también no hay que hacer abuso de ella/ puesto que es un com/ tiene que ser un complemento y no/ no una exclusiva fuente de/ de cultura/</p>
<p>SI BIEN ES CIERTO Conector de oposición</p>	<p>- Establece un contraste entre dos argumentos.</p>	<p>I5: eeeh/ entonces lo positivo y negativo es que televisión si bien es cierto/ eeh/ da muchas/ eeh /eh/ informaciones/ sin embargo/ no es una educadora activa/ eeh/ definitivamente</p>

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
SIN EMBARGO Conector de oposición	- Opone dos argumentos.	I5: da muchas /eh/ informaciones sin embargo no es una educadora activa /eeeh/ definitivamente
¿VERDAD? Conector interactivo	- Busca el acuerdo con el interlocutor de forma que este se una a su opinión, pero no se le solicita su confirmación expresa, por lo que no se le cede el turno.	I5: los medios de comunicación son/ no van más allá de/ de las temática/eeh/ del entorno inmediato/ ¿verdad? /
YA QUE Conector de causalidad	- Justifica un razonamiento introduciendo una explicación.	I5: la televisión tiene un impacto muy muy importante/ eeh/ a nivel de cultura de los adultos sobre todo del- de los niños// ya que crecemos gracias a a/ a la cultura/ que nos llega/ eh/ por un/ quizás/ por lo menos un cincuenta por ciento por los medios de comunicaciones

6.1.2.1.4. Consideraciones finales sobre el uso de las unidades discursivas

Se ha constatado que en el discurso expositivo se utiliza tanto la *deixis endofórica*, en la que las unidades deícticas señalan relaciones con referentes internos del discurso, como la *deixis exofórica*, que trasciende los límites del discurso explícito para establecer relaciones con el mundo extralingüístico.

En el primer caso, destaca el uso de los pronombres personales de tercera persona, de los demostrativos y de los cuantificadores.

Los pronombres personales tónicos de tercera persona del plural, los demostrativos, que aparecen como determinantes y también en su forma pronominal, y los cuantificadores se utilizan como mecanismos cohesivos de carácter anafórico, facilitándole así al oyente la recuperación de la información anterior.

La anáfora también se manifiesta en la repetición y en la sustitución de palabras.

En cuanto a las unidades deícticas de carácter exofórico, destaca el uso de los morfemas verbales de tiempo y los adverbios, así como de ciertas locuciones adverbiales de tiempo, algunas preposiciones y locuciones prepositivas que codifican el dominio del tiempo presente.

La deixis espacial se manifiesta a través del uso de adverbios de lugar que transmiten información locativa que hace referencia a Costa Rica. También es utilizado el deíctico 'ahí' sin referente explícito.

En el caso de la deixis personal, coincidimos con Calsamiglia y Tusón (2012) en que el uso de la primera persona ante un auditorio implica un uso comprometido y arriesgado, pues el hablante no solamente se responsabiliza del contenido de sus enunciados sino que al mismo tiempo se impone discursivamente a sus interlocutores. Por esta razón, recurre a diversas estrategias que le permitan aminorar este efecto:

- Uso de la segunda persona con tratamiento de confianza para incluir al interlocutor de una forma personal y afectiva.

- Uso de la forma pronominal 'uno' para individualizar el enunciado pero incluyendo al interlocutor, con el fin de justificar una posición particular sobre un tema.

- Uso de la primera persona del plural para incorporarse a un colectivo y desde esta posición defender sus puntos de vista.

- Uso de la primera persona del plural inclusiva, para incorporar al interlocutor y conseguir así un grado mayor de aproximación y complicidad con las opiniones que se defienden.

La deixis personal también se manifiesta en el uso de referencias léxicas y de la tercera persona como indicadores de que se incluyen personas que no son protagonistas de la enunciación, y, por lo tanto, se enmarcan en el mundo narrado, dando así relieve al contenido referencial. Es el caso de nombres de personas consideradas importantes según el tema que se trata y de los pronombres ‘ellos/ellas’.

Se presentan también diferentes mecanismos para impersonalizar el enunciado: es el caso del uso del pronombre indefinido ‘alguien’, y de los sintagmas nominales ‘una(s)/ la(s) persona(s)’ y ‘la gente’.

Mediante el pronombre y la referencia léxica a través de sustantivos, se evita la deixis directa sobre los agentes responsables del propio enunciado:

(90) SIV, I4:

- 14 si **alguien** tiene que ir al doctor/ o algo similar/ es importante que **la persona**//
 15 llegue a tiempo/ porque si **la persona** no está/ en la oficina del doctor/
 16 **la próxima persona** va a tener el examen/

También encontramos un ejemplo de lo que Vigara (2005) denomina *fórmula estereotipada*, en alusión a la fraseología. En este caso, el uso de la tercera persona impersonaliza el enunciado:

(91) SV, I5:

- 79 la forma de enseñar/ que que quizás no es la única que debería de ser en otros países
 80 sino que aprender/ **como dicen aprender a a aprender**/

Otro mecanismo que se presenta es el uso del ‘se impersonal’:

(92) SV, I5:

- 56 cuando **se come**/ al momento del almuerzo/ de la cena/
 57 hay- en ese momento es/ eeh/ imperativo apagar el tele/

De las tres estrategias, la primera es la que se presenta con mayor frecuencia en el corpus.

Por otra parte, en cuanto al uso de los marcadores discursivos, los datos nos indican que 'pero', 'entonces' y 'por ejemplo' son utilizados por los cinco informantes. El marcador 'okey' es utilizado en tres de las cinco sesiones, en las que cumple una de las funciones prototípicas de su equivalente en español 'bueno': marca la transición entre subtemas y sirve como retardatario cuando se reelaboran algunas intervenciones.

Los marcadores de tipo interactivo (*metadiscursivos* en la terminología de Martín y Portolés, 1999) son utilizados en tres sesiones, con el fin de corroborar la comprensión del discurso y solicitar aprobación por parte del interlocutor: '¿no?', '¿me entiende?' y '¿verdad?'.

6.1.2.2. Estrategias pragmáticas

Con fines prácticos para el análisis de las sesiones, denominamos estrategias pragmáticas a los recursos que utiliza el hablante para contextualizar su discurso y responder así a una situación comunicativa específica, tales como la modalidad, la distribución de los turnos de habla, la cortesía lingüística y los procedimientos de atenuación e intensificación.

Seguimos el orden establecido en la tabla 3 (Capítulo 4) para realizar el análisis.

6.1.2.2.1. Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos y demarcativos

En este apartado se consideran los recursos del plano fónico motivados por la intencionalidad comunicativa del hablante, por lo que su uso depende de las circunstancias pragmáticas de la enunciación; así ocurre cuando el hablante desea otorgar importancia a determinados elementos de su mensaje, situándolos en una posición de relevancia.

Este es el caso, por ejemplo, de la función expresiva de la entonación Hidalgo Navarro (2000). La función expresiva -función modal secundaria- consiste en expresar emociones particulares, como la alegría o la sorpresa. Otras veces el valor expresivo radica en la presencia de patrones entonativos alterados expresivamente, y modificados, por tanto, a partir de su valor entonativo distintivo. Por ejemplo, neutralizar o suavizar el valor modal de un enunciado a través del alargamiento vocálico.

Hidalgo (2000) también destaca la función demarcativa como mecanismo para construir el discurso. Así, la entonación empleada en la articulación de una determinada emisión permite la confección de secuencias lingüísticas, organizadas jerárquicamente según su relación respectiva en la estructura de los turnos. Por ejemplo, para indicar la continuidad de un mismo turno o, al contrario, sugerir la intervención del interlocutor. Esta función se manifiesta en las 5 sesiones analizadas:

(93) SIII, I3:

- 33 el primer caso era/ los profesionales que controlaban aviones en la torre l
34 no sé exactamente *air traffic controllers*/ pero/ empezó con esto/

(94) SV, I5:

15 hay que decir que la televisión hoy en día está llena/ llena diría que
16 por lo menos/ eh/ casi todos los programas! incluyendo los programas para niños!
17 de cosas violentas /sí/ la- la parte digamos de la/ de los/ acontecimientos/

(95) SIII, I3:

44 usted tiene trabajo en esta corporación/ pero ahora ellos pueden desplem/
45 desplem/ desplem/ desemplearse/ hay otra palabra pero no sé→
46 P: despedir
47 I3: despedir/ muy rápido//

La función expresiva, al contrario, no es utilizada durante el discurso expositivo. No hay presencia de ningún caso en el que la entonación introduzca alguna modificación sobre la prosodia normativa.

A falta de ejemplos de uso de la función expresiva de la entonación, a continuación presentamos los casos de modificación de la prosodia normativa que hemos registrado en el discurso expositivo:

- Pronunciación enfática: la I2 utiliza este tipo de pronunciación para enfatizar aún más una partícula intensificadora:

(96) SII, I2:

3 y en el cuestión de qué es la pobreza/ hay **MUCHÍSIMAS** definiciones sobre qué es la pobreza

- Pronunciación silabeada: el I3 utiliza esta estrategia en la pronunciación de la palabra *cor-po-ra-ta-cra-cia*, término utilizado para apoyar uno de los argumentos que funciona como eje de su discurso. El silabeo se constituye así en una estrategia para aportar claridad y énfasis a un concepto clave en la información que proporciona:

(97) SIII, I3:

23 pero durante los últimos treinta años muchas cosas han cambiado/
24 y yo creo que es un poquito peligroso para el futuro de nuestro país/
25 entonces/ en otras palabras/ yo creo que tenemos una **cor-po-ra-ta-cra-cia**/
26 entonces hay/ no hay una ba... no hay un balance/
27 las corporaciones son muy muy dominantes en nuestro país
28 sobre los- las otras/ instituciones y y todo/ entonces//

En el caso de la I2, la pronunciación silabeada no se utiliza para modificar el enunciado con fines expresivos, sino solamente con el fin de pronunciar correctamente un término que le representa un cierto grado de dificultad al momento de articularlo:

(98) SII, I2:

8 y él di- dijo que pobreza es un/ síndrome **situa-cio-nal** en que se asocian//
 9 el infra/ consumo que significa muy bajo/ niveles de con- consumo/ la **des-nu-tri-ción**/
 26 y otra parte es **vulneral- vulnera- bilidad**

(99) SII, I2:

74 porque hay muchísimas organizaciones sociales/ ah/
 75 con programas de pequeña escala que tienen un efecto/
 76 y sus métodos son muy **in-no-va-do-res**

El hecho de que solamente dos de los cinco informantes recurra al plano fonético para lograr un efecto determinado en su discurso, con un fin comunicativo particular, nos muestra que este recurso debe ser retomado en la enseñanza del discurso oral académico en el aula de ELE.

6.1.2.2.2. Turnos de habla

En cuanto a los turnos de habla³¹, es importante aclarar que para el discurso expositivo cada tema está a cargo de un solo hablante porque así ha sido estipulado por el profesor titular del curso y así se explicita en la guía de exposición. Se trata, entonces, de un discurso monológico, excepto en varias ocasiones en las que interviene el profesor titular del curso:

³¹ Seguimos a Briz (2001:52) adoptando la definición de turno como “hueco estructural rellenado con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea”.

(100) SI:
 41 I1: la gente aquí en/ en Costa Rica/ vale/ mm/ la naturaleza porquee/ mm/
 42 es importante que// la naturaleza/ mm/// continúe ser/ mm// no sé/ en en/// sorry §
 43 P: § continúe
 44 existiendo §
 45 I1: § sí (RISAS) oh// en en un estado/ bien §
 46 P: § en un buen estado/
 50 I1: mm/ en North Dakota y South Dakota/ hay/ industrias dee/ de/ ¿petróleo?/ petro/
 51 no sé §
 52 P: § petróleo §
 53 I1: § petróleo/ mm/ y/ y/ eh// estas industrias/ llevan mucho dinero a
 54 nuestros/ estados/ entonces/ mm//

En el primer caso, el estudiante no logra expresar con claridad el final de la idea que inicia con ‘es importante que la naturaleza...’ y, para ganar tiempo, utiliza la muletilla ‘mm’, para luego decir ‘continúe ser’ y repetir la muletilla. Es evidente que no puede continuar la idea, puesto que se expresa a través de ‘no sé’ y repite la preposición ‘en’. Finalmente, recurre a su lengua materna para disculparse: ‘sorry’.

En este momento de bloqueo, el profesor realiza una intervención colaborativa pues ayuda al hablante a retomar el discurso reconstruyendo la idea anterior mediante el enunciado ‘continúe existiendo’. Inmediatamente después, el hablante trata de concluir la idea diciendo ‘en un estado bien’. Aquí se produce la segunda intervención del profesor, que corresponde a una corrección lingüística en el nivel morfosintáctico: ‘en un buen estado’.

La tercera intervención es, como la primera, de índole colaborativo: el hablante expresa su duda, pues no está seguro de utilizar correctamente la palabra ‘petróleo’. Para hacerlo, utiliza la modalidad interrogativa e inmediatamente después el enunciado ‘no sé’. Ante esta petición de ayuda, el profesor interviene y repite la palabra ‘petróleo’, el hablante la repite también y prosigue con su discurso.

Con respecto a la intervención del profesor en la que corrige un error morfosintáctico, comprobamos que, tal como plantea Fernández (1997:30), el tema de la corrección (*qué corregir, cuándo y cómo hacerlo*) es una preocupación didáctica constante para el profesor de lengua extranjera. La autora señala que corregir de manera simultánea a la realización lingüística del estudiante resulta inútil porque no se presta atención y puede anular la comunicación incipiente. Sin embargo, no corregir nunca tampoco favorece la producción del estudiante.

Tomando en cuenta los planteamientos de Fernández (1997), procederemos a incluir en el apartado de resultados de la investigación un análisis sobre la figura del profesor como corrector y las implicaciones de la corrección en el discurso del estudiante.

6.1.2.2.4. Modalidad

Tal y como lo adelantamos en el apartado de premisas teóricas para el análisis del discurso oral formal, el concepto de modalidad hace referencia a la expresión verbal o no verbal de la visión que tiene el hablante respecto al contenido de lo dicho. Mediante la modalidad, el hablante expresa su actitud y su posicionamiento ante sus propios enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Seguidamente daremos cuenta de cómo se manifiestan *las modalidades del enunciado* (*enunciativa, desiderativa, dubitativa, exclamativa, interrogativa y exhortativa*) y los modos verbales (*indicativo y subjuntivo*). Posteriormente, describiremos la manera en que son utilizadas las *modalidades según el grado*

de *certidumbre* (verbos y adverbios modales), *las modalidades apreciativas* (adjetivos y adverbios que implican compromiso afectivo) y por último, *las modalidades expresivas* (relacionadas con el orden de palabras como estrategia de tematización).

En relación con las modalidades del enunciado, el carácter informativo del discurso hace que en las 5 sesiones predomine la modalidad enunciativa:

(101) SI, I1:

14 *el altitud aquí en San José/ es/
15 mm/ más alto que en mi estado/ mm/ estamos en la altitud// cerca de
16 mil doscientos metros/

(102) SII, I2:

40 la pobreza no es responsabilidad exclusiva de la política social ni del estado/

(103) SIII, I3:

62 ellos tenían que quedarse dentro de los Estados Unidos en bancos
63 en los Estados Unidos/

(104) SIV, I4:

51 las personas en los Estados Unidos/ nunca/ descansan durante el día/

(105) SV, I5:

75 la realidad es que en la población la
76 cantidad de personas que pueden aprovechar este tipo de información es muy limitada

La modalidad interrogativa es utilizada por 4 de los 5 informantes con los siguientes propósitos: involucrar al auditorio (uso de expresiones fáticas y de preguntas retóricas), propiciar la participación de los interlocutores (preguntas de opinión), y resolver dudas sobre la dinámica de la sesión:

(106) SI, I1:

26 es una diferencia grande/ ¿no?

(107) SII, I2:

86 ¿Cómo podemos enfrentar la pobreza?/ hay dos partes/

(108) SIII, I3:

57 ¿ustedes saben lo que pasó en dos mil ocho sí?/ *un crisis mundial/

(109) SV, I5:

87 ¿tengo que hablar o o o no?//

La modalidad desiderativa también está presente y es utilizada por 3 informantes para presentar y organizar los temas del discurso:

(110) SI, I1:
20 yo quie- quería/ mm/ buscar/ la diferencia entre las temperaturas//

(111) SII, I2:
37 quiero hablar sobre los/ ah/
38 principios- los principios que son más importantes/

(112) SIII, I3:
29 me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años//

Esta modalidad también es utilizada por la I4 para comunicar un deseo a propósito del tema de las diferencias culturales relacionadas con el manejo del tiempo:

(113) SIV, I4:
45 me gustaría que/ que las personas/ ah/
46 *pasieran más tiempo con otros/ porque/ las relaciones con otras personas
47 son más importantes/

Por otra parte, la modalidad exhortativa es utilizada como estrategia persuasiva cuando se brindan sugerencias para evitar que la televisión interfiera negativamente en la dinámica familiar:

(114) SV, I5:
54 hay reglas que las familias tienen que/ eh/ imponer/
55 en el caso personal por ejemplo/ eh tener algunos/ algunos límites de la tele/
56 por ejemplo/ cuando se come/ al momento del almuerzo/ de la cena/
57 hay- en ese momento es/ eeh/ imperativo apagar el tele/

En cuanto al uso de los modos indicativo y subjuntivo, se observa que, tal como plantea Bustos (1986), pragmáticamente el uso del indicativo compromete al hablante con la creencia de la verdad de lo enunciado, mientras que el subjuntivo favorece una posición neutral ante su posible valor veritativo. En este sentido, el carácter divulgativo del discurso de la clase influye en que el

modo indicativo sea el más utilizado, y que el uso del subjuntivo se limite a secuencias muy puntuales en las que se expresan deseos y posibilidades:

(115) SIV, I4:

- 43 si yo pudiera cambiar/ algo en los Estados Unidos
 44 relacionado a tiempo/ cambiaría la mentalidad de *enfocando en/
 45 en el trabajo y las cosas/

(116) SV, I5:

- 13 sin televisión posiblemente/ ah/
 14 tuvieran mucho menos conocimiento/ eehh/

Cuando en un mismo predicado es posible la alternancia de modos, el indicativo se utiliza para indicar un grado mayor de aserción y compromiso con lo dicho, mientras que el subjuntivo remite a la incertidumbre y a la subjetividad:

(117) SV, H5:

- 79 la forma de enseñar/ que **que quizás no es la única** que debería de ser en otros países
 80 sino que aprender/ como dicen aprender a a aprender/ **queee quizás si un**
 81 **programa/ eh/ viniera** desde/ que sé yo desde Japón/ eehh/ podría/ uno/ un niño
 82 podría aprender una forma/ eehh/ de pensar/ una forma de aprender distinta

Otros usos del subjuntivo que se presentan en el discurso expositivo corresponden a los que Ridruejo (1999) denomina “de empleo obligado”. En este caso, a diferencia de los ejemplos anteriores, el uso del subjuntivo no está relacionado con las nociones de prospectividad, incertidumbre y subjetividad, sino que está determinado por factores como el significado del verbo subordinante o los operadores negativos, como se muestra en el siguiente ejemplo:

(118) SI, I1:

- 34 en South Dakota// muchas personas no creen que// mm/ cambio climático/ mm/ exista/

Así, durante el discurso expositivo el uso del modo subjuntivo resulta marginal, tal y como se comprueba en la siguiente tabla:

Tabla 5
Frecuencia de formas verbales en indicativo y en subjuntivo en el discurso expositivo

Modos	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Indicativo	55	123	73	73	110
Subjuntivo	4	4	0	3	4

Si seguimos las premisas de Ridruejo (1999) y Bustos (1986), en cuanto a que el modo indicativo se describe como el modo de la realidad y conlleva, por lo tanto, un grado de objetividad mayor que el del modo subjuntivo, concluimos que el tipo de discurso- expositivo oral formal académico- favorece que los informantes se decanten por el modo indicativo para manifestar su compromiso con la verdad de sus enunciados y con las opiniones que expresan.

Kerbrat-Orecchioni (1997) señala que los verbos y los adverbios constituyen por sí mismos recursos para expresar la posición del hablante con respecto a sus enunciados. Esta propiedad se manifiesta mediante las denominadas *modalidades según el grado de certidumbre y posibilidad del dictum*.

Durante el discurso expositivo, estas modalidades se manifiestan cuando los informantes expresan su posición respecto de un tema en particular:

(119) SV, I5:

- 4 ya que crecemos gracias a a/ a la cultura/ que nos llega/ eh/ por un/ quizás/
 5 por lo menos un cincuenta por ciento por los medios de comunicaciones†
 6 y de esos un noventa por ciento la televisión↓ **considero**///

También en el corpus están presentes adverbios que funcionan como *modalizadores*, pues indican el grado de adhesión a los contenidos del discurso.

Así ocurre cuando la I3 expresa su posición con respecto a cómo enfrentar la problemática de la pobreza mundial:

(120) SII, I2:

- 43 y también/ es/ **sumamente** importante para luchar contro- contra las causas de pobreza
44 no solo *los consecuencias/

Este recurso también es utilizado por el I5 para posicionarse sobre la relación entre la programación televisiva y los intereses comerciales:

(121) SV, I5:

- 37 **lamentablemente** la televisión/ se sostiene/ o se sustenta más bien/ eh
38 económicamente como todas las/ eeeh/ las actividades/ entonces tiene que tener
39 una base económica↓ y muchas veces entonces la parte comercial/ eeeh/ sobresale
40 en/ en cuanto a información/

Los adverbios también son utilizados como *modalizadores* que implican un juicio de verdad:

(122) SV, I5:

- 33 en lo que es la educación en la forma de de ser en la
34 forma de/ eeeh/ llegar a ponerse hacia los demás/ la televisión ahí **obviamente**
35 no tiene ningún aporte/

Otro tipo de modalidad presente en el discurso expositivo es *la modalidad apreciativa*. De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2012), esta modalidad se manifiesta por medios léxicos, como los adjetivos y los adverbios. Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1997) señala que estas unidades le permiten al hablante enunciar simultáneamente una propiedad del objeto al que determinan y una reacción emocional frente a ese objeto, por lo que implican un compromiso afectivo. Sería el caso de enunciados como 'Es una situación terrible' o 'El relato resulta bastante desgarrador'.

La tipología discursiva condiciona nuevamente la ausencia de ciertas modalidades. Así, en vista de que se trata de una exposición en el aula universitaria, tal parece que los informantes evitan incluir *modalizadores apreciativos* que evidencien su compromiso afectivo y emocional con los enunciados.

Por último, el uso de *la modalidad expresiva*, aquella que agrupa todos los fenómenos que afectan el orden de las palabras, apenas está presente. Únicamente el I3 y el I5 recurren a la variación del orden prototípico del enunciado con el fin de tematizar determinados sintagmas.

En el ejemplo 118, el I3 tematiza los sintagmas que hacen referencia al propósito de una acción. En el ejemplo 119, por otra parte, el I5 tematiza una característica de la televisión, relegando el verbo de opinión a la última posición del enunciado:

(123) SIII, I3:

- 9 **para tener libertad/**
 10 **para funcio- para funcionar muy bien// ah// un equilibrio/ en el poder/**
 11 entre estas- estas instituciones es muy importante/

(124) SV, I5:

- 21 es muy provincial la televisión↓ **considero/**

Mediante los ejemplos incluidos en esta sección, se ha comprobado que los informantes utilizan las diversas modalidades para informar y orientar sobre su actitud con respecto a los enunciados.

6.1.2.2.3. Intensificación y atenuación

Aun cuando existe consenso en considerar la intensificación y la atenuación como estrategias discursivas que forman parte de las distintas manifestaciones de la modalidad, pues están relacionadas con la actitud del hablante (Briz: 2017), con fines prácticos de organización de los resultados se ha creado un apartado que se dedica en su totalidad a la descripción del uso de los intensificadores y los atenuantes en el discurso expositivo.

De acuerdo con Briz (2001), el empleo de los intensificadores es, junto al de los atenuantes, una estrategia discursiva. En el caso de los intensificadores, estos realzan y maximizan las contribuciones del 'Yo' y se vinculan a la actividad argumentativa, en tanto refuerzan la verdad de lo expresado y la intención del discurso. Los atenuantes, por su parte, aminoran estas contribuciones, ya que se centran más bien en crear aceptación por parte del receptor.

Tanto la intensificación como la atenuación se manifiestan mediante recursos morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos, que se combinan con bastante frecuencia, y que le permiten al hablante expresar valoraciones, o bien, persuadir o recriminar a su interlocutor. Por esta razón, constituyen ejemplos claros de la expresión de la modalidad, es decir, de la visión que tiene el hablante respecto al contenido de lo dicho y de su posicionamiento ante sus propios enunciados. (Calsamiglia y Tusón, 2012).

A continuación se recogen las muestras del uso de intensificadores y atenuantes presentes en el discurso expositivo.

La repetición del adverbio 'muy' se utiliza como modo de intensificación, indicando el grado de la propiedad mencionada inmediatamente después:

(125) SI, I1:
13 los inviernos son/ **muy muy muy**/ mm// más/ fríos/

La forma superlativa se utiliza como modo de intensificación de sustantivos, apelando a la noción de cantidad. En el siguiente ejemplo este tipo de intensificación se refuerza, además, con la pronunciación enfática del cuantificador:

- (126) SII, I2:
 3 y en *el cuestión de qué es la pobreza/ hay **MUCHÍSIMAS** definiciones sobre qué es la pobreza

Siguiendo a Briz (2017:51), concluimos que la intensificación que se produce en las muestras del discurso expositivo cumple una función social y una función argumentativa. Así, en el ejemplo 120, el informante busca crear en el interlocutor un mayor interés por la descripción que hace del clima de su ciudad, mientras que en el ejemplo 121 el intensificador es utilizado como refuerzo argumentativo- expositivo que busca imprimir mayor objetividad y certeza al enunciado.

Dado que se trata de un discurso monológico, en ambos casos los informantes maximizan la figura del 'yo hablante' y, por lo tanto, se trata de una intensificación auto-reafirmativa³².

En cuanto al uso de atenuantes, los datos son los siguientes:

Las formas diminutivas se utilizan como estrategia de atenuación, sobre todo cuando el hablante expresa sus opiniones y sugerencias:

- (127) SV, I5:
 19 por los menos los programas dedicados a los niños **deberían** ser un **poquito** más/
 20 eeh/ estudiados para ellos para que también/ no crezcan con depresiones
 21 con negativismo ¿verdad?/

En el ejemplo anterior, la atenuación se refuerza con el uso de la forma condicional del verbo, que reduce el compromiso con la recomendación que se plantea. El informante aplica, de esta manera, una estrategia de cortesía mitigadora: intenta no imponer su criterio al auditorio y evitar así un posible desacuerdo.

³² Este término es utilizado por Briz (2017:51) para hacer referencia a que “el hablante refuerza lo dicho, su acción e intención, su argumentación o su propia imagen”.

Los atenuantes también se utilizan cuando se introduce un subtema, o bien, cuando se proporcionan ejemplos:

(128) SIII, I3:

- 29 me gustaría hablar un **poquito** sobre los cambios durante los últimos treinta años//
30 aah/ cambios importantes/ ejemplos/ **más o menos**/ okey

Concluimos entonces que los atenuantes se han utilizado con el fin de conseguir una mayor aceptación del enunciado, intentando disminuir la rotundidad de opiniones personales o recomendaciones.

6.1.2.2.5. Consideraciones finales sobre el análisis microestructural del discurso expositivo

Para concluir el análisis de la microestructura del discurso expositivo, se ha elaborado un cuadro comparativo que da cuenta de la organización del discurso según los parámetros propuestos.

Cuadro 8
Cuadro comparativo
Discurso expositivo. Nivel microestructural

Unidades discursivas	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Unidades deícticas endofóricas	Mecanismos anafóricos y catafóricos:				
	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales
	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos
		Cuantificadores	Cuantificadores	Cuantificadores	Cuantificadores
		Repeticiones	Repeticiones	Repeticiones	Repeticiones
		Sustituciones	Sustituciones	Sustituciones	Sustituciones
Unidades deícticas exofóricas	Deícticos temporales				
	Dominio del tiempo presente	Dominio del tiempo presente	Contraste entre tiempo presente y tiempo pasado	Dominio del tiempo presente	Dominio del tiempo presente
	Adverbios temporales	- Adverbios temporales	- Adverbios temporales	- Adverbios temporales	- Adverbios temporales
	Locuciones preposicionales y adjetivos temporales				
	Deícticos espaciales				
	Adverbios locativos	Adverbios locativos	Adverbios locativos	Adverbios locativos	Adverbios locativos
	Deícticos personales				
	1ª persona sing.	1ª persona sing.	1ª persona sing.	1ª persona sing.	1ª persona sing.
	1ª persona pl. inclusiva y de pertenencia a un grupo	1ª persona pl. inclusiva	1ª persona pl. inclusiva	1ª persona pl. inclusiva y de pertenencia a un grupo	1ª persona pl. inclusiva
		2ª persona sing.	2ª persona pl. tratamiento de respeto	3ª persona pl.	3ª persona pl. y sing. para impersonalizar
	Determinantes posesivos		Determinantes Posesivos		Determinantes Posesivos
	Pronombres tónicos y átonos de c. indirecto				
	Referencias léxicas de persona	Referencias léxicas de persona	Referencias léxicas de persona	Referencias léxicas de persona	Referencias léxicas de persona
				Pronombres con carácter indefinido	Pronombre 'uno' generalizador
	Marcadores discursivos	Ejemplificativos Consecutivos Continuativos Metadiscursivos Argumentativos	Ejemplificativos Consecutivos Continuativos Argumentativos Enunciativos Conclusivos	Ejemplificativos Consecutivos Continuativos Metadiscursivos Argumentativos Reformulativos	Ejemplificativos Consecutivos Continuativos Argumentativos Aditivos

Estrategias pragmáticas	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos	Ausentes	Pronunciación enfática Pronunciación silabeada	Pronunciación enfática	Ausentes	Ausentes
Turnos de habla	Discurso monológico excepto por tres tomas de turno del profesor titular del curso y una intervención colaborativa por parte de una estudiante	Discurso monológico, excepto por una toma de turno del profesor titular del curso	Discurso monológico excepto por tres tomas de turno del profesor titular del curso	Discurso monológico	Discurso monológico
Intensificación y atenuación	Adverbios en función intensificadora	Formas superlativas en función intensificadora	Adverbios en función intensificadora	-----	Adverbios en función intensificadora
			Diminutivos en función atenuante		Diminutivos en función atenuante

Llevado a cabo el análisis de la microestructura, contamos con datos interesantes en distintos niveles:

Tres de los cinco informantes no van más allá de la prosodia normativa. Únicamente dos de ellos exploran las posibilidades que tiene la pronunciación para aportar otro matiz al enunciado y utilizan la pronunciación silabeada y enfática.

En cuatro de los cinco discursos predomina el uso del tiempo verbal presente. Este hecho corrobora las propuestas de Weinrich (1974) y Calsamiglia (1989): los tiempos verbales funcionan como señales e instrucciones de que lo dicho ha de ser tomado como un relato o como un comentario. En los discursos analizados se prioriza la inmediatez, el *yo-aquí-ahora* de los hablantes y, por lo tanto, el mundo comentado se impone al mundo narrado, como se puede corroborar en ejemplos como el siguiente:

(129) SII, I2:

- 77 y/ y la pobreza **ahora** es/ es mucho menos que/ eh/ **treinta años atrás**/
 78 y/ **ahora**/ ah/ por lo general los pobres/ ah/ pueden leer//
 79 aaah/ parte de los pobres son organizados/ yyy/ parte/ eh/ reciben servicios de salud/
 80 y en países más avan- avanzados hay *un cobertura de servicios básicos/
 81 pero todavía quedan más retos/ ah/ y/ ah/
 82 porque **en el pasado** *el pobreza estaba más en áreas rurales/
 83 pero **ahora** es más en áreas urbanas/

Es frecuente el uso de la morfología como medio para la creación de fórmulas atenuadoras e intensificadoras. Se destaca el uso de adverbios y de formas superlativas.

Los cinco discursos expositivos tienen carácter monológico, excepto por las diferentes tomas de palabra del profesor titular del curso. Tres de estas son de índole colaborativo, ante titubeos o preguntas directas del estudiante, y las

otras tres se deben a correcciones de errores gramaticales. El carácter monológico del discurso es esperable en vista de que así se ha establecido la dinámica de la sesión: el estudiante debe exponer un tema y posteriormente abrir un espacio de diálogo con sus compañeros.

El mayor grado de formalidad del discurso académico y la mayor posibilidad de planificación se refleja en una menor libertad en la dinámica de la toma de turnos de palabra.

En cuanto al uso de marcadores discursivos, se destacan los de tipo enunciativo, continuativo, consecutivo y metadiscursivo.

El mecanismo de mantenimiento del referente más utilizado es el anafórico, que está presente en los cinco discursos. Solamente en dos de ellos se recurre también a la catáfora y a mecanismos de tipo exofórico.

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012:128), la persona que habla es un sujeto social que se presenta a los demás de determinada manera, y se adapta a la situación específica de la comunicación, modulando su posición a lo largo del discurso. Con el fin de ser reconocido por su interlocutor, el hablante se vale de diferentes estrategias. En este sentido, la estrategia más frecuente en el corpus es el uso de la primera persona singular, aunque también se manifiestan la primera persona plural inclusiva, la segunda persona plural como forma de tratamiento de respeto, la tercera persona plural para impersonalizar un enunciado y las referencias léxicas de personas que actúan como figuras de autoridad para apoyar los propios argumentos.

6.2. Análisis del discurso dialógico argumentativo

6.2.1. Superestructura y macroestructura del discurso argumentativo

En este apartado procederemos a analizar la superestructura y la macroestructura del discurso de tipo dialógico argumentativo. El análisis se realizará a partir del esquema textual propuesto por Van Dijk (1983a), que se adapta muy bien a los propósitos de esta investigación pues está planteado para aplicarse al análisis discursivo de la argumentación (esquema 2, capítulo 4).

Recordemos que de acuerdo con este esquema, la *justificación* confirma el argumento base que plantea el hablante. Este argumento, a su vez, se ubica dentro de una situación específica, denominada *marco*, que se relaciona con circunstancias determinadas que conducen al hablante a elegir *un(-os) punto(-s) de partida* y *un(-os) hecho(-s)* en particular. Cada punto de partida puede reafirmarse mediante recursos de legitimidad y de refuerzo que tienen como propósito asegurar la credibilidad del discurso.

Para dar cuenta de la organización global de cada sesión, se elaborará el esquema correspondiente. Posteriormente, se analizarán las secuencias temáticas que lo conforman.

Por otra parte, para el análisis de la *macroestructura* se precisará de una serie de conceptos relacionados con el discurso dialógico, con el fin de plantear un modelo de análisis.

El primer concepto que guiará este modelo es el de *intervención*: un enunciado o conjunto de enunciados emitidos por un interlocutor y que están vinculados por una estrategia única de acción e intención (Briz, 2000: 56). Briz reconoce tres tipos de intervenciones: las que provocan directa o indirectamente una reacción (iniciativas), las que constituyen propiamente reacciones ante lo dicho (reactivas) y las que implican reacciones e inicios a la vez (reactivo-iniciativas). Un cuarto tipo abarca las intervenciones que actúan como fáticas señalando que el contacto continúa (colaborativas). Aunque tradicionalmente las intervenciones fáticas se han considerado de tipo reactivo porque responden a una intervención anterior, en realidad cumplen una función más específica: ratificar el mensaje.

En nuestro estudio, el discurso expositivo está conformado por intervenciones iniciativas que pretenden provocar una reacción en el auditorio mediante la exposición de un tema específico. Por otra parte, el discurso dialógico argumentativo se construye a través de intervenciones reactivas, reactivo-iniciativas y colaborativas, que serán sistematizadas como parte del análisis del nivel macroestructural.

Otro concepto al que debemos referirnos es el de *acto de habla*. Briz (2000: 54) considera como sinónimos los términos *acto de habla* y *enunciado*, pues ambos aluden a los constituyentes inmediatos de las intervenciones, a “una unidad mínima de acción y de intención, la menor unidad de habla capaz de funcionar aislada en un mismo contexto discursivo, esto es, de manera independiente”.

Herrero (1996: 111) comparte este enfoque cuando afirma que ambos términos conforman la mínima unidad comunicativa, la parte más pequeña del discurso capaz de comunicar. Esta autora solamente establece una distinción de acuerdo con la perspectiva de análisis que se adopte: en el campo de la pragmática se utiliza más ampliamente el término *acto de habla*, mientras que en el campo del análisis del discurso se prefiere el de *enunciado*.

La relación estrecha entre ambos términos también está presente en la definición de acto de habla que aportan Alcaraz y Martínez (2004:15): “emisión de un enunciado en un contexto dado para llevar a cabo los fines de la interacción comunicativa”. Precisamente, en nuestra investigación la tipología de los *actos de habla* será utilizada con el objetivo de determinar y de describir los propósitos de las distintas intervenciones de los hablantes a lo largo del discurso.

Además de los actos de habla, el análisis detallado de las transcripciones de los discursos de tipo dialógico argumentativo también requiere identificar cada una de las unidades temáticas del discurso, denominadas *secuencias*. Cada secuencia se refiere a un tema, o bien, a un subtema desarrollado por los interlocutores. Con el fin de proporcionar un panorama general de los temas y subtemas presentes en cada sesión, se elaborará un cuadro donde se incluirán las secuencias que se desarrollan.

En resumen, el análisis de la macroestructura del discurso dialógico argumentativo se llevará a cabo mediante la identificación y la descripción de los siguientes componentes:

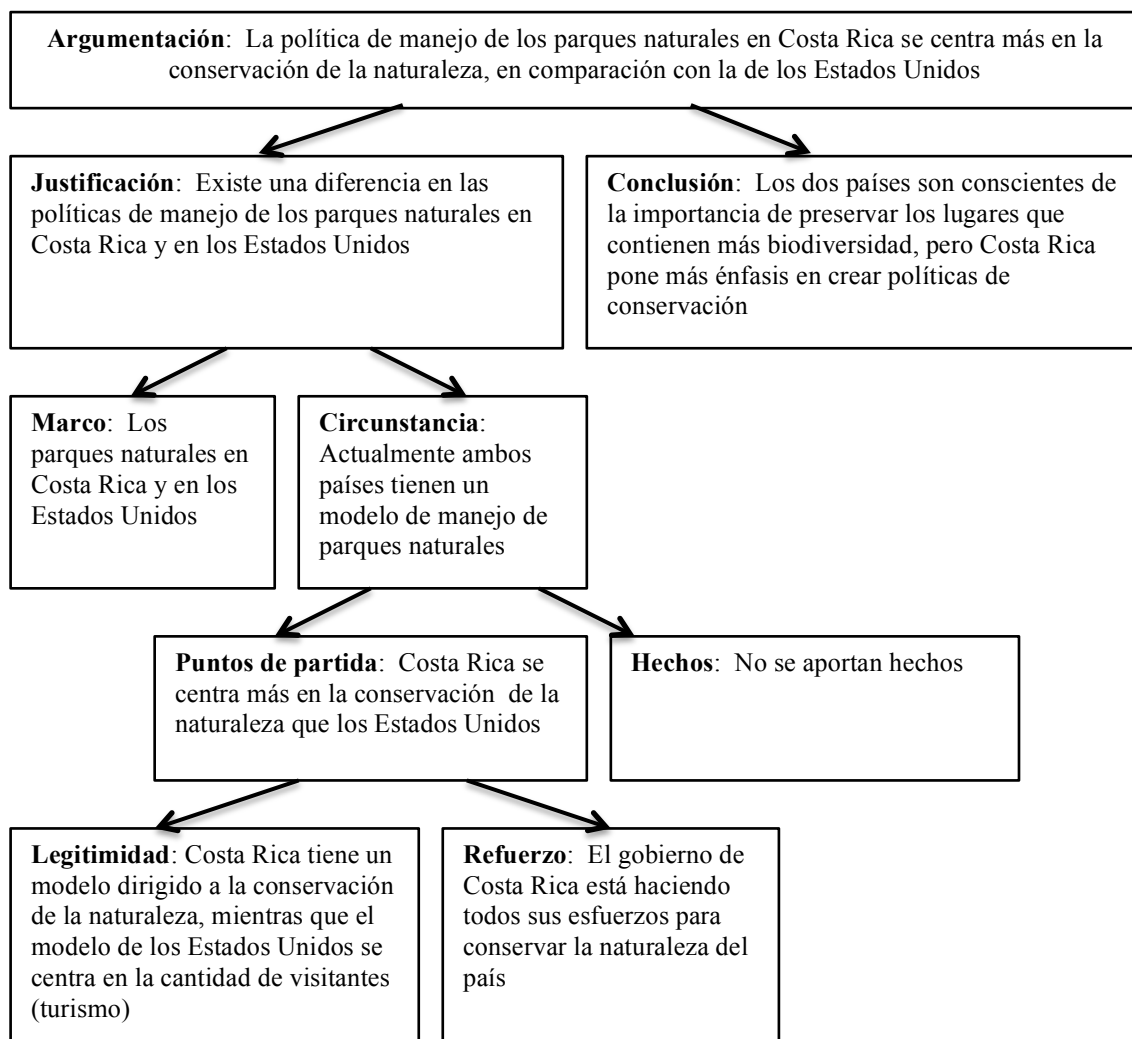
- a) Las secuencias del discurso.
- b) Las intervenciones de cada interlocutor.
- c) Los tipos de actos de habla que las conforman.

Por último, el análisis del nivel microestructural se realizará siguiendo los mismos parámetros que se han utilizado para el análisis del discurso expositivo.

6.2.1.1. Sesión 1 (SI): El cambio climático

Seguidamente procedemos a describir la superestructura correspondiente al discurso dialógico argumentativo, creando para ello un esquema basado en los parámetros descritos en el capítulo 4.

Esquema 8
Sesión I: El cambio climático
Discurso dialógico



Según Van Dijk (1983a:142), mientras que la superestructura determina la forma del texto, entre otras características, la macroestructura da cuenta del tema, es decir, del contenido tratado, de la coherencia semántica - temática.

Partiendo de esta premisa, en el siguiente cuadro se indican las secuencias que se desarrollan en cada una de las intervenciones y cómo se distribuyen por hablante, con el fin de que el lector pueda contar con un panorama general de los contenidos tratados en la sesión:

Cuadro 9
SI: El cambio climático
Secuencias

1. Diferencias entre el clima y la geografía de Costa Rica y de Estados Unidos 2. Actitudes hacia el cambio climático	I1
3. Comparación entre las políticas de manejo de los parques naturales en EE.UU y en Costa Rica	I6
4. Comparación entre la biodiversidad de los parques de EE.UU y de Latinoamérica 5. Impacto de la explotación de petróleo en las áreas naturales 6. Aporte del personaje John Muir a la conservación de la naturaleza en EE.UU	I1
7. Impacto de la pesca en la Bahía Josephine en EE.UU.	I7
8. Opinión personal sobre la actitud de la gente hacia la conservación de la naturaleza.	I1
9. Información sobre la política de manejo de los parques naturales en Costa Rica	I6
10. Comparación entre las atracciones naturales de EE.UU y de Costa Rica	I8
11. Consejos para conservar la naturaleza	I1

En cuanto a las intervenciones de la SI, es importante señalar que cada una de ellas implica un cambio de turno de habla³³, pues no siempre un cambio de voz o de intervención implica necesariamente un cambio de turno: “habrá un nuevo turno y, por tanto, alternancia de turno cuando la intervención reactiva de otro hablante B sea solicitada o, simplemente, reconocida y aceptada como tal por A” (Briz, 2000: 14).

³³ Seguimos a Briz (2001:52) adoptando la definición de turno como “hueco estructural relleno con emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea”.

En la SI, cada intervención es reconocida y aceptada por al menos un interlocutor, hecho por el que puede considerarse como un verdadero cambio de turno.

En la siguiente tabla se sistematizan las diferentes intervenciones:

Tabla 6
SI: El cambio climático
Intervenciones

Informante	Iniciativas	Reactivas iniciativas	Colaborativas	Reactivas	Total de intervenciones por informante
I1	1	4	0	2	7
I6	0	2	2	1	5
I7	0	1	1	0	2
I8	0	1	1	0	2

La primera intervención de la SI es la del I1, quien presenta el tema, establece una serie de diferencias entre el clima y la geografía de Estados Unidos y de Costa Rica, y finaliza con una pregunta al auditorio sobre el estado de la naturaleza. Esta intervención ha sido analizada con detalle en el apartado dedicado al discurso de tipo expositivo.

La segunda y la tercera intervención las realiza la I6. Se trata de dos intervenciones de tipo colaborativo, ambas muy breves. En la primera, la I6 expresa sorpresa ante un dato proporcionado por el I1; en la segunda, reafirma lo que este ha dicho.

(130) SI, I1:

- 21 mm/ la la temperatura media/ mm//
 22 en enero/ es/ mm/ dieciséis grados bajo cero/ en/ en celsius/ en South Dakota/ y en
 23 comparación con San José enero/ mm/ es/ dieciocho grados §
 24 I6: **§ wow [(RISAS)]**
 25 I1: [mm / sí/]
 26 es una diferencia grande/ ¿no? §
 27 I6: **§ sí/**

La pregunta directa con la que el I1 finaliza su exposición -“¿han oído sobre el estado de la naturaleza?”- da pie a una intervención reactiva de la I6, que introduce una secuencia basada en la comparación de las políticas de manejo de los parques nacionales en Costa Rica y en los Estados Unidos. Para ello, se parte de la siguiente premisa:

(131) SI, I6:

58 los parques nacionales de los Estados Unidos son más para/ ah/
59 visitar que conservar/ es la diferencia entre los Estados Unidos y/ y/ Costa Rica

Para apoyar este argumento, la I6 se vale de afirmaciones de índole general, que no aportan ni datos ni hechos puntuales:

(132) SI, I6:

65 yo sé no es una cosa muy fácil/ pero el gobierno de Costa Rica
66 está tratando de preservar lo más que puede//

La I6 concluye su intervención con una opinión propia que refuerza con una experiencia personal:

(133) SI, I6:

78 ¿mi opinión?/ ah/ los dos países tienen/ buena conciencia de cuidar su tierra bonita
79 para el uso de su gente/ y preservar lugares que contienen biodiversidad/
80 como/ mamífe- feros/ ah/ réptiles/ aves/ etcétera// aah//
81 pero/ pienso que Costa Rica/ tiene más/ ah/
82 énfasis en conservar/ que en los Estados Unidos/
83 hace poco/ los parques en los Estados Unidos están tratando de ser verde/
84 o sea/ usar/ reciclar/ usar cosas más naturales/ por ejemplo
85 fuimos al/ parque de/ ah// aah/ oh no me acuerdo el nombre/ en el sureste de de Utah/
86 bueno/ es que están usando- no están usando/ ah/ copas de papel/ sino/ ah/ copas de
87 plástic- no no de plástico/ algo que puede usar muchas veces digamos §

Tras esta conclusión, y sin producirse ninguna pausa, interviene el I1, quien, continuando con las comparaciones, contrasta la biodiversidad de un parque natural de los Estados Unidos con uno del Amazonas. Posteriormente,

aborda el impacto que tiene la explotación de petróleo en las áreas naturales, contraponiendo dos argumentos:

(134) SI, I6:

103 si en-cuen-tran aceite- petróleo/ pueden ganar mucho dinero y/ para el gobierno
 104 y con el dinero puede/ pueden ayudar a la gente mucho/
 105 y también// perforar aceite// no tiene que dañar la- el ambiente mucho porque/
 106 si/ si perforan/ ah/ correctame/ ah/ correctamente/
 107 si hacen las cosas como deben/ no hace/ no destruye la tierra y/ se queda limpia/
 108 pero muchas veces y ha pasado antes con/ en Ecuador/ cuando/ perforaron/ ah/
 109 hubo mucha- mucho petróleo y/ los grupos *indígenos tuvieron problemas-
 110 tenían problemas con sus hijos tienen- tenían mutaciones/ yyy/ ah/ la salud era horrible//

La intervención anterior da paso a una nueva secuencia en la que se desarrolla el tema del aporte del personaje *John Muir* a la conservación de la naturaleza en los Estados Unidos. Se abordan las motivaciones del personaje para dedicar su vida a la protección de la naturaleza y se mencionan algunos de sus logros.

Al terminar esta secuencia, interviene la I7. El inicio de su intervención pone en evidencia que había tomado notas con el fin de intervenir en algún momento en el discurso:

(135) SI, I7:

139 **y/ yyy/ ¿y qué puse yo?/**
 140 AH la agua de/ de vida para/ mi estado que es Virginia/ y también el estado/ ah/ más/
 141 pues como el vecino de nuestro- de mi estado/ ah/ que se llama Maryland/
 142 es/ ah/ la bahía Josephine/

Se trata de una intervención breve que aborda de manera muy general el asunto de la sostenibilidad de la pesca en la Bahía Josephine, en el estado de Virginia, lugar donde vive la estudiante:

(136) SI, I7:

- 147 uno de los problemas/ las- los problemas más grande en- alrededor de la bahía es el
 148 asunto deeee/ la sostenibilidad de- del pescado- de de pesca §
 149 I6: § síí//
 150 I7: ah/ específicamente respecto a las ostros/ os- las ostras/ yyy/ me enoja la destrucción
 151 de sus/ hábitats/// yo/ an// anhelo/ que la gente que desarrolla/ la tierra cerca de la
 152 bahía le/ le importe la necesidad de cuidar el ambiente →///

El deseo que expresa la I7 con respecto a la necesidad de cuidar el ambiente da paso a otra intervención del I1, en este caso, para brindar su opinión:

(137) SI, I1:

- 153 aaah/ a mucha gente/ la biodiversidad y las- los especies no significa nada
 154 porque/ en mi vidi- mi vida *tipical/ no me afecta si hay muchas especies/
 155 pero// yo pienso que// no somos los únicos aquí/ no es nuestro mundo
 156 el mundo// no *pertenece a nosotros/

Aprovechando la presencia de una pausa corta, la I6 interviene por última vez para retomar la política de actuación sobre los parques naturales en Costa Rica:

(138) SI, I6:

- 162 y/ aah/ las aéreas protegidas forman VEINTICINCO POR CIENTO//
 163 DE TODO LA TIERRA DE COSTA RICA/ mucho/ ah/ me impresionó (RISAS) aah/ aah/
 164 aah// las áreas son *sujetidos de investigaciones *científicos/ sí también son paraa
 165 visitantes/ para/ disfrutar/ hay partes que/ no permiten nadie/ entrar/ porque son solo
 166 para investigaciones y otros que/ gente pueden entrar

El hecho de que se aporte información sobre las áreas protegidas de Costa Rica da pie a la intervención de la I8, quien retoma la estrategia de comparación que se ha utilizado a lo largo del discurso y compara dos atracciones naturales presentes tanto en Costa Rica como en los Estados Unidos: los volcanes y las cataratas.

(139) SI, I8:

- 171 sí/ unas de las atracciones que vi que tienen los dos países// eraaa// ah/ volcanes/

Su intervención resulta de carácter muy general y deja de lado el tema de la conservación de la naturaleza. Consiste, más bien, en brindar alguna información sobre las atracciones naturales y mencionar experiencias personales en esos lugares:

(140) SI, I8:

189 hay cataratas también en Estados Unidos
 190 como en/ en Costa Rica/ en/ en Estados Unidos es una que se llama *Niagara Falls*/ que
 191 está en laa/ border/ entre medio de Estados Unidos y Canadá/ en Canadá queda en
 192 el- en la ciudad de Ontario/ en Estados Unidos está al lado de Nueva York/ y según son
 193 como tres cataratas pero/// bueno/ son como tres cataratas ahí juntas/ yyy/ en Costa
 194 Rica/ yo había tomado una foto de una catarata que vi en Manuel Antonio cuando me
 195 fui/ caminando en el parque nacional ahí/

El carácter general de la intervención y el abandono parcial del tema provocan que en la secuencia siguiente se produzca un cambio temático a partir de una pregunta:

(141) SI, I1:

197 pues ¿han oído/ de Rapa Nui?/ ¿o Eastern Island?/ ¿o Osto idgens?/ ¿han oído?

Ante el silencio de su auditorio, el I1 explica que se trata de una isla en el Pacífico que sufrió la destrucción de todas sus riquezas naturales. Esta explicación da paso a una secuencia de cierre que consiste en un tipo de aleccionamiento sobre la protección del medio ambiente:

(142) SI, I1:

201 yyy/ estamos-u- nos estamos malcriando/ ahora/ estamos usando muchísimas riquezas/
 202 yyy/ pues/ yo les aconsejo/ al futuro que no se malcrien con tecnología y energía/
 203 y no/ que no usen más que necesitan// aah/ van a usar todas las riquezas
 204 y destruir el plana- planeta/ en el proceso/ de/ malcriarnos/
 205 yyy/ no necesitan usar *demasiado agua y comida y petróleo/
 206 y lo que sea para ser felices/ po- pueden/ yooo/
 207 eh/ pienso que pueden estar- ser felices sin destruivi- destruir todo/

Finalizamos el análisis del nivel macroestructural de la SI dando cuenta de los tipos de actos de habla utilizados:

Tabla 7
SI: El cambio climático
Actos de habla

Informante	Tipos de actos de habla utilizados			
I1	Asertivos	Expresivos	Directivos	----
I6	Asertivos	Expresivos	----	----
I7	Asertivos	Expresivos	----	----
I8	Asertivos	----	----	Declarativos

Se comprueba que los 4 informantes utilizan actos asertivos (también denominados representativos/ expositivos/ aseverativos) para describir el estado de las cosas, ya sea afirmando un hecho o brindando su punto de vista sobre un tema:

(143) SI, I1:

155 pero// yo pienso que// no somos los únicos aquí/ no es nuestro mundo

(144) SI, I6:

78 ¿mi opinión?/ ah/ los dos países tienen/ buena conciencia de cuidar su tierra bonita

(145) SI, I7:

147 uno de los problemas/ las- los problemas más grande en- alrededor de la bahía es el
148 asunto deee/ la sostenibilidad de- del pescado- de de pesca §

(146) SI, I8:

195 caminando en el parque nacional ahí/ yyy hay más cataratas/ creo que hay una al lado
196 del/ del volcán/ Poas///

Tomando en cuenta que se trata de un discurso dialógico argumentativo, es esperable que los actos asertivos estén presentes en las intervenciones de los 4 informantes, pues este tipo de actos sirven no solo para expresar el punto de partida de una discusión, sino también para adelantar argumentos en defensa de ese punto de partida, para reafirmarse o retractarse sobre un punto de vista, y para expresar conclusiones sobre un tema.

A los actos asertivos les siguen en frecuencia los actos expresivos. Tres de los 4 informantes los utilizan para expresar sentimientos y estados de ánimo:

(147) SI, I1:

31 ess// un tema
32 que me interesa mucho/ y también me asusta//

(148) SI, I6:

160 aaah/ me gusta mucho/ visitar/ parques/ en cualquier lugar donde estoy//

(149) SI, I7:

150 me enoja la destrucción de sus/ hábitats///

Por otra parte, los actos directivos, que pretenden persuadir al oyente para que realice una acción, o bien desista de hacerlo, son utilizados por el I1 en su intervención aleccionadora sobre el cuidado de la naturaleza, en la que se destacan las recomendaciones y los consejos:

(150) SI, I1:

202 yo les aconsejo/ al futuro que no se malcríen con tecnología y energía/
203 y no/ que no usen más que necesitan//

Por último, la I8 recurre a un acto declarativo con el fin de favorecer la comprensión de su discurso. Se trata puntualmente de una explicación detallada de cómo se han formado las islas de Hawai:

(151) SI, I8:

176 es Hawai/ ah/ no sé si ustedes saben o no pero las islas de Hawai son hechas por
177 volcanes/ cuatro o cinco que hay en Hawai son las otras islas que sí/ fueron/ demasiado
178 grandes para/ bueno/ para unirse/ y lo que sucede es queee/ en Hawai/ el plato
179 tectónico deee/ del Pacífico se está moviendo pero/ la magma se queda en el mismo
180 lugar/ y las islas se van moviendo y sa- sigue saliendo magma así que se sa- se siguen/
181 creando nuevas islas/ y Hawai es la segunda más nueva y la más grande//

En la SI no se producen actos comisivos (también llamados compromisorios): no hay casos en los que el hablante se comprometa ante el

oyente, ya sea mediante una promesa directa, o bien, aceptando un punto de partida u ofreciéndole una posibilidad de cambiar de tema, por ejemplo.

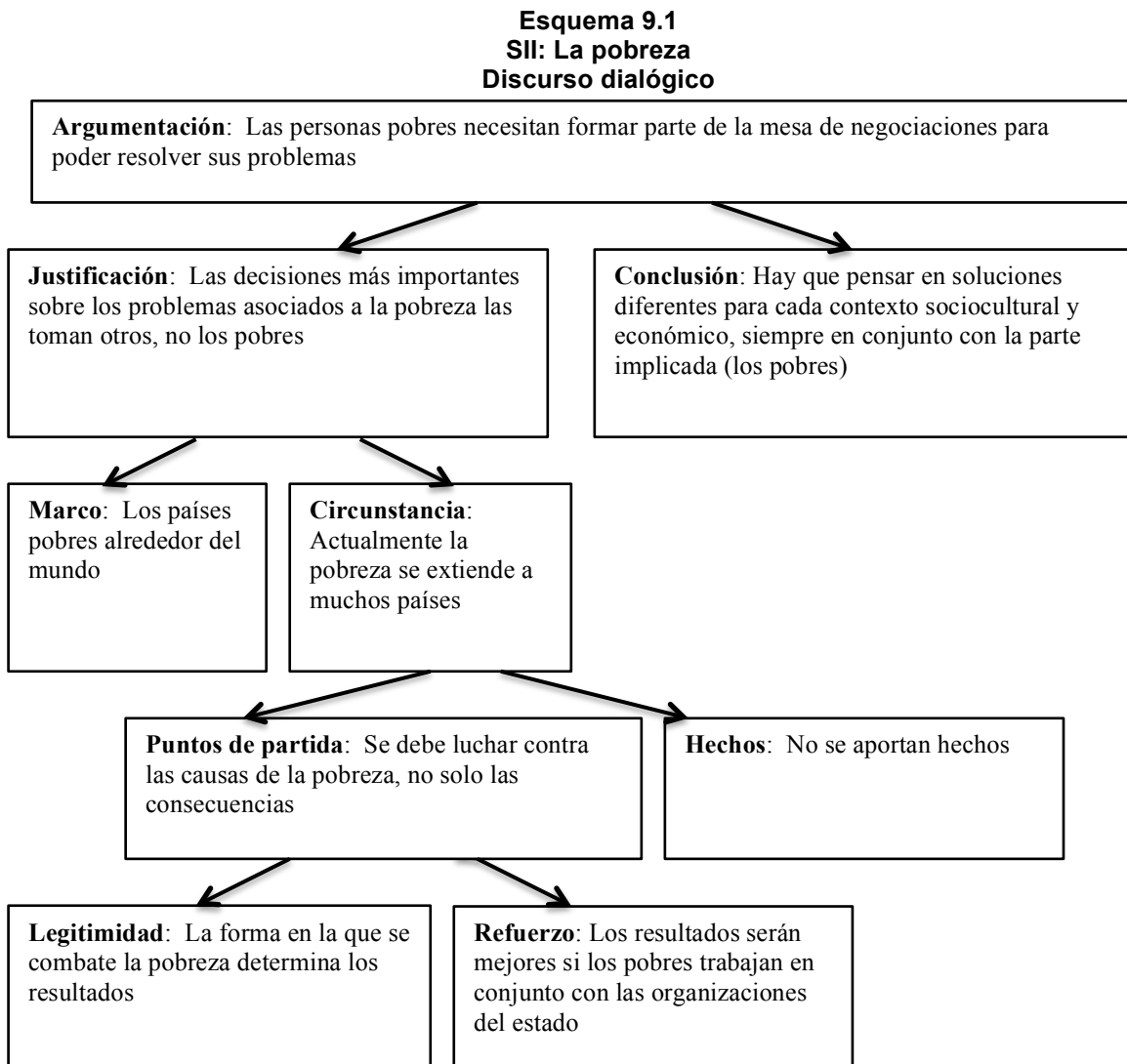
Tras identificar los tipos de habla utilizados en la SI, se puede afirmar que la organización global del discurso es la siguiente:

La justificación del tema se presenta en el contexto del cambio climático, y la argumentación se desarrolla a partir de una circunstancia específica: muchas personas no creen que este cambio se esté produciendo.

Para abordar el tema de la protección de las áreas naturales, el I1 utiliza como punto de partida la comparación entre la actitud hacia la conservación de la naturaleza que se tiene en Estados Unidos y en Costa Rica. Esta comparación da pie, precisamente, a que el discurso dialógico se construya también sobre la base de una estrategia de comparación y contraste.

6.2.1.2. Sesión 2 (SII): La pobreza

A continuación procedemos a describir la superestructura correspondiente al discurso dialógico argumentativo de la SII:



El esquema textual anterior actúa como base para la construcción de la macroestructura del discurso argumentativo a través del desarrollo de diversas secuencias temáticas, que se indican en el siguiente cuadro:

Cuadro 10
SII: La pobreza
Secuencias

1. Definición del término pobreza 2. Dimensiones de la pobreza: privación, impotencia y vulnerabilidad 3. Políticas para enfrentar la pobreza y principios que orientan esas políticas 4. Conclusiones sobre el estado actual de la pobreza en el mundo	I2
5. Consecuencias de la pobreza en el área educativa	I9
6. Mención al balance de la riqueza en Europa	I3 I10
7. Problemática de los inmigrantes en los Estados Unidos	I11 I12
8. Reflexión sobre el tema y cierre	I2

Tal como sucede en la SI, en la SII cada intervención corresponde a un turno de habla, pues es reconocida y aceptada como mínimo por un interlocutor.

En la siguiente tabla se sistematizan las diferentes intervenciones:

Tabla 8
SII: La pobreza
Intervenciones

Informante	Iniciativas	Reactivas iniciativas	Colaborativas	Reactivas	Total de intervenciones por hablante
I2	1	1	0	0	2
I9	0	1	0	0	1
I3	0	1	0	0	1
I10	0	1	0	0	1
I11	0	1	0	0	1
I12	0	1	0	0	1

La primera intervención de la SII es la de la I2. Esta intervención ya ha sido analizada en el apartado correspondiente al discurso expositivo.

Como se indica en dicho apartado, la informante presenta el tema y define el término *pobreza*, para luego exponer las tres dimensiones que la componen (privación, impotencia y vulnerabilidad) y así explicar una serie de medidas que pueden ayudar a erradicarla. La intervención se cierra con unos apuntes generales sobre la situación de las personas pobres en el mundo actual y con una pregunta directa al auditorio: *¿Cómo podemos enfrentar la pobreza?*

A partir de esta pregunta, se produce la intervención de la I9, que consiste en un apunte sobre la relación entre pobreza y educación:

(152) SII, I9:

87 en el pasado en los Estados Unidos/ la mayoría de- de estudiantes/ aaah// vie-venía
 88 sobre familias de la clase media/ y entonces/ pero actualmente muchas estudiantes
 89 vienen sobre/ o de familias pobreza yyy/ aaah/ yyy las escuelas necesitan reformarse/ ah
 90 según estee/ cambiar/ aah/ y por la pobreza/ muchos niños no tienen tantos recursos/
 91 aaah/un hogar estable y viven con padres que no están// aaah/ no están/

El I3 aprovecha la intervención anterior para señalar que en Europa existe más equilibrio en la distribución de la riqueza:

(153) SII, I3:

99 es un tema muy complejo/ aaah/// eh/ eh/ Europa/ por ejemplo/ hay más balance/
 100 especialmente en el norte de Europa como Noruega/ Finlandia/ Sueca/ Alemania/
 101 hay más balance/ para/ para la salud/ yyy todo//

La afirmación del I3 sobre Europa produce, a su vez, la intervención de la única informante europea que participa en las sesiones, la I10, quien no confirma ni rechaza la afirmación, sino que la aprovecha para expresar un deseo sobre la ley de inmigración europea:

(154) SII, I10:

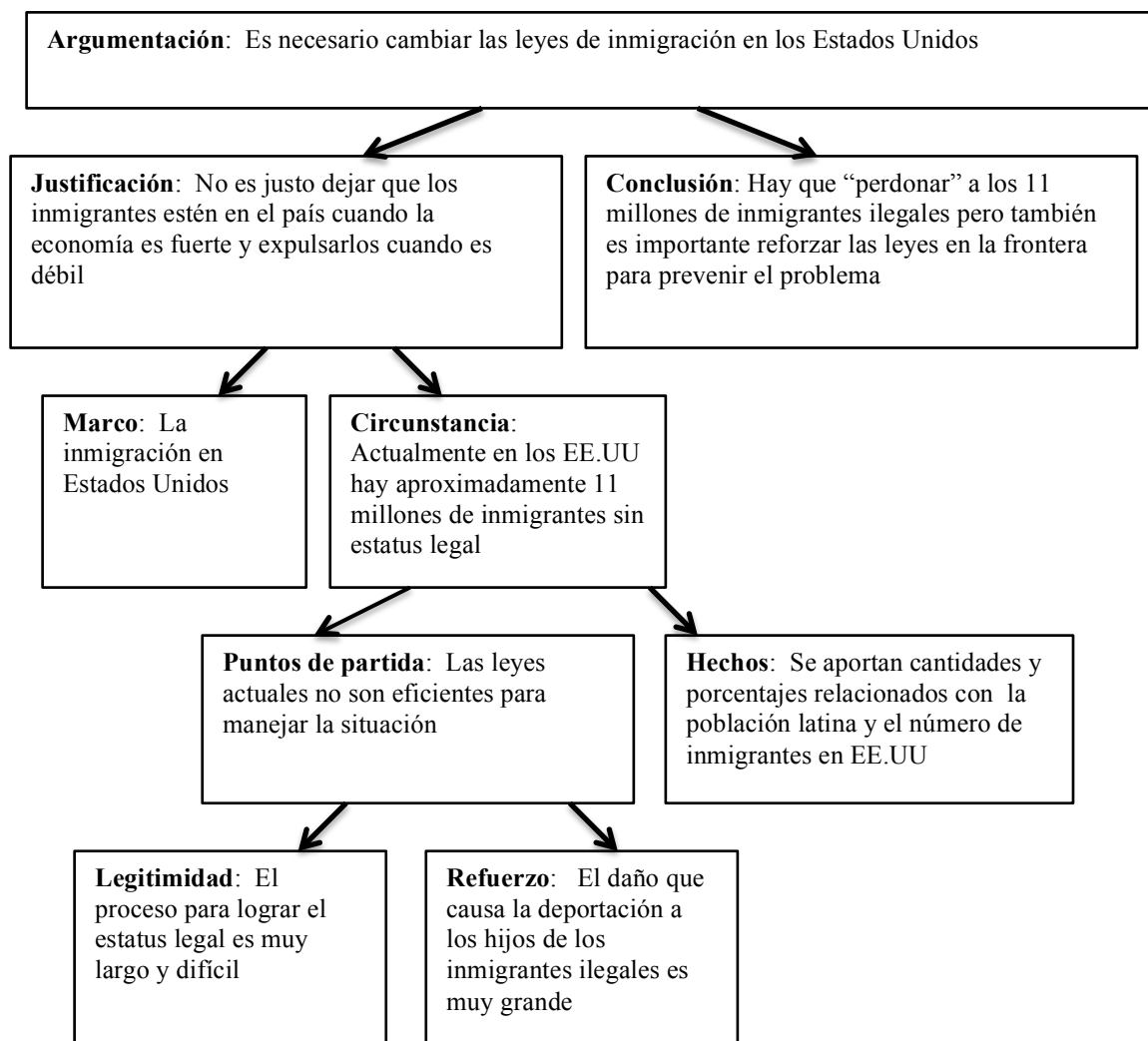
102 bueno// soy la única de Europa [RISAS]/ y espero que/ mmm/ que/ mmm/
 103 espero que/ cambien/ por ejemplo/ la ley de inmigración/
 104 para hacer más fácil emplear extranjeros de fuera Europa//

Ambas intervenciones son muy breves: el I3 y la I9 se limitan a ser interlocutores colaborativos en el desarrollo del discurso.

Por el contrario, en la siguiente intervención, el I11 desarrolla una secuencia basada en el tema de la inmigración ilegal en los Estados Unidos.

Aun cuando se trata de un tema secundario que surge a partir de la intervención de la I10, su extensión y su estructura nos permiten elaborar otro esquema argumentativo para la SII:

Esquema 9.2
SII: La pobreza y la inmigración
Discurso dialógico



La intervención del I11 se inicia con la siguiente aseveración:

(155) SII, I11:

105 aaah/ en los Estados Unidos/ ah/ ahorita hay aproximadamente/ ah/ once *millions*
 106 de inmigrantes sin estatus en los Estados Unidos/ ah/ en comparación a la/
 107 a la población en general es uno cada treinta personas/ es un/ ah/ *número inmensa/

Esta intervención funciona como preámbulo para abordar luego el impacto que tiene este hecho en la economía del país y las actitudes que desarrolla la población local hacia los inmigrantes. Por último, el I11 brinda su opinión sobre la problemática.

(156) SII, I11:

138 y yo pienso que/ ahorita sí es necesario para perdonar los/ ah/ once *million* de personas/
 139 quien todavía están en los Estados Unidos/ pero también/ ah/
 140 es importante para*enforzar las leyes a la frontera/ ah/ para prevenir/ah/ este problema/

El tema secundario de la inmigración da pie a la intervención de la I12. A pesar de que se trata de una intervención muy breve, resulta bastante informativa, pues aporta datos basados en porcentajes y cantidades:

(157) SII, I12:

141 un tercio de la población de California es latino/ entonces un tercio/
 142 de los/ consumidores son latinos también/ yyy noventa per- por ciento/
 143 por cien/ ¿por ciento?/ noventa por ciento de las cosechas/ son recogidas de latinos/
 144 y veinte por-por ciento de los profesores son latinos/ y sesenta por ciento de los
 trabajadores/
 145 mm/ de la construcción son latinos también//

Tras esta intervención, la I2 recupera el tema principal, *la pobreza*, y procede a concluirlo con una reflexión:

(158) SII,I2:

146 todos los pobres no son los mismos/ hay muchas variaciones
 147 y hay que pensar en/ ah/ soluciones diferentes para cada situación/
 148 y también/ en cada territorio o cada lugar hay diferentes contextos/
 149 ah/ socioculturales y económicos y una cosa que funciona en un país/
 150 tal vez no va a funcionar en otro/ país// ah// eso es todo///

Finalizamos el análisis de la macroestructura de la SII categorizando los tipos de actos de habla utilizados:

Tabla 9
SII: La pobreza
Actos de habla

Informante	Tipos de actos de habla utilizados	
I2	Asertivos	Declarativos
I9	Asertivos	----
I3	Asertivos	----
I10	Asertivos	----
I11	Asertivos	----
I12	Asertivos	----

Los informantes utilizan actos asertivos para afirmar un hecho o compartir su punto de vista sobre el tema:

(159) SII, I2:

- 41 ah/ necesitamos trabajar con *muchos organizaciones como iglesias o/ o/ ah/
42 organizaciones sin fines de lucro/ ah/ para/ ah/ enfrentar ese problema/

(160) SII, I9:

- 89 yyy las escuelas necesitan reformarse/ ah/

(161) SII, I9:

- 99 es un tema muy complejo/ aaah/// eh/ eh/ Europa/ por ejemplo/ hay más balance/

(162) SII, I10:

- 103 espero que/ cambien/ por ejemplo/ la ley de inmigración/

(163) SII, I11:

- 123 y también otras personas piensan que el gobierno/ ah/ deben deportar las personas/
124 hay todavía un proceso legalmente para emigrar a los Estados Unidos/ y piensan que/
125 ah/ es irres/ i-rres-pe-tuoso para la gente que esperan/ ah/ para entrar legalmente

(164) SII, I12:

- 141 un tercio de la población de California es latino/ entonces un tercio/
142 deee los/ consumidores son latinos también/

Por otra parte, los actos declarativos solamente están presentes en el discurso de la I2, a través de explicaciones y definiciones que pretenden favorecer la comprensión del discurso:

(165) SII, I2:

- 22 *un segundo dimenso- dimensión de/ eh/ pobreza es im-po-ten-cia/ y es- que significa
 23 ellos no pueden*resolver su situación por sí mismos no pueden influir/las decisiones que
 24 otros toman que afectan/

En la SII no se producen actos expresivos, comisivos ni directivos. Los informantes se limitan a proporcionar información sobre el tema y a expresar algunos puntos de vista; cabe señalar, además, que todos evitan comunicar sus emociones. Dado el tipo de discurso y la temática, resulta esperable que los participantes se centren, más bien, en aportar datos concretos sobre el tema y opinar al respecto.

Tampoco hay muestras de formas directas para convencer a los interlocutores de asumir determinada posición con respecto a lo dicho, por lo que se puede decir que los informantes utilizan una estrategia de cortesía centrada en el receptor: comparten información y opiniones pero evitan imponer su punto de vista.

En la SII se presentan dos estrategias argumentativas diferentes. Por un lado, el discurso expositivo está basado en definiciones, datos y hechos relacionados con el tema de la pobreza, que se presenta en el contexto de un mundo globalizado, para luego dar cuenta de la circunstancia específica sobre la que se desarrolla la argumentación: las personas pobres deberían formar parte de las negociaciones que se llevan a cabo para tratar de eliminar la pobreza. La I2 parte de que se debe luchar contra las causas de la pobreza y

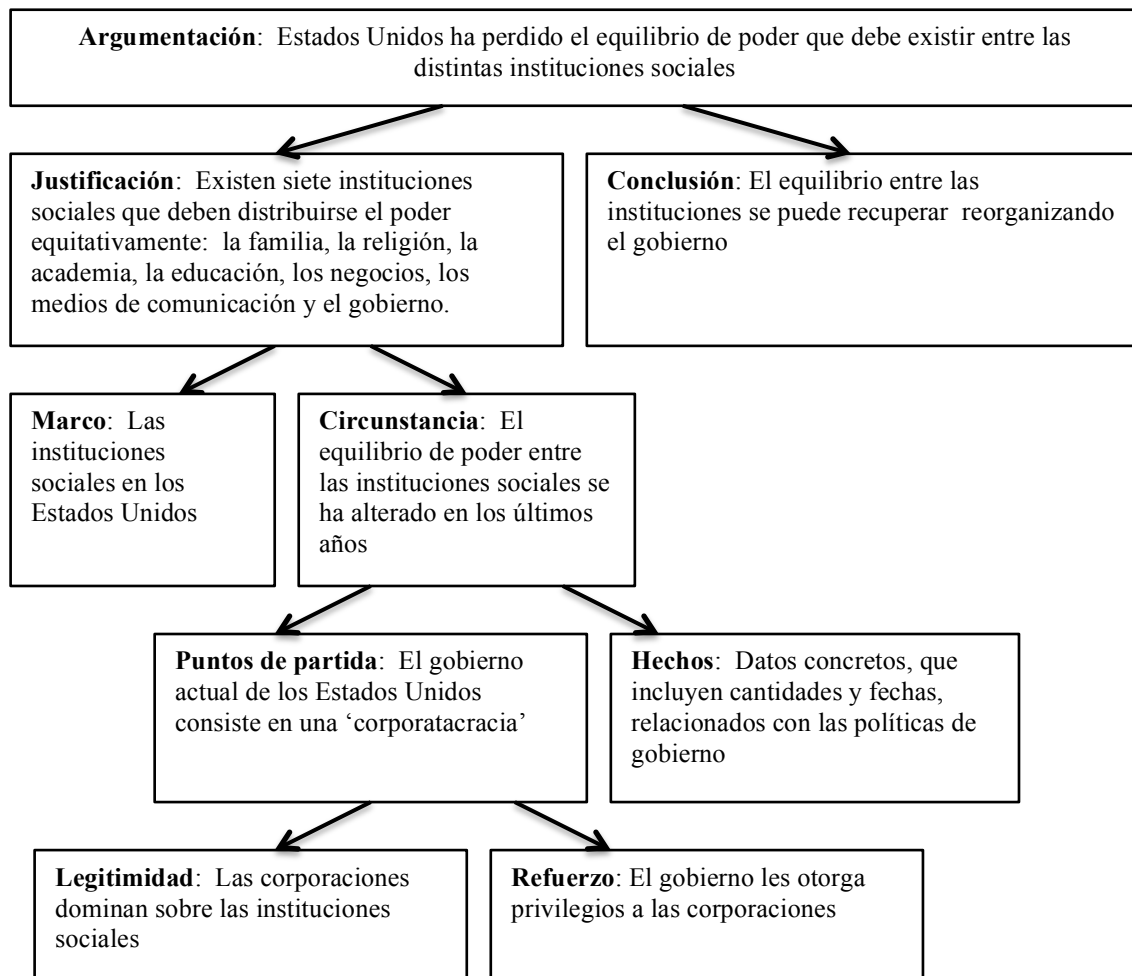
no solo contra sus consecuencias. Para legitimar su posición, aporta datos y hechos sobre esta problemática.

Por otra parte, el discurso dialógico sobre el tema se construye a partir de descripciones sobre experiencias puntuales de los interlocutores: el impacto de la pobreza en el nivel educativo y en la inmigración.

5.3.1.3. Sesión 3 (SIII): El desequilibrio institucional en Estados Unidos

A continuación procedemos a describir la superestructura del discurso dialógico argumentativo de la SIII:

Esquema 10
Sesión III: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Discurso dialógico



A partir del esquema anterior se desarrollan las secuencias temáticas que se indican en el cuadro 11:

Cuadro 11
SIII: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Secuencias

1. Los cambios en las políticas gubernamentales de los Estados Unidos en los últimos treinta años	I3
2. Disyuntiva entre aumentar o no los impuestos	I13
3. Estrategias de las corporaciones para evadir el pago de impuestos 4. Opciones para recuperar el equilibrio institucional	I3
5. Cómo afecta al sistema educativo el desequilibrio institucional	I14
6. Cómo afecta al sistema de salud el desequilibrio institucional	I15
7. Opinión personal que cierra el tema	I3

Al igual que en las sesiones anteriores, en todas las intervenciones de la SIII se produce un cambio de turno, pues todas son reconocidas y aceptadas como mínimo por un interlocutor.

En la tabla 10 se sistematizan las diferentes intervenciones.

Tabla 10
SIII: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Intervenciones

Informante	Iniciativas	Reactivas iniciativas	Colaborativas	Reactivas	Total de intervenciones por hablante
I3	1	3	0	0	4
I13	0	1	0	1	2
I14	0	1	0	0	1
I15	0	1	0	0	1

La primera intervención de la SIII (ya analizada con detalle en el apartado correspondiente al discurso expositivo) desarrolla el tema del desequilibrio institucional que ha provocado una crisis económica en Estados Unidos, y concluye con una llamada a la participación del auditorio: “*si ustedes*

tienen preguntas sobre palabras o sobre una idea, por favor, yo estoy listo para ayudarles". Esta estrategia logra su propósito, pues da pie a la participación de la I13, quien realiza una intervención breve en la que plantea la disyuntiva de aumentar o no los impuestos:

(166) SIII, I13:

75 ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/ ah/ pero hay otros
 76 políticos/ ah/ partido diferente/ que cree que no/ antes de aumentar/ los impuestos/
 77 ah/ debería/ debería/ ah/ arreglar *problemas con/ ah/ or organizar una manera
 78 para arreglar el déficit fiscal/ déficit fiscal/ sí///

Tras esta intervención, el I3 toma el turno nuevamente para referirse a la problemática que implica el cobro de impuestos y la distribución de la riqueza:

(167) SIII, I3:

79 corporaciones tienen in-in beneficios increíbles/ ellos tienen su tierra para ayudar
 80 una fábrica/ libre/ Y/ gratis/ Y/ sin impuestos también/ y los impuestos ayudan a la
 81 municipalidad/ entonces la gente tiene que pagar/ para todo/

(168) SIII, I3:

121 y *los corporaciones gastan MUUCHO dinero/ para emplear expertos abogados/
 122 con-contadores/ *accounters/ lawyers* (RISAS) ah/ para evitar pagar impuestos/
 123 entonces// *you know/* no hay dinero suficiente para- para- para opoya- opo-
 124 apoyar el gobierno/

El I3 sostiene que, aun cuando existe este problema de desequilibrio y desigualdad económica, la situación se puede revertir:

(169) SIII, I3:

130 ¿hay esperanza?// siempre hay esperanza/
 131 trabajos muy buenos están regresando a los Estados Unidos poco a poco/
 132 ah/ nuestra bolsa es increíble porque/ la bolsa es para los ricos/ y/ ah/
 133 con más trabajos buenos/ habrá más competencia para emplear personas
 134 con salarios mejores/ y/ finalmente algunos empresarios entienden la situación/
 135 hay- hay- hay algunos con un corazón/

La última parte de esta intervención propicia la intervención reactiva de la I13, quien expresa incredulidad ante la afirmación “*hay algunos con un corazón*”:

(170) SIII, I13:
136 mmmmm...§

Esa reacción de incredulidad hace que el I3 intervenga inmediatamente para reforzar su punto de vista. Además, interpela al auditorio para incentivar la participación:

(171) SIII, I3:
137 § no/ con- con la idea de una sociedad funciona mejor /eh/ con/
138 con un balance/ y con una clase media/ eh/ estaremos/ tendremos más fuerza//

(172) SIII, I3:
145 y yo tengo sobrinas y sobrinas/ ah/ ellos no pueden pagar/ ah/ todos los/ deu/-de/
146 P: deudas se dice §
147 § DEUDAS/ deudas de la nación// **bueno/ ¿preguntas?//**

La I14 responde a esta interpelación retomando el tema mencionado al final de la secuencia anterior: las deudas que se adquieren para pagar los estudios.

(173) SIII, I14:
148 aah/ que lo quee estaba/ hablando/ yo pienso que/ en un nivel universitario/
149 el primer problema es/ ah/ los préstamos/ *el costo de universidad/ normalmente es
150 *demasiado alta y entonces mucha gente no puede pagarla/ o pagarlo/

(174) SIII, I14:
153 después de graduarse/ ah/ ellos adquieren
154 una deuda por el resto de su vida/

Precisamente, el tema de las deudas y los pagos también da pie a la intervención del I15, que aborda la misma problemática pero en el área de la salud pública:

(175) SIII, I15:

- 174 estamos peleando con las compañías de seguro para/
 175 para recibir /ah/ el- los- los pagos de los servicios pero también/ los pagos de las cosas
 176 que necesita la gente por ejemplo si necesitan una silla de ruedas/

(176) SIII, I15:

- 187 todo es una cuestión de- de dinero//

La SIII concluye con la opinión del I3 sobre el tema principal de la sesión:

el desequilibrio institucional que padece su país:

(177) SIII, I3:

- 193 pues/ simplemente es mi punto/ el péndulo/
 194 P: PÉNdulo/ sí §
 195 § péndulo/ está en una dirección// aaah/ más o menos mala/
 196 y tenemos que/ que reorganizar/ retocar cosas/ gracias//

En cuanto a los tipos de actos de habla utilizados, nuevamente se imponen los asertivos, como se puede ver en la tabla 11:

Tabla 11
SIII: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Actos de habla

Informante	Tipos de actos de habla utilizados		
	Asertivos	Expresivos	Declarativos
I3	Asertivos	Expresivos	Declarativos
I13	Asertivos	----	----
I14	Asertivos	----	----
I15	Asertivos	----	----

Los actos asertivos son utilizados para describir el estado de las cosas y dar el punto de vista sobre el tema:

(178) SIII, I3:

- 18 en este momento en los Estados Unidos// y quizás en otros países también/
 19 no tenemos un equilibrio entre las instituciones/

(179) SIII, I13:

- 75 creen que cos-en eeh/ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/

(180) SIII, I14:

154 y también la cultura en los
155 Estados Unidos/ se ha convertido en una donde la gente/vive para trabajar/en lugar de
156 trabajar para vivir/

(181) SIII, I15:

170 en *todos las áreas en que he trabajado creo que la burocracia era lo/ lo que/
171 con lo que yo tenía mucho de pro- de problema/

En la SIII, el I3 es quien utiliza más variedad de tipos de actos de habla. Así, incluye actos expresivos para comunicar el sentimiento que tiene hacia su país:

(182) SIII, I3:

143 amo a mi país mucho/ simplemente/ eh/ eh/
144 yo quiero/ mejorar las condiciones/ para- para- para todo/

También utiliza actos comisivos para ofrecer a los interlocutores la posibilidad de realizar preguntas. A la vez, se compromete a facilitarles la ayuda que requieran para hacerlo:

(183) SIII, I3:

72 si ustedes tienen preguntas sobre/ sobre palabras o sobre una idea/
73 por favor/ yo estoy listo para ayudarles//

Por último, el I3 recurre a un acto declarativo con el fin de explicar el problema de la evasión de impuestos. Destacan las preguntas finales que tienen como objetivo confirmar la comprensión por parte del oyente:

(184) SIII,I3:

64 ahora corporaciones tienen
65 su dinero en otros países para no pagar impuestos/ impuestos son los ingresos del
66 gobierno/ el gobierno necesita dinero para funcionar/
67 el año pasado *los sesenta más grandes corporaciones en América///
68 cator/ cuarenta [risas] cuarenta por ciento de sus beneficios/
69 sus ingresos positivos/ ¿me entiende?/ ¿me entiende?/ están en otros países
70 en vez de nuestro país/

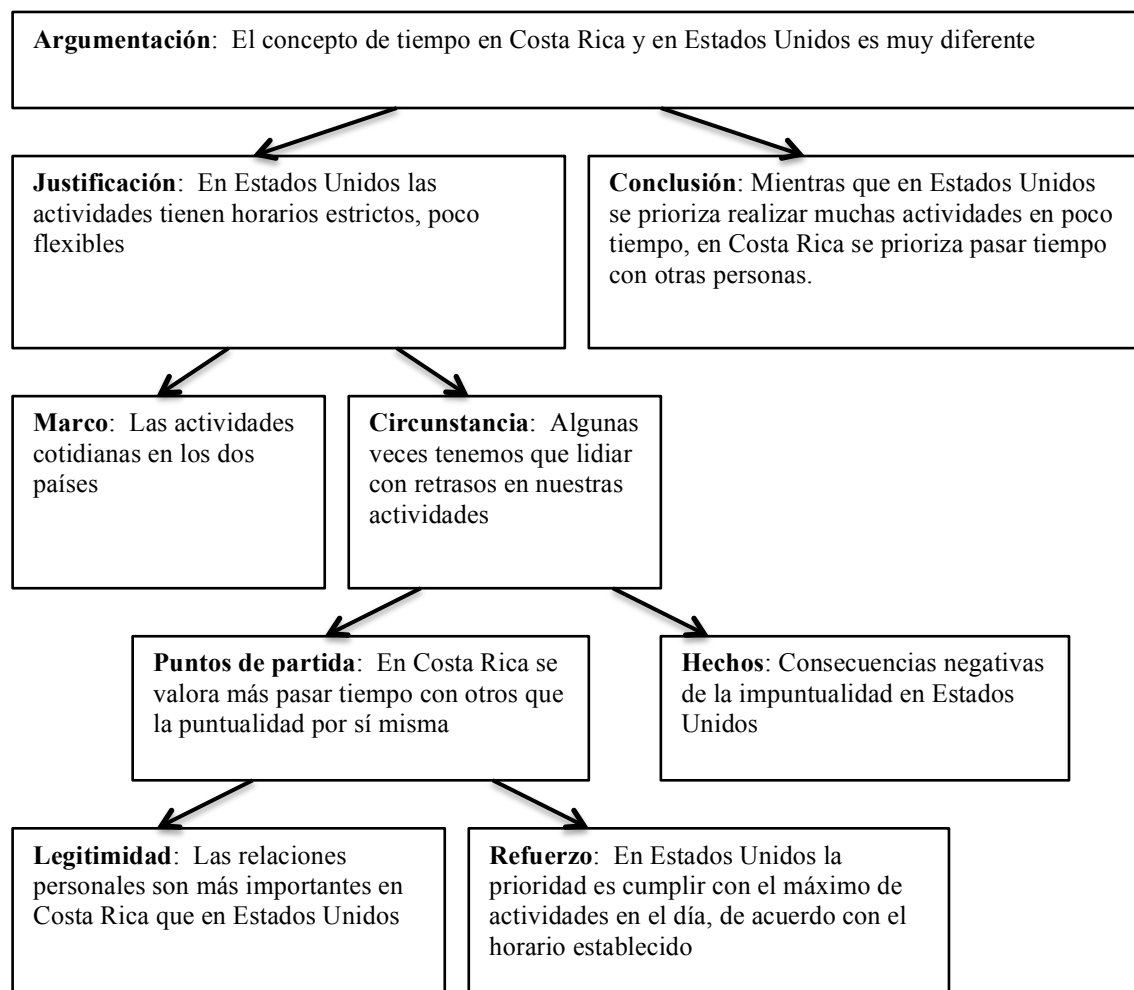
Finalmente, en la SIII no hay presencia de actos directivos. El discurso carece de actos de habla que impliquen recomendaciones u órdenes, ya sean directas o indirectas.

En cuanto a la organización global del discurso, se debe indicar que en la SIII la información detallada que se incluye en el discurso expositivo contrasta con las intervenciones de carácter general que se producen durante el discurso dialógico argumentativo, y que se refieren al aumento de impuestos, al costo elevado de la educación y a la carencia de recursos para la sanidad pública. No obstante su carácter general y breve, estas intervenciones resultan relevantes para el desarrollo del tema.

6.2.1.4. Sesión 4 (SIV). Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos

A continuación procedemos a describir la superestructura correspondiente al discurso dialógico argumentativo de la SIV:

Esquema 11
SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos
Discurso dialógico



A continuación presentamos el cuadro 12, donde se indican las secuencias que se desarrollan en la sesión.

Cuadro 12
SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos
Secuencias

1. Comparación sobre el manejo y la distribución del tiempo en Costa Rica y en Estados Unidos, a partir de ejemplos de la vida cotidiana	I4
2. Opinión personal sobre el tema	I4
3. Diferencias entre el manejo del tiempo en Costa Rica y en Estados Unidos 4. Opinión personal sobre el tema	I16
5. Relación entre la falta de tiempo y la 'comida rápida' en Estados Unidos	I17
6. Contraargumentación sobre el subtema de la comida rápida	I18
7. Justificación de argumento sobre el subtema de la comida rápida	I17
8. Comparación de la salud en Costa Rica y en EE.UU a propósito del tema de la alimentación	I17
9. Lengua y eufemismos. Apelativos	I19 I20
10. Aspectos de seguridad en Costa Rica y en Estados Unidos	I21
11. Anhelos personales sobre forma parte de la comunidad meta	I13

Durante el discurso expositivo de la SIV, el tema general de “diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos” es desarrollado por la I4 recurriendo al marco de las actividades cotidianas para justificar la diferencia que, a su juicio, existe entre el concepto del tiempo en Costa Rica y en su país de origen.

El punto de partida de la I4 es el siguiente: en Costa Rica se valora más pasar tiempo con otros que la puntualidad por sí misma. Para argumentar este punto, se utiliza una estrategia de comparación y contraste, basada en cómo se organizan los horarios en cada uno de los dos países y qué actividades se priorizan. Esta comparación da pie a que el discurso dialógico se construya a partir de la misma estrategia utilizada en la sesión sobre el cambio climático: el contraste. En esta ocasión el contraste surge de la diferencia en la noción del

tiempo que tienen los costarricenses y los estadounidenses, y que afecta la organización del día a día y la alimentación.

Al igual que en las sesiones anteriores, todas las intervenciones de la SIV implican un cambio de turno, pues son reconocidas y aceptadas como mínimo por un interlocutor. Debemos señalar, eso sí, que en esta sesión se produce habla simultánea, es decir, un turno es ocupado por dos o más intervenciones superpuestas, que corresponden a hablantes distintos (Briz, 2001).

Estas intervenciones simultáneas no siempre constituyen un turno, pues al presentarse de forma intercalada o producirse en un arranque simultáneo del discurso, pueden cortarse en un momento dado. En el caso de la SIV, sin embargo, se trata de superposiciones no interruptivas, en el sentido de que no interrumpen de forma abrupta el discurso, sino que funcionan como una señal de colaboración, en este caso para ayudar al interlocutor cuando no conoce el término al que quiere hacer alusión:

(185) SIV: I9-I18:
 140 I19: porque /eh/ en/ en/ mi cultura/ ah/ tratamos a ser amables todo el tiempo/
 141 aunque ah/ no/ no/ no tenemos/ ah/ ¿cómo se llama?// ah/ [cuando]
 142 I18: [ofender]
 143 I19: [¿ah?]
 144 I18: [ofender]
 145 I19: sí/ sí/

También los solapamientos se producen con la finalidad de aclarar la información que se proporciona en el enunciado:

(186) SIV, I19-I18:
 167 I19: sí/ sí/ me/ me dicen chinita todo [el tiempo]
 168 I18: [¿Qué?]
 169 P: chinita/ por [los ojos de ella son los ojos rasgados]
 170 I18: [aaah]

En la siguiente tabla se sistematizan las diferentes intervenciones.

Tabla 12
SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos
Intervenciones

Informante	Iniciativas	Reactivas Iniciativas	Colaborativas	Reactivas	Total de intervenciones por hablante
I4	1	0	0	1	2
I16	0	1	0	0	1
I17	0	3	1	0	4
I18	0	1	5	4	10
I19	0	3	0	4	7
I20	0	0	0	1	1
I21	0	1	0	0	1
I13	0	1	0	0	1

El hecho de que la I4 concluya su discurso expositivo indicando “vamos a tener discusión del tema” propicia la intervención de la I16, quien, precisamente, interviene para apoyar los postulados de la I4 con respecto a una diferencia cultural importante entre Costa Rica y Estados Unidos: la percepción de la noción del tiempo:

(187) SIV, I16:

58 para mí un aspec- aspecto en los Estados Unidos que es muy diferente de en
59 Costa Rica es el concepto del tiempo/ aah/ en los Estados todo todo es rápido/
60 y es muy importante que nunca llegue tarde/ nunca/
61 aah/ los días están llenos con muchos activit- actividades muchas cosas para
62 hacer *or* muchas cosas *a hacer/ aah/ y/ hay mucho estrés
63 en la vida en los Estados Unidos/ pero/ en Costa Rica/ ah/
64 aunque hay cosas *de hacer/ me parece que todo está tranquilo/

La I16 concluye que, pese a la diferencia, las dos perspectivas sobre la distribución del tiempo se pueden combinar de forma positiva:

(188) SIV, I16:

108 yyy para mí/ creo que es posible realizar mucho aún *si vivir con tranquilidad/
109 so/ creo que es posible combinar las dos culturas/

Respecto de los comentarios de la I16 sobre la rapidez con la que se acostumbra vivir en Estados Unidos, la I17 introduce el tema de la comida rápida:

(189) SIV, I17:

- 110 en Estados Unidos la comida rápida es muy popular por eso/ porque es rápida/
111 porque/ ah/ en Cos-ennn Estados Unidos las personas tienen prisa todos los días/

La informante afirma que el hecho de que proliferen los restaurantes de comida rápida provoca que en Estados Unidos “*todos son gordos*”. Esta afirmación es contraargumentada inmediatamente por la I18:

(190) SIV, I18:

- 121 hace/ haces/ eh/ realmente en Estados Unidos todos son gordos/ (RISAS)
122 todo lo que/ mos- mostraste es /ah/ *like* comida rápida/ hay hay opciones
123 saludables en Estados creo que hay más opciones saludables en Estados/
124 *whole food*/ orgánico/ aquí no hay opciones/ un poquito/ muy muy poquito//

La I16 reacciona y se defiende de la siguiente forma:

(191) SIV, I16:

- 125 sí es que/ porque enseñé esta- esta comida porque yo me la como/ yo no como/
126 ah/ comida orgánica/ yyy comida queee se comen las vacas/ que es puro como
127 zacateee/ no zacate zacate/ pero son/ son comoo diferentes vegetales que yo no
128 conozco/ yo no me como esto/ por eso como muchas comidas rápidas/ yyy/
129 mexica/ ah/ comida mexicana/ pues muy típica en en Estados Unidos/

Es entonces cuando se produce un quebrantamiento de la cortesía positiva, pues la I17 ataca la imagen positiva de su interlocutora cuando le replica:

(192) SIV, H17:

- 130 por eso usted es así/

El deíctico “así” alude directamente a la situación de habla y concretamente se refiere al aspecto físico de la I16, quien, según el tema de discusión, es considerada como una persona gorda.

A pesar de este quebrantamiento de la norma de cortesía esperada, la I16 responde admitiendo que las personas en Estados Unidos son más gordas que las de Costa Rica, y ofrece algunos argumentos:

(193) SIV, I16:

131 sí las personas en Estados Unidos son un poco/ gordos que comparando/ que/
 132 de Costa Rica/ por eso/ también entiendo porque la/ la salud es más mejor
 133 en Costa Rica que en Estados Unidos/ por lo que comen/ mm/ frescos
 134 naturales/ después comemos- tomamos /ah/ bebidas de/ ah/ soda/ pura azúcar/
 135 es muy diferente Estados de Costa Rica/ ah/ por eso tenían la salud// ah/
 136 es por lo que comen en Estados Unidos y en Costa- Costa Rica/

El uso del término ‘gordo, -a’ da pie a la intervención de la I19, quien introduce una nueva diferencia cultural:

(194) SIV, I19:

146 por ejemplo/ en la cultura/ si quieres decir alguien/ es gorda/ o gordo/ ah/
 147 decimos/ ah/ con-con huesos grandes/ ah/ *big bones*/ o o/ ah/ con/
 148 I18: con muchas *querves §
 149 I19: § con muchas curvas/ sí// ooo/ o para mujeres/ aaah/
 150 *plus size*/
 151 I18: ah/ sí/
 152 I19: sí/ pues no/ no decimos gordo/

A diferencia de las 3 sesiones anteriores (SI, SII y SIII), en las que el profesor titular del curso solamente interviene para realizar alguna corrección o para responder alguna pregunta de sus estudiantes, en la SIV la profesora titular del curso interviene en la discusión sobre el tema. Así, tras la intervención de la I19, le formula una pregunta directa a una estudiante sobre el uso de la palabra ‘gorda, -a’ en su cultura:

(195) SIV, P:

153 ¿en Canadá?/ ¿sí? ¿también?/ ¿es lo mismo?

Ante esta pregunta directa, la I20 responde de forma breve y puntual:

(196) SIV,I20:

154 es/ un poco comoo Estados Unidos/ pero un poco menos/

155 *algunas personas son más directos/ no decimos a una persona que/ es gorda/

156 pero cuando está ahora/ especialmente está hablando cuando no está/

Seguidamente, la I19 retoma el tema del uso de estas palabras en la cultura costarricense, a la que se refiere con el término más general de ‘cultura hispana’, y brinda un ejemplo con el fin de apoyar el argumento de que en esta cultura palabras como ‘gorda’ o ‘gordita’ no resultan ofensivas:

(197) SIV, I19:

158 yo pienso que son ofensivos/ o ofensivas/ pero/ ah/ como mi papá/ mis tías/

159 mis tíos/ ah/ cuando quieren describir alguien/ ah/ por ejemplo/ ah/

160 fue una/ una niña/ queee mi papá me quiere/ ah/ saber/

161 y me dijo/ o sí es una gordita/ yyy/ le dije/ ay papá/ no sea grosero/

162 y por eso él/ no es grosero/ es la verdad (RISAS) sí/ es una descripción/

163 y/ ah/ yo/ pen- pensaba queee mis tíos y mi familia en el lado de mi papá/

164 porque son hispanos/ ah/ están o son/ chistosos/ son/ que- qui- quieren/

165 aah/ hacer bromas todo el tiempo/ pero no/ es solamente su cultura/

La profesora titular del curso interviene nuevamente, utilizando otra vez la estrategia de la pregunta directa. Ante la pregunta, la I19 responde de forma clara y breve:

(198) SIV, P:

166 yo quería preguntarte por ejemplo ¿la gente aquí no te dice chinita?/

167 I19: sí/ sí/ me/ me dicen chinita todo [el tiempo]

Las formas apelativas ‘chinita’ / ‘chinito’ son utilizadas con bastante frecuencia en Costa Rica para referirse a las personas de ojos rasgados, sin tomar en cuenta su lugar de origen. Por lo tanto, su uso requiere de

conocimiento cultural y pragmático previo. Este factor origina la intervención de la I18, quien solapa su intervención con la I19 y obliga a la profesora titular a intervenir con una aclaración:

- (199) SIV:
 167 I19: sí/ sí/ me/ me dicen chinita todo [el tiempo]
 168 I18: [¿Qué?]
 169 P: chinita/ por los ojos de ella [son los ojos rasgados]
 170 I18: [aaah]

La I19 insiste en que estas formas apelativas no le parecen ofensivas por sí mismas, pues dependen del contexto en que se encuentren:

- (200) SIV:
 171 I19: yo creo que a veces/ eh/ fue- en contexto/ puede ser ofen-ofen §
 172 P: § ofensivo
 173 I19: § ofensivo
 174 o a veces/ es solamente una- una forma de identificación/ por ejemplo/ aaah/
 175 cuando en principio/ aaah/ mí y mi mejor amiga/ aaah/ encon/ no/ co- conocí/
 176 [nos conocimos]
 177 P: [cuando nos conocimos]
 178 I19: [sí] ah/ sus/ ah/ sus padres/ no me/ no sabían mi nombre/ y ah/ yyy/ to- tomé-
 179 tomó mucho tiempo/ para queeee/ para que sepa/ mi nombre yyy/ ah/ mee me
 180 decían/ hola chinita/

Tras las intervenciones en las que se aborda la diferencia cultural en cuanto al uso de formas apelativas como 'gordita' o 'chinita', el I21 retoma el tema inicial del discurso; es decir, la diferencia entre la concepción del tiempo en Costa Rica y en los Estados Unidos:

- (201) SIV, I21
 189 yo pienso que/ ah/ la- el estilo de vida en los Estados Unidos es más rápido de aquí/

Sin embargo, de manera súbita se introduce un tema nuevo: la seguridad de los ciudadanos en Costa Rica y en Estados Unidos. A partir de aquí, se plantea que en ambos países existen lugares peligrosos, pero que de modo general se puede vivir de forma segura:

(202) SIV, I21

211 y si yo conozcoo cuáles lugares debo evitar *me parece que la seguridad
 212 no sea peligrosa/ si yo en mi ciudad yo pienso que es peligroso/ ah/
 213 pero eso es porque yo he vivido toda mi vida allí/ aah/
 214 aah/ en total/ hay personas malas y personas buenas/
 215 yo creo/ ah/ que a veces/ nosotros creamos nuestro peligro/

El tema de la seguridad se finaliza con la intervención del I21. Posteriormente, la I13 interviene para expresar su deseo de llegar a formar parte de la comunidad costarricense:

(203) I13:

216 yo quierooo// yo quiero/ ah/ ser/ ah/ una parte/ un/ de/ la/ no de la cultura/
 217 pero/ deee/ los ciu/ ¿ciudadanos?/ de Costa Rica/ yo/ yo quiero trabajar aquí/
 218 yo quiero tener amigos de aquí/ sí/ es como una vida diferente de Estados Unidos/
 219 yo necesito participar en la comunidad más/

Tras esta intervención, interviene por segunda vez la I4. Es importante señalar que esta informante es la encargada de la sesión y, por lo tanto, debe dirigir el desarrollo del tema. Sin embargo, una vez que termina su discurso expositivo, solamente interviene una vez más para dar por terminada la sesión:

(204) I4:

223 sí/ y es todo///

En cuanto a los tipos de actos de habla utilizados, nuevamente se imponen los asertivos, como se puede ver en la tabla 13.

Tabla 13
SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos
Actos de habla

Informante	Tipos de actos de habla utilizados		
I4	Asertivos	----	Directivos
I16	Asertivos	Expresivos	----
I17	Asertivos	----	----
I18	Asertivos	----	----
I19	Asertivos	----	----
I20	Asertivos	----	----
I21	Asertivos	----	----
I13	Asertivos	----	----

Los actos asertivos son utilizados para describir el estado de las cosas y dar el punto de vista sobre el tema:

(205) SIV, I4:

3 me llamó la atención/ porque el tiempo aquí es más relajado o más fluido
4 que en los Estados Unidos/

(206) SIV, I16:

66 en los Estados Unidos
67 hay un menta- una mentalidad que es mejor hacer más/
68 por eso es común que las personas/ ah/ están en muchas activit- actividades
69 al mismo tiempo/

(207) SIV, I17:

119 las comidas rápidas
120 son muy populares en Estados Unidos/ por eso las personas engordan mucho//

(208) SIV, I18:

121 hace/ haces/ eh/ realmente en Estados Unidos todos son gordos/ (RISAS)

(209) SIV, I19:

137 ah/ en los Estados Unidos/ usamos muchos eufemismos/

(210) SIV, I20:

155 algunas personas son más directos/ no decimos a una persona que/ es gorda/

(211) SIV, I21:

189 yo pienso que/ ah/ la- el estilo de vida en los Estados Unidos es más rápido de aquí/

Con el fin de propiciar la participación de los miembros de la clase, la I4 se sirve de un acto directivo, en el que se incluye como parte del grupo.

(212) SIV, I4:
57 vamos a tener discusión/ del tema//

Por su parte, la I16 utiliza actos expresivos para comunicar su percepción sobre las diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos:

(213) SIV, I16:
86 hay aspectos de los dos culturas que me gusta/ por ejemplo
87 a veces me gustan las expectativas en los Estados Unidos/ porque/ ah/
88 para mí es divertido/ trabajar duro y tener *éj- éjito es las cosas que hago/
89 y también me gusta la importancia de llegar temprano/

En el discurso dialógico argumentativo de la SIV no se producen actos de habla que impliquen compromiso con los interlocutores, ni tampoco se explican con detalle términos o fenómenos específicos. Por lo tanto, no hay presencia de actos comisivos ni de actos declarativos.

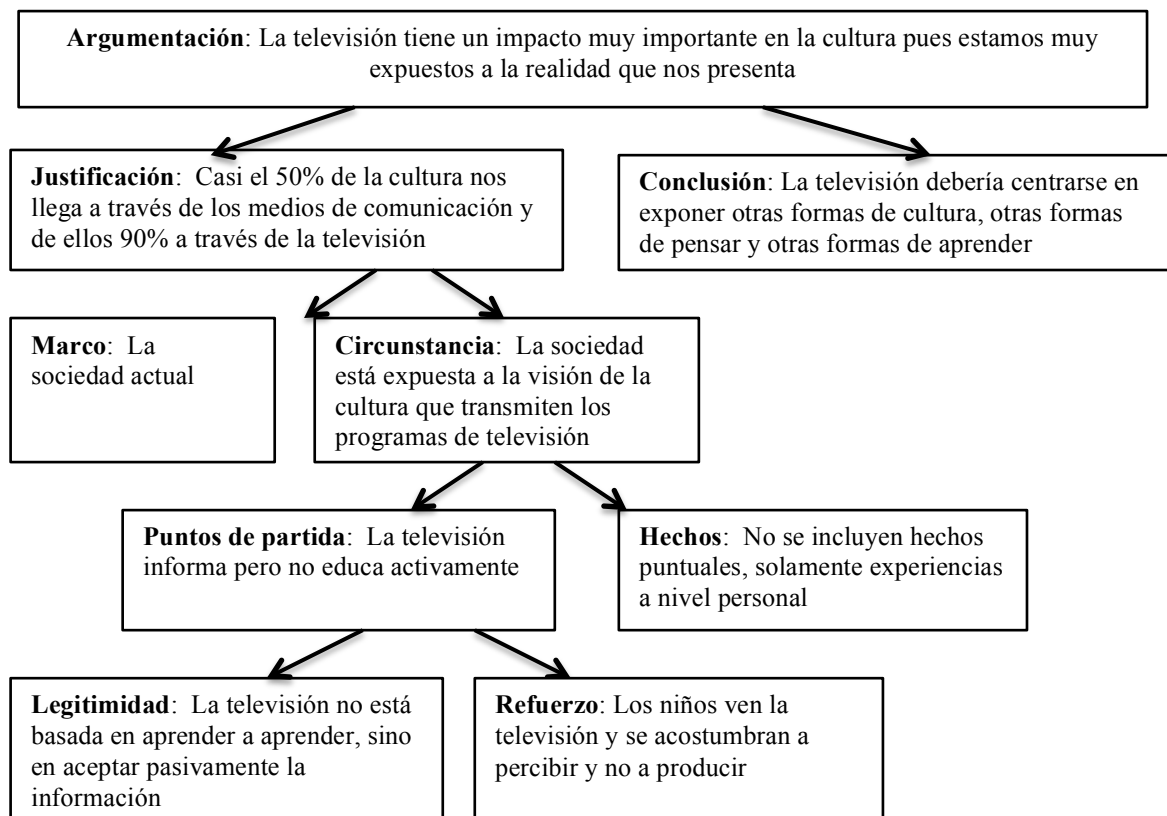
En general, esta sesión se caracteriza por el elevado número de intervenciones debido al gran interés que despierta el tema de las diferencias culturales. A partir de la sola mención de la palabra 'gorda', se suscita un tema secundario relacionado con el uso frecuente de apelativos que pueden resultar inofensivos en una cultura pero muy ofensivos en otra. El I21 se encarga de reconducir el tema y se centra de nuevo en la noción del tiempo, pero rápidamente introduce otro tema: la seguridad de los ciudadanos en Costa Rica y en los Estados Unidos.

No obstante el número elevado de intervenciones de tipo colaborativo, la I4 concluye el tema de forma abrupta con un breve "es todo".

6.2.1.5. Sesión 5 (SV): El impacto de la televisión en la sociedad actual

A continuación procedemos a describir la superestructura del discurso de tipo dialógico argumentativo de la SV.

Esquema 12
SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual
Discurso dialógico



El esquema textual anterior da paso a la construcción de la macroestructura del discurso argumentativo a través del desarrollo de diversas secuencias temáticas, que se indican en el cuadro 13.

Cuadro 13
SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual
Secuencias

1. El impacto de la televisión: violencia, pasividad 2. El carácter local y poco integrador de la televisión 3. Medidas para controlar la sobreexposición a los contenidos televisivos 4. Propuestas para mejorar la programación televisiva	I5
5. El aislamiento social que puede provocar la adicción a la televisión	I22 I8 I17 I18 I23
6. Medidas para controlar la sobreexposición a los contenidos televisivos	I8 I10 I17 I18 I22 I24 I25
7. Propuestas para mejorar la programación televisiva	I26

A diferencia de las sesiones anteriores, en las que en todas las intervenciones se produce un cambio de turno, en la SV una intervención no es reconocida ni aceptada por al menos un interlocutor. Ocurre cuando la I24, sin que exista pausa alguna, trata de intervenir luego del enunciado de la I18, pero no consigue su objetivo. La I18 mantiene el turno:

(214) SV, I24- I18
192 I18: sí pero él no/
193 él no/ ah/ hace nada solo ve televisión y nada más §
194 I24: **§ a veces/ esto §**
195 I18: § pero no tiene
196 cable/ solo/ like/ cinco/ ah/ canales (RISAS)

En la tabla 14 se sistematizan las diferentes intervenciones:

Tabla 14
SV: Impacto de la televisión en la sociedad actual
Intervenciones

Informante	Iniciativas	Reactivas Iniciativas	Colaborativas	Reactivas	Total de intervenciones por hablante
I5	1	0	0	0	1
I22	0	1	2	5	8
I8	0	3	0	0	3
I17	0	1	2	9	12
I18	0	3	3	6	12
I10	0	6	0	0	6
I23	0	1	0	0	1
I24	0	2	0	0	2
I25	0	1	0	0	1
I26	0	1	0	0	1

El final de la intervención del I5 pone en evidencia su confusión sobre la dinámica de la clase. De acuerdo con la guía entregada por el profesor (Cuadro 5, apartado 6.1), una vez concluida la exposición, se debe propiciar la participación del resto del grupo en la discusión del tema. No obstante, el I5 no sabe cómo actuar después de dar por finalizado su discurso:

(215) SV, I5:

87 ¿tengo que hablar o o o no?//

Ante esta confusión, el profesor titular toma el control de la actividad y formula una pregunta al grupo:

(216) SV, P:

88 ¿mm? ¿yyy/ y ustedes creen que eso es algo que pasa/ comúnmente hoy en día?

89 ¿que están mucho en la televisión o o?

La I22 responde directamente y brinda un ejemplo para apoyar su respuesta:

(217) SV:

90 I22: sí/ mi sobrino siempre/ él tiene el/ eh/ el ruido del del televisión o el/ como/

91 P: ¿el volumen? §

92 I22: § el volumen/ sí/ como muy muy alta/ muy alto/

93 y cuando quiero hablar con él es como/ ¡yayaya!//

La pregunta del profesor logra su propósito de incentivar la participación, puesto que la I8 interviene para abordar el tema del aislamiento que provoca la televisión en el ámbito familiar:

(218) SV, I8:

- 98 y hasta cuando están teniendo
99 cena/ tienen caricaturas/ están viendo la televisión en vez de poder hablar sobre
100 cómo estuvo su día o así/ y/

La I18 y la I23 expresan su acuerdo con respecto al consumo excesivo de televisión en perjuicio de la vida social:

(219) SV, I18:

- 111 yo/ yo conozco gente que ve la televisión/ ah/ durante la cena/ y tiene televisiones
112 en todos lugares de la casa/ el baño/

(220) SV, I23:

- 116 para mí no me gusta/ aah/
117 /ah/ mirar tele tele cuando/ ah/ con otras personas/ por ejemplo/

A propósito de las opiniones anteriores, la I10 interviene para decir que ella no tiene televisión en su casa, a lo que la I17 responde inmediatamente:

(221) SV, I10:

- 126 en mi casa yo no tengo teles [(RISAS)]

(222) SV, I17:

- 144 la mayoría de en Estados Unidos tiene que tener cable/ tienen que tener/
145 tienen como/ ah/ HBO/ STARS/ todas las películas las- los canales yyy/
146 tienen que tener tele/

Puesto que el I5, quien en principio debe dirigir la participación de los miembros de la clase, sigue sin intervenir, el profesor titular del curso continúa a cargo de la dinámica de clase:

(223) SV, P:

- 162 § bueno
163 entonces Y para ir terminando ¿qué creen/ que puede ser una solución/ que se pueda
164 hacer para/ mejorar/ este asunto como de la convivencia de las personas?

La pregunta genera varias intervenciones breves en las que se ofrecen soluciones para que la televisión no interfiera negativamente en la convivencia familiar:

(224) SV, I18:

172 creo que el primero cosa/ la/ la familia es/ ah/ puede hacer es/ para /ah/ para poner
173 la televisión en la sala y no/ no en los cuartos/

(225) SV, I8:

204 ¿ yo creo que deberían
205 tal vez poner como un horario/ ooo/ decir/ solamente lo pueden ver por una hora
206 o dos máximo al día// y que después de eso encuentren otra cosa que hacer de//
207 no sé/ jugar con amigos o amigas o ponerse a leer o pintar hay muchas cosas que
208 se pueden hacer//

(226) SV, I25:

211 yo/ yo recuerdo cuando/ era/ niño y solo/ ah/ tu/ fue *permitado/ ah/ ah/ estar frente
212 del televisión por/ más o menos/ treinta minutos cada día/

Las intervenciones del I25 y del I26 son más extensas porque, además de ofrecer recomendaciones, critican la programación de los canales televisivos:

(227) SV, I25:

227 el problema más fuerte es/ ah/ hay mucha violencia/ hay mucho/ ah/ los temas no
228 son/ ah/ eh/ demasiado// no son tan/ eh educativos como antes/

(228) SV, I26:

237 el problema es que muchos programas son también/
238 de/ digamos/ no instructivos/

Tras estas dos intervenciones, el profesor titular del curso toma el turno de palabra para cerrar abruptamente la sesión:

(229) SV, P:

247 listo/ okey/ bueno/ muchas gracias//

Aun cuando durante la SV la participación de los miembros del grupo es constante y variada, lo cierto es que no se sigue la dinámica preestablecida: el I5 concluye su intervención sin propiciar la discusión sobre el tema y no

interviene más durante el resto de la sesión. El profesor titular del curso, quien se supone solo cumple el papel de observador, toma el control de la sesión pero en ningún momento orienta al I5 para que retome el tema de su discurso expositivo e incentive su discusión en grupo.

En cuanto a los tipos de actos de habla utilizados, nuevamente se imponen los asertivos, como se puede ver en la tabla 15:

Tabla 15
SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual
Actos de habla

Informantes	Tipos de actos de habla utilizados		
	Asertivos	----	Directivos
I5	Asertivos	----	Directivos
I22	Asertivos	----	----
I8	Asertivos	----	----
I17	Asertivos	----	----
I18	Asertivos	----	----
I10	Asertivos	----	----
I23	Asertivos	Expresivos	----
I24	Asertivos	----	----
I25	Asertivos	----	----
I26	Asertivos	----	----

Los actos asertivos son utilizados para describir situaciones y opinar sobre el tema:

(230) SV, I5:

- 7 los niños cuando llegan de la escuela
8 la primera cosa que hacen es encender el tele/

(231) SV, I22:

- 105 cuando estamos comiendo/ no radio/ no tele/
106 no computador/ no nada/ es porque es un momento en que estamos para hablar/

(232) SV, I17:

- 107 ahorita cuando estamos en el hotel/ hay muchas personas que tienen su ipod/

(233) SV, I18:

- 111 yo/ yo conozco gente que ve la televisión/ ah/ durante la cena/ y tiene televisiones
112 en todos lugares de la casa/ el baño/ eh/ ah/ la cocina/

(234) SV, I25:

- 223 los años /ah/ después/ mm/ eh/ tuvimos/ eh/ en mi casa la
 224 oportunidad /eh// ver mucho más/ ah/ televisión/ y/ ah// yo/ yo pienso que/ eh/ fue/
 225 un poco/ un poco malo

(235) SV, I26:

- 246 creo que yo hago un uso correcto de la televisión/

Con el fin de convencer a los interlocutores sobre la importancia de establecer normas para controlar el tiempo que los niños miran la televisión, el I5 utiliza un acto directivo, que atenúa introduciéndolo con la fórmula condicional “*yo diría que*” e incluyendo un ejemplo de índole personal:

(236) SV, I5:

- 54 entonces yo diría que/ hay reglas que las familias tienen que/ eh/ imponer/
 55 en el caso personal por ejemplo/ eh tener algunos/ algunos límites de la tele/
 56 por ejemplo/ cuando se come/ al momento del almuerzo/ de la cena/
 57 hay- en ese momento es/ eeh/ imperativo apagar el tele/
 58 y/ y hablar de lo que sea de cualquier cosa/ eh/ discutir/ eh/ confrontar/ eeeh/
 59 que los niños pueden contar lo que hicieron en la escuela/

La I23 es la única que utiliza actos expresivos, en este caso para comunicar su sentir con respecto al aislamiento social que puede producir la televisión:

(237) SV, I23:

- 116 para mí no me gusta/ aah/
 117 /ah/ mirar tele tele cuando/ ah/ con otras personas/

Tal y como sucede en el discurso dialógico argumentativo de la SIV, en la SV no se producen actos de habla que impliquen compromiso con los interlocutores, ni tampoco se explican con detalle términos o fenómenos específicos. Por lo tanto, no hay presencia de actos comisivos ni de actos declarativos.

6.2.1.6. Consideraciones generales sobre el análisis de los niveles superestructural y macroestructural

Concluimos el análisis de la superestructura y de la macroestructura del discurso dialógico creando un cuadro comparativo que da cuenta de las estrategias de argumentación utilizadas en las cinco sesiones:

Cuadro 14
Cuadro comparativo
Estrategias argumentativas

Superestructura y macroestructura	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Estrategias argumentativas	Comparación y contraste	Definición y descripción	Datos y hechos	Comparación y contraste	Descripción y ejemplos

A partir del cuadro comparativo anterior podremos plantear las siguientes conclusiones con respecto al discurso argumentativo:

Tanto en la SI como en la sesión IV se utiliza una estrategia argumentativa basada en la comparación y el contraste. Así, en la SI los argumentos se desarrollan a partir de la comparación entre las políticas de conservación de la naturaleza -de los parques naturales, en particular-, en dos países: Costa Rica y Estados Unidos.

En el desarrollo de esta comparación, a su vez, se presentan argumentos basados en ejemplos concretos sobre las políticas de administración de los parques naturales, con el fin de demostrar que ambos países han establecido una serie de normas para la conservación del medio ambiente, pero los resultados han sido más exitosos en el país centroamericano.

En la SIV, por su parte, la estrategia de comparación y contraste se centra en el planteamiento de una serie de diferencias culturales entre estos dos países. Nuevamente, los argumentos se apoyan con ejemplos concretos, en este caso, sobre la vida cotidiana.

La SII se construye a partir de definiciones y de descripciones de conceptos relacionados con el tema de la pobreza. El argumento central de que los pobres deben participar de forma activa en las decisiones que toman las entidades gubernamentales y sociales se apoya en un argumento de autoridad: se hace referencia explícita a un experto reconocido como tal en materia de estudios sobre la pobreza. El uso de esta estrategia se basa en la confianza que posee la fuente particular a la que se cita, que se ve reforzada, a su vez, por la confianza que puede generar una organización regional latinoamericana (CEPAL) validada internacionalmente.

Otro recurso para apoyar los argumentos que se presentan consiste en incluir refranes, de manera que se apele al conocimiento del saber popular y tradicional que tenga el interlocutor. Así ocurre cuando la I2 incorpora la fraseología para reforzar el argumento de que la pobreza no se soluciona dando dinero a los pobres, sino creando oportunidades:

(238) SII, I2:

50 entonces/ muchas veces es mejor para crear oportunidades y cambiar la/ ambiente/
 51 para que ellos puedan/ mejorar su situación/ ah/ es como/ el dicho que/ que dijo/
 52 **"hay que/ eh/ enseñar personas a pescar/ y no dar/ ah/ pescas"**³⁴/ ah/

³⁴ La estudiante se refiere al proverbio chino "Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida", parafraseado comúnmente como "Hay que enseñar a pescar y no regalar los peces".

Este recurso, en principio, ayudará a que el interlocutor se identifique con las opiniones que se defienden.

La SIII se desarrolla a partir de explicaciones sobre la situación de desequilibrio institucional en Estados Unidos, por lo que abundan los argumentos basados en ejemplos concretos sobre la situación económica y sobre las decisiones que ha tomado el gobierno estadounidense. Además, se incluyen ejemplos modelo (las compañías *Ford* y *Wallmart*) para explicar el funcionamiento de las empresas privadas.

Por último, en la SV se describe con detalle la influencia de la televisión en el entorno familiar. Esta descripción se construye mediante ejemplos de la vida cotidiana y mediante relaciones de causalidad: “si se mejora la programación televisiva, su impacto en los hogares será positivo”.

A lo largo de las distintas sesiones, los ejemplos que apoyan la argumentación se construyen mediante diversos recursos, propios de este tipo de discurso (Mortara, 1991; Perelman y Olbrechts, 1989; Martínez-Costa, 2010):

- *generalizaciones*, en cuyo caso se recurre a hechos concretos, reales o ficticios, que pueden ser aplicados a realidades generales.
- *ilustraciones*, es decir, ejemplos que implican la adhesión a una regla conocida y admitida por la mayoría social y que precisamente por esta razón no requieren de una evidencia indiscutible, sino de una regularidad ya establecida.
- *modelos*, ejemplos sobre los que se fundamenta una regla general de conducta que incita a la imitación.

La variedad de estrategias utilizadas y la participación de los miembros del grupo permite concluir que se ha cumplido con el objetivo de la sesión: propiciar un discurso dialógico argumentativo sobre un tema determinado. No obstante, se debe señalar que el estudiante responsable de la clase no siempre es quien propicia esta dinámica: en buena parte de las sesiones la interacción se produce gracias a la actitud colaboradora de los miembros del grupo o a la intervención del profesor titular del curso. Profundizaremos y detallaremos este aspecto en el apartado de *Resultados*.

6.2.2. Microestructura del discurso dialógico argumentativo

Iniciaremos el análisis de la microestructura del discurso argumentativo atendiendo a las categorías propuestas en la tabla 3, con el fin de dar cuenta del uso de las unidades discursivas y de las estrategias pragmáticas presentes en las sesiones. Siguiendo el mismo orden empleado para el análisis del discurso expositivo monológico, se analizarán primero las unidades discursivas y, posteriormente, las estrategias pragmáticas.

Iniciamos a continuación el análisis de las unidades discursivas.

6.2.2.1. Unidades discursivas

Seguidamente se describen las unidades lingüísticas que se relacionan entre sí para dar forma al discurso y que constituyen, por ello, mecanismos de cohesión: su función es conectar y organizar el contenido discursivo.

Llegados a este punto, resulta importante recuperar los conceptos de *cohesión* y *coherencia* que se han seleccionado como base para elaborar este apartado.

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012), consideramos los conceptos de *coherencia* y *cohesión* relacionados entre sí de manera inclusiva: uno dentro del otro. Para las autoras, la *coherencia* se refiere al significado del discurso en su totalidad, es decir, a las relaciones que se establecen entre sus unidades de forma tanto endofórica como exofórica.

Dado que se basa en la consistencia temática, la coherencia se asocia a la *macroestructura* (contenido) y a la *superestructura* (esquema de organización del discurso).

Por su parte, el término *cohesión* alude a “las relaciones particulares y locales que se dan entre los elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar la información” (Calsamiglia y Tusón, 2012: 212).

En consecuencia, en nuestra investigación el análisis de las unidades discursivas corresponde al análisis de los mecanismos de cohesión utilizados por los informantes.

6.2.2.1.1. Unidades deícticas endofóricas

Retomando las premisas planteadas en el apartado 6.1.2.1.1. las unidades deícticas endofóricas son aquellas que recuperan su significado en otro lugar del discurso, ya sea en el espacio-tiempo anterior, caso del

mecanismo anafórico, o bien, en el espacio-tiempo posterior, donde se presenta entonces el mecanismo catafórico.

A continuación se registra el uso de estas unidades durante las sesiones.

6.2.2.1.1.1. Pronombres personales

En el desarrollo del discurso dialógico argumentativo se utilizan pronombres personales tónicos de tercera persona plural como mecanismo cohesivo de carácter anafórico:

(239) SII, H11:

- 112 y/ ah/ cuando la economic- la economía de los Estados Unidos es fuerte/ **los**
 113 **inmigrantes ilegales** son muy/ ah/ un- son un gran beneficio a nuestro país/ porque
 114 **ellos**/ ah/ *pro-po-nizaron /ah/ la mano de obra muy barato/

Con la misma función también están presentes los pronombres personales en su forma átona:

(240) SIII, I14:

- 149 el primer problema es/ ah/ los préstamos/ **el costo de universidad**/ normalmente es
 150 demasiado alta y entonces mucha gente no puede pagarla/ o pagarlo/

Para hacer referencia nuevamente al problema del alto costo de la educación universitaria, la I14 utiliza también el pronombre neutro:

(241) SIII, I14:

- 148 aah/ que **lo quee estaba/ hablando**/ yo pienso que/ en un nivel universitario/
 149 el primer problema es/ ah/ los préstamos/

6.2.2.1.1.2. Pronombres y determinantes demostrativos

Los pronombres demostrativos también permiten a los informantes recuperar información anterior. En el siguiente ejemplo, la I6 hace referencia enunciado completo:

- (242) SI, I6:
 68 también tiene un sistema de voluntarios/ para cuidar a los parques/ aah/
 69 también tienen/ un programa de la juventud/
 70 **esto** he visto con nuestros hijos/

En el ejemplo siguiente, el I11 utiliza el determinante demostrativo junto a un nombre para recuperar el referente “la inmigración ilegal”:

- (243) SII, I11:
 140 es importante para *enforzar las leyes a la frontera/ ah/ para prevenir/ ah/
este problema/

Tal y como plantea Escandell, (1995: 11) el determinante “individualiza un subconjunto dentro del conjunto de entidades denotada por el nombre y sus modificadores para referirse a él como una entidad”.

6.2.2.1.1.3. Cuantificadores

El uso de los cuantificadores como mecanismo cohesivo es muy frecuente a lo largo del discurso dialógico argumentativo:

- (244) SV, I23:
 107 hay **muchas personas** que tienen
 108 su *ipod/* o su/ ah/ celular en la mano/ cuando están comiendo/ yo pienso que es
 109 muy *desrespeto para las personas de la mesa/ que es tiempo para comer/
 110 no para/ hablar con **otras personas** que no están ahí/

En algunos casos, el cuantificador se combina con el recurso de la hiponimia. Así, el I25 incluye el medio de transmisión ‘*cable*’ dentro de ‘*otros métodos muy técnicos*’:

- (245) SV, I25:
 212 no tuvimos/
 213 ah/ **cable**/ o no tuvimos **otros**/ eh/ eh// **métodos**/ eh/ eh/ **muy técnicos**/ para
 214 recibir señales /ah/ dis- de distancia/

6.2.2.1.1.4. El artículo

Tal como ocurre en el discurso monológico expositivo, durante el discurso de tipo dialógico el artículo definido interviene en las construcciones de elipsis nominal. En este sentido, las marcas de género del artículo desempeñan un papel decisivo para identificar el contenido elidido que se recupera a partir de relaciones anafóricas con el contexto, o bien, a partir de la situación de habla.

Así se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

- (246) SI, I8:
 179 y las islas se van moviendo
 180 y sa- sigue saliendo magma así que se sa- se siguen/ creando **nuevas islas**/
 181 y Hawái es **la segunda más nueva y la más grande**//

- (247) SII, I10:
 102 bueno// soy **la única de Europa** [RISAS]

Mientras que en el primer ejemplo la información nominal se recupera a partir de los enunciados anteriores, en el segundo, se necesita recurrir a la situación en la que se enmarca el discurso. En este caso, el artículo aporta pistas para recuperar el referente.

6.2.2.1.1.5. Repeticiones

Durante el discurso dialógico, la repetición se utiliza para insistir en determinadas preguntas dirigidas al auditorio:

(248) SII, I1:

197 I1: pues **¿han oído/** deee *Rapa Nui?*/ *¿o Eastern Island?* / *¿o Osto Idgens?* / **¿han oído?**

Encontramos también repeticiones de un mismo verbo en diferentes formas. En este caso, la repetición enfatiza el concepto que sirve de base a un argumento:

(249) SII, I1:

201 yyy/ estamos-u- **nos estamos malcriando/** ahora/ estamos usando muchísimas riquezas/

202 yyy/ pues/ yo les aconsejo/ al futuro que no **se malcrien** con tecnología y energía/

203 y no/ que no usen más que necesitan// aah/ van a usar todas las riquezas

204 y destruir el plana- planeta/ en el proceso/ dee/ **malcriarnos/**

6.2.2.1.1.6. Sustituciones

Durante el discurso dialógico argumentativo, uno de los pocos casos de sustitución como mecanismo de recuperación del referente se presenta en la SIV. El I21 sustituye un enunciado completo a través de la construcción *determinante + nombre*:

(250) SIV, I21:

199 I21: **si alguien pasa por esta calle/ hay cuatro por ciento/**

200 **ah/ de probabilidad que/ ah/ la persona es testigo de un crimen/** (RISAS)

201 P: cuarenta/

202 I13: cuarenta/ sí

203 P: ah/ sí/ (RISAS)

204 I21: aaah/ y yo pienso que **este hecho** es una lástima/

6.2.2.1.2. Unidades deícticas exofóricas

En este apartado damos cuenta de la deixis de tipo exofórico, es decir, la que se refiere al contexto extralingüístico y por ello necesita ser interpretada dentro de una situación comunicativa determinada.

6.2.2.1.2.1. Deícticos temporales

El tiempo presente es utilizado para expresar opiniones y deseos, sean propios o ajenos, así como para dar cuenta de problemáticas actuales y situar en el ahora los datos que se proporcionan:

(251) SII, I3:

99 es un tema muy complejo/ aaah/// eh/ eh/ Europa/ por ejemplo/ hay más balance/

(252) SII, I10:

103 espero que/ cambien/ por ejemplo/ la ley de inmigración/

(253) SII, I11:

105 en los Estados Unidos/ ah/ ahorita hay aproximadamente/ ah/ once *millions*
106 de inmigrantes sin estatus en los Estados Unidos/ ah/ en comparación a la/
107 a la población en general es uno cada treinta personas/ es un/ ah/ *número inmensa/

(254) SII, I12:

144 y veinte por-ciento de los profesores son latinos/ y sesenta por ciento de los
145 trabajadores/ mm/ de la construcción son latinos también//

(255) SIII, I13:

75 creen que cos- en eeh/ ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/ ah/ pero hay
76 otros políticos/ ah/ partido diferente/ que cree que no/

(256) SIII, I14:

156 como en colegio yyy escuela secundaria/ hay bastantes
157 problemas también/ ah/ los niños se les permite/ ah/ pasar en un nivel/ ah/
158 más arriba/ o// sí/ ah/ superior/ ah/ incluso si no están listo para ese nivel/

(257) SIII, I16:

73 en la escuela todo es una competencia/ ah/
74 quién puede ser mejor/ quién puede sacar las- los más o los mejores notas y
75 todo es una competencia entre las personas en los Estados Unidos/

También se utiliza el presente para realizar generalizaciones sobre hechos o comportamientos:

(258) SIV, I17:
110 en Estados Unidos la comida rápida es muy popular por eso/ porque es rápida/

(259) SIV, I19:
137 ah/ en los Estados Unidos/ usamos muchos eufemismos/

En algunas ocasiones el presente se utiliza junto con el imperfecto para contrastar una situación actual con una situación pasada:

(260) SII, I9:
87 en el pasado en los Estados Unidos/ la mayoría de- de estudiantes/ aaah// vie-venía
88 sobre familias de la clase media/ y entonces/ pero actualmente muchas estudiantes
89 vienen sobre/ o de familias pobreza yyy/ aaah/ yyy las escuelas necesitan reformarse/

También se alterna el presente simple y el presente compuesto con el imperfecto, mezclando información actual con información pasada:

(261) SIII, I15:
171 y con el burocracia siempre estábamos
172 pe.liando para el dinero para lo que necesitaban los pacientes/ por ejemplo con los
173 adultos/ que ya han tenido su- ah- un ataque cerebral o están pasando por los otros
174 daños/ que/ que tal vez han sufrido/ ah/ estamos peleando con las compañías de seguro
175 para/ para recibir /ah/ el- los- los pagos de los servicios

Durante la SV, el I25 recurre a la narración de un evento pasado con el fin de apoyar el argumento de que la televisión puede resultar un medio provechoso para los niños siempre y cuando se supervise el tipo de programas que miran y el tiempo que le dedican a esta actividad. La narración se construye en pretérito e imperfecto, tiempos prototípicos del discursivo narrativo:

(262) SV, I25:

- 211 yo/ yo recuerdo cuando/ era/ niño y solo/ ah/ tu/ fue *permitado/ ah/ ah/ estar frente
 212 del televisión por/ más o menos/ treinta minutos cada día/ ah// ah/ no/ no tuvimos/
 213 ah/ cable/ o no tuvimos otros/ eh/ eh// métodos/ eh/ eh/ muy técnicos/ para
 214 recibir señales /ah/ dis- de distancia/

En el discurso dialógico argumentativo se presenta también el uso del tiempo condicional en enunciados de carácter hipotético que expresan deseos. Además, este tiempo es utilizado para expresar sugerencias ante determinados problemas:

(263) SIII, I13:

- 77 debería/ debería/ ah/ arreglar *problemos con/ ah/ or organizar una manera
 78 para arreglar el déficit fiscal/ déficit fiscal/ sí///

(264) SIV, I16:

- 98 si pudiera cambiar dos cosas/ de la vida en mi país/ cambiaría la mentalidad
 99 de las personas y la velocidad en que vivimos nuestra vida/

Por último, el estilo directo es utilizado por una informante para hacer referencia a una experiencia personal con su familia. Se trata de un recurso que actualiza una historia pasada, propio del carácter inmediato y actual del discurso. El presente actualiza un momento que no concuerda con el momento de habla:

(265) SIV, I19:

- 161 y me dijo/ o sí es una gordita/ yyy/ le dije/ ay papá/ no sea grosero/

6.2.2.1.2.2. Deícticos espaciales

Durante el discurso dialógico argumentativo, la deixis espacial se manifiesta únicamente en el uso de adverbios que transmiten información locativa sobre espacios que pertenecen al entorno de habla. ‘Aquí’ se utiliza para referirse a Costa Rica, ‘allí’ a la ciudad de origen, situada, en este caso, en los Estados Unidos.

(266) SIV, I16:

65 y en mi vida **aquí** no tengo tanto estrés como en los Estados/

(267) SIV, I21:

212 si yo en mi ciudad yo pienso que es peligroso/ ah/
pero eso es porque yo he vivido toda mi vida **allí**/

Por su parte, el adverbio ‘ahí’ es utilizado para hacer referencia a espacios que forman parte del entorno de un evento que describe el hablante:

(268) SIV, I17:

107 ahorita³⁵ cuando estamos **en el hotel**/ hay muchas personas que tienen
108 su *ipod*/ o su/ ah/ celular en la mano/ cuando están comiendo/ yo pienso que es
109 muy *desrespeto para las personas de la mesa/ que es tiempo para comer/
110 no para/ hablar con otras personas que no están **ahí**/

6.2.2.1.2.3. Deícticos personales

Los informantes recurren a distintos mecanismos para inscribirse e inscribir a otras personas en su discurso. A continuación, procedemos a describir y ejemplificar estos mecanismos.

³⁵ ‘Ahorita’ se utiliza en Costa Rica como expresión temporal para indicar ‘dentro de poco tiempo’. (Quesada, 2007: 39). No obstante, la informante utiliza la palabra para indicar ‘en este momento’.

La forma de tercera persona del plural le confiere al enunciado un carácter impersonal cuando se expresan opiniones:

(269) SII, I9:

89 yyy las escuelas necesitan reformarse/

Por el contrario, la forma verbal de primera persona del singular permite responsabilizarse directamente del contenido del enunciado:

(270) SII, I10:

103 **espero** que/ cambien/ por ejemplo/ la ley de inmigración/

También la forma de primera persona singular del verbo aparece junto con el pronombre tónico cuando se expresa una opinión personal:

(271) SII, I11:

138 y yo pienso que/ ahorita sí es necesario para perdonar los/ ah/ once million de personas/

139 quien todavía están en los Estados Unidos/

Los determinantes posesivos también contribuyen a evidenciar la presencia del yo, mediante el uso de la forma inclusiva *nuestro*:

(272) SII, I11:

112 los inmigrantes ilegales son muy/ ah/ un- son un gran beneficio a **nuestro país**/

El uso simultáneo del pronombre átono de primera persona plural y de su forma posesiva le permite al hablante inscribirse dentro de una comunidad e incorporar a los interlocutores en la opinión que expresa:

(273) SII, I14:

168 y también educación es/ es muy importante/ eh/ y yo pienso

169 que/ ah/ educación/ **nos** da la capacidad para cambiar el mundo y vivir **nuestras vidas**//

También la forma verbal de primera persona del plural es utilizada para referirse a grupos sociales, como en el caso del I15, quien la utiliza para referirse al conglomerado de trabajadores de salud pública:

(274) SIII, I15:

174 estamos peleando con las compañías de seguro
 175 para/ para recibir /ah/ el- los- los pagos de los servicios pero también/ los pagos de las
 176 cosas que necesita la gente

Por otra parte, el pronombre de segunda persona de plural es utilizado para apelar al auditorio. Si relacionamos esta apelación con el deíctico *aquí* (referido a Costa Rica) podemos deducir que se hace alusión a los habitantes del país. Por lo tanto, el informante establece una distinción entre personas originarias de Costa Rica y extranjeros :

(275) SIII, I15:

178 **aquí** /ah/ el/ el medicina- la medicina es un poco diferente desde tie- **ustedes** tienen la
 179 caja y todo/ pero hay un proceso de/ mm/ sí/ un proceso de esperar/

6.2.2.1.3. Marcadores discursivos

A continuación se presentan los marcadores utilizados en el discurso dialógico argumentativo.

Cuadro 15
Marcadores discursivos
Discurso dialógico argumentativo

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
ADEMÁS Conector aditivo	- Conecta segmentos coorientados que permiten describir con más detalle un hecho.	I6: hay partes que/ no permiten nadie/ entrar/ porque son solo para investigaciones y otros que/ gente pueden entrar// ah/ además / ahh/ hay un servicio de voluntarios aquí en Costa Rica/
AL MISMO TIEMPO Conector aditivo	- Añade otro hecho simultáneo enunciativamente.	I6: cómo puede/ preservar su su tierra//ah/ y al mismo tiempo / ah/ tener ecoturismo para su país/
AUNQUE Conector concesivo	- Conecta dos enunciados antiorientados; uno de ellos introduce un obstáculo para la realización del otro.	I16: aunque hay cosas de hacer/ me parece que todo está tranquilo/ y en mi vida aquí no tengo tanto estrés como en los Estados/
ASÍ QUE Conector consecutivo	- Introduce una conclusión o consecuencia de lo anterior.	I8: y las islas se van moviendo y sa- sigue saliendo magma así que se sa- se siguen/ creando nuevas islas/
BUENO Conector ordenador interactivo Conector reformulativo Conector continuativo Conector ordenador de cierre	- Marca inicio de intervención reactiva - Introduce una reelaboración de la idea anterior con el fin de precisarla. - Retoma el hilo del discurso luego de indicar que se había olvidado cierta información. - Indica cierre y da paso a una nueva intervención.	I10: bueno // soy la única de Europa [RISAS]/ y espero que/ mmm/ que/ mmm/ espero que/ cambien/ por ejemplo/ la ley de inmigración/ I6: porque hay montón de reglas/ bueno / los dos países (RISAS) / tienen montón de reglas sobre qué puede hacer o no hacer/ I6: fuimos al parque de ah/ aah/ /oh no me acuerdo el nombre/ en el sureste de de Utah/ bueno / es que están usando- no están usando/ ah/ copas de papel/ sino/ ah/ copas de plástico-no no de plástico/ algo que puede usar muchas veces/ I3: amo a mi país mucho/ simplemente/ eh/ eh/ yo quiero/ mejorar las condiciones/ para- para- para todo/ y yo tengo sobrinas y sobrinas/ ah/ ellos no pueden pagar/ ah/ todos los/ deu/-de/ P: deudas se dice § I3: § DEUDAS/ deudas de la nación// bueno / ¿preguntas?//

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
<p>DIGAMOS Operador enunciativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica expresión aproximada. El enunciado al que afecta debe entenderse de un modo aproximado y no literal. - Funciona como retardatario, para encontrar el término que permita expresar de modo más próximo la idea. 	<p>I6: Costa Rica ya dicen que tiene su plan es un plan/ ah/ ah/ de modelo/ digamos para otros países/ cómo puede/ preservar su su tierra/ ah/</p> <p>I26: el problema es que muchos programas son también/ de/ digamos/ no instructivos/ porque/ este/ yo opino queee/ digamos/</p>
<p>EN CONCLUSIÓN Conector conclusivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la conclusión de una serie de argumentos previos. 	<p>I3: en conclusión/ eh// no es algo muy crítico/ simplemente/ eh/ la gente no entiende muchas veces/ lo que está ocurriendo/ es muy fácil manipular la población con asuntos sociales/ en vez de problemas actuales/</p>
<p>EN GENERAL Operador enunciativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marca el ámbito de la asección, extendiéndolo a todos los casos. 	<p>I18: creo que *el primero cosa/ la/ la familia es/ ah/ puede hacer es/ para /ah/ para poner la televisión en la sala y no/ no en los cuartos/ es mejor/ para/ well/ en general/ ah/ se dice que/ para dormir</p>
<p>ESTE Conector reformulativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica la búsqueda de un término más preciso para el significado que se quiere expresar. - Reformular un fragmento del discurso. - Actúa como retardatario. 	<p>I5: esta es la parte más negativa/ o sea/ el niño tiene que/ que producir sus ideas/ este/ elaborarlas</p> <p>I5: eeeh/ los niños a veces son hiperactivos/ y ver un poco de tele ayuda también a los papás a hacer su/ su vida social/ su su vida/ eeeh/ este /de la casa/</p> <p>I5: como decía Giacomelli /este/ una película buena es una película que cuando termina te deja pensando</p>

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
<p>(y)ENTONCES Conector ordenador continuativo</p> <p>Conector consecutivo</p> <p>Conector consecutivo</p>	<p>- Mantiene el hilo discursivo</p> <p>- Introduce la consecuencia del enunciado anterior.</p> <p>Introduce la consecuencia del enunciado anterior. En este caso, la consecuencia se extrae de forma deductiva.</p>	<p>I9: aaah/ en el pasado en los Estados Unidos/ la mayoría de- de estudiantes/ aaah// vie- venía sobre familias de la clase media/ y entonces/ pero actualmente muchas estudiantes vienen sobre/ o de familias pobreza yyy/</p> <p>I14: el costo de universidad/ normalmente es demasiado alta y entonces mucha gente no puede pagarla/ o pagarlo/</p> <p>I3: y los impuestos ayudan a la municipalidad/ entonces la gente tiene que pagar/ para todo/</p>
<p>FINALMENTE Conector temporal</p>	<p>- Introduce el último enunciado de una sucesión de eventos.</p>	<p>I3: trabajos muy buenos están regresando a los Estados Unidos poco a poco/ ah/ nuestra bolsa es increíble porque/ la bolsa es para los ricos/ y/ ah/ con más trabajos buenos/ habrá más competencia para emplear personas con salarios mejores/ y/ finalmente algunos empresarios entienden la situación/</p>
<p>GRACIAS A Conector de causalidad</p>	<p>- Introduce la causa del enunciado anterior.</p>	<p>I1: gracias a él tenemos los parques y/ mm/ también/ fundó/ el club Sierra Club/</p>
<p>INCLUSO Conector aditivo</p>	<p>- Añade un enunciado coorientado al anterior, y que no es esperado.</p>	<p>I4: hay bastantes problemas también/ ah/ a los niños se les permite/ ah/ pasar en un nivel/ ah/ más arriba/ o// sí/ ah/ superior/ ah/ incluso si no están listos para ese nivel/</p>
<p>OKEY Conector ordenador continuativo</p>	<p>- Mantiene el hilo discursivo</p> <p>- Marca la transición entre temas.</p>	<p>I9: ¿presentes?/ ah okey/ presentes/ o/ o también los niños no tienen/ padres/ mm// o tienen/ padres sin educación/</p> <p>I3: okey/ Y/ okey/ un ejemplo de- de- de/ eh/ épocas pasadas/ okey/ el empresario <i>Henry Ford</i>/ el fundador de la empresa de automóviles/ la mentalidad de él era/ yo pago un salario excelente/ o justo/ justo/ a mis empleados/ ellos pueden comprar carros/ que/ que// producimos/</p>
<p>O SEA Conector reformulativo</p>	<p>- Explica el contenido del enunciado anterior.</p>	<p>I6: hace poco los parques en los Estados Unidos están tratando de ser verde/o sea/ usar/ reciclar/ usar cosas más naturales/</p>

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
<p>PERO Conector contra-argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce un argumento antiorientado e indica que el segundo argumento es más fuerte que el primero. - Introduce un argumento antiorientado. - Marcador conversacional de desacuerdo 	<p>I11: y yo pienso que/ ahorita sí es necesario para perdonar los/ ah/ once <i>million</i> de personas/ quien todavía están en los Estados Unidos/ pero también/ ah/ es importante para *enforzar las leyes a la frontera/ ah/ para prevenir/ ah/ este problema/</p> <p>I13: ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/ ah/ perooo hay otros políticos/ ah/ partido diferente/ que cree que no/</p> <p>I18: él es un pensio-pensionado él no/ ah/ hace nada solo ve televisión y nada más pero no tiene cable/ solo/ <i>like</i>/ cinco/ ah/ canales (RISAS)</p> <p>I24: pero cuando/ ah/ alguna persona no tiene/ dinero/ ah/ a veces es la última opción/ para hacer/ eh/ muchas familias pobres tienen *un televisión grande/ no lo sé [por qué]</p> <p>I18: [sí no es para leer]</p> <p>I24: no/ pero// a veces no/ no es posible/ ah/ comprar todos los libros/ y/ ah/ es más barato/ ah/ ver televisión/</p>
<p>POR EJEMPLO Operador enunciativo</p> <p>Conector ejemplificativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Marca que el enunciado siguiente es un ejemplo de la opinión que defiende el hablante. - Apoya una explicación. 	<p>I3: es un tema muy complejo/ aaah/// eh/ eh/ Europa/ por ejemplo/ hay más balance/</p> <p>I6: también tienen/ un programa de la juventud/ esto he visto con nuestros hijos/ porque/ en sus visitas en los parques/ por las noches/ por ejemplo/ usan tal vez/ bueno/ cualquier tiempo del día/ ah/ los/ ah/ empleados del parque pueden/ dar charlas/ digamos sobre/ por ejemplo/ en Yellowstone/ charlas sobre los osos oo los bi-bisones/</p>
<p>POR ESO Conector consecutivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduce la consecuencia del enunciado anterior, al que señala como la causa explicativa de dicha consecuencia. 	<p>I1: John Muir tenía un padre MUUY estricto/ y muy religioso/ yyy/ por eso John Muir tenía muchas-muchos problemas con su padre/</p>
<p>POR OTRO LADO Conector aditivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica el paso a un nuevo aspecto del tema que se expone. 	<p>I11: por hijos de residentes/ ah/ de México/ para emigrar legalmente ellos necesitan esperar/ ah/ casi veinte años/ ah/ entonces para seguir las leyes/ ah/ es *un proceso muy muy larga/ ah/ y es muy dificulta/ ah/ difícil/ ah/ *por la otro lado/ ah/ hay muchas personas que pienso que es necesario para cambiar las leyes/</p>

Marcador Clasificación	Función (es)	Ejemplo
<p>PUES Conector continuativo</p> <p>Conector ordenador interactivo</p>	<p>- Mantiene el hilo discursivo.</p> <p>- Mantiene ligado el enunciado a la intervención previa y marca el inicio de una narración larga.</p>	<p>I1: y si perforan/ pueden destruir mucho del parque y/ pues es un parque nacional y también muy importante/</p> <p>I1: yy// ¿conocen John Muir?// ¿alguien?// pues/ él era muy importante con la conservación de la naturaleza/ en los Estados Unidos/ yyy/ pues/ John Muir tenía un padre MUUY estricto/ y muy religioso/</p>

6.2.2.1.4. Consideraciones finales sobre el uso de las unidades discursivas

Durante el discurso dialógico argumentativo, al igual que ocurre en el discurso expositivo monológico, se utiliza tanto la *deixis endofórica* como la *deixis exofórica*.

En el primer caso, destaca el uso de pronombres personales de tercera persona, de demostrativos y cuantificadores.

En cuanto a las unidades deícticas de carácter exofórico, destaca el uso de los morfemas verbales de tiempo y los adverbios.

La deixis espacial se limita al uso de adverbios de lugar que transmiten información locativa que hace referencia a Costa Rica.

En el caso de la deixis personal, se presentan las siguientes estrategias:

- Uso de la forma pronominal 'uno, -a' con carácter inclusivo para hacer referencia al hablante y al interlocutor, quienes se presentan como prototipo de una clase de individuos.

- Uso de la primera persona del plural inclusiva, para incorporar al interlocutor y conseguir así un grado mayor de aproximación y complicidad con las opiniones que se defienden.

Por otra parte, en cuanto al uso de los marcadores discursivos, los datos nos indican que ‘pero’, ‘entonces’ y ‘por ejemplo’ son los marcadores más utilizados en sus funciones contraargumentativa, consecutiva y ejemplificativa, respectivamente.

6.2.2.2. Estrategias pragmáticas

Es preciso recordar que con fines prácticos de análisis hemos denominado estrategias pragmáticas a los recursos que utiliza el hablante para contextualizar su discurso y para responder a una situación de interacción, tales como la distribución de los turnos de habla, la cortesía lingüística y la modalidad.

6.2.2.2.1. Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos y demarcativos

Los recursos del plano fónico que se describen a continuación están motivados por la intencionalidad comunicativa del hablante, según la circunstancias pragmáticas de la enunciación.

En el discurso de tipo argumentativo, se utilizan funciones expresivas ya descritas en el análisis de su discurso expositivo, como son la pronunciación silabeada y enfática.

(276) SIII, I3:

79 corporaciones tienen in-in beneficios increíbles/ ellos tienen su tierra para ayudar
80 una fábrica/ libre/ **Y**/ gratis/ **Y**/ sin impuestos también/ y los impuestos ayudan a la

La pronunciación enfática sirve para destacar palabras que reflejan de forma indirecta la opinión del hablante:

(277) SIII, I3:

91 es una manera/ de ganar **NUESTROS** impuestos/ para apoyar esta industria///

(278) SIII, I3:

97 ellos no tienen que pagar
98 por dar beneficios/ pero ellos **ENSEÑAN** sus empleados la manera de ganar
99 beneficios del **GOBIERNO**// usted vaya a esta oficina y aplica para estos beneficios//

En ocasiones, a la pronunciación enfática se le añade el alargamiento vocálico con el fin de acentuar aún más la opinión que se defiende:

(279) SIII, I3:

121 y los corporaciones gastan **MUUCHO** dinero/ para emplear expertos abogados/

Aun cuando no se trata de una función expresiva, es importante señalar el uso de la pronunciación silabeada de palabras que parecen presentarle al hablante algún tipo de dificultad al momento de articularlas, lo que se evidencia también por la presencia de pausas:

(280) SIII, I3:

89 porque en el acuerdo/ los// far-ma-cé-u-ti-cos pueden cobrar al gobierno cualquier precio/

Debemos dar cuenta también del alargamiento vocálico como estrategia retardatoria cuando se introduce un contraargumento o cuando se explican situaciones:

- (281) SIII, I13:
- 74 o los/ políticos/ no públicos (RISAS) mm/
 75 creen que cos- en eeh/ ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/ ah/ **perooo** hay
 76 otros políticos/ ah/ partido diferente/ que cree que no/

6.2.2.2.2. Turnos de habla

La superposición en medio de la intervención de otro (superposición intercalada) sucede normalmente allí donde aparece o se interpreta una señal terminativa, en un lugar de transición pertinente, de menor fuerza articulatoria y entonativa, aprovechando un tono bajo de la emisión, un descenso, etc. (Briz, 2001:59).

Durante el discurso dialógico argumentativo encontramos, aunque de forma muy aislada, algunos casos de solapamiento:

- (282) I18- I19:
- 167 I19: sí/ sí/ me/ me dicen chinita todo [el tiempo]
 168 I18: [¿Qué?]
 169 P: chinita/ por [los ojos de ella son los ojos rasgados]
 170 I18: [aaah]

El interés que despierta el tema del uso de apelativos que hacen referencia a características físicas provoca la superposición de turnos.

6.2.2.2.3. Modalidad

En relación con las modalidades del enunciado, predomina la modalidad enunciativa:

(283) SIV, I16:

- 61 aah/ los días están llenos con muchos activit- actividades muchas cosas para
62 hacer *or* muchas cosas a hacer/ aah/ y/ hay mucho estrés

(284) SIII, I3:

- 190 es muy fácil manipular la población con asuntos sociales/ en vez de problemas actuales

La modalidad interrogativa es utilizada por los informantes para realizar preguntas sobre el tema que se desarrolla y también para resolver dudas sobre el uso de la lengua:

(285) SIV:

- 127 I18: [¿no tiene tele?]
128 I10: [no/ no]

(286) SIII, I4:

- 159 muchos niños/ ah/ están poniendo/ aaah/ **detrás/ ¿atrás?**

La modalidad desiderativa también está presente y le permite a los informantes expresar sus deseos a propósito de los temas que se desarrollan:

(287) SIV, I16:

- 98 si pudiera cambiar dos cosas/ de la vida en mi país/ cambiaría la mentalidad
99 de las personas y la velocidad en que vivimos nuestra vida/

En cuanto al uso de los modos indicativo y subjuntivo, se observa que el modo indicativo es el más utilizado, mientras que el uso del subjuntivo se limita a secuencias muy puntuales en las que se expresan recomendaciones:

(288) SI, I1:

- 202 yyy/ pues/ yo les aconsejo/ al futuro que no se malcríen con tecnología y energía/

Tal como ocurre durante el discurso monológico, en el discurso dialógico argumentativo los informantes se decantan por el uso del indicativo, ya que implica su compromiso con la verdad de los enunciados y con las opiniones que se expresan.

La modalidad apreciativa se manifiesta a través de medios léxicos, concretamente en el uso de determinados adjetivos que enuncian simultáneamente una propiedad del nombre que determinan y una reacción emocional ante él:

(289) SI, I1:

- 109 los grupos *indígenas tuvieron problemas-
 110 tenían problemas con sus hijos tienen- tenían mutaciones / yyy/ ah/
 la salud era **horrible**//

6.2.2.2.4. Intensificación y atenuación

El mecanismo de intensificación más utilizado durante el discurso dialógico argumentativo es la repetición del adverbio que intensifica el grado de la propiedad mencionada inmediatamente después. Menos frecuente resulta el uso de la modalidad exclamativa:

(290) SV, I23:

- 90 H23: sí/ mi sobrino siempre/ él tiene el/ eh/ el ruido del del televisión o el/ como/
 91 P: ¿el volumen? §
 92 H23: § el volumen/ sí/ como **muy muy alta/ muy alto/**
 93 y cuando quiero hablar con él es como/ **¡ya ya ya!**

En varias ocasiones la propiedad se intensifica mediante la pronunciación enfática, a la que se le suma el alargamiento vocálico:

(291) SI, I1:

- 113 John Muir tenía un padre MUUY estricto/

En cuanto a la atenuación, encontramos atenuadores que se utilizan para expresar un significado aproximativo cuando el informante no está seguro de información suficientemente precisa:

(292) SI, I1:

93 hay **como** ochooo/ ocho especies de árboles/

La opinión personal sobre el uso excesivo de la televisión se atenúa a través de un mecanismo morfológico: el diminutivo.

(293) SIV, I22:

104 entiendo un **poquito** porque mi familia no es/ no es común o no es normal de

105 ver tele antes de comer/ cuando estamos comiendo/ no radio/ no tele/

Otro mecanismo para atenuar lo dicho y evitar responsabilidades ante el interlocutor es el uso del marcador 'digamos'.

(294) SIV, I26:

126 muchas personas son/ **digamos**/ adictas a la televisión/

127 porque este/ se quedan muchas horas viendo la televisión/

Otro mecanismo para atenuar lo dicho y evitar responsabilidades ante el interlocutor es el uso del marcador 'digamos'.

Siguiendo a Briz (2017), concluimos que la intensificación que se presenta es de tipo auto-reafirmativa: los informantes la utilizan para reforzar sus propios argumentos, no así los argumentos de sus interlocutores.

6.1.2.2.5. Consideraciones finales sobre el análisis microestructural del discurso expositivo

Para concluir el análisis de la microestructura del discurso expositivo, se ha elaborado un cuadro comparativo que da cuenta de la organización del discurso según los parámetros propuestos.

Cuadro 16
Cuadro comparativo
Discurso dialógico argumentativo
Nivel microestructural

Unidades discursivas y estrategias pragmáticas	Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V
Unidades deícticas endofóricas	Mecanismos anafóricos:	Mecanismos anafóricos:	Mecanismos anafóricos	Mecanismos anafóricos:	Mecanismos anafóricos
	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales	Pronombres personales
	Determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos	Pronombres y determinantes demostrativos
	Cuantificadores	Cuantificadores	Cuantificadores	Cuantificadores	Cuantificadores
	Sustitución y repetición	Sustitución y repetición	Sustitución y repetición	Sustitución y repetición	Sustitución y repetición
Unidades deícticas exofóricas	Deícticos temporales Dominio del tiempo presente				
	Deícticos espaciales Adverbios locativos y locuciones temporales				
	Deícticos personales Primera personal singular Primera persona plural inclusiva 'uno' Referencias léxicas de persona				
Marcadores discursivos	Consecutivos Adversativos Continuativos Contra-argumentativos	Consecutivos Adversativos Continuativos Contra-argumentativos	Consecutivos Adversativos Continuativos Contra-argumentativos	Consecutivos Adversativos Continuativos Contra-Argumentativos	Consecutivos Adversativos Continuativos Contra-Argumentativos

Modificaciones de la prosodia normativa con fines expresivos	Pronunciación enfática	Ausentes	Pronunciación enfática	Pronunciación enfática	Ausentes
Turnos de habla	Autoselección	Autoselección	Autoselección	Autoselección Heteroselección	Autoselección Heteroselección
Intensificación y atenuación	Adverbios en función intensificadora	Formas superlativas en función intensificadora	Adverbios en función intensificadora	Adverbios en función intensificadora Diminutivos atenuantes	Adverbios en función intensificadora Entonación exclamativa

Al igual que en el caso del discurso expositivo, predominan el tiempo presente y el modo indicativo.

En cuanto al uso de marcadores discursivos, se destacan los de tipo enunciativo, continuativo y consecutivo.

El mecanismo de mantenimiento del referente más utilizado es el anafórico.

La primera persona singular predomina, aunque también se manifiestan la tercera persona, la tercera persona plural para impersonalizar un enunciado y las referencias léxicas de personas que actúan como figuras de autoridad para apoyar los propios argumentos.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados correspondientes al análisis de las cinco sesiones transcritas que conforman nuestro corpus de investigación.

En primer lugar, daremos cuenta de los datos relacionados con la organización del discurso.

En segundo lugar, se abordará el tema de la interacción entre los participantes: el rol del estudiante responsable de la clase, el rol de sus interlocutores, la dinámica de los turnos de habla y las estrategias de cortesía.

Como tercer punto se describirá la frecuencia de las palabras de contenido que nos proporcionan información sobre cómo se construyen la coherencia y la cohesión discursivas a través de mecanismos léxicos.

Posteriormente, se presentará el registro de los errores gramaticales que se han producido en las sesiones y se analizará la figura del profesor como corrector.

En quinto lugar, cotejaremos los resultados obtenidos con los parámetros del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* correspondientes al nivel C1, que incluyen, entre otros, el uso de la deixis y de los marcadores discursivos.

Por último, se brindarán algunas pautas generales para el estudio y la enseñanza del discurso oral formal académico.

7.1. Organización del discurso

Tal y como plantean Cortés y Bañón (2003), la adscripción o pertenencia de un discurso a un género particular (superestructura) requiere de una determinada caracterización macroestructural y microestructural.

Precisamente, como reflejo de los condicionamientos del género discursivo *clase*, la interacción que se produce en el aula es prototípicamente asimétrica, pues el profesor propone el tema y pide, normalmente a través de la modalidad interrogativa, la opinión de los estudiantes. También es el encargado de decidir en qué momento se da por acabado el tema. En el caso de las sesiones analizadas, un estudiante asume el papel de responsable de la interacción en el aula.

Durante esta interacción, el margen de maniobra y de permisividad en el manejo del tema es bastante amplio, favorecido en parte por el grado de empatía que aporta el hecho de que los estudiantes se conozcan entre sí y hayan compartido experiencias vitales similares. No obstante, dadas las características del género, se asume que los interlocutores aceptan el tema propuesto y participan activamente en el discurso, sobre todo tomando en cuenta que sus intervenciones serán evaluadas por el profesor titular del curso. Por lo tanto, esperan proyectar una imagen positiva de su competencia comunicativa. Esta imagen no solo tendrá implicaciones sociales en las relaciones que establezcan con la comunidad estudiantil universitaria, sino que también determinará gran parte de la valoración académica que realizan sus profesores.

Con el fin de analizar el proceso de construcción del discurso oral formal en el aula, hemos utilizado dos esquemas textuales. Para el discurso expositivo de carácter monológico nos hemos basado en los postulados de Cortés y Bañón (2003) y Van Dijk (1983). Estos autores proponen un modelo, en principio, para el análisis conversacional. No obstante, coincidimos con Van Dijk (1983) en el hecho de que, metodológicamente, los conceptos pueden adecuarse a la descripción y al análisis de otros géneros discursivos, dado que en la conversación aparecen sistemáticamente los conceptos básicos para el estudio del uso interaccional del discurso.

Es preciso señalar, además, que el esquema discursivo que planteamos para el discurso expositivo coincide con el que plantea Ortega (2001: 15) para la lección magistral: preámbulo, planteamiento del tópico general, explicación, interacción previa al cierre y cierre de la sesión.

Hemos constatado que la apertura (*preámbulo* para Ortega, 2001), cuya finalidad es la de establecer un primer contacto con los participantes, solo está presente en una de las cinco sesiones. Por lo tanto, es evidente que los hablantes no han tomado en cuenta el establecimiento de una conexión previa con su auditorio, que podría favorecer la creación de un ambiente interaccional más cercano y relajado.

La orientación (planteamiento del tópico), en cambio, se produce en cuatro de las cinco sesiones, hecho que demuestra que los hablantes consideran relevante fijar un punto de partida para la presentación y el desarrollo del tema.

El tema se desarrolla a través de la exposición de una serie de secuencias, que incluyen el establecimiento de contrastes, la utilización de ejemplos y la argumentación. En la clase magistral, esta fase corresponde a la fase de explicación, según Ortega (2001).

La conclusión, tal como ocurre con la apertura, está ausente en algunas de las sesiones. De hecho, solamente dos de las cinco sesiones presentan algún tipo de cierre. Esto lleva a la confusión por parte de los interlocutores, que no tienen claro si la intervención ha finalizado y, por lo tanto, si se puede pasar a la discusión del tema.

En este sentido, hay que recordar que la sesión está planeada para que después de la exposición de carácter monológico se inicie un discurso dialógico argumentativo, que corresponde a la fase de interacción previa al cierre definitivo de la sesión (Ortega, 2001).

Durante el discurso dialógico argumentativo, los hablantes exponen hechos y expresan su propia valoración del tema, aportando las justificaciones pertinentes para influir en el auditorio.

La dinámica se establece de tal manera que la argumentación del estudiante responsable de la sesión pueda sumar la voz de otros estudiantes, ya sea para fortalecer, justificar o contraponer determinadas conclusiones. Los argumentos se refuerzan con ejemplos que se construyen a través de hechos concretos, ilustraciones de normas compartidas por un conglomerado social determinado o modelos de una regla de conducta particular. Estos ejemplos se

introducen mediante conectores, ('por ejemplo', 'como') y medios léxicos ('aquí tienen la lista de instituciones').

Se puede concluir que, en términos generales, la organización del discurso, tanto de tipo expositivo como de tipo argumentativo, ha sido coherente. Esta conclusión se fundamenta en el planteamiento de Briz (2001: 165) sobre la coherencia conversacional: esta resulta de la combinación de la coherencia monologal (entre los enunciados de una misma intervención y entre las diferentes intervenciones sucesivas de un mismo hablante) y de la coherencia dialogal (entre las intervenciones producidas por dos interlocutores diferentes y entre los distintos intercambios que constituyen el diálogo o interacción).

Consideramos que estos criterios pueden aplicarse también a la coherencia del discurso oral formal, y que, por lo tanto, se puede afirmar que las sesiones presentan tanto coherencia monologal como coherencia dialogal.

7.2. Interacción entre los participantes

Para Van Dijk (1983: 240), las acciones se basan en el hecho de que las personas realizan una modificación de la situación de manera consciente y con un objetivo, ejecutando un movimiento intencional, o bien, evitando una modificación de la circunstancia; es decir, no haciendo nada.

El rasgo característico de la interacción es, precisamente, que varias personas, juntas o por separado, simultánea o consecutivamente, ejecutan una o varias acciones.

Dentro de esa dinámica interaccional, la conversación es el género prototípico en el que se pueden manifestar de forma más libre actos que expresan deseos, anhelos, posturas, opiniones, sentimientos y planes personales. No ocurre lo mismo en contextos más formales, que suelen implicar obligaciones sociales y donde el control de lo que se dice puede estar muy establecido de acuerdo con una norma. En estos casos, los hablantes estarán más condicionados a aportar contribuciones “socialmente esperadas”.

Tomando en cuenta los factores mencionados, para el análisis de la interacción que se produce entre los participantes del discurso, partimos de dos premisas:

- una gran parte de esta interacción está basada en los presupuestos de los hablantes, cuya fuente es su propia experiencia social y comunicativa (Scollon y Scollon, 1995).

- la interacción se ve determinada por criterios de índole extrapersonal e interpersonal (Bravo, 2000).

Los factores de índole extrapersonal se relacionan con el modo en que la situación discursiva está social y culturalmente determinada por la comunidad a la que se pertenece. Los factores interpersonales, por su parte, hacen referencia a cómo los participantes interpretan y proyectan el discurso, según la valoración que van haciendo a medida que el acto de habla se va desarrollando. Así, a lo largo del discurso se pueden apreciar las diferencias de perspectiva con respecto a la situación comunicativa en su conjunto.

En nuestra investigación, el hecho de que el discurso se produzca en el aula universitaria determina claramente la percepción de los estudiantes acerca

de los comportamientos esperados y de los roles que desempeñan el profesor titular, el estudiante responsable de la sesión y los compañeros de grupo. La interacción cara a cara facilita que durante la exposición oral el hablante vaya estableciendo su propio rol y el de su auditorio, partiendo de la idea de mutua cooperación.

En el caso del discurso dialógico argumentativo, los participantes toman posición con respecto al discurso y establecen una relación co-participativa.

Fant (2000) plantea dos oposiciones binarias para describir el comportamiento de los participantes en la interacción: [+/-integrativo], que alude a la intención de identificarse con el grupo, o bien, a la ausencia de tal intención, y [+/-informativo] que indica la intención del hablante de afirmar su individualidad o la ausencia de intención autoafirmativa. Ambas oposiciones resultan muy útiles en nuestra investigación para describir y entender la interacción que se produce en cada una de las sesiones.

En general, durante el desarrollo del discurso dialógico encontramos actos que manifiestan el valor [+ integrativo] (mostrar acuerdo y colaborar con el desarrollo del tema, por ejemplo) y el valor [+afirmativo], (comunicar nuevas opiniones, añadir argumentos, modificar el tema o reclamar el turno, entre otros).

Sin embargo, en este punto se debe remarcar que la actuación del hablante responsable de la sesión y, por lo tanto, de la construcción del discurso expositivo y de la organización del discurso argumentativo, presenta, en la mayoría de las sesiones, los valores [-integrativo, -afirmativo], contrario al resto de los participantes, como procederemos a explicar a continuación.

7.2.1. El papel de los estudiantes responsables de la sesión

Los resultados muestran que en la primera parte de la tarea los estudiantes responsables de la sesión cumplen con los objetivos propuestos: exponer un tema y argumentar su posición al respecto. Sin embargo, la segunda parte de la tarea muestra deficiencias importantes: en primer lugar, solo 2 de los 5 estudiantes responsables de la sesión participa en el discurso de tipo dialógico. Los 3 restantes, una vez que concluyen su discurso expositivo, no son capaces de conducir la sesión ni de dirigir la participación de sus compañeros, de forma que su aporte al discurso dialógico es nulo.

En la SI, el I1 cierra su discurso expositivo con una pregunta cuya finalidad es involucrar al auditorio en la discusión del tema: “¿Han oído sobre el estado de la naturaleza?”. Tras esta pregunta, interviene tres veces más en la sesión, con el fin de darle continuidad a la intervenciones de tres hablantes distintos, así como para dar por concluida la sesión.

En el caso de la SII, la I2 solamente interviene una vez más después de su discurso expositivo. Lo hace para cerrar la sesión con una reflexión breve sobre el tema.

En la SIII, la dinámica que se produce es muy similar a la de la SI. El I3 interviene tras cada secuencia de un interlocutor, con el fin de darle continuidad al tema. La sesión se cierra con una reflexión breve, tal como ocurre en la SII.

La SIV y la SV resultan las de valor [-informativo, -colaborativo] en relación con el rol del estudiante responsable del grupo. Así, en la SIV la I4 solamente interviene una vez más tras haber concluido su discurso expositivo,

con el fin de cerrar la sesión. El cierre es breve y se produce de forma abrupta mediante la fórmula discursiva “*y es todo*”.

En la SV, se presenta el caso más extremo de falta de implicación en el desarrollo del discurso argumentativo: el I5 concluye su exposición planteándole la siguiente pregunta al profesor titular del curso: “*¿Tengo que hablar o no?*”. Ya sea por desconocimiento de las instrucciones sobre la dinámica de la sesión, por falta de comprensión de las mismas, o bien, por decisión propia, el I5 no interviene en absoluto en el discurso argumentativo. Queda claro, entonces, que solamente en la SI y en la SIII se han cumplido los objetivos de la tarea comunicativa.

Los datos con que contamos no nos permiten determinar si la ausencia de estrategias para organizar y guiar el discurso de tipo dialógico argumentativo se debe a que los hablantes las desconocen, o simplemente a que evitaron u olvidaron utilizarlas. Lo cierto es que el discurso argumentativo logró desarrollarse gracias a la cooperación del auditorio y, en el caso particular de la SV, gracias a la intervención del profesor titular del curso.

Hemos de dar cuenta también de las estrategias para realizar la transición del discurso monológico al dialógico: la pregunta directa y la invitación a participar en el desarrollo del discurso. La primera estrategia es utilizada por 4 de los 5 informantes; la segunda, únicamente por uno de ellos.

En su estudio sobre el tipo de preguntas que utiliza el docente en el aula, Cestero (2001) distingue dos tipos básicos de preguntas: las que están relacionadas con la organización de la sesión y las que tienen que ver con el contenido que en ella se expone. Además, existe un tercer tipo, que la autora

denomina *preguntas accidentales*, cuya aparición depende de sucesos que ocurren de forma peculiar en una sesión determinada.

Las preguntas relacionadas con el contenido del discurso son preguntas interactivas y exigen una respuesta por parte de quienes aprenden. Así, mediante preguntas directas el profesor pretende conseguir la cooperación de los estudiantes en la exposición del contenido (*elicitación*) o confirmar la comprensión de ideas y conceptos importantes (*confirmación*).

Las preguntas de elicitación requieren una respuesta específica que tiene como fin involucrar de forma directa a los estudiantes en el tema. Las preguntas de confirmación se formulan con el fin de constatar que se ha comprendido el contenido que se acaba de exponer y, en algunos casos, para cerrar el tópico. También se formulan con el fin de organizar las diferentes partes de la sesión, la apertura y el cierre, fundamentalmente, así como para comprobar el seguimiento continuo del tema. Para estas preguntas la respuesta puede ser no verbal.

Durante las sesiones analizadas, el tipo de pregunta que predomina es el de *elicitación*. Así se comprueba en la SI y en la SII, cuando los informantes 1 y 2, respectivamente, acaban su discurso formulando las siguientes preguntas:

(295) SI, I1:

57 ¿han oído/ sobre/ el/ estado de/ de la naturaleza?///

(296) SII, I2:

85 ¿la gente está trabajando para mejorar la respuesta/ estatal frente a la pobreza?/

86 ¿Cómo podemos enfrentar la pobreza?///

No obstante el predominio de las preguntas de *elicitación*, también se utilizan las preguntas de *confirmación*:

(297) SV,15:

- 61 es muy importante/ es muy útil pero también no hay que hacer abuso de ella/
 62 puesto que es un com/ tiene que ser un complemento y no/ no una exclusiva
 63 fuente de/ de cultura/ **¿verdad?/**

También está presente otro tipo de pregunta que propone Cestero (2001): la *pregunta topicalizadora*. Se trata de preguntas que no requieren respuesta y que tienen como función enfatizar el contenido. Constituyen una llamada de atención para los estudiantes. En este caso no se trata de actos interactivos, sino de estrategias discursivas que sirven para destacar ideas o asuntos especialmente importantes y presentar tópicos y subtópicos, por tanto, no exigen respuesta:

(298) SIII, I3:

- 103 **¿cómo es posible?/** ah/ pues/ es simplemente la influencia de- de corporaciones/

La transición del discurso monológico al discurso dialógico se realiza también mediante una estrategia de persuasión: se invita al oyente a participar y se le ofrece la ayuda necesaria para que colabore en la construcción del discurso:

(299) SIII, I3:

- 72 si ustedes tienen preguntas sobre/ sobre palabras o sobre una idea/
 73 por favor/ yo estoy listo para ayudarles//

7.2.2. Dinámica de los turnos de habla

En ningún caso el estudiante responsable de la sesión selecciona el hablante para el turno siguiente. La estrategia que se utiliza para favorecer el cambio de turno consiste en la formulación de preguntas dirigidas a todo el auditorio. También sucede que el hablante da por terminada su intervención

indicando expresamente que debe proseguirse o que se desea un comentario al respecto.

Estos resultados corroboran los obtenidos por Allwright (1980) en su estudio sobre los turnos de habla en el contexto del aula: los estudiantes tomaban el turno cada vez que tenían la oportunidad y existía una tendencia hacia la adjudicación de turno sin negociarlo con el interlocutor. Cuando se utilizaba la heteroselección, se hacía a través de una pregunta.

Durante el discurso dialógico argumentativo, la mayoría de participantes inicia su turno sin petición previa. Lo hace levantando la mano o utilizando las llamadas fórmulas de pre-inicio (*pre-starters* para Van Dijk, 1983a: 273): 'sí', 'pero', 'ah'. Cuando esto ocurre, el hablante que posee el turno lo cede ³⁶, como se constata en el siguiente ejemplo:

(300) SIV, I4, I16:

51 I4: las personas en los Estados Unidos/ nunca/ descansan durante el día/
 52 porque/ hay tiempos para/ para hacer todo lo que/ puede (RISAS)
 53 y la noche es para descansar/ o dormir o acostarse/
 54 no/ no hay otros tiempos porque/ siempre hay muchas cosas para hacer/
 55 pero poco tiempo//
 56 sí y es todo// es todo/
 57 vamos a tener discusión/ del tema//

58 I16³⁷: para mí un aspec- aspecto en los Estados Unidos que es muy diferente de en
 59 Costa Rica es el concepto del tiempo/ aah/ en los Estados todo todo es rápido/

Cuando un hablante no quiere ser interrumpido en un lugar de eventual interrupción, sucede lo que plantea Van Dijk (1983a): intenta neutralizar ese lugar prosiguiendo inmediatamente después del final de la secuencia. También se produce lo contrario: se utilizan expresiones específicas para dar a entender

³⁶ De hecho, a lo largo de las sesiones solo en una ocasión se ignoran estas señales, y el hablante que posee el turno continúa hablando.

³⁷ Ante el enunciado final de la I4, la I16 levanta la mano para indicar su interés en intervenir e inmediatamente inicia su discurso.

que en ese lugar se desea entregar el turno, como ocurre en el siguiente fragmento de la SI:

(301) SI, I1:

- 111 yy// ¿conocen John Muir³⁸?// ¿alguien?//³⁹
 112 pues/ él era muy importante con la conservación de la naturaleza/

El cambio de turno resulta importante a nivel global del discurso, puesto que en algunas sesiones tiene lugar simultáneamente un cambio de tema. Es el caso de la SIV:

(302) SIV, I17, I19:

- 135 I17: es muy diferente Estados de Costa Rica/ ah/ por eso tenían la salud// ah/
 136 es por lo que comen en Estados Unidos y en Costa- Costa Rica/
 137 I19: **ah/ en los Estados Unidos/ usamos muchos eufemismos**

En algunas ocasiones un hablante comienza un turno sin la intención de proseguir con el tema o de iniciar uno nuevo, sino más bien con el propósito de hacer un comentario sobre el enunciado del hablante anterior. La mayoría de estas intervenciones se produce al final de una secuencia que representa una circunstancia global y que, por lo tanto, el hablante puede identificar fácilmente como terminada. Así ocurre en el fragmento siguiente:

(303) SV, I18, I22:

- 187 I18: [mi abuelo aquí/ mi abuelo tico] todo el día/
 188 en la televisión y nada más/
 189 I22: **qué aburrido §**

Concluimos, entonces, que el mecanismo de la *heteroselección*, que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante (Calsamiglia y Tusón, 1999: 33), no se utiliza, pues prima el mecanismo de la

³⁸ Naturalista estadounidense, conocido como “el padre de los parques nacionales” por su labor ambientalista durante el siglo XIX .

³⁹ El estudiante dirige su mirada a todo el auditorio y realiza una pausa de duración media luego de formular la pregunta.

autoselección: una de las personas presentes interviene en el discurso sin haber sido seleccionada por quien tiene la palabra. El hecho de que se trate de una clase en el aula universitaria favorece el reconocimiento de los denominados *lugares apropiados para la transición* (LAT), pues el cambio de turno se indica claramente por medio de una pregunta, un rasgo entonativo, una pausa o, incluso, un gesto. Esto permite que el discurso dialógico argumentativo logre desarrollarse de forma bastante ordenada.

Aun cuando los componentes no verbales del discurso no han sido objeto de análisis en nuestra investigación, hemos de señalar que es importante tomarlos en cuenta como reguladores de turno; es decir, como movimientos que ayudan a ordenar la interacción y a dirigir la alternancia entre lo escuchado y la producción oral de dos o más personas que mantienen un intercambio comunicativo (Forgas y Herrera, 2001).

Los componentes no verbales sirven tanto al hablante como al oyente para tener en todo momento clara la situación y la expectativa del intercambio. Por parte del hablante, estos componentes indican que se desea ceder el turno, o que, por el contrario, se desea continuar hablando. Por parte de la persona que escucha, sirven para pedir turno o para demostrar que no se desea intervenir. También los rasgos no verbales permiten indicar la situación espacial o identificar a la persona o entidad a la que se refiere el discurso. En las sesiones, el uso de lenguaje no verbal como regulador del turno se limita a una mirada o a levantar la mano.

Siguiendo a Cestero (2000), podemos concluir que las alternancias de turno que se producen en las sesiones son en su mayoría *propias*. Esto quiere

decir que se producen una vez finalizado el turno de habla y sin superposición, a diferencia de las alternancias *impropias* que, de acuerdo con la autora, al no cumplir con estos dos requisitos amenazan el principio de cooperación.

Precisamente, en las sesiones el principio de cooperación se manifiesta en el respeto de las señales que el interlocutor ofrece para indicar que ha terminado su turno. Aunque se produce de forma bastante esporádica, encontramos también el *par adyacente* prototípico: pregunta/ respuesta.

Siguiendo a Calsamiglia y Tusón (2012: 35), hemos sistematizado la dinámica de turnos de las sesiones tomando en cuenta “quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción”. El modelo propuesto por estas autoras toma en cuenta el espacio interactivo ocupado (número de tomas de turno, número de palabras y tiempo ocupado); la manera de tomar la palabra (*autoselección* o *heteroselección*) y de pasar de un turno al siguiente (*pausa, solapamiento, interrupción*), y la forma en que los participantes asumen sus roles en el discurso (*aserción, pregunta, validación, respuesta*, entre otros). Seguidamente se presentan los resultados.

Tabla 16
SI: Cambio climático
Dinámica de la toma de turnos

Participantes	Cantidad de turnos	Origen de la toma de turnos		Cantidad de palabras por hablante	Tiempo
11	7	autoselección	7	1623	17
		heteroselección	0		
16	5	autoselección	4	496	5
		heteroselección	1		
17	2	autoselección	2	167	2
		heteroselección	0		
18	3	autoselección	3	363	3
		heteroselección	0		

Tabla 17
Sesión II: La pobreza
Dinámica de la toma de turnos

Participantes	Cantidad de turnos	Origen de la toma de turnos		Cantidad de palabras por hablante	Tiempo
		autoselección	heteroselección		
I2	2	autoselección	2	1150	13:30
		heteroselección	0		
I9	1	autoselección	1	119	2
		heteroselección	0		
I3	1	autoselección	1	34	0:25
		heteroselección	0		
I10	1	autoselección	1	30	0:20
		heteroselección	0		
I11	1	autoselección	1	495	5
		heteroselección	0		
I12	1	autoselección	1	60	0:45
		heteroselección	0		

Tabla 18
Sesión III: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Dinámica de la toma de turnos

Participantes	Cantidad de turnos	Origen de la toma de turnos		Cantidad de palabras por hablante	Tiempo
		autoselección	heteroselección		
I3	4	autoselección	4	1665	21:30
		heteroselección	0		
I13	2	autoselección	2	59	1
		heteroselección	0		
I14	1	autoselección	1	235	3
		heteroselección	0		
I15	1	autoselección	1	281	2:30
		heteroselección	0		

Tabla 19
Sesión IV: Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU
Dinámica de la toma de turnos

Participantes	Cantidad de turnos	Origen de la toma de turnos		Cantidad de palabras por hablante	Tiempo
		autoselección	heteroselección		
I4	2	autoselección	2	655	6:40
		heteroselección	0		
I16	1	autoselección	1	630	5:30
		heteroselección	0		
I17	4	autoselección	4	299	2
		heteroselección	0		
I18	10	autoselección	10	61	0:30
		heteroselección	0		
I19	11	autoselección	8	314	3
		heteroselección	3		
I20	1	autoselección	0	33	0:20
		heteroselección	1		
I21	1	autoselección	1	365	3
		heteroselección	0		
I22	1	autoselección	1	90	1:20
		heteroselección	0		

Tabla 20
Sesión V⁴⁰: El impacto de la televisión en la sociedad actual
Dinámica de la toma de turnos

Participantes	Cantidad de turnos	Origen de la toma de turnos		Cantidad de palabras por hablante	Tiempo
		autoselección	heteroselección		
I5	1	autoselección	1	1062	7:45
		heteroselección	0		
I8	6	autoselección	6	298	1:45
		heteroselección	0		
I17	6	autoselección	6	165	2:30
		heteroselección	0		
I18	6	autoselección	6	232	1:45
		heteroselección	0		
I23	17	autoselección	15	232	0:30
		heteroselección	2		
I10	7	autoselección	4	109	0:40
		heteroselección	3		
I24	15	autoselección	15	45	1:15
		heteroselección	0		
I25	1	autoselección	1	326	3:30
		heteroselección	0		
I26	1	autoselección	1	158	1:15
		heteroselección	0		

⁴⁰ En esta sesión, las distintas intervenciones del profesor suman un minuto, aproximadamente, a diferencia de las otras sesiones, donde llegan apenas a 20 segundos. Este aspecto será comentado en la sección sobre los participantes del discurso.

En cuanto al origen de las tomas de turno, es relevante que de 123 turnos solo 10 corresponden a la estrategia de *heteroselección*, es decir, cediendo el turno ya sea mediante una pregunta (par adyacente) o mediante una señal no verbal (mirada u otro gesto). La gran mayoría de intervenciones se produce a partir de una toma de turno por *autoselección*, principalmente con el fin de validar las ideas expresadas por otro hablante, y en muy pocas ocasiones para hacer una pregunta relacionada con la intervención anterior.

En los modos de transición, la estrategia más utilizada es el uso de la pausa, el tonema descendente o el lenguaje no verbal. Casi no hay presencia de solapamientos, algo que resulta esperable teniendo en cuenta que se trata de un discurso formal en el aula y que, por lo tanto, la toma de turnos está más regulada.

7.2.3. Interacción y cortesía

En relación con el tema de la cortesía, partimos de que, como ya han señalado varios autores (Mao, 1994; Bravo, 2000; Wierzbicka,1991; Placencia,1996), las estrategias destinadas a atenuar las amenazas a la imagen social de los hablantes no pueden proponerse como universales y, por lo tanto, trasladables siempre de una cultura a otra, puesto que la imagen social no tiene los mismos componentes socioculturales en todas las comunidades de hablantes.

En la dinámica de clase, resulta importante distinguir entre varios términos relacionados con la protección de la imagen social del otro: convención, ritual y estrategia de cortesía.

El ritual se manifiesta como un conjunto de reglas aplicadas a una situación de relación interpersonal, cotidiana y reconocible por los miembros de una comunidad; en palabras de Bravo (2000: 1504), “un libreto para una actuación de cortesía”; de manera que hay un montaje socialmente convencionalizado de un escenario de interacción social: hay que seguir unos pasos y hay que asumir unos roles, respetando unos comportamientos de adecuación a ese *rol*⁴¹.

En cuanto a este punto, se debe mencionar que el aula universitaria en donde se han llevado a cabo las sesiones presenta una apariencia convencional: pupitres dispuestos en hileras frente a un escritorio en el que se ubica el profesor. Cada estudiante entra en el aula y se comporta según el ritual esperado para una clase universitaria: busca su asiento y se sienta a esperar a que se inicie la sesión.

Dentro de un ritual pueden producirse las llamadas *fórmulas de cortesía*, que corresponden a modos de expresión convencionalizados en determinada cultura e indicados para el uso en situaciones específicas o en relación con ciertos roles.

En la cultura hispanohablante se esperaría que la clase comenzase con las fórmulas de saludos iniciales prototípicos ‘buenos días/ tardes/ noches’, por ejemplo.

En el caso del corpus analizado, sin embargo, solamente en una de las cinco sesiones se producen estos saludos. Bravo (2000) plantea que la

⁴¹ Siguiendo a Bravo (2000), entendemos el término de *rol* según la propuesta de Goffman (1961): la posición de cada uno con respecto a los otros; posición entendida, claro está, en el contexto de la interacción comunicativa.

ausencia de fórmulas de cortesía altamente institucionalizadas podría predisponer negativamente al auditorio.

Por último, además del ritual y de las fórmulas, tenemos propiamente las estrategias de cortesía, que consisten en estrategias para modificar un acto de habla con el fin de beneficiar la imagen social de los participantes.

Durante la exposición oral, no se presenta una relación de interlocución, pero sí un proceso interactivo, puesto que el discurso se proyecta para un auditorio que comparte ciertas experiencias (todos los miembros son estudiantes universitarios que se encuentran en un entorno de enseñanza de inmersión lingüística de lengua española) y al que se expondrá un tema que será discutido posteriormente.

Las atenuaciones que se producen durante el discurso deben ser entendidas como una estrategia que beneficia al estudiante responsable de la sesión, quien espera que el auditorio se adhiera a sus argumentos y utiliza las estrategias de atenuación para confirmar la imagen positiva ante el otro.

Durante el discurso dialógico argumentativo, los participantes se encuentran en una relación de intercambio de contribuciones comunicativas que se supone simétrica (se conocen entre sí como compañeros de clase). En vista de que el estudiante responsable de la sesión debe dirigir las intervenciones de sus compañeros, se espera que asuma un rol de guía del discurso mientras ellos colaboran en el diálogo.

A lo largo de las sesiones, se presenta un único caso en el que un informante incumple el principio de cortesía relativo a la privacidad del otro.

Ocurre cuando una de las estudiantes formula una pregunta de ámbito personal al profesor titular del curso, quien se rehúsa a responderla de forma directa y contesta con un escueto 'todos':

- (304) SV, I18:
 179 I18: ¿aquí en Costa Rica cómo es?
 180 P: ¿cómo es qué?
 181 I18: ¿que la television la usan muchooo?/ ¿la miran más- muchooo? §
 182 P: § es bastante popular
 183 la gente suele ver mucha mucha televisión/ todos mis amigos ven mucha televisión
 184 mi familia ve mucha televisión §
 185 I18: § [¿y usted?] §
 186 P: § [todos]

Al respecto, vale la pena recuperar el planteamiento de Bravo (2000: 1503) sobre el principio de cortesía relativo a la privacidad del interlocutor. Para la autora, los hispanohablantes no estamos tan preocupados por proteger nuestra vida privada o nuestra libertad de acción de la injerencia ajena en la misma medida en la que lo están los anglosajones, de manera que puede darse el caso de que el hablante no nativo sea consciente de esta diferencia y se atreva a realizar preguntas de este tipo a un interlocutor hispanoamericano.

7.3. Unidades léxicas y contenido del discurso

7.3.1. Palabras de contenido

En general, los datos sobre las frecuencias léxicas confirman los resultados de otras investigaciones en este campo (Terrádez, 2001; Alvar, 2004). Las unidades léxicas que más aparecen son palabras gramaticales, desprovistas de carga léxica, tales como conjunciones ('y') y preposiciones ('a', 'en', 'de'). Por este motivo, procederemos a dar cuenta solamente de los datos

que resultan más relevantes de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación.

Las palabras de contenido (también llamadas *plenas* o *conceptuales*) utilizadas por los informantes de la SI se relacionan claramente con los tópicos que se desarrollan: *el cambio climático y la conservación de la naturaleza*.

Tabla 21
SI: El cambio climático
Palabras de contenido más utilizadas según número de informante

Informante	Palabra	Nº de apariciones
I1	naturaleza	18
I6	parques	7
I7	Bahía	5
I8	volcanes	5

Acorde con la temática tratada, la palabra de contenido más utilizada durante el discurso expositivo es 'naturaleza', que aparece 18 veces. Esta palabra funciona como hiperónimo para incluir distintas formaciones naturales que se mencionan a lo largo del discurso dialógico argumentativo, es el caso de 'parques' (I6) que aparece 7 veces, y 'bahía' (I7) y 'volcanes' (I8), utilizadas 5 veces.

La tendencia de que se repitan las palabras relacionadas con cada temática se reproduce en la SII con la palabra 'pobreza', utilizada 21 veces en el discurso expositivo (I2). Durante el desarrollo del discurso dialógico se destacan las palabras 'personas' e 'inmigrantes', con 11 y 10 apariciones respectivamente (I11); y 'padres', con 3 (I9). Aun cuando las intervenciones de los I10, I3 y I12 son muy breves (entre 35 y 100 palabras), sobresalen las palabras 'balance' (I3) y 'latinos' (I12). Así, el campo semántico 'pobreza'

conduce al uso de términos relacionados con quienes la padecen: inmigrantes, personas, padres, latinos y niños, por ejemplo.

Tabla 22
SII: La pobreza
Palabras de contenido más utilizadas según número de informante

Informante	Palabra	Nº de apariciones
I2	pobreza	21
I3	balance	2
I9	pobreza	2
I10	Europa	2
I11	personas inmigrantes	11 10
I12	latinos	4

Durante la SIII, que trata el tema del desequilibrio institucional en los Estados Unidos, en el discurso expositivo del I3 se destacan las palabras ‘corporaciones’, ‘gobierno’ e ‘impuestos’, con 12 y 11 apariciones respectivamente. En las intervenciones de las I13 y I14 se repiten las palabras ‘políticos’, ‘impuestos’, y ‘estados’. En la intervención del I15, un poco más extensa, la palabra de contenido más utilizada es ‘compañías’.

Tabla 23
SIII: El desequilibrio institucional en Estados Unidos
Palabras de contenido más utilizadas según número de informante

Informante	Palabra	Nº de apariciones
I3	corporaciones gobierno impuestos	12 11 11
I13	políticos	2
I14	estados	2
I15	compañías	3

En la SIV resulta esperable que la palabra más utilizada por la I4 sea la palabra ‘tiempo’, pues se desarrolla el tema de la diferencia cultural en la distribución y el uso del tiempo en Costa Rica y en Estados Unidos. Es también la palabra de contenido más utilizada por la I16, con 9 apariciones.

La I17, quien desarrolla el subtópico de la comida rápida, utiliza la palabra ‘comida’ 8 veces, relacionándola con las palabras ‘rápida’ y ‘minutos’.

La relación con el tema de la comida conduce a que en la intervención breve de la I18 se repita la palabra ‘saludable’. La I19 recupera el tema central del discurso y con ello aparece nuevamente la palabra ‘tiempo’, que es utilizada por el I21 en 2 ocasiones.

Tabla 24
SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y EE.UU
Palabras de contenido más utilizadas según número de informante

Informante	Palabra	Nº de apariciones
I4	tiempo	10
I16	tiempo	9
I17	comida	8
	rápida	3
	minutos	3
I18	saludable	2
I19	tiempo	2
I18	tiempo	2

Por último, en la SV, en la que se desarrolla el tema del impacto de la televisión en la sociedad actual, la palabra más utilizada es la palabra ‘televisión’. El I5 la utiliza 10 veces. La I8, quien continúa desarrollando el tema, la utiliza 6 veces, al igual que la I17. La I23 se decanta por la forma apocopada ‘la tele’. La frecuencia de la palabra ‘televisión’ oscila entre 3 y 4 apariciones en el discurso del resto de interlocutores.

Tabla 25
SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual
Palabras de contenido más utilizadas según número de informante

Informante	Palabra	Nº de apariciones
I5	televisión	10
I8	televisión	6
I18	televisión	6
I23	tele	2
I24	televisión	2
I25	televisión	4
I26	televisión	4

Otro aspecto interesante relacionado con el léxico es el número de palabras en total utilizadas por cada informante en relación con el número de palabras diferentes. Así, el *type token ratio* (TTR), es decir, el cociente que resulta de dividir las palabras diferentes (*types*) entre el número total de palabras (*tokens*) nos brinda información sobre la variedad léxica (Terrádez, 2001).

No obstante, Duran et al. (2004) advierten que es difícil llegar a conclusiones válidas con respecto a la variedad léxica a través del porcentaje TTR cuando se comparan textos de extensión diferente: cuantas más palabras haya en el texto (*tokens*), más posibilidades hay de que las palabras sean repetidas (menos *types*). También se debe tomar en cuenta que en los niveles avanzados de aprendizaje de una lengua los hablantes podrían tener un mayor grado de precisión léxica, lo que explicaría los índices bajos de diversidad.

En la tabla 27 se indica el total de palabras y el cociente TTR. Los I3, I8, I10, I17 y I18 participan en dos sesiones distintas, de ahí que se incluyan dos datos distintos según cada sesión. Se resaltan las 5 primeras casillas de la tabla para indicar que corresponden al discurso expositivo, mientras que el resto corresponden al discurso dialógico argumentativo.

Tabla 26
Total de palabras y cociente TTR

Informante	Total de palabras	Nº de palabras diferentes	TTR
I1	1623	484	0,2982
I2	1150	403	0,3504
I3	34 / 1665	28 / 539	0,8235 / 0,3237
I4	655	215	0,3282
I5	1062	354	0,3333
I6	496	207	0,4173
I7	167	94	0,5629
I8	363 / 298	159 / 155	0,4380 / 0,5201
I9	119	72	0,6050
I10	30 / 136	22 / 68	0,7333 / 0,5000
I11	495	177	0,3576
I12	60	33	0,5500
I13	59	39	0,6610
I14	235	125	0,5319
I15	281	129	0,4591
I16	630	206	0,3270
I17	299 / 165	123 / 100	0,4114 / 0,6061
I18	61 / 232	44 / 103	0,7213 / 0,4440
I19	314	150	0,4777
I20	33	25	0,7576
I21	365	145	0,3973
I22	90	53	0,5889
I23	109	67	0,6147
I24	45	32	0,7111
I25	326	135	0,4141
I26	158	93	0,5886

Los resultados muestran que en el caso del discurso expositivo (informantes 1 a 5), la I4, quien desarrolla el tema de las diferencias culturales entre Costa Rica y los Estados Unidos, es la que utiliza el mayor número de palabras diferentes con respecto al total de palabras (TTR 0,3282). No obstante, es importante señalar que se trata también de la intervención con menor número de palabras en total (655), mientras que las otras intervenciones oscilan entre 1062 y 1665 palabras.

Durante el discurso dialógico argumentativo, resulta interesante que la cantidad de palabras diferentes en relación con el total de palabras es, en todos los casos, mayor a la de los hablantes del discurso expositivo. Destacan las intervenciones de los I6, I19 y I25, pues son de más de 300 palabras y el TTR es de más de 0,4. En algún caso se supera el 0,75, pero dada la brevedad de la intervención (33 palabras) no se puede afirmar que el resultado sea indicativo de un alto índice de riqueza de vocabulario.

7.3.2. Muletillas

Otro factor que debemos tomar en cuenta sobre el total de palabras utilizadas por cada hablante es el uso de *muletillas*.

Vigara (2005: 28) plantea que los *expletivos* (unidades vacías de significado que se utilizan para evitar el silencio o la desconexión abrupta entre los enunciados del discurso) pasan a ser *muletillas* cuando se usan en el discurso de forma abundante, inconsciente e irreflexiva. En algunos casos, entonces, los *expletivos* no son considerados *muletillas*, puesto que el hablante les asigna de forma consciente una función, un sentido particular. Toda *muletilla*, sin embargo, es un *expletivo*, en tanto que carece de significado por sí misma. Para efectos de nuestro análisis, utilizaremos el término *muletilla* con el mismo sentido que plantea la autora.

En la SI, destaca el uso de la muletilla ‘mm’⁴², siempre seguida de pausa corta o media. Durante el discurso expositivo del I1, esta muletilla es la segunda palabra más utilizada después de la conjunción ‘y’. Su uso excesivo denota que tiene como única motivación un fin retardatorio .

Un caso similar se produce durante el discurso expositivo de la SII, pero con la muletilla ‘ah’, que es la unidad más utilizada por la I2, con 70 apariciones. Sucede lo mismo durante las intervenciones de los I9 y I11: ‘ah’ y su forma con alargamiento vocálico ‘aah’ son las unidades más utilizadas, con 9 apariciones y con 60 apariciones, respectivamente.

Diferente es el caso del discurso expositivo de la SIII: el I3 utiliza esta muletilla con una frecuencia bastante menor (13 veces). No obstante, durante el discurso dialógico argumentativo, ‘ah’ es también la unidad más utilizada por la I13 y también es frecuente en el discurso del I15, para un total de 12 apariciones.

En la SIV, la frecuencia de apariciones de la muletilla ‘ah’ vuelve a ser alta. La I4 la utiliza 11 veces; la I16, 18 veces; y la I17, 9 veces. Es la palabra más utilizada por la I19, con 18 apariciones. En el discurso de la I20 aparece 25 veces y es también la palabra más utilizada.

⁴² Hemos elegido la notación *mm* por ser la que se utiliza con mayor frecuencia en el corpus Val. Es.Co., aunque en la gran mayoría de transcripciones consultadas alterna con las notaciones *mhm* y *mmh*.

En la SV, 'ah' es la quinta palabra más utilizada por el I5 durante su discurso expositivo, con 73 apariciones. En el discurso dialógico argumentativo es la palabra más utilizada por los I17, I24 y I25, y la segunda palabra más utilizada por la I8 y por la I10, con 40 y 9 apariciones, respectivamente.

En la Tabla 27 se incluye el número de apariciones de las muletillas citadas, así como su porcentaje de frecuencia de acuerdo con el total del número de palabras de cada informante:

Tabla 27
Muletillas: Número de apariciones y porcentaje de frecuencia

l	Total de palabra	mm		mmm		ah		aah		aaah	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
l1	1623	80	4,93	1	12	12	0,74	4	0,25	3	0,18
l6	496	0	0	0	23	23	4,61	13	2,61	0	0
l7	167	0	0	0	0	8	4,79	0	0	0	0
l8	363	0	0	0	0	0	0	1	0,27	0	0
l2	1150	1	0,09	0	0	70	6,09	9	0,78	0	0
l3	34	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,94
l9	119	2	1,68	1	0,84	3	2,52	1	0,84	6	5,04
l10	30	0	0	2	6,45	0	0	0	0	0	0
l11	495	1	0,2	0	0	64	12,93	0	0	1	0,2
l12	60	1	1,67	0	0	0	0	0	0	0	0
l3	1665	0	0	0	0	23	1,38	0	0	7	0,42
l13	59	1	1,64	0	0	7	11,48	0	0	0	0
l14	235	0	0	0	0	12	5,11	0	0	2	0,85
l15	281	1	0,36	0	0	12	4,27	0	0	0	0
l4	655	3	0,45	0	0	11	1,65	1	0,15	0	0
l16	630	0	0	0	0	18	2,87	4	0,64	0	0
l17	299	1	0,33	0	0	9	3,01	0	0	1	0,33
l18	61	0	0	0	0	2	3,23	1	1,61	1	1,61
l19	314	0	0	0	0	24	7,62	0	0	4	1,27
l20	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
l21	365	0	0	0	0	29	8,61	0	0	6	1,78
l22	90	0	0	0	0	3	3,33	0	0	0	0
l5	1062	0	0	0	0	1	0,09	0	0	0	0
l8	298	0	0	0	0	0	0	1	0,34	0	0
l10	136	0	0	0	0	9	6,57	0	0	0	0
l17	232	0	0	0	0	20	8,55	0	0	0	0
l18	165	0	0	0	0	2	1,21	0	0	0	0
l23	109	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,92
l24	45	0	0	0	0	7	15,56	1	2,22	1	2,22
l25	326	1	0,3	0	0	33	9,97	0	0	0	0
l26	158	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Debemos hacer un apunte importante sobre el I26. Aun cuando este informante no utiliza ninguna de las muletillas incluidas en la tabla, eso no significa que este tipo de unidades estén ausentes de su discurso. En este caso, lo que ocurre es que se utilizan dos muletillas distintas: 'este' y 'digamos', ambas con un único fin: rellenar el silencio que se produce mientras se elabora el enunciado siguiente. En su intervención de 158 palabras, el I26 utiliza 8 veces 'digamos' y 7 veces 'este', lo que corresponde a un 4,43% y a un 5,06% del total de palabras, respectivamente. Por lo tanto, su intervención breve está constituida aproximadamente un 10% por muletillas.

7.3.3. Proformas léxicas

Hemos considerado importante tomar en cuenta también el uso de las denominadas *palabras comodines* o *proformas léxicas*, con el fin de contar con más información para valorar el uso de un léxico variado y preciso, de acuerdo con los parámetros que se esperan de un discurso oral formal en el aula. En la tabla 29 se incluyen las proformas léxicas utilizadas y su número de apariciones.

Tabla 28
Proformas léxicas

I	cosa	cosas	todo	Algo
I1	1	5	2	0
I6	1	1	0	0
I7	0	0	0	0
I8	0	0	0	0
I2	1	0	1	0
I3	0	0	1	0
I9	0	0	0	0
I10	0	0	0	0
I11	0	0	0	0
I12	0	0	0	0
H3	0	2	1	1
I13	0	0	0	0
I14	0	0	0	0
I15	0	0	0	0
I4	3	3	0	2
I16	0	10	0	0
I17	0	0	0	0
I18	0	0	0	0
I19	0	1	0	0
I20	0	0	0	0
I21	0	0	0	0
I22	0	0	0	0
I5	2	2	0	0
I8	0	1	0	0
I10	0	0	0	0
I17	1	1	0	0
I18	0	1	0	0
I23	0	0	0	0
I24	0	0	0	0
I25	0	0	0	1
I26	0	1	0	1
Total	9	28	5	5

La palabra 'cosas' es, con bastante diferencia con respecto de las otras proformas léxicas, la más utilizada, seguida por su variante en singular. Los datos evidencian también que la I16 y el I1 son quienes utilizan más esta palabra.

Las palabras comodines están ausentes en el discurso de 17 de los 26 informantes. Cabe señalar que las intervenciones de estos 17 informantes forman parte del discurso dialógico argumentativo. Por lo tanto, el uso de proformas léxicas es más frecuente en el discurso monológico expositivo. En

este, las proformas 'cosa', 'cosas', 'todo' y 'algo' están presentes, y son los I1 y I4 quienes más las utilizan.

Ahora bien, para el I1 representan apenas un 0,49% del total de palabras, y para la I4, un 1,22%. De hecho, en el discurso de la I16, que contiene el número más alto de apariciones de proformas léxicas, este porcentaje es de 1,58%, por lo cual podemos afirmar que, si bien está presente, durante las sesiones no se abusa de este recurso, característico, por otra parte, de la variedad coloquial (Briz, 2000; Calsamiglia y Tusón, 2012).

7.3.4. La variedad coloquial juvenil y su posible influencia en el desarrollo del discurso académico

Teniendo en cuenta que el discurso que será evaluado por el profesor se realiza en el aula universitaria y tiene como finalidad el ejercicio del discurso oral formal propio del ámbito académico, conviene reflexionar sobre un factor que puede incidir en la poca diversidad léxica, la presencia de muletillas y la escasa variedad de marcadores discursivos que se presenta en las sesiones: el factor edad⁴³.

Aun cuando el discurso que hemos sometido a estudio corresponde a la variedad formal oral académica propia del aula universitaria, no podemos dejar de lado dos prácticas comunicativas propias del mundo actual que sin duda influyen directamente en la producción oral y escrita de los jóvenes: la

⁴³ Seguimos en este sentido a Rodríguez González (2002: 26): “La mayoría de los estudios sociológicos, sobre todo si son de carácter empírico, sitúan la juventud entre los 15 y 24 años, tal y como la define la ONU”. No obstante, el autor señala que la etiqueta de “joven” reduce o amplía sus límites cronológicos según la naturaleza de los estudios que se ocupan del tema. En el caso de nuestra investigación, la edad de los informantes va de los 21 a los 26 años.

interacción a través de internet con personas allegadas o anónimas y la interacción más personalizada a través de los móviles.

Rodríguez González (2002) señala que ambos tipos de comunicación se caracterizan por su inmediatez, dado que se prioriza la eficiencia del mensaje y no su forma, teniendo en cuenta los condicionamientos del medio: espacio reducido y reacción rápida, como es el caso de *Twitter*, o bien, mensajes que sustituyen la llamada telefónica tradicional y que requieren de respuestas breves y muy concretas, tal como ocurre con el *WhatsApp*.

Los condicionamientos anteriores producen una escritura abreviada y cifrada que se apoya en signos de carácter icónico (*emoticones*), y que resulta ventajosa en situaciones particulares. No obstante, de acuerdo con Rodríguez González (2002), también podría afectar negativamente la expresión escrita de los jóvenes cuando se enfrentan a otro tipo de contextos de uso.

Si bien en nuestra investigación se estudia la lengua oral y no la escrita, la variedad oral formal académica requiere de una organización discursiva más elaborada y del uso de unidades lingüísticas más precisas que las de la variedad coloquial que suelen utilizar los jóvenes.

En el capítulo 3, que trata el tema de los géneros discursivos, se hace hincapié en el hecho de que los hablantes cuentan con un esquema básico que les permite asociar determinadas características formales con un tipo de discurso. En este sentido, en vista de que se trata de un discurso oral formal en el aula universitaria, y de que este, además, será evaluado, los estudiantes saben que se espera de ellos un comportamiento lingüístico particular, que

incluye el uso de vocabulario variado acorde con el tema y de partículas que facilitan la organización del discurso y la transición de ideas.

Aunque tradicionalmente el lenguaje de los jóvenes se ha asociado con con la variedad coloquial, es importante señalar, siguiendo a Rodríguez González (2002), que el denominado “lenguaje juvenil” (término que se concibe como una variedad más o menos homogénea y con el que se pretende destacar las pautas de comportamiento comunes a la mayoría de los jóvenes) presenta registros diferentes y varía según la clase social, la actividad y el medio en que se encuentren los jóvenes.

En el caso de nuestra investigación, se trata de estudiantes universitarios de clase media que se enfrentan a una tarea comunicativa en el contexto del aula universitaria. Es claro que este contexto determina los resultados obtenidos, pero creemos que algunos de estos resultados pueden asociarse con posibles influencias de la variedad coloquial juvenil, dado que los intercambios que se producen entre esos jóvenes mayoritariamente son “de forma oral en conversaciones espontáneas e informales que no tienen una finalidad predeterminada, sino que sirven para reforzar el contacto social y las relaciones interpersonales” (Herrero, 2002:69).

Se debe tener en cuenta también que todos los informantes de nuestro estudio, excepto los profesores titulares del curso, pueden ser considerados nativos digitales: han nacido en un mundo digital en donde las denominadas *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)* han experimentado un desarrollo exponencial (Prensky, 2001).

Para esta población, las redes sociales se han convertido en un medio fundamental para intercambiar opiniones, compartir información y crear contenidos.

Aunque la incidencia de las nuevas tecnologías en la construcción del discurso de los jóvenes es difícil de establecer, pues, como afirma González (2015), “depende del uso que le den los estudiantes”, lo cierto es que la inmediatez propia de las redes sociales determina muchas veces las características del discurso.

Según Prensky (2011), los nativos digitales están acostumbrados a la instantaneidad del hipertexto⁴⁴ y ello provoca que tengan poca paciencia para tolerar clases magistrales y conferencias, porque no están habituados a “la lógica del paso a paso”, sino a la dinámica propia de la red: la velocidad a la que viaja la información privilegia la condensación del mensaje.

No obstante, una ventaja de la inmediatez de la información es la interactividad. Así, Moreno (2001) señala que la dinámica de la red, en la que se trabaja por medio de conexiones de la información, contribuye a la toma de decisiones. La autora recomienda aprovechar los aspectos positivos de las *TIC* combinando diversos modos de presentación de la información: audio, vídeo, texto e imagen. Aun cuando su propuesta está dirigida a la mejora en la destreza lectora, sin duda puede aplicarse a la práctica del discurso oral formal.

⁴⁴ El *hipertexto* hace referencia a un sistema de presentación y organización de contenidos propio de las *TIC*, en el que se entremezclan textos, imágenes y formatos de textos continuos y discontinuos que aluden a temas específicos (González, 2015). La información en el hipertexto no se ordena por sucesión o linealidad, por lo que podemos acceder a ella de diferentes modos, siguiendo nexos de asociación, de jerarquía, de secuencia, de tema o, incluso, de capricho (Moreno, (2001:376).

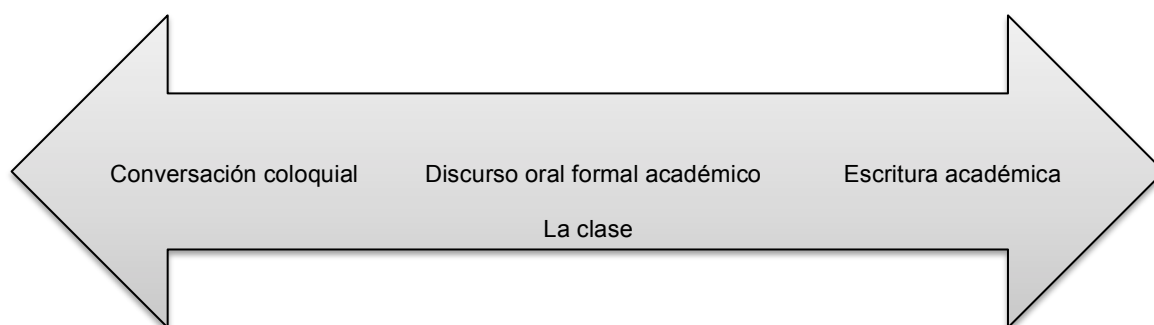
Llegados a este punto, conviene recordar la distinción que establece Bajtín (1979) entre *géneros primarios* y *géneros secundarios*. Los primeros corresponden a la comunicación espontánea y cotidiana y se aprenden a partir de la interacción dentro de las comunidades lingüísticas. Este sería el caso, por ejemplo, del “lenguaje juvenil de la comunidad universitaria”.

Los géneros secundarios, por el contrario, se vinculan con la comunicación formal, por lo que se encuentran condicionados por unos parámetros que requieren una formación específica.

Es importante que esta distinción se tome en cuenta al valorar el discurso oral académico de los jóvenes universitarios, pues, siguiendo a Villar (2011), la distinción implica el planteamiento de un *continuum* en cuyos extremos aparecerían géneros prototípicos escritos y orales, a los que Vilà (2005) denomina *géneros intermedios*.

Gráficamente podemos representar la ubicación del discurso oral formal académico dentro del continuum de la siguiente manera:

Figura 1
La clase como género intermedio



De acuerdo con Parodi (2008), los rasgos de todo género discursivo pueden ser identificados a partir de corpus representativos en discursos

concretos, pues estos presentan regularidades que permiten caracterizarlos y situarlos en un punto del *continuum*.

Si damos por cierta la premisa de que los géneros secundarios, al estar vinculados con la comunicación formal, requieren una formación específica, está claro que el uso excesivo de muletillas y de palabras comodín, así como la falta de diversidad léxica requieren de una intervención didáctica en la que se promuevan estrategias para el enriquecimiento léxico del discurso oral formal en el aula.

7.4. Registro de errores

7.4.1. Inventario de los errores de índole gramatical

Uno de los aspectos que más se ha criticado del análisis de errores de índole gramatical es el hecho de que suele centrarse en fallos muy puntuales y deja de lado los aciertos, lo que distorsiona la perspectiva de análisis global (Fernández, 1997).

Tomando en cuenta este aspecto, es importante señalar que la decisión de hacer un inventario de los errores gramaticales que se han producido durante las sesiones obedece, más bien, al propósito de proporcionarle al docente información que le pueda ser útil a la hora de planificar y desarrollar sus clases.

Utilizaremos la definición de *error* del *Diccionario de términos clave de ELE*, (https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) ya que operativamente se adapta muy bien al registro de errores gramaticales que pretendemos llevar a cabo: “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”.

Tal como señala Penadés (2003), los inventarios de errores en ELE y las clasificaciones que implican, lejos de resultar generales y estandarizados, han surgido de la necesidad de examinar corpus concretos, razón por la que se han ajustado a las peculiaridades de los datos y a los objetivos de cada estudio.

En nuestra investigación, el inventario de errores se ha organizado siguiendo un criterio gramatical, agrupándolos según correspondan a errores en los niveles léxico, morfosintáctico o fonético. Junto a cada criterio se indica el número total de apariciones en el corpus y un ejemplo que le permita al lector hacerse una idea más clara del tipo de error al que se hace referencia. El orden en que aparece cada tipo de error en la tabla depende del número de errores presentes en el corpus, y va de mayor a menor.

Tabla 29
Errores gramaticales

La concordancia de género es incorrecta	56	Ej. Investigaciones científicos
La palabra se utiliza en la L1	25	Ej. Un <i>shepard</i>
La forma de la palabra española es incorrecta	20	Ej. Crisises por <i>crisis</i>
La preposición es incorrecta	15	Ej. Trabaja por organización internacional
La palabra no es pertinente en el contexto	15	Ej. Un viaje muy grande en su yate
El artículo se omite	11	Ej. (---) Personas no creen en cambio climático
La pronunciación de la palabra conduce a confusión, es difícil entender la palabra	5	Ej. Bahía [ba.hi.a]
El enunciado no se construye adecuadamente y es difícil de entender	4	Ej. Los aviones grandes o aeronáuticos, eventos grandes pudimos ver
La concordancia de sujeto y forma verbal es incorrecta	4	Ej. Él fui
La concordancia de número es incorrecta	3	Ej. El gobiernos
Se omite el pronombre reflexivo	2	Ej. No (---) siento bien
Se omite la conjunción	2	Ej. Un hombre (---) se llama Alti Meer
Se traduce literalmente una expresión de la L1 que no se corresponde con la L2 (calco)	2	Ej. Estamos teniendo cena
El modo verbal es incorrecto	1	Ej. Yo pienso que no vaya a sentirse cómoda

Nuestros datos corroboran los resultados obtenidos por Sierra (1998) en un estudio sobre errores en el español escrito como L2, llevado a cabo con estudiantes holandeses de nivel universitario: los errores de concordancia en el género son los más frecuentes; y en un número menor, los de concordancia en el número, y entre el sujeto y la forma verbal.

Como apunta este autor, el hecho de que en la L1 no exista un marcador morfológico para el género de las palabras puede favorecer la aparición del error en la L2, en este caso el español, que sí marca morfológicamente el género⁴⁵.

Hemos separado los errores de concordancia de los errores de orden morfológico que responden a la sobregeneralización de una regla: estos últimos se registran bajo el criterio de “la forma de la palabra es incorrecta”. Es el caso de *‘crisis’ y *‘pobreses’, por ejemplo.

Aunque llama la atención la frecuencia de palabras de la L1 presentes en las sesiones, hay que señalar que 14 de estas 25 palabras, es decir, un 56% corresponde al discurso expositivo de 2 informantes, el I1 y el I3, quienes desarrollan, respectivamente, los temas del cambio climático y el desequilibrio institucional en Estados Unidos. El resto de palabras en L1, 11 en total, se distribuyen entre los otros 24 hablantes que participan en las sesiones.

Seguidamente detallamos qué tipo de palabras del español se sustituyen por palabras del inglés a modo de préstamo:

⁴⁵ Claro está que este tipo de error no puede explicarse solamente recurriendo a este criterio, como ya ha sido comprobado por estudios de análisis contrastivo. Sin embargo, la ausencia de marcador de género en la L1 resulta un aspecto por tomar en cuenta.

- 14 sustantivos que codifican en la mayoría de los casos términos especializados de un área de conocimiento: ‘incomes’, ‘air traffic controlers’, ‘microcredits’, ‘lawyers’.
- 8 marcadores, entre los que se encuentran ‘and’, ‘or’, ‘so’, ‘like’, ‘you know’. Estas palabras funcionan como muletillas pues se utilizan con un único fin retardatorio.
- 1 adjetivo: ‘typical’
- 1 se refiere a un lugar: ‘Appalachians’ (Montes Apalaches).
- 1 fórmula de disculpa: ‘sorry’

En cuanto a los errores de pronunciación, hemos incluido solamente aquellos que inciden en la comprensión del mensaje. En vista de que se trata de casos puntuales y de que, a diferencia de los otros tipos de error, el ejemplo no resulta lo suficientemente descriptivo por sí mismo, procedemos a detallarlos a continuación:

- Realización glotal del grafema ‘h’. En este caso la grafía interfiere negativamente en la pronunciación de la palabra ‘bahía’, que se realiza como [ba.hi.a]
- Realización alveolar sonora de la grafía ‘g’ seguida de la vocal ‘e’ y diptongación del grupo [ia] cuando corresponde a dos sílabas distintas: [ʒeo.ʎra.fja], ‘geografía’.
- La realización del grafema ‘a’ como diptongo [eɪ]: [kreɪ.tə], ‘cráter’.

Por último, vemos que los errores en la selección del modo verbal apropiado son muy poco frecuentes. Este resultado es esperable tomando en cuenta que el discurso se construye fundamentalmente en modo indicativo para exponer y explicar los temas tratados y para argumentar las posiciones al respecto, lo que produce, a su vez, que el tiempo más utilizado sea el presente, seguido por el pasado en los fragmentos narrativos y con mucha menor frecuencia el futuro. Los pocos verbos que aparecen en modo subjuntivo se utilizan para expresar deseos y sugerencias.

No se han registrado en la tabla los llamados *lapsos* (James, 1998) que aluden a aquellos casos en los que el hablante se percata del error y se autocorrigue, mientras que el término *error* implica que el hablante no puede autocorregirse hasta que no se le ofrezca la información necesaria (*input relevante*) y la asimile (*intake*)⁴⁶. Los lapsos corresponden a casos como el siguiente: “¿Qué puede hacer para salvar **natura-la naturaleza?**”

Tampoco se han incluido *los solecismos*, es decir, los errores que consisten en infracciones de las reglas de corrección de la norma culta, ya que no contamos con la información necesaria para determinar si se producen por desconocimiento de la regla, o bien, porque coinciden con las intuiciones de los hablantes nativos. Es el caso de ejemplos como “La gente no entiende y entonces **piensan** que...”.

Siguiendo la terminología utilizada por James (1998), podemos concluir que la mayor parte de errores son de carácter formal. Según este autor, los

⁴⁶ Los términos *intake* se utiliza para hacer referencia a la información lingüística que el estudiante es capaz de asimilar y utilizar, mientras que el *input* alude a todas las muestras de lengua a las que el hablante está expuesto (Van Patten y Benati, 2010).

errores formales son aquellos que afectan al significante y se consideran menos graves que los errores semánticos dado que no suelen interrumpir la comunicación. Los errores semánticos, en cambio, afectan al significado del enunciado y suelen interferir de forma negativa en la interacción. Este tipo de error lo hemos inventariado utilizando dos criterios de clasificación: “la palabra no es pertinente en el contexto” y “el enunciado no se construye adecuadamente y es difícil de entender”, que juntos suman 19 de los 165 errores registrados, un 11,51% del total.

Un error bastante frecuente es la omisión del artículo en su uso genérico. Este error puede explicarse tomando en cuenta que en español una de las funciones que cumple el artículo determinado es, precisamente, la de determinar grupos nominales genéricos que no designan individuos particulares, sino que denotan la generalidad de los miembros. Por el contrario, en inglés esta función la realizan los denominados *grupos nominales escuetos* que carecen de artículo y denotan el conjunto de los miembros de una clase cuando se usan como sujetos.

7.4.2. La corrección del error

De acuerdo con Santos (1993:102), los errores muestran las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, por lo que resultan indicadores del proceso que se está siguiendo. La pregunta clave consiste en plantearse si se deben corregir o no, y, si la respuesta es afirmativa, en qué medida y cómo hacerlo.

En general, en los estudios sobre análisis de errores (Chaudron, 1983; Norrish, 1983, Corder, 1981) la corrección exhaustiva y sistemática de los errores se considera negativa, pues a menudo se centra en la corrección como un fin en sí mismo e incrementa en el alumno la desconfianza ante los enunciados que produce, lo que afecta negativamente su fluidez.

Chaudron (1983) sistematiza las posibles reacciones de corrección de un profesor ante el discurso de un estudiante de segundas lenguas:

- Ignora el error y pasa a otro tema
- Interrumpe el discurso inmediatamente después del enunciado que contiene el error.
- Espera a que el estudiante haya concluido su discurso y corrige.
- Ofrece la opción correcta cuando el estudiante no es capaz de enunciarla.
- Enfatiza, repite o cuestiona la parte del enunciado que contiene el error, sin realizar cambio alguno.
- Repite la parte del enunciado que contiene el error, pero ya corregida.
- Le solicita al estudiante que se autocorrija.

Al respecto, Santos (1993: 104) recomienda dos estrategias para la corrección de errores:

- Enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista.
- Anotar, durante el discurso del estudiante, los errores cometidos para, posteriormente, ponerlos en la pizarra y dar a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre ellos, explicarlos y corregirlos.

A partir de las sugerencias anteriores, nos interesa ahora reflexionar sobre las estrategias de corrección del profesor titular del curso.

En principio, el profesor participa en la clase solamente en calidad de observador y evaluador. No obstante, en algunos momentos de la clase interviene con los siguientes propósitos:

- Corregir un error de tipo léxico, morfosintáctico o de pronunciación.
- Responder una duda gramatical del estudiante que tiene el turno de palabra.
- Formular una pregunta sobre el tema que se viene desarrollando
- Reconducir el hilo discursivo en caso de que el estudiante responsable de la clase sea incapaz de dirigir el discurso dialógico argumentativo.

Se comprueba que el profesor titular interrumpe el discurso para realizar correcciones de tipo gramatical, si bien no lo hace ante errores pragmáticos. Así, en la SV, cuando el I5 termina su discurso expositivo y pregunta si debe hablar más o no, el profesor le responde con la interrogación *¿mm?* y le dirige al auditorio una pregunta sobre el tema que se acaba de desarrollar:

(305) SV:

87 I5: ¿tengo que hablar o o o no?//

88 P: ¿mm? ¿yyy/ y ustedes creen que eso es algo que pasa/ comúnmente hoy en día?

89 ¿que están mucho en la televisión o o?

El ejemplo anterior comprueba el planteamiento de Brenes (2010: 734):

“El desconocimiento de las reglas que rigen la alternancia de turnos en cada género y situación comunicativa puede originar errores pragmáticos que afectan negativamente el desarrollo del proceso comunicativo”.

A pesar de la importancia que tienen los errores pragmáticos en el desarrollo del discurso, la situación que hemos descrito corrobora la tendencia de los profesores de lenguas extranjeras a corregir errores de tipo gramatical, muchas veces de forma inmediata, y dejar pasar errores de índole pragmático que posiblemente implicarían una explicación más extensa y detallada (García, 2005).

Tal como señala Hernández (1996), el problema con los denominados errores pragmáticos, a diferencia de los puramente gramaticales, es que afectan la imagen social de los interlocutores y, por ello, ponen particularmente en peligro el propio marco interactivo en el que un discurso se desarrolla. Así, el error pragmático deviene en uso lingüístico “amenazante de la imagen social”.

El problema se acentúa porque mientras la corrección del error gramatical, aunque no está exenta de implicaciones sociales, se considera pertinente y propia del aula de lenguas extranjeras, la corrección del error pragmático –y no solo el hecho de cometerlo– presenta implicaciones para el discurso como acto social: los efectos negativos asociados a la percepción de un error pragmático, y esto tanto para el que lo comete como para el que lo percibe, pueden conducir a una sensación de incomodidad “que constituye caldo de cultivo para el refuerzo de prejuicios o valoraciones negativas sobre nuestro interlocutor” (Hernández, 1996: 327).

Tal parece que esto es lo que ocurre con el I5 en la SV: el profesor titular del curso no es capaz de corregir el cierre abrupto del discurso cuando el I5 da por finalizada su participación ante la confusión que se produce sobre mantener o no el turno de palabra. El abandono repentino de su turno podría ser interpretado por sus interlocutores como un acto descortés.

En este sentido, se ha de retomar la conclusión de Vilà y Ballesteros (2005): desarrollar un discurso oral formal extenso no es una habilidad que se desarrolle espontáneamente: hay que aprenderla y, por lo tanto, hay que enseñarla.

La estrategia de corrección que se utiliza a lo largo de las sesiones contradice los estudios de Fernández (2000), en los que se recomienda que durante el discurso oral se procure siempre que el interés recaiga en el tema. Por lo tanto, la atención debe estar centrada en el mensaje, en las dudas y en las preguntas que se le formulan al hablante y que deben versar sobre el tema que desarrolla.

La autora recomienda el uso de grabaciones para la corrección y la autocorrección. Escucharse o escuchar a otros a través de un medio mecánico favorece la monitorización y la toma de conciencia de las dificultades tomando en cuenta los siguientes factores: cumplimiento de las intenciones comunicativas, adecuación a la situación, organización, coherencia, cohesión, fluidez, pronunciación y entonación.

7.5. La valoración de la estructura global del discurso según los criterios del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (Apartado Estrategias Pragmáticas)*

En consonancia con las características de nuestra investigación, hemos seleccionado una serie de criterios que se plantean en el apartado de *Tácticas y estrategias pragmáticas* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) para el nivel C1 (267-294), con el fin de evaluar los resultados del desarrollo del discurso oral formal académico en el aula universitaria. Es necesario señalar que en el apartado que dedica el PCIC a las estrategias pragmáticas se aborda el discurso de forma global, por lo tanto las estrategias no están organizadas según género o registro. De hecho, algunas secciones se refieren puntualmente a criterios solamente aplicables a la conversación coloquial. Debido a ello, hemos hecho una selección de los criterios que nos permiten centrarnos en el análisis del discurso formal oral. Seguidamente presentamos nuestra propuesta.

7.5.1. Mantenimiento de la referencia y del hilo discursivo

Este criterio incluye el uso de mecanismos de sustitución de referentes utilizando para ello pronombres personales, demostrativos, posesivos, cuantificadores y adverbios.

En las cinco sesiones, la anáfora es un mecanismo de cohesión que los participantes utilizan de forma apropiada con las siguientes funciones:

- Función anafórica y función catafórica globalizadoras:

(306) SV, 15:

- 23 dedica muy pocos minutos casi que/ eh/ momentos flash
24 a **lo que es** en cambio/ **lo que pasa** en en el resto del mundo/

- Elipsis del núcleo nominal:

(307) SV, I5:

- 21 es muy provincial **la televisión** considero/
 22 entonces **se limita** mucho a lo que pasa en el/ en la/ en la ciudad en la/ en el país/

- Sustitución por calificaciones valorativas:

(308) SIV, H17:

- 125 enseñé esta- **esta comida** porque yo me la como/ yo no como/
 126 ah/ **comida orgánica**/ yyy **comida queeee se comen las vacas**/
 127 **que es puro como zacateee**/

Los criterios del PCIC (268) incluyen una estrategia que se presenta únicamente en una de las sesiones y que hemos considerado necesario señalar puesto que es un recurso que sería importante explotar en el discurso académico cuando se hace referencia a determinados referentes. Se trata de la sustitución del nombre por atributos basados en el conocimiento enciclopédico o, en general, en el contexto extralingüístico. Así ocurre cuando el I1 se refiere al ambientalista John Muir:

(309) SI, I1:

- 128 después de eso/ empezó su carrera de estee// conservación de la naturaleza/
 129 yy// ah/ escribía/ era/ era **un escritor** muy muy bueno/ y escribía muchas artículos
 130 sobre la naturaleza y conservación/ y con- por eso/ él/ aah/ ayudó con formar los
 parques nacionales

El uso más frecuente de esta estrategia elevaría no solo el nivel de formalidad esperado en el contexto académico del aula universitaria, sino que demostraría un manejo más amplio de mecanismos cohesivos. Así, cuando la I2 explica quién es 'Alti Mer' y poco después lo menciona de nuevo, utiliza el

pronombre personal 'él'. Sin duda, su discurso resultaría más elaborado con el uso de un sustituto de tipo atributivo ('el investigador', por ejemplo).

7.5.2. La deixis

Para el nivel C1, el PCIC (270) destaca el uso de la deixis para evitar ambigüedad y para señalar las partes del texto. En las sesiones encontramos muestras de estos dos tipos de estrategias:

(310) SV, I5:

19 por los menos los programas dedicados **a los niños** deberían ser un poquito más/
20 eeh/ estudiados para **ellos** para que también/ no crezcan con depresiones

(311) SV, I5:

37 **y antes de hablar** sobre/ aaah/ esas políticas/ ah/ quiero hablar sobre los/ ah/
38 principios- los principios que son más importantes/ ah/ a orientar nuestro estra-te-gi-a//

Los pronombres personales, junto con los pronombres demostrativos constituyen puntos de referencia fundamentales en el discurso. Brown y Levinson (1994), consideran que uno de los diferentes usos pragmáticos del pronombre 'nosotros' consiste en una estrategia de cortesía positiva, pues incluye al interlocutor; mientras que el uso de 'yo' se asocia con la cortesía negativa en el sentido de que sitúa la propia participación en un lugar preponderante en el discurso.

En las sesiones analizadas, el pronombre "nosotros" presenta dos usos: un uso inclusivo que involucra al interlocutor en su calidad de miembro de la comunidad universitaria, y un uso exclusivo mediante el que el hablante se identifica como miembro representante de un grupo social determinado:

(312) SI, I1:

2 y hoy **vamos a hablar** sobre/ dos temas/ aaah/ qué es la pobreza/ y cómo enfrentar la pobreza/

(313) SIII, I15:

- 174 **estamos peleando** con las compañías de seguro
 175 para/ para recibir /ah/ el- los- los pagos de los servicios pero también/

El pronombre 'yo' por su parte, es utilizado fundamentalmente para expresar la actitud del hablante sobre el tema, su compromiso con el auditorio o con sus propios enunciados ('yo creo', 'yo anhelo').

En la tabla 30 se incluyen los recursos que utiliza el hablante para dar cuenta de las personas del discurso: pronombres personales, determinantes posesivos, pronombres indefinidos y sustantivos.

En el caso de la tercera persona, no hemos incluido los usos anafóricos textuales, es decir, el uso de pronombres de tercera persona para recuperar un referente discursivo, sino solamente los casos en que la tercera persona se utiliza para referirse de forma general e indefinida a grupos o individuos, como por ejemplo: 'la gente', 'las personas' o 'alguien', o bien, cuando se utiliza con carácter impersonal: 'como dicen...'

Este carácter impersonal también se manifiesta a través del uso de la partícula 'se':

(314) SIV, I21:

- 198 **se dice que** hay un punto en la noche/ ah/ si alguien pasa por esta calle/
 199 hay cuatro por ciento/ ah/ de probabilidad que/
 200 ah/ la persona es testigo de un crimen/

Tabla 30
Deixis personal

I	Yo + V	V en 1ª p.s.	No-so-tros + V	V en 1ª p.pl.	Pr. obj. 1ª p.s	Pr. obj. 1ª p.pl	Prep + pr. 1ª p.s	Prep + pr. 1ªp. pl	Pose-sivo 1ªp. s	Pose-sivo 1ªp. pl	Pr. 'uno'	Uste-des	Tú	3ª p.s	3ª p.pl	Se imper-sonal
I11	12	7	0	9	2	0	3	0	3	2	0	0	6	6	5	0
I16	1	4	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
I17	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
I18	2	9	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
I2	3	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
I3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I10	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	0	0	0	0
I12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I3	5	3	1	10	0	0	0	0	3	7	0	5	2	1	1	0
I13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I14	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
I15	1	2	0	8	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0
I4	3	0	1	4	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1	0
I16	0	7	0	1	8	0	5	0	3	0	0	0	0	2	2	0
I17	3	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
I18	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
I19	2	2	0	6	4	0	0	0	11	0	0	0	1	0	1	0
I20	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I21	9	9	1	0	2	0	0	0	5	1	0	0	0	2	0	1
I22	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I5	1	2	0	4	0	2	0	0	0	1	4	0	0	0	3	1
I8	2	3	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	2	2	0
I10	1	5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0
I17	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
I18	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0
I23	0	2	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
I24	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I25	8	2	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I26	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
To-Tal	69	75	3	53	22	6	10	0	33	16	6	16	11	16	27	2

Se comprueba que la primera persona del discurso, en su variante singular, es la de mayor frecuencia: 69 apariciones con la forma *Primera persona singular +verbo* y 75 apariciones a través de la desinencia verbal. Aun cuando la primera persona plural en su forma *pronombre+verbo* apenas aparece en los datos (3 veces), su frecuencia a través de la desinencia verbal

es bastante alta, con 53 apariciones. Por su parte, la segunda persona del discurso aparece 27 veces, mediante los pronombres 'ustedes', 'usted' y 'tú'.

Estos datos también nos permiten llegar a otra conclusión con respecto al discurso de *la clase*: si, tal como afirma Terrádez (2001), el uso constante de pronombres de primera y de segunda persona tiene una implicación conversacional, podríamos afirmar que durante ciertas fases de las sesiones se ha propiciado una situación comunicativa que favorece un intercambio más de carácter conversacional que de clase magistral prototípica, al menos en cuanto al tono objetivo que se supone que debería presentar el discurso académico.

No obstante, creemos que esta conclusión puede aplicarse solo parcialmente: durante el discurso dialógico argumentativo es cierto que la clase adquiere un carácter más conversacional, reflejado en la distribución de los turnos y en la introducción espontánea de subtemas, pero no sucede lo mismo durante el discurso expositivo.

En este caso, para explicar el uso de la primera persona nos decantamos por seguir los planteamientos de Fuentes y Alcaide (2007) en cuanto a la tipología discursiva: la argumentación se mueve en un ámbito subjetivo, puesto que se quiere influir en las opiniones, los conocimientos y las creencias del auditorio; por lo tanto, la presencia de la primera persona, ya sea en su forma pronominal o a través de la desinencia del verbo, puede interpretarse como la puesta en práctica de una estrategia argumentativa, que consiste en expresar abierta y enfáticamente su posición personal con respecto al tema, y mostrar, de esta manera, su grado de compromiso con sus enunciados.

7.5.3. Uso de procedimientos de cita

El PCIC (273) menciona tres estrategias: cita en estilo directo, cita en estilo indirecto y cita encubierta. En el corpus solamente se produce un enunciado construido mediante la estrategia de cita en estilo directo y se presentan pocos casos de cita encubierta ('según dicen...', por ejemplo). No se han encontrado ejemplos de cita indirecta. En este punto hay que señalar que el hecho de que el discurso de las sesiones se sitúe en *el ahora* y se construya, por lo tanto, fundamentalmente en tiempo presente, influye en la ausencia de citas indirectas.

7.5.4. Desplazamiento en el orden de los componentes del enunciado

Este criterio incluye, puntualmente, casos de rematización y tematización.

En las sesiones solamente se presentan casos aislados de desplazamiento en el orden de las unidades con el fin de destacar información nueva o conocida, posiblemente debido a que el tipo de discurso -oral formal académico- y la situación de habla -clase en el aula universitaria- condicionan al hablante a tomar pocos riesgos y a recurrir al orden prototípico del enunciado.

A continuación se presenta uno de los ejemplos que hemos localizado en el corpus:

(315) SV, I5:

21 es muy provincial **la televisión** considero/

En este caso, el estudiante tematiza una característica de la televisión y luego menciona el objeto e incluye la persona que emite la opinión (primera persona singular codificada en la desinencia verbal).

7.5.5. Marcadores discursivos

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (268-270) establece que en el nivel C1 el estudiante debe estar capacitado para desarrollar discursos ante un público utilizando marcadores del siguiente tipo:

- Estructuradores de la información: ‘antes que nada’, ‘de igual modo’, ‘por lo demás’, ‘a modo de conclusión’.
- Reformuladores: ‘dicho de otro modo’, ‘en resumen’, ‘al fin y al cabo’, ‘más bien’, ‘en todo caso’, ‘a este respecto’.
- Conectores contraargumentativos: ‘ahora bien’, ‘no obstante’, ‘al contrario’.
- Operadores discursivos: ‘de hecho’, ‘en efecto’, ‘en realidad’.
- Aditivos: ‘de igual modo’, ‘más aún’.
- Consecutivos: ‘por consiguiente’, ‘pues’.
- Justificativos: ‘debido a’, ‘a causa de’, ‘gracias a’.

Ya se ha señalado en esta investigación que en el tema de los marcadores discursivos es posiblemente donde encontramos las propuestas de clasificación más extensas y variadas. Lo cierto es que en relación con su uso, las sesiones analizadas confirman la importancia de su función conectiva y organizadora del discurso.

Independientemente del criterio de clasificación que se incluye en el *Plan Curricular*, nos interesa el inventario de marcadores que ofrece, pues se supone que el hablante de C1 puede hacer uso de él en los discursos tanto orales como escritos.

En las 5 sesiones analizadas, los marcadores tienen un papel fundamental tanto en el discurso dialógico como en el monológico. En ambos funcionan como guía para la construcción e interpretación del contenido del discurso. Sin embargo, se debe precisar que en 4 de las 5 sesiones predominan 4 marcadores: 'pero', 'entonces', 'por ejemplo' y 'pues'. Únicamente la SV presenta una mayor variedad de marcadores, debido a que el I5 utiliza 16 marcadores distintos.

El marcador 'pero' es utilizado mayormente para presentar dos argumentos antiorientados, es decir, que corresponden a conclusiones inversas.

Para marcar las transiciones y organizar los enunciados, se destaca el uso de 'pues' y 'entonces'. Estos marcadores le permiten al hablante referirse a información anterior y desglosar los datos: explicar, aclarar, precisar o reordenar su mensaje, entre otras funciones. En la tabla 31 se incluyen los marcadores más utilizados, así como las funciones que cumplen a través del discurso.

Tabla 31
Marcadores con mayor número de apariciones

Marcador	Total de apariciones	Continuativo	Consecutivo	Contra-argumentativo	Explicativo	Inicio de tema/Interv	Conclusivo	Retardatorio	Semejanza	Correctivo	Recapitulador
Entonces	39	10	29								
⁴⁷ Pero	34	16	1	16	1						
Por ejemplo	23										
Pues	20	19				1					
Okey	17	13				3	1				
Digamos	13							10	3		
Este	11							11			
Bueno	8	2				1	2			2	1

El uso de los siguientes marcadores resulta más marginal. De hecho, los últimos 10 de la lista son utilizados por un único informante, el I5.

Tabla 32
Marcadores con menor número de apariciones

Marcador	Nº de apariciones
Como	4
En vez de	3
O sea	2
Por otro lado	2
En otras palabras	2
Finalmente	2
¿Verdad?	2
Sin embargo	2
En lugar de	1
En cuanto a	1
En conclusión	1
En fin	1
Gracias a	1
Más bien	1
Por cierto	1
Si bien es cierto	1
Ya que	1

⁴⁷ No se han incluido los 36 casos en los que 'pero' se utiliza en su función prototípica de conjunción adversativa y no como marcador. Sobre este aspecto, se ha profundizado en el apartado 4, dedicado al análisis microestructural de las sesiones.

Si consideramos, como Schachter (1974), que cuando se estudian y se evalúan los discursos, además de prestar atención a los errores y a los aciertos de los hablantes, es importante observar qué usos lingüísticos no se introducen en el discurso, es necesario indicar que concretamente en el caso de los marcadores, la variedad formal que se presenta en las sesiones es muy limitada. Es decir, se usan los mismos marcadores para las respectivas funciones pragmáticas. Esto indica que la incorporación de un repertorio más amplio de marcadores al discurso de los estudiantes debería ser practicada con mayor frecuencia antes del proceso de evaluación.

Los resultados de nuestra investigación no nos permiten determinar si los estudiantes están familiarizados o no con los marcadores que propone el *Plan Curricular*, ni si son capaces de utilizarlos con acierto, pero sí nos permiten concluir que durante el discurso oral formal académico la variedad de marcadores es muy limitada, excepto, como ya lo hemos indicado, en el caso particular del I5. Este es, definitivamente, otro aspecto que necesita ser trabajado en las clases de ELE y, aún más, en aquellas que se enmarcan en el ámbito académico universitario.

7.6. Implicaciones didácticas de los resultados

7.6.1. Sobre la enseñanza explícita de estrategias de interacción discursiva

Albelda y Fernández (2006) defienden la importancia de analizar la lengua a partir de transcripciones de conversaciones orales espontáneas, pues estas incluyen muchos aspectos de la lengua hablada que no suelen tomarse en cuenta en materiales creados *ad hoc*. Las autoras sugieren familiarizar a los

estudiantes con los códigos propios de la transcripción, detallar los rasgos situacionales en que se lleva a cabo la conversación y enumerar los temas que trata. Proponen también una serie de actividades para trabajar distintos aspectos de una conversación, como el uso de marcadores discursivos e intensificadores, la identificación de los rasgos del discurso informal y de las diferentes estrategias para apropiarse o ceder el turno. Asimismo, proponen el estudio de los turnos colaborativos, es decir, de las estrategias para apoyar lo dicho por el interlocutor.

También sobre este tema, Brenes (2010) realiza un estudio en el cual plantea la importancia de abordar de forma explícita en el aula de lenguas extranjeras conceptos como *cambio de turno*, *solapamiento* e *interrupción*, ya que la total ausencia de estos elementos le puede restar naturalidad o espontaneidad a la interacción, pero también su uso inadecuado puede provocar un ambiente comunicativo marcado por la descortesía y la lucha por el turno de habla, de manera que resulta indispensable que los aprendices identifiquen en qué circunstancias comunicativas se admiten estos mecanismos y las metas interlocutivas que persiguen.

Por su parte, Ambjoern (2008) propone la enseñanza explícita y sistemática de las estrategias involucradas en la comunicación interactiva. Destaca, a su vez, que esta perspectiva requiere la elaboración de material y actividades dirigidas a este fin, así como “la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales” (Ambjoern, 2008: 4).

En esta investigación hemos destacado la premisa planteada por Brown y Yule (1993:19): el análisis del discurso es el análisis de la lengua en su uso.

Por ello, si hemos de ser consecuentes con la propuesta de centrarnos en el desarrollo de la competencia discursiva en el contexto académico formal del aula universitaria, concluimos que el estudio y la enseñanza de estrategias discursivas se ha de incorporar en el aula de lenguas extranjeras, incluyendo desde el uso de mecanismos de cohesión hasta las rutinas para tomar y ceder la palabra durante una exposición o un diálogo argumentativo.

Ambjoern (2008) y García (2005) coinciden en que las clases de lenguas extranjeras están muy cargadas del enfoque pregunta-respuesta, siempre dirigido por el profesor y bastante predecible, por lo que resulta fundamental exponer a los estudiantes a otro tipo de dinámica de uso de la lengua.

Ambjoern (2008: 3) hace hincapié en la presentación desproporcionada que se hace del discurso oral monológico en el aula de lenguas extranjeras: exposiciones, narraciones guiadas y preguntas dirigidas por el profesor, actividades que, comúnmente, están vinculadas a un texto en particular. Debido a ello, plantea la necesidad de exponer a los estudiantes a una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos sea administrada por las partes, de manera que se alterne la posesión de la palabra.

7.6.2. Sobre el uso del registro apropiado

Los datos obtenidos mediante el análisis de las sesiones transcritas nos permiten concluir que estas presentan las características fundamentales de la lengua oral formal, de acuerdo con Castellà y Vilà (2005):

- Se basa en un tema especializado.
- Es planificada.
- Presenta un tono formal.
- Es más informativa que interactiva.
- Su canal es oral-auditivo.
- Es simultánea en el espacio y en el tiempo.

Sin embargo, durante el discurso dialógico, principalmente, se presentan algunos rasgos más propios de la variedad coloquial. Estos rasgos se incluyen y ejemplifican en el siguiente cuadro:

Cuadro 17
Rasgos de la variedad coloquial presentes en el discurso oral académico

Utilización de marcadores propios de la conversación coloquial.	I5: 92 okey / Y/ okey / un ejemplo de- de- de- de /eh/ épocas pasadas/ okey /
Rodeo explicativo, que hace que la información avance de forma lenta	I1: 1 los dos temas que yo escogí son/ mm// sobre las diferencias entre/ 2 el clima y geografía / de mi estado en los Estados Unidos y/ aquí en San José/ 3 y también/ mm/ los actitudes/ mm/ de la gente sobre cambio climático/ 4 y// también las diferencias / mm// que existen// 5 mm// para mí/ mm/ escogí el clima y// geografía /eh// porque// es un/ mm/ 6 diferencia muy// mm// perceptible//
Fórmulas de cierre poco elaboradas	I1: 220 Es todo
Sustitución de términos especializados por proformas	I1: 31 escogí // eh/ el tema de cambio climático porque// mm// ess // un tema 32 que me interesa mucho/ y también me asusta// mm/ y también/ ess / una cosa 33 que/ quiero/ estudiar/ en el futuro/
Uso de intensificadores léxicos coloquiales de cantidad	I6: 75 porque hay montón de reglas / 76 bueno/ los dos países (RISAS) / montón de reglas sobre qué puede hacer o no hacer/
Sintaxis concatenada, de manera que los enunciados parecen añadirse conforme vienen a la mente del hablante	I8: 171 sí / unas de las atracciones que vi que tienen los dos países// eraaa// ah/ volcanes/ 172 algunos volcanes que hay en Estados Unidos/ hay uno que se llamaaa/ Agustí// en Alaska/ 173 y ese se me olvidó creo que la otra vez quee/ explotó o/ hubo una/ erupción// bien grande/ 174 y ahí es el volcán/ es como si fuera una laguna/ como un cráter/ yyy/ pues/ ahí/ uno al salir 175 de ahí el agua se mira bien bonita y azul y clara/ otro lugar donde hay muchos volcanes es Hawai/
Inserción de relatos que favorecen el empleo del estilo directo	H19: 159 mis tíos/ ah/ cuando quieren describir alguien/ ah/ por ejemplo/ ah/ 160 fue una/ una niña/ queee mi papá me quiere/ ah/saber/ 161 y me dijo / o sí es una gordita / yyy / le dije / ay papá/ no sea grosero/

La presencia de estos rasgos, según nuestro criterio, no se debe necesariamente a la falta de competencia en el desarrollo de la variedad oral formal, sino a que, tal como señala Vigara (2005), ciertos géneros discursivos orales, como la conferencia o la clase, aunque rara vez constituyen actos conversacionales, pueden adquirir cierto carácter conversacional debido, fundamentalmente, a la presencia física y activa (si bien en planos distintos) de los interlocutores, que podría favorecer en un determinado momento un intercambio más o menos espontáneo y, por lo tanto, la conformación de una nueva circunstancia comunicativa más cercana.

Este factor, unido al hecho de que el estudiante responsable de la sesión desarrolla un discurso dirigido tanto al profesor como a sus compañeros de clase, favorece que, por momentos, la sesión adquiera un carácter más distendido y se propicie un discurso más cercano a la modalidad conversacional.

En relación con las posibles variaciones en las características del discurso en el aula, González Argüello (2005) señala que estas se encuentran condicionadas por las diferentes fases de la clase y por el control que ejercen los participantes sobre el discurso. En el caso de las sesiones analizadas, la modalidad conversacional se produce en la fase dialógica, cuando la responsabilidad de construir el discurso es compartida por el profesor y los estudiantes y el discurso se caracteriza por ser menos planificado y menos controlado por el estudiante responsable de la sesión.

A este respecto, también se debe tomar en cuenta la ausencia de pautas para la construcción y el desarrollo del discurso (recordemos que los

estudiantes solamente cuentan con las pautas generales esbozadas en la guía para la exposición -cuadro 5-), lo cual sin duda favorece que se recurra a la variedad informal. Conviene recordar, siguiendo a Castellà y Vilà (2014) que el estudio y la práctica del discurso oral formal requiere, al menos, de las siguientes pautas:

- Definir con detalle la competencia oral formal y en público: qué se va a estudiar y qué se evaluará.
- Enfatizar la adquisición de los usos orales que no se dan en el entorno habitual del alumnado.
- Crear contextos verosímiles para la práctica de este tipo de discurso oral.
- Crear un clima de atención en un espacio ritualizado.

La ausencia de pautas para la construcción del discurso y para la interacción con los interlocutores afecta también el desarrollo del discurso argumentativo: los informantes responsables de la sesión logran justificar sus puntos de vista con razonamientos socialmente relevantes, pero fallan en la previsión de los posibles puntos de vista de los demás y no incluyen en su discurso la contraargumentación. Solamente los informantes 1 y 2 proponen posibles contraargumentos y mantienen un tono conciliador durante su interacción.

Con el fin de favorecer el uso del registro apropiado, es importante retomar los dos enfoques generales que proponen Castellà y Vilà (2014) para la enseñanza de la expresión oral: el enfoque autónomo y el enfoque planificado.

El enfoque autónomo consiste en asignar una serie de intervenciones orales a los alumnos, con el fin de que estos las preparen por su cuenta. El profesor propone los temas de exposición o de debate, establece las orientaciones generales y evalúa el discurso a partir de pautas de valoración de aspectos generales (claridad, coherencia, cohesión, gesticulación, mirada). Creemos que este es el enfoque que se ha planteado en las sesiones analizadas.

El enfoque planificado, por otra parte, plantea la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el aula. Se proponen secuencias de actividades dirigidas y se practica una intervención didáctica para que el alumno aprenda a controlar el amplio conjunto de variables que intervienen en los géneros discursivos orales.

El objetivo del enfoque planificado es enseñar los procesos de construcción del discurso y las estrategias discursivas y retóricas que se incorporarán progresivamente. La actividad de lengua oral en el aula implica enseñar a planificar el discurso e intervenir didácticamente durante su planificación con un trabajo sistemático y focalizado de las distintas estrategias de la competencia oral, pues:

“La claridad expositiva que se requiere en el discurso académico y la recepción en tiempo real de la explicación oral exigen el uso de un sistema sofisticado de organizadores discursivos formales para guiar al auditorio” (Castellà y Vilà: 2014: 151).

Vilà (2005) señala que la enseñanza de la oralidad en el ámbito de las primeras lenguas presenta tres carencias fundamentales: un modelo teórico

explicativo, una tradición docente en la enseñanza y una evaluación sistemática de esta habilidad. Nuestra investigación muestra que esta afirmación se aplica también al ámbito de las lenguas extranjeras.

Así, queda claro que en las sesiones la guía que fue entregada por el profesor- y que reproducimos nuevamente- no es suficiente para que el estudiante tenga una idea clara de lo que se espera de su discurso:

Guía para la exposición

1. Presente el tema a sus compañeros de clase, tomando en cuenta:
Introducción: Comunique de qué quiere hablar y por qué.
Desarrollo: Trate al menos dos aspectos del tema seleccionado.
Conclusión: Elabore un resumen conciso de las ideas tratadas.
Cuenta con un máximo de 10 minutos para realizar su exposición.
2. Una vez finalizada la exposición, propicie la participación de los miembros del grupo a través de preguntas.
Cuenta con un máximo de 20 minutos para dirigir la participación, incluyendo las intervenciones de sus compañeros.

Si los estudiantes no saben qué se les exige, el profesor no tiene por qué dar por sentado que utilizarán unidades discursivas y estrategias pragmáticas variadas.

En este sentido, nuestra investigación reafirma la importancia de contar con una escala de evaluación que los estudiantes conozcan de forma previa a la tarea discursiva que será evaluada. Si no se cuenta con este baremo, resulta difícil valorar el desarrollo del discurso en consonancia con el nivel de lengua, pues surge la siguiente pregunta:

¿La ausencia de recursos variados en la construcción del discurso se debe a que los estudiantes los desconocen o a que no se les ha exigido utilizarlos, y, por lo tanto, han recurrido a aquellos en los que tienen una mayor competencia?

Ante la problemática planteada, Vilà (2005) señala que un primer paso en el desarrollo de un modelo teórico para el análisis, la práctica y la evaluación del discurso oral formal en el aula consiste en una tipificación de las formas que toma el discurso de acuerdo con sus propósitos.

8. Nuevas propuestas de evaluación y de estrategias para el desarrollo del discurso oral formal

Con el fin de cumplir con el último objetivo de nuestra investigación, seguidamente presentamos una propuesta de nuevos parámetros para la evaluación del discurso oral formal académico. Además, elaboramos una secuencia didáctica con el fin de proponer un modelo para desarrollar este tipo de discurso en el aula. Esperamos que ambas propuestas resulten útiles para profesores y estudiantes.

8.1. Propuesta de nuevos parámetros de evaluación

Para Bordón (2001: 98), la evaluación consiste en recoger información relevante de forma sistemática para obtener datos que permitan valorar el objeto por evaluar de manera acertada. A partir de estos datos, se tomarán una serie de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta autora plantea que las manifestaciones discursivas orales no se pueden someter a pruebas de respuesta cerrada y ello provoca que no puedan calificarse de manera totalmente objetiva, mediante máquinas o plantillas, por ejemplo.

La presencia del evaluador implica siempre un grado de subjetividad. Este hecho implica que resulte aún más necesario contar con criterios claros que permitan asignarle al discurso una valoración lo más clara posible y para garantizar así la fiabilidad de la evaluación.

Al respecto, el MCER (2002:197-199) incluye una serie de recomendaciones a la hora de redactar los descriptores⁴⁸ de las escalas en las que se incluyen los niveles de actuación para cada una de las categorías que se quieren evaluar, a saber:

- Brevedad: utilizar enunciados breves pues resultan más operativos.
- Claridad y transparencia: utilizar una formulación sintáctica sencilla y evitar los tecnicismos innecesarios.
- Formulación positiva: describir lo que el hablante es capaz de hacer.
- Precisión: describir las tareas concretas y evitar términos como ‘adecuado’, o el uso de cuantificadores -‘muy’, ‘bastante’, ‘algunas veces’, por ejemplo -, pues ofrecen dificultades de interpretación.

El problema radica en que los propios descriptores del MCER carecen de esa precisión. Así, se utilizan calificativos como ‘sencillo’, ‘adecuado’, ‘fluido’, ‘simple’ o ‘hábilmente’. No obstante, entendemos que los descriptores para cada uno de los niveles son orientativos y susceptibles a ser adaptados según los propósitos de estudio.

A continuación presentamos nuestra propuesta para la evaluación del discurso oral formal académico. Para plantear los parámetros evaluativos nos hemos basado en Castellà i Vilà (2005) y Vázquez (2000), así como en los criterios del PCIC y del MCER que se incluyen en los cuadros 2 y 3 (capítulo 5).

⁴⁸ De acuerdo con el MCER (2002:178), un descriptor consiste en “una descripción breve que acompaña a una banda o escala de evaluación; resume el grado de dominio o tipo de rendimiento esperado para que el candidato logre una puntuación determinada”.

Los parámetros se enuncian siguiendo la premisa del MCER que establece que se deben describir comportamientos que el estudiante sea capaz de cumplir. La asignación de un puntaje determinado para cada criterio dependerá de la finalidad con la que el profesor lleve a cabo la evaluación, pero sugerimos la siguiente:

No cumple con el criterio	0
Cumple con el criterio de forma aceptable	1
Cumple con el criterio de forma apropiada	2
Cumple con el criterio de forma sobresaliente	3

Cuadro 18
Propuesta de escala de evaluación del discurso oral formal académico

INTERACCIÓN	
Incorpora diferentes voces a su discurso, además de la propia. ¿Cuáles?	0 1 2 3 _____
Utiliza estrategias para captar la atención y el interés de su auditorio. ¿Cuáles?	0 1 2 3 _____
Integra en el discurso las intervenciones de sus interlocutores. ¿De qué manera?	0 1 2 3 _____
Se corrige de forma que la autocorrección no interfiere de forma negativa en la comunicación.	0 1 2 3 _____
Realiza las pausas de manera que contribuyen a la comprensión y a la fluidez del discurso.	0 1 2 3 _____
Emplea recursos prosódicos con fines expresivos ¿Cuáles?	0 1 2 3 _____
Utiliza estrategias de cortesía acordes con el género discursivo. ¿Cuáles?	0 1 2 3 _____
ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO	
Utiliza conectores variados.	0 1 2 3 _____
Utiliza conectores acordes con el género discursivo.	0 1 2 3 _____
Utiliza conectores que indican el tipo de relación que se pretende establecer entre los enunciados.	0 1 2 3 _____
Propone una tesis que se identifica de forma clara.	0 1 2 3 _____
Realiza una introducción coherente con el tema. ¿De qué forma? (Saludos iniciales/ presentación/ justificación del tema)	0 1 2 3 _____
Utiliza argumentos para comprobar la validez de su tesis.	0 1 2 3 _____
Acompaña los argumentos de ejemplos.	0 1 2 3 _____
Acompaña los argumentos de explicaciones.	0 1 2 3 _____
Organiza el discurso de forma que la idea principal está definida y la importancia relativa de cada idea es reconocible.	0 1 2 3 _____
Realiza una conclusión coherente con el discurso desarrollado. ¿De qué forma? (Fórmulas de cierre/ conclusiones, transición a discurso dialógico)	0 1 2 3 _____
USO NORMATIVO DE LA LENGUA	
Utiliza correctamente las reglas de la lengua con respecto a:	
Nivel fónico: La pronunciación es clara y no dificulta la comprensión del mensaje. La entonación permite delimitar los límites de los enunciados y expresar distintas modalidades.	0 1 2 3 _____
Nivel morfosintáctico: Las estructuras morfológicas y sintácticas se utilizan de acuerdo con las normas de la lengua.	0 1 2 3 _____
Nivel léxico: El manejo léxico le permite dar información detallada y precisa sobre el tema.	0 1 2 3 _____

Para algunos de los criterios se solicita especificar los mecanismos y estrategias utilizados. Esta petición tiene la finalidad de que el profesor pueda contar con diferentes muestras y las valore contrastivamente.

Para evaluar el uso de los marcadores discursivos, se han planteado tres criterios, dada la importancia que tienen en el discurso, tanto para la función interactiva como para la función argumentativa.

El criterio “Integra en el discurso las intervenciones de sus interlocutores. ¿De qué manera?” es de naturaleza facultativa, es decir, puede o no puede presentarse puesto que depende del auditorio. Por esta razón, en casos excepcionales, si el orador desarrolla un discurso sobresaliente, pero el auditorio no realiza intervenciones por diversos motivos (falta de tiempo, falta de motivación, desconocimiento del tema), el no cumplimiento de este criterio no afectará de forma negativa la evaluación.

La escala tiene cuatro funciones básicas:

- Proporcionar una nueva escala de evaluación del discurso oral formal académico.
- Ofrecer datos que permitan reflexionar sobre la validez de la propia escala y sobre la producción oral de los estudiantes.
- Facilitar a los estudiantes el reconocimiento y la reflexión sobre los aspectos que serán evaluados en su discurso.
- Facilitar a los estudiantes la incorporación de nuevas unidades discursivas y nuevas estrategias pragmáticas a su discurso.

Finalmente, esperamos que nuestra propuesta contribuya, además, a que los profesores reflexionen sobre los tres criterios que establece Bordón (2001) para llevar a cabo la evaluación del discurso oral:

En primer lugar, tener claras las características del género discursivo que se evalúa.

En segundo lugar, seleccionar el procedimiento adecuado para obtener muestras representativas del discurso.

Y, en tercer lugar, contar con un buen instrumento para evaluar del modo más fiable posible el discurso de los aprendices.

8.2. Propuesta de secuencia didáctica

Con el fin de llevar a cabo una propuesta para la enseñanza del discurso oral formal académico, elaboraremos una *secuencia didáctica*. Consideramos que este planteamiento resulta el más acorde con los objetivos de nuestra investigación, puesto que, siguiendo a Dolz (1994), una *secuencia didáctica* consiste en un conjunto de actividades articuladas y orientadas a la producción de un discurso que se enmarca en un género particular. Mediante este tipo de secuencias, se pretende articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza.

La secuencia ha sido elaborada siguiendo las propuestas de Cros y Vilà (2005) y Briz (2002a). Para este último autor, en el estudio del discurso oral es necesario pasar del reconocimiento y de la descripción de rasgos a la

explicación de la función pragmática y discursiva que cumplen. Por esta razón, la secuencia didáctica que proponemos ofrece actividades de clase y guías de trabajo que pueden ser utilizadas para comprobar la validez de las hipótesis que hemos planteado con respecto a las funciones que cumplen las unidades discursivas y las estrategias pragmáticas estudiadas.

Siguiendo a Santos (1993) y Vázquez (2000), quienes proponen que en el tratamiento del error es importante también destacar los aciertos, hemos seleccionado un fragmento de la sesión 3 (SIII) del corpus transcrito. El informante responsable de esta sesión es quien obtiene la puntuación más alta según evaluación que han realizado su profesor y sus compañeros, y que se basa en el Cuadro 1 (capítulo 5).

Secuencia didáctica

Descripción y tarea final

Esta secuencia didáctica está dirigida a estudiantes de ELE de nivel C1 y tiene como finalidad propiciar el aprendizaje de estrategias que les permitan mejorar su competencia en el desarrollo de discursos orales formales en el aula universitaria.

En la secuencia se propone una serie de actividades para el estudio de las unidades discursivas y de las estrategias pragmáticas que conforman el discurso.

La tarea final consiste en la realización de un discurso argumentativo oral de 5 minutos sobre un tema asignado por el profesor.

Objetivos

1. Identificar y describir una serie de pautas de construcción del discurso.
2. Desarrollar un discurso argumentativo de acuerdo con los parámetros de organización estudiados.

Fases de la secuencia

Objetivo 1

Identificar y describir una serie de pautas de construcción del discurso

Primera actividad: Reconocimiento de pautas de construcción del discurso

El profesor contextualiza⁴⁹ el discurso que escucharán los estudiantes, partiendo de los aspectos que se incluyen en el siguiente cuadro⁵⁰:

Cuadro 19
Contextualización del discurso

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de la grabación: 7 minutos - Tema: El desequilibrio institucional en Estados Unidos. - Propósito: transaccional (tarea académica asignada por el profesor) - Tono: formal - Canal: oral - Tipo de discurso: clase - Número de participantes: 4 - Activos: H3 (varón, 25 años,) y P (varón, 30 años) - Pasivos: H13 (mujer, 22 años) y H14 (varón, 22 años). Todos cuentan con estudios superiores a nivel universitario y pertenecen a un nivel sociocultural medio. La lengua materna de los estudiantes es el inglés y la del profesor del curso, español. - Tipo de relación que los une: académica (profesor y estudiantes). |
|--|

⁴⁹ Utilizamos el término *contextualización* a partir de la definición de *contexto* que plantea Vigara (2005: 332): “conjunto total de factores que organizan, en el acto comunicativo, los signos lingüísticos según las necesidades puntuales de la comunicación”.

⁵⁰ Para la contextualización del discurso se han seleccionado varios de los aspectos sugeridos por Briz para elaborar la ficha técnica de una muestra de discurso oral, en su caso, de tipo conversacional (2002a).

A propósito de la contextualización del discurso, vale la pena recordar que el discurso siempre se enmarca dentro de una situación en la que dos o más personas, relacionadas entre sí de una manera particular, se comunican sobre un tema común o compartido, en un lugar determinado (Silva-Corvalán, 2001: 6).

Por lo tanto, en una situación social siempre resultan observables la relación entre los participantes (en cuanto a edad, sexo, familiaridad, jerarquía), el número de interlocutores y el grado de formalidad de la situación. Cada conjunto de situaciones sociales constituye un dominio de uso de la lengua (la familia, el trabajo, el aula), que da lugar a diferentes registros lingüísticos. Aquí, precisamente, se encuentra la clave de la competencia comunicativa: el uso apropiado de la lengua en una situación determinada.

Creemos que este principio de adecuación que le permite al hablante adaptar su discurso a los requerimientos variables de la situación comunicativa puede verse favorecido si en el aula de lengua se estudian de forma explícita las características de diferentes géneros discursivos orales, para posteriormente ponerlas en práctica mediante el desarrollo de discursos de diversos tipos.

Si bien los hablantes suelen identificar los géneros por su formato y por los contextos en que se suelen producir, ya que implican el uso de determinadas unidades discursivas y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas, creemos que la enseñanza explícita de sus características puede ayudar a los estudiantes de ELE a:

- Determinar los referentes del discurso (casos de deixis endofórica y exofórica, por ejemplo)
- Determinar la naturaleza del acto de habla cumplido (que no siempre coincide con su efecto esperado)
- Identificar la modalidad de una enunciación: enfática, pedante, grosera, irónica.
- Reconocer los mecanismos de organización del discurso, las relaciones explícitas y también las implícitas.

Una vez que el profesor ha contextualizado el discurso que será objeto de estudio, entrega la guía de trabajo 1 a los estudiantes.

Cuadro 20
Guía de trabajo 1

<p>Escuche con atención el siguiente discurso y responda las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Se utilizan saludo(s) inicial(es)? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?</p> <hr/> <p>2. ¿Se presenta el tema? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> ¿De qué manera?</p> <hr/> <p>3. ¿En algún momento del discurso el hablante incluye al auditorio en su discurso? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> ¿De qué manera?</p> <hr/> <p>4. ¿Se utilizan ejemplos para apoyar las explicaciones? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/></p> <hr/> <p>5. ¿Qué tiempo(s) verbal(es) se utilizan con mayor frecuencia?</p> <hr/> <p>6. El hablante plantea que en Estados Unidos existe una “corporatocracia”, es decir, que las corporaciones tienen el poder. ¿Qué argumentos utiliza para apoyar esta tesis?</p> <hr/>

Tras leer la guía y aclarar posibles dudas sobre ella, los estudiantes escuchan el discurso (una sola vez pues durante el resto de la secuencia didáctica podrá ser escuchado de nuevo) y completan la guía.

Posteriormente, se organiza la clase en grupos de tres personas. Cada miembro del grupo compara sus respuestas y cada grupo prepara un informe oral a partir de la puesta en común.

Cada grupo presenta su informe y el profesor realiza las precisiones del caso.

Seguidamente, el profesor distribuye la siguiente transcripción junto con la guía de trabajo 2.

Transcripción

18 en este momento en los Estados Unidos// y quizás en otros países también/
 19 no tenemos un equilibrio entre las instituciones/
 20 en el pasado teníamos una democracia representativa/
 21 en otras palabras/ el congreso/ los miembros del congreso/
 22 representaban sus/ sus/ aah/ ciudadanos de su- de su región de su área/
 23 pero durante los últimos treinta años muchas cosas han cambiado/
 24 y yo creo que es un poquito peligroso para el futuro de nuestro país/
 25 entonces/ en otras palabras/ yo creo que tenemos una cor-po-ra-ta-cra-cia/
 26 entonces hay/ no hay una ba... no hay un balance/
 27 las corporaciones son muy muy dominantes en nuestro país
 28 sobre los- las otras/ instituciones y y todo/ entonces//
 29 me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años//
 30 aah/ cambios importantes/ ejemplos/ más o menos/ okey
 31 aah/ el gobierno más o menos/ ha quebrado// las sindicales/ ah/ sindicatos
 32 como unions de trabajadores/ aah/ yy /empezó en/ ah/ eh/ ah/ en los ochenta/

Explica los signos de transcripción presentes y solicita a los estudiantes que localicen en la transcripción los siguientes marcadores: ‘en otras palabras’, ‘pero’, ‘entonces’, ‘okey’.

Se procede a escuchar el fragmento.

Tras escuchar el fragmento, los estudiantes, de forma individual, contestan las preguntas de la guía de trabajo 2:

Cuadro 21
Guía de trabajo 2

1. De la línea 23 a la línea 26 se utiliza en 3 ocasiones el marcador 'entonces'. ¿De qué manera es posible evitar esta repetición?

2. En la línea 29 se introduce una secuencia discursiva nueva. ¿De qué otra forma se puede introducir para que la transición resulte más clara y evidente al auditorio?

3. En la línea 30 el enunciado finaliza con el marcador 'okey'. ¿Por qué otro marcador, más apropiado al tipo de discurso, puede sustituirse?

4. En las líneas 24 y 29 el hablante utiliza el cuantificador 'poquito'. ¿Con qué propósito?

5. En otro fragmento de su discurso, el hablante dice lo siguiente:

48 salarios bajaron o no aumentaron/ excepto para el élite/
49 los dueños/ aah/ la- las personas ricas que tienen bol-bol/ acciones de bolsa
50 de la bolsa o/ o/ poseen algo de de/ de la empresa/

¿Por qué palabra, más precisa, podemos sustituir la *palabra comodín* 'algo'?

Nuevamente en grupos de 3, los estudiantes comparan sus propuestas y preparan un informe oral.

Se presenta el informe y el profesor realiza las precisiones del caso.

Segunda actividad: Elaboración de un discurso contraargumentativo

Objetivo 2

Desarrollar un discurso argumentativo

Esta actividad implica una planificación detallada del discurso, por lo que se asignará para trabajo extra clase.

Individualmente, los estudiantes deben planificar un discurso de 5 minutos que será desarrollado en clase.

La guía de trabajo para la tarea es la siguiente:

Cuadro 22
Guía de trabajo 3

<p>Contraargumente la siguiente afirmación: “En Estados Unidos el poder está en manos de las grandes corporaciones”.</p>			
<p>Utilice argumentos basados en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - criterio de autoridad - comparación y contraste - descripción - causa-efecto 			
<p>Su participación será evaluada conforme la siguiente escala⁵¹:</p>			
No 0	Sí, de forma aceptable 1	Sí, de forma apropiada 2	Sí, de forma sobresaliente 3
INTERACCIÓN			
			0 1 2 3
Incorpora diferentes voces al discurso, además de la propia			0 1 2 3
Utiliza estrategias para captar la atención y el interés de su auditorio			0 1 2 3
Se autocorrige de forma que la autocorrección no interfiere de forma negativa en la comunicación			0 1 2 3
Realiza las pausas de manera que contribuyen a la comprensión y a la fluidez del discurso			0 1 2 3
Emplea recursos prosódicos con fines expresivos			0 1 2 3
Utiliza estrategias de cortesía acordes con el género discursivo			0 1 2 3
ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO			
			0 1 2 3
Utiliza conectores variados			0 1 2 3
Utiliza conectores acordes con el género discursivo			0 1 2 3
Utiliza conectores que indican el tipo de relación que se pretende establecer entre los enunciados			0 1 2 3
Utiliza diferentes tipos de argumentos para comprobar la validez de su tesis			0 1 2 3
Acompaña los argumentos de ejemplos			0 1 2 3
Acompaña los argumentos de explicaciones			0 1 2 3
USO NORMATIVO DE LA LENGUA			
			0 1 2 3
Utiliza normativamente la lengua con respecto a:			0 1 2 3
Plano fónico			0 1 2 3
Plano morfosintáctico			0 1 2 3
Plano léxico			0 1 2 3
Utiliza el registro acorde con el género discursivo y la situación de habla			0 1 2 3

⁵¹ Siguiendo una de las premisas básicas de la enseñanza a través de secuencias didácticas, los criterios de evaluación deben ser explicados a los estudiantes previamente.

8.3. Consideraciones finales sobre el planteamiento de nuevos parámetros de evaluación y nuevas estrategias para el desarrollo de la argumentación oral

Cross (1996) establece que la explicitación de la estructura del discurso permite ofrecer una visión de conjunto de lo que se va decir, situar a los receptores y guiarlos para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y puedan establecer vínculos entre los conocimientos a través de recursos variados tales como anticipaciones, recapitulaciones y conectores.

Esperamos que el modelo que proponemos sea de utilidad para alcanzar los objetivos propuestos por esa autora, así como para replantear la propuesta y elaborar nuevas secuencias didácticas y escalas evaluativas.

Tal y como plantea Bordón (2001), finalmente la eficacia de las escalas de evaluación basadas en descriptores depende de que resulten idóneas para el tipo de discurso oral que se requiere evaluar, así como de la interpretación que se haga de ellas, por lo que quienes las utilicen deberían asegurarse de que se está entendiendo lo mismo para cada descriptor.

Nuestra investigación ha mostrado la gran variedad de aspectos que integran el discurso oral formal, por lo tanto, una de las dificultades para la creación de escalas evaluativas es decidir qué peso asignarle a cada uno.

Al respecto, Ainciburu (2006) señala la importancia de efectuar una evaluación que contenga, al menos, dos tipos de actividades diferentes, para tener una muestra más amplia del desempeño del estudiante.

En el caso de la tarea asignada a los informantes de nuestro corpus, se cumple dicha premisa: del discurso monológico expositivo se debe pasar al discurso dialógico.

Las escalas de evaluación que incluyen parámetros demasiado generales, como 'cohesión', 'coherencia', 'fluidez' provocan que el discurso sea valorado como apto, pero que las unidades discursivas y las estrategias pragmáticas utilizadas no sean lo suficientemente complejas y variadas de acuerdo con el género discursivo y con la tarea asignada.

Conclusiones

Tras el análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, en este apartado se exponen las conclusiones a las que hemos llegado.

Para ello, en primer lugar, se constata el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación y se detallan los logros obtenidos. Asimismo, se revisa la hipótesis de trabajo.

En segundo lugar, se exponen los principales aportes de la investigación, así como sus limitaciones, y se proponen futuras líneas de estudio a partir de los resultados obtenidos.

1. Revisión de objetivos y de la hipótesis de trabajo

A continuación recuperamos los objetivos planteados al inicio de la investigación e indicamos si estos se han alcanzado y qué logros aportan.

Objetivo general

Analizar la argumentación en el discurso oral formal de hablantes de ELE de nivel C1 de acuerdo con el MCER, desde la teoría de la Pragmática y el Análisis del discurso, a través de su desarrollo durante 5 sesiones realizadas en el aula universitaria

El objetivo general se ha conseguido: el análisis de las sesiones se ha llevado a cabo siguiendo los parámetros y la metodología de análisis propuesta.

A la vez, algunos de estos parámetros se han profundizado y ampliado de acuerdo con la aparición de nuevas unidades discursivas y nuevas estrategias pragmáticas a lo largo del análisis de las sesiones transcritas.

Objetivo específico 1
Elaborar esquemas discursivos relacionados con la argumentación

Consideramos que este objetivo también se ha alcanzado. En efecto, no solamente se ha elaborado un esquema discursivo relacionado con la argumentación, sino que, dadas las características del discurso oral formal académico que constituye el corpus, también se ha elaborado un esquema discursivo para la exposición.

La creación de esos esquemas ha facilitado explicitar y analizar los mecanismos de organización del discurso, así como localizar y describir aciertos y desaciertos durante el desarrollo del discurso monológico y del discurso dialógico.

La elaboración de esquemas discursivos para la exposición y para la argumentación, basados en los planteamientos de Van Dijk (1983a) y complementados por la propuesta de análisis de Cortés y Bañón (2003), permite concluir que el discurso oral formal académico de los informantes:

1. Presenta deficiencias en las fases de apertura y cierre: las fórmulas de apertura están ausentes en 4 de los 5 discursos, mientras que las de cierre, en 3 de 5.

2. Aun cuando se logra desarrollar varios argumentos, el discurso carece de recursos que evidencien la capacidad del informante de prever posibles desavenencias de opinión con el auditorio.

Objetivo específico 2

Describir las estrategias argumentativas utilizadas y asociarlas con los esquema discursivos correspondientes

También en este caso creemos haber alcanzado el objetivo, pues para cada sesión se han descrito las estrategias argumentativas utilizadas a partir del esquema discursivo correspondiente. Se ha comprobado que estas estrategias son las siguientes: *comparación y contraste, explicación de términos, ejemplificación y apelación a criterios de autoridad*.

La consecución de este objetivo nos ha permitido, además, profundizar el análisis de las sesiones a través de la identificación y de la estructuración de las secuencias temáticas del discurso.

Se concluye que la organización del discurso tanto expositivo como argumentativo es coherente: las secuencias se relacionan directamente con el tema del discurso, de manera que existe coherencia monologal y dialogal (Briz, 2001:165). Gracias a la coherencia monologal, los enunciados de una misma intervención son coherentes entre sí, al igual que las diferentes intervenciones sucesivas del mismo hablante. La coherencia dialogal se manifiesta, por otra parte, en las relaciones semánticas entre las intervenciones producidas por los diferentes interlocutores y entre los distintos intercambios que constituyen el diálogo⁵².

⁵² Siguiendo a Briz (2000a: 56), el *intercambio* consiste en dos intervenciones sucesivas de distintos hablantes, una de inicio y otra de reacción, mientras que el *diálogo* o la *interacción* hace referencia a la combinación de intercambios sucesivos, y está limitado temáticamente por secuencias.

Durante las sesiones se presentan también secuencias laterales (aquellas que se desvían del tema principal). Es el caso, por ejemplo, de la intervención de la I8 en la S1, en la que relata sus experiencias personales en distintas áreas naturales de Costa Rica, a propósito del tema del *cambio climático*. Sin embargo, este tipo de secuencias se presenta de manera muy aislada y no afecta negativamente la estructura global del discurso.

Se puede afirmar, por lo tanto, que los informantes cumplen con el criterio de coherencia discursiva que establece el MCER en el apartado *Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada* (pág. 32):

“Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión”.

Se ha de señalar que el criterio se cumple en tanto hace referencia al uso controlado de esos recursos y no a su variedad.

A partir de la elaboración y del análisis de los esquemas propuestos, se concluye también que el desarrollo de los discursos expositivo y argumentativo requiere del estudio y de la puesta en práctica de estrategias de *definición, explicación, reformulación, contraargumentación y recapitulación*.

Al respecto, creemos que resultaría útil proporcionar a los estudiantes un modelo de esquema discursivo, con el fin de que tomen conciencia de la estructura formal de la argumentación. De esta manera, podrían no solo justificar sus puntos de vista con razonamientos socialmente relevantes, sino también considerar los puntos de vista de los demás para incluir la contraargumentación.

Objetivo específico 3

Analizar las unidades discursivas y las estrategias pragmáticas presentes en el discurso

Este objetivo no se había planteado al inicio de la investigación, pero con el fin de alcanzar el objetivo general –el análisis de la argumentación en el discurso oral formal de hablantes de ELE–, nos vimos obligados, en primer lugar, a establecer los componentes del discurso que serían sometidos a análisis y, en segundo lugar, a proponer un modelo de segmentación del discurso que facilitara la organización y la presentación de los datos obtenidos.

Para ello se creó la tabla 3: *Componentes sometidos a análisis en el nivel microestructural (pág 67)*. Este análisis ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

Sobre las unidades discursivas**- Variedad léxica**

Los porcentajes TTR (*type token ratio*) indican una variedad léxica baja, a la que se suma el alto porcentaje en el uso de muletillas, (fundamentalmente ‘mm’ y ‘ah’) y de *palabras comodines* o *proformas léxicas*, en cuyo caso destaca la palabra ‘cosa’ y su correspondiente forma en plural ‘cosas’.

Para explicar esta falta de variedad léxica, hemos propuesto que los estudiantes son competentes en los *géneros primarios*, propios de la comunicación espontánea que forma parte de su variedad lingüística (en este caso, el lenguaje juvenil de la comunidad universitaria), pero carecen de competencia discursiva en los *géneros secundarios*, aquellos que se vinculan

con la comunicación formal y que están condicionados por una serie de parámetros que requieren una formación específica (Bajtín, 1979).

Se concluye que los estudiantes no cumplen con el criterio establecido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para el repertorio léxico del nivel C1 (Apartado *El alumno como agente social*, pág. 20):

“Los alumnos cuentan con un repertorio léxico extenso y preciso que les permite expresar matices de significado eliminando ambigüedades y confusiones.”

Aun cuando los datos muestran que el uso del léxico no conduce a ambigüedades ni a confusiones, este no resulta lo suficientemente variado ni preciso en la mayoría de las intervenciones.

- Mecanismos de cohesión

El mecanismo de cohesión más utilizado es la anáfora, que se lleva a cabo mediante:

- Pronombres personales, demostrativos y posesivos.
- Determinantes: artículos, demostrativos, posesivos y cuantificadores.
- Repetición y sustitución de frases nominales.

En cuanto a la deixis endofórica, destaca el uso del pronombre ‘nosotros’ con valor inclusivo y como marca de pertenencia a un grupo determinado. Por su parte, el pronombre ‘yo’ se utiliza fundamentalmente para expresar el compromiso con los propios enunciados.

La impersonalidad se manifiesta la mayoría de las veces mediante la tercera persona plural del verbo ('dicen que'), el uso de pronombres y nombres que evitan la referencia directa ('alguien', 'la gente', 'una persona') y muy pocas veces con la construcción *se impersonal*.

El uso de marcadores discursivos carece de variedad. El marcador más frecuente es 'entonces', que se utiliza tanto con valor continuativo como con valor consecutivo. Le sigue el marcador 'pero', que se utiliza fundamentalmente para presentar dos argumentos antiorientados. Sobresale también el marcador 'pues' con valor continuativo y el marcador 'okey' que asume el valor continuativo de su equivalente en español ('bueno').

Otros marcadores, que cumplen funciones más especializadas, como es el caso de los reformulativos 'en otras palabras' o 'más bien'; o de los conclusivos 'finalmente', 'en conclusión' o 'en fin', aparecen de forma sumamente aislada (1 o 2 veces en la totalidad de los discursos).

Sobre las estrategias pragmáticas

- Interacción discursiva en el aula

La estrategia más utilizada para tomar la palabra es la *autoselección*. Cuando se utiliza la *heteroselección*, se hace a través de 2 tipos de preguntas: de elicitación y de confirmación. La cesión de turno también se indica mediante la presencia de pausa, el tonema descendente o el lenguaje no verbal (la mirada, fundamentalmente).

Aun cuando la estrategia de autoselección es la más frecuente, el tipo de discurso -oral formal académico- condiciona la presencia de solapamientos, que se producen de forma sumamente aislada y en los momentos en que el discurso adquiere un carácter más distendido y, por lo tanto, más cercano a la modalidad conversacional.

Otra conclusión que se extrae con respecto a la interacción en el aula es la que confirma los resultados obtenidos por García (2005): a los hablantes no nativos se les dificulta distribuir los turnos de habla y tomar la iniciativa en la organización del discurso. Por esta razón, prefieren tomar el turno en un *lugar apropiado para la transición*, y tienden a seguir estrictamente el tema de conversación y a cooperar con los argumentos planteados. Se confirma también la tendencia, de acuerdo con Ambjoern (2008: 9), de que la presencia de pausas innecesarias, que no cumplen más que una función puramente retardataria, se debe a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos.

La falta de recursos para interactuar discursivamente no permite que los aprendices cumplan con dos de los criterios incluidos en la escala de autoevaluación del MCER que hemos tomado como referencia para construir el Cuadro 2 (pág.76):

“Relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes” y “presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada” (MCER, pág.30).

- Orden de los componentes del enunciado

Los informantes utilizan poco el orden pragmático de los componentes del enunciado y se decantan por el orden paradigmático (S)VO.

Consideramos que sería necesario profundizar en este recurso en el aula de español como lengua extranjera, dada su importancia para el realce informativo. Tal como señala Briz (2001), el orden pragmático le permite al hablante adelantar palabras a modo de titulares que presentan y anuncian la idea que se pretende desarrollar (*pretemas*, *preremas*), o bien, añadir información con valor explicativo, matizador o de precisión informativa sobre algo mencionado antes que se entiende que no ha sido presentado con claridad (*postemas* o *posremas*). Sin duda, estos recursos resultarían útiles para el desarrollo del discurso oral formal en el ámbito académico.

Objetivo específico 4

Localizar, aislar y describir errores frecuentes y extendidos en este tipo de producciones formales

Además de los errores relacionados con la organización y con el contenido temático del discurso, se han localizado, aislado y descrito los errores cometidos en el uso de las reglas gramaticales de la lengua, tomando en cuenta que se trata de hablantes de ELE.

En relación con los errores presentes en las diferentes sesiones, las conclusiones más importantes son las siguientes:

1. La autocorrección es un mecanismo utilizado con frecuencia por los distintos informantes.

2. La mayor parte de los errores afectan al significante y no al significado.

Por lo tanto, no interfieren de forma negativa en la interacción.

3. El profesor titular del curso corrige errores de tipo léxico, morfosintáctico o fonético. La estrategia utilizada es la interrupción del discurso inmediatamente después del enunciado que contiene el error, con el fin de ofrecer la opción correcta. Los errores de índole pragmático relacionados con la organización del discurso y la regulación de la interacción verbal no son corregidos.

En este sentido, compartimos la opinión de Fernández (2000): el desarrollo del discurso oral en el aula requiere de la formación de profesores en el uso de estrategias de corrección y de evaluación de este género en particular.

Objetivo específico 5

Proponer nuevas estrategias para la evaluación y para el desarrollo de la argumentación oral, de manera que el docente progrese en los resultados obtenidos en el aula

Si bien en esta investigación no se pretende profundizar en el plano de la didáctica de la lengua, lo cierto es que desde el inicio hemos considerado que los resultados obtenidos a partir del análisis del discurso oral formal pueden ser útiles tanto para docentes como para estudiantes. Por esta razón, decidimos plantear un objetivo relacionado con la propuesta de nuevas estrategias para la evaluación y para el desarrollo de este tipo de discurso.

Creemos haber conseguido lo que nos proponíamos, pues a partir de los resultados obtenidos hemos diseñado una escala evaluativa y una secuencia

didáctica dirigidas a la enseñanza y al aprendizaje del discurso oral formal académico en el contexto universitario.

Mediante ambas propuestas se pretende, finalmente, ofrecer un modelo para el estudio y posterior evaluación de este tipo de discurso. A partir del corpus transcrito, que constituye una muestra de habla real, los profesores pueden plantear nuevos modelos con el fin de llegar a una homogeneización de criterios que conduzca a una evaluación más objetiva y, en definitiva, más fiable.

En general, los resultados corroboran la necesidad de tomar las siguientes medidas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del discurso oral formal académico:

1. Estudiar los mecanismos para ceder y tomar el turno de habla y ponerlos en práctica a través de actividades guiadas.

2. Diferenciar entre la variedad léxica y el conocimiento y el uso de las palabras, puesto que, en situaciones cotidianas, las palabras que utilizamos corresponden a un número bastante limitado, aproximadamente mil (Alvar, 2005). Por esta razón, para favorecer la variedad léxica en el discurso oral académico se debe partir de las características del género y de la situación de comunicación.

3. Esta premisa se aplica también al estudio de los marcadores discursivos. De acuerdo con Nogueira Da Silva (2010), la contextualización de los marcadores propicia que los estudiantes identifiquen cuáles son más frecuentes y necesarios en un determinado género.

4. De manera general, los resultados del análisis detallado de las sesiones transcritas indican la falta de mecanismos y estrategias para construir el discurso. Por lo tanto, compartimos el criterio de Vilà (2010), Villar (2011) y Vázquez (2014): estos mecanismos y estrategias se deben enseñar de forma explícita en el aula de ELE, con el fin de que los estudiantes sean competentes en el uso del español académico propio del ámbito universitario. Como se ha podido comprobar, no resulta suficiente proponer actividades para desarrollar la competencia oral, pues sin una guía adecuada sobre los mecanismos y las estrategias que deberían ponerse en práctica es difícil alcanzar objetivos concretos tanto a nivel macroestructural (organización del discurso) como microestructural (uso variado y preciso de las unidades discursivas).

Tras exponer el cumplimiento de los objetivos y los logros obtenidos, seguidamente revisamos nuestra hipótesis de partida, tomando en cuenta los resultados de la investigación:

Hipótesis de investigación

La argumentación en el discurso oral formal de hablantes de ELE de nivel C1 presenta esquemas discursivos particulares que pueden ser analizados y descritos desde la teoría de la Pragmática, utilizando para ello grabaciones en audio de 5 sesiones en un aula universitaria

Corroboramos las afirmaciones formuladas en la hipótesis a partir de los resultados obtenidos:

- Se han elaborado los esquemas discursivos de las 5 sesiones que conforman el corpus.

- Los esquemas han sido descritos y analizados siguiendo una metodología cualitativa que se enmarca dentro de la teoría propia del Análisis del discurso y de la Pragmática. Para ello se han creado instrumentos de análisis a partir de los postulados teóricos de ambas disciplinas.

- La investigación cuenta con un corpus de habla real de ELE que consiste en la transcripción de 5 grabaciones en audio de 5 sesiones en un aula universitaria. Este corpus constituye una muestra significativa de discurso oral formal académico que podrá ser consultado y utilizado por cualquier persona interesada en este género discursivo.

2. Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de estudio que se derivan de la investigación

En nuestra opinión, la contribución más relevante de esta investigación es el planteamiento de una nueva propuesta de análisis del discurso oral formal argumentativo en el marco del discurso académico.

Aun cuando nuestra investigación se enfoca en el discurso de hablantes de ELE, creemos que aporta nuevos parámetros de análisis y de evaluación que resultan también válidos para el estudio del discurso oral formal en el ámbito del español como primera lengua.

La propuesta puede ser sometida a experimentación por parte de los docentes y los resultados pueden ser útiles tanto para reflexionar sobre la validez de los criterios incluidos, como para proponer nuevos parámetros de análisis y nuevas escalas evaluativas.

Otra aportación importante es la creación de un corpus de discurso oral formal académico de hablantes de ELE. Este corpus se encuentra transcrito y puede ser consultado en su totalidad.

Por otra parte, nuestra investigación presenta varias limitaciones, que procedemos a exponer a continuación.

Debido a razones institucionales y administrativas, no logramos grabar un número mayor de sesiones.

El hecho de que se necesitara contar con el consentimiento informado de los profesores titulares del curso y de los estudiantes disminuyó notablemente

nuestras posibilidades para hacerlo. En algunos casos, quien rehusaba dar el consentimiento era el profesor del curso; en otros, los estudiantes, quienes no deseaban que su discurso fuera grabado y “quedara para la posteridad”, pues “lo podría escuchar y utilizar cualquier persona”.

Finalmente, pese a este inconveniente, pudimos grabar en audio diez sesiones de aproximadamente treinta minutos cada una, de las cuales seleccionamos cinco que cumplieran con los criterios necesarios para llevar a cabo nuestra investigación.

La naturaleza cualitativa de nuestro estudio permite trabajar con esta cantidad de muestras, pues se ha dado prioridad a la calidad de las mismas y a la variedad de unidades discursivas y de estrategias pragmáticas que presentan. No obstante, en algunos apartados en donde se ofrecen datos de tipo estadístico (variedad léxica, por ejemplo), las explicaciones de los resultados deben tomarse con cautela debido al tamaño de la muestra. Ahora bien, se han incluido estos datos porque, pese a la limitación señalada, permiten detectar relaciones entre variables, describirlas y plantear hipótesis que explican su presencia en el discurso.

Otra limitación relacionada con la recogida de muestras para el corpus de investigación se debe a que nuestro estudio parte del análisis del discurso argumentativo oral en el marco de la variedad formal en el ámbito académico, pero esta tipología discursiva no cuenta con cursos de formación dentro del *Programa de español como lengua extranjera* de la Universidad de Costa Rica. Así, las sesiones grabadas corresponden a cursos de expresión oral dirigidos a estudiantes de ELE de nivel C1 que se encuentran en un programa de

inmersión lingüística en español en el ámbito universitario. Por esta razón, las actividades de clase que se plantean en esos cursos resultan demasiado generales para verificar la competencia oral real de los estudiantes en la tipología discursiva en estudio.

Por último, cabe mencionar una limitación relacionada con el formato de las grabaciones.

Compartimos la opinión de Poyatos (1996: 215) en cuanto a que en la transcripción del discurso oral se debería tomar en cuenta la mayor cantidad de aspectos que cumplen una función y, por tanto, se deberían incluir elementos de *paralenguaje*⁵³ y *kinésica*⁵⁴.

El paralenguaje se manifiesta, por ejemplo, en el tipo de voz, las risas, los suspiros, los gritos, las toses y los titubeos; mientras que la kinésica hace alusión a los gestos, los tics y las posturas, entre otros. Para Poyatos (1996: 215), estos elementos del lenguaje no verbal “apoyan lo dicho verbalmente o lo repiten, lo realzan, lo debilitan, lo contradicen; y sirven también para llenar alguna deficiencia verbal”.

Considerando la importancia del paralenguaje y de la kinésica, en la transcripción del corpus hemos incluido algunas notas relacionadas con el lenguaje no verbal, que fueron tomadas por la investigadora durante la observación de las sesiones. Hemos de señalar, claro está, que estas notas

⁵³ El autor utiliza este término para referirse a “cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes”.

⁵⁴ La kinésica, por su parte, se refiere a “los movimientos y posiciones de base psicomuscular, conscientes o inconscientes que, aislados o combinados con la estructura lingüística y la paralingüística poseen valor comunicativo intencionado o no (Poyatos, 1996: 216).

aportan una información limitada que podría ampliarse y profundizarse si se contara con grabaciones en un formato de audio y video.

No obstante, como indica Poyatos (1996), lo fundamental es que el corpus y su transcripción posean las características necesarias para alcanzar los objetivos planteados. Creemos que este criterio se cumple en nuestra investigación.

Una vez expuestas las limitaciones de nuestro estudio, pasamos a plantear posibles futuras líneas de investigación.

En próximos trabajos, nuestra intención es aplicar los parámetros de análisis y de evaluación del discurso oral formal a muestras discursivas provenientes de hablantes nativos del español, con el fin de comparar resultados y contar con más datos para plantear nuevas propuestas para el desarrollo de la argumentación oral y nuevos criterios de evaluación. La realización de este estudio implicaría la creación de un nuevo corpus.

En vista de que nuestra investigación se centra en dos tipologías discursivas -la exposición y la argumentación- resulta necesario ampliar el análisis a otras tipologías y a otros géneros discursivos propios del ámbito académico: la conferencia y el debate, por ejemplo.

Queda pendiente también profundizar en el estudio de estrategias que promuevan la variedad y la precisión léxicas del discurso oral formal en el ámbito académico. Solamente conociendo la mayor cantidad de este tipo de estrategias se podrán desarrollar en el aula actividades que favorezcan su

puesta en práctica y conduzcan al uso de un léxico preciso y variado, acorde con los requerimientos del género discursivo en estudio.

Por último, debemos recordar que, tal y como se ha señalado en el apartado de presentación de la tesis, el propósito fundamental de esta investigación consiste en que sus resultados se utilicen para la creación de un curso de expresión oral con fines académicos, dirigido a hablantes de ELE (niveles B2 y C1) que inician sus estudios en la Universidad de Costa Rica. Confiamos en que el análisis exhaustivo de los datos y la descripción detallada de los resultados sienten las bases para el desarrollo de ese futuro proyecto.

Bibliografía

- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Armand Colin.
- AGUIRRE, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. SGEL: Madrid.
- AINCIBURU, M. (2006): El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula de ELE. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Tomo I: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño. pp. 175-190
- ALBELDA, M. (2005): *La intensificación en el español coloquial*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.
- ALBELDA, M. Y M.J. FERNÁNDEZ (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”. *Revista de Didáctica. Marco ELE*: pp. 2-31.
- ALBELDA, M. y W. MIHATSCH. (2017): *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Frankfurt Am Main: Iberoamericana Vervuert.
- ALCARAZ, E. (2001): [en línea] *El español profesional y académico (EPA): una nueva línea de estudio en la lengua española*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducion_en_espanol/alcaraz_e.htm>
- ALCARAZ, E. y M.A. MARTÍNEZ (2004): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- ALCÓN, E. (1993): *Análisis del discurso en contexto académico: La interacción en el aula como estrategia de adquisición de la L2*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.
- ALEXOPOULOU, A. (2010): [en línea] “El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva”. *Actas del XXI Congreso ASELE*, pp. 97-110: Salamanca. Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- ALVAR, M. (2004): [en línea] “La frecuencia léxica y su utilidad en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Actas del XV Congreso de ASELE*. pp. 19-39. Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0017.pdf
- ALLWRIGHT, D. (1980): Turns, topics and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. En Larsen- Freeman, D., (ed.). *Discourse Analysis in second language acquisition research*, Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 165-187.
- AMBJOERN, L. (2008): [en línea] “Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución”. *RedELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. (13): pp. 1-15. Disponible en www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801045.

- BAJTÍN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI editores.
- BARRENECHEA, A.M. (1979): “Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otro signos”, en A.M^a. Barrenechea et al. (eds.): *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Hachette Universidad. pp. 39-59.
- BASSOLS, M. y A. TORRENT (2012): *Modelos textuales. Teoría y práctica* (3^a edición). Barcelona: Octaedro.
- BELLÉS, B. y I. FORTANET. (2005): “Spoken Academic Discourse: An approach to research on lectures.” En *Revista española de lingüística aplicada*, 1, pp. 161-178
- BELLO, A. y J. CUERVO. (1964): *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Editorial Sopena.
- BELMONTE, I. (coord.) (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- BORDÓN, T. (2006): La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Tomo I: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Logroño. pp. 97-112
- BOSQUE, I. (1999): “El nombre común”. En Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/ Calpe. pp. 3-75.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE, (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/ Calpe.
- BRAVO, D. (2000): “La atribución de significados sociales en el discurso hablado: perspectivas extrapersonales e interpersonales”. En J.J. de Bustos, P. Charaudeau, J.L. Girón, S. Iglesias y C. López (Eds.) *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Volumen II*. Madrid: Visor Libros. pp. 1501-1514.
- BRENES, E. (2010): “Interrupción y (des) cortesía. Algunas reflexiones en torno a la enseñanza y adquisición de las funciones estratégicas de la interrupción en las clases de L2.” En: Orletti, Franca y Laura Mariottini (eds), pp. 721-742.
- BRIZ, A., J.R. GÓMEZ, M.J. MARTÍNEZ, y Grupo Val.Es.Co (eds.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Libros Pórtico.
- BRIZ, A. (1996). “Los intensificadores en la conversación coloquial”. En BRIZ, A., J.R. GÓMEZ, M.J. MARTÍNEZ, y Grupo Val.Es.Co, *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Libros Pórtico, pp. 13-36.
- _____ (2000a). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- _____ (2000b). “La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico”. En *Carabela. El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*, 47, Madrid: SGEL. pp. 37-51.
- _____ (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática* (1^a Edición actualizada ed.) Barcelona: Ariel.

- _____ (2002a): *El español coloquial en la clase de ELE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
- _____ (2002b): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/ Libros.
- _____ (2017): "Una propuesta funcional para el análisis de la estrategia pragmática intensificadora en la conversación coloquial". En ALBELDA, M. y W. MIHATSCH. *Atenuación e intensificación en géneros discursivos*. Frankfurt Am Main: Iberoamericana Vervuert, pp. 44-67.
- BROWN, G. y G. YULE (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- BROWN, P. y S. LEVINSON (1987): *Politeness. Some universals of language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSTOS, E. (1986): *Pragmática del español. Negación, cuantificación y modo*. Madrid: UNED.
- BUSTOS, J.J.de, CHARAUDEAU, P., J.L. GIRÓN, S. IGLESIAS y C. LÓPEZ (Eds.) (2000): *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Volumen II*. Madrid: Visor Libros. pp. 1501-1514.
- CALSAMIGLIA, H. (1990): *Funciones discursivas de los tiempos verbales en la narración escrita por preadolescentes*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (2012): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3ª edición). Barcelona: Ariel.
- CAMACHO, M. (en línea). *Los géneros en el discurso oral español*. Disponible en www.ucm.es/info/especulo/numero37/generos.html
- CASTELLÀ, J. M y M. VILÀ. (2014): *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: GRAÓ.
- _____ (2005): "La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas", en Vilà, M. (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ, pp. 25-36.
- CESTERO, A. M^a. (2000a). "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras". En *Carabela. El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*, 47, Madrid: SGEL. pp. 9-32.
- _____ (2000b): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- _____ (2001): "Estrategias discursivas". En Vázquez, G. (coord.): *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen. pp. 43-56
- CHARAUDEAU, P. (2004): "La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual". En *Revista Signos*, (37) 56, pp. 23-39.

- CHAUDRON, C. (1983): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners errors". *Language Learning* 27, 1: 29-46.
- _____ (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOURIO J. y R. SEGUNDO (2008): [en línea]. "Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet". En *Revista Electrónica de Educación, Humanidades y Comunicación Social (REDHECS)*, 4, pp. 48-55
Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2717951.pdf>
- COMRIE, B. (1981): *Universales del lenguaje y tipología lingüística*. Madrid: Gredos.
- CORDER, S. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORTÉS, L. y A. BAÑÓN (2003): *Comentario lingüístico de textos orales*. Madrid: Arco/Libros.
- CROS, A. (1996): "La clase magistral: aspectos discursivos y utilidad didáctica". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 22-29.
- _____ (2003): *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2005): "La argumentación oral", en Vilà, M. (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ, pp. 57-75.
- CROS, A. y VILÀ, M. (2005): La defensa de un punto de vista. En Castellà y Vilà (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ. pp. 151-161
- CRUZ, O. (2009): [en línea] "*El español con fines académicos en el marco del EEES: las competencias del estudiante*". Actas del XXI Congreso ASELE, Comillas. pp. 376-391.
Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0376.pdf
- D'AGOSTINO, M. (2011): [en línea] "*Argumentación en la enseñanza de ELE avanzado: el 'para' concesivo*". En *SIGNOS ELE*, 5. pp. 1-20
Disponible en <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1133>
- DELGADO, J. M. y J. GUTIÉRREZ (eds.) (2007): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología
- DOLZ, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, pp. 21-34.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- _____ (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- DUDLEY- EVANS, A. y T. JOHNS. (1981): "A team teaching approach to lecture comprehension for overseas students". *The teaching of listening comprehension. ELT Documents Special*. Londres: The British Council: 30-46.
- DUNKEL, P. y S. DAVY. (1989): "The heuristic of lecture note taking. Perceptions of American and international students regarding the value and practice of note taking". *English for Specific Purposes*, 8, 33-50.
- DURAN, P., MALVERN, D., RICHARDS, B. y CHIPERE N. (2004): "Developmental trends in lexical diversity". *Applied Linguistics*, 25, 220-242.
- EEMEREN VAN FRANS H. - HOUTLOSSER, P. y F. SNOECK HENKEMANS. (2007): *Argumentative indicators in discourse. A pragmadialectical study*. The Netherlands: Springer.
- ESCANDELL, M.V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- _____ (1995): *Los complementos del nombre*. Madrid: Arco/ Libros.
- FANT, L. (2000) "¿Integrarse o afirmarse? La negociación de identidades en conversaciones poliádicas entre universitarios hispanoamericanos". En J.J. de Bustos, P. Charaudeau, J.L. Girón, S. Iglesias y C. López (Eds.) *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Volumen II. Madrid: Visor Libros. pp. 1565- 1581.
- FERNÁNDEZ SILVA, C. (2010): [en línea] *"El uso de los conectores contraargumentativos. Un estudio comparativo de monografías escritas por hablantes nativos y no nativos del español"*. Actas del XXI Congreso ASELE, Salamanca. pp. 323-334: Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0323.pdf
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Didascalía.
- FLOWERDEW, J. (1994): *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORGAS, E y M. HERRERA. (2001): "Los componentes no verbales del discurso académico". En Vázquez, G. (coord.) *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen. pp. 271-285
- FUENTES, C. (2010): *Diccionario de operadores y conectores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- FUENTES C. y E. ALCAIDE. (2007): *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/ Libros
- GALLARDO, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales, II. Los textos*. Madrid: Arco/ Libros.
- GALUÉ, D. (2002): "Marcadores conversacionales: un análisis pragmático". En *Boletín de Lingüística* 18, pp. 27-48.

- GARCÍA, MARTA. (2005): [en línea] “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”. *Lingüística en la Red*. (2):1-26. Disponible en [www.linred.es/ numero2.htm](http://www.linred.es/numero2.htm).
- GIL DEL MORAL, A.M. (2017): *Aprendizaje de español académico por alumnado de movilidad internacional en la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral. Alicante: Universitat d’Alacant.
- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, V. (2001): *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, M. (2015): *Las redes sociales y su incidencia en la forma en que los jóvenes se comunican y utilizan la lengua: Perspectiva de los docentes de lenguaje y comunicación*. Tesis de Maestría. Chile: Universidad de Chile.
- GONZÁLEZ MELÓN, E. (2013): *Uso y función de los marcadores del discurso en el discurso argumentativo oral: Desde la tertulia hacia el debate político televisivo*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- GRANDE, F. (2005): [en línea] “La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales”. ASELE, Actas XVI: 332-342. Centro Virtual Cervantes. Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf.
- GRAU, M. (2005): “La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa”, en Vilà (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ, pp. 77-88.
- GREENBERG, J.H (1966): *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GRICE, P. (1975): “Lógica y conversación”, en L.M. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, pp. 511-530.
- GUMPERZ, J. y D. HYMES. (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- HALLIDAY, M.(1973): *Explorations in the functions of language*. London, E. Arnold.
- HERNÁNDEZ, C. (1996): “¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía intercódigo” en *II Jornadas de Lingüística*, Universidad de Málaga. pp. 133-150.
- HERRERO, G. (1997): “La importancia del concepto de enunciado en la investigación del español coloquial: a propósito de enunciados suspendidos”. En *Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Libros Pórtico. pp. 109-126.
- _____ (2002): “Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil”. En RODRÍGUEZ, F. (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- HIDALGO DOWNING, R. (2003): *La tematización en el español hablado. Estudio discursivo sobre el español peninsular*. Madrid: Gredos.

- HIDALGO NAVARRO, A. (2000): "Las funciones de la entonación". En Briz, A. y G. Val.Es.Co, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, pp. 265-283.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo ANAYA, S.A.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1-C2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JAMES, C. (1998): *Errors in language learning and use: Exploring errors analysis*. New York: Longman.
- JIMÉNEZ, M^ª P. (2010): *10 ideas Clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: GRAÓ.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1997): *La conversation*. París: Armand Colin.
- KOTSCHI, T. OESTERREICHER, W y ZIMMERMANN, K. (eds.) (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt am Main: Vervuert-Bibliotheca Iberoamericana.
- LARSEN- FREEMAN, M.LONG. *Discourse Analysis in second language acquisition research*. Rowley, Mass.: Newbury House. pp. 165-187.
- LARSEN – FREEMAN, D. y M. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión española de I. Molina y P. Benítez. Madrid: Gredos.
- LEECH, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman
- LEONETTI, M. (1999): "El artículo". En Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/ Calpe. pp. 787-890.
- _____. (2013): *Los determinantes (2ª edición)*. Madrid: Arco/ Libros.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- MAO, L. (1994). "Beyond politeness theory: Face revisited and renewed". *Journal of Pragmatics* (21) 451-486.
- MARTÍN, M. A. y E. MONTOLÍO. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros. pp. 93-119
- MARTÍN, M. A. y J. PORTOLÉS (1999): "Los marcadores del discurso". En BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/Calpe. pp. 4051-4213
- MARTÍNEZ COSTA, M. (2010): "Estrategias argumentativas en el comentario radiofónico" En MARTÍNEZ PASAMAR, C. (ed.) *Estrategias argumentativas en el discurso periodístico*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 31-50.

- MARTÍNEZ PASAMAR C. (2010a): [en línea] *“De la columna de opinión a la argumentación académica. Propuesta de trabajo”*. Actas del XVII Congreso ASELE, Salamanca. pp. 1129-1144: Disponible en:
www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1129.pdf
- _____ (ed.) (2010b): *Estrategias argumentativas en el discurso periodístico*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARTÍNEZ RUIZ, R. (2000): "La deixis". En Briz, A. y G. Val.Es.Co, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, pp. 243-262.
- MARTÍNEZ TORTAJADA, S. (2006): [en línea] *“El discurso educativo y las estrategias argumentativas. Ejemplos de la clase de ELE en una ciudad extranjera: Viena”*. Actas del XVII Congreso ASELE, Logroño. pp. 847-861. Disponible en:
www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0847.pdf
- MEDEROS, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife: Cabildo Insular.
- MENDIETA, E.- MOLINA, I. (1997): "Anteposición de objeto en el habla culta de México y Madrid", *Revista Española de Lingüística*, 27, 2, pp. 447-477.
- MONTOLÍO, E. (1998): "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos", en MARTÍN, M^a. A. y E. MONTOLÍO. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros. pp. 93-119
- _____ (2001): *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel
- MORENO, B. (2001): "Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de ELE". Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. pp. 375-384
- MORTARA, B. (1991): *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- NOGUCHI, R. (1987): 'The Dynamics of Rule Conflict in English and Japanese Conversation'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 15 (1): 15-23.
- NOGUEIRA DA SILVA, A.M. (2010): "La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Disponible en:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-enseñanza-de-los-marcadores-del-discurso-del-español-en-relacion-con-los-generos-y-secuencias-textuales>
- NORRISH, J. (1983): *Language learner and their errors*. London: Macmillan Press.
- NUSSBAUM, L. y A. TUSÓN, (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo". En *Signos. Teoría y práctica de la educación* pp. 14-21.
- OESTERREICHER, W. (1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en KOTSCHI, T. OESTERREICHER, W. y ZIMMERMANN, K. (eds.) (1996): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, pp. 317-40.

- ORLETTI, F. y L. MARIOTTINI (eds). (2010): *(Des) cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio. Actas del V Coloquio EDICE*. Roma-Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre-EDICE.
- ORTEGA, J. (2001): "La lección magistral". En VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001). *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen. pp. 15-42
- OTAOLA, C. (1988): "La modalidad (con especial referencia a la lengua española)", en *Revista de Filología Española* 1-2, pp. 97-117.
- PADILLA, X. (2000): "El orden de palabras". En Briz, A. y G. Val.Es.Co, *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, pp. 221-242.
- PARODI, G. (2008): "Géneros académicos universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta". En PARODI, G. (ed.) *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. pp. 97-117
- PARODI, G. (ed.) (2009): *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARVIZI, P. (2014): "El artículo determinado en el español de los estudiantes persas". En *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación*, 50. pp. 92-118.
- PAYNE, D.L. (1992): *Pragmatics of Word Order Flexibility*. Amsterdam, J. Benjamins.
- PENADÉS, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores". [En línea] *Lingüística en la Red*, 1, 1-29. Disponible en www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf
- PERELMAN, Ch. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PLACENCIA, (1996). "Politeness in Ecuadorian Spanish". *Multilingua: Journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 15-1, pp. 13-34.
- PORTOLÉS, J. (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- POYATOS, F. (1996): "La lengua hablada como realidad verbal-no verbal: nuevas perspectivas" en BRIZ, A., J.R. GÓMEZ y M.J. MARTÍNEZ y Grupo Val.Es.Co (eds.) *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia, Libros Pórtico. pp. 215-224.
- PRENSKY, M. (2011): *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- QUESADA, M.A. (2007): *Nuevo Diccionario de Costarrriqueñismos. (4ª Edición)*. Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- RASSON, M. (2016): [en línea] "Interpretación y tipología del pronombre indefinido 'uno' a partir de tres géneros discursivos". En *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 67, pp. 227-272. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no67/rasson.pdf>

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- RIDRUEJO, E. (1999): "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". En BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/ Calpe. pp. 3209-3253.
- RODRÍGUEZ GÓNZÁLEZ, F. (coord.) (2002): *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona, Ariel.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (2004): *¿Qué opinas con verbos y pronombres? Análisis del discurso de dos grupos sociales de Monterrey*. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- ROJO, G y A. VEIGA. (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples" en BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa/ Calpe. pp. 2867-2934.
- RUIZ, L. (2002): "La modalidad". En *Proyecto Docente*, Universidad de Alicante. pp. 437-464.
- SANTOS, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Editorial Síntesis.
- SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- SANZ, I. (2007): *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The ethnography of communication. An introduction*. Londres: Basil Blackwell.
- SCOLLON Y SCOLLON. (2001): *Intercultural Communication. A discourse approach*. Massachusetts: Blackwell Publishers
- SCHACHTER, J. (1974): "An error in error analysis", *Language Learning*, 24, 205-214.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SHRUM, J. y E. GLISAN (1994): *Teacher's Handbook*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- SIERRA, F. (1998): [en línea] "Errores en el español escrito como L2: la concordancia". *Actas del IX Congreso de ASELE*, pp. 499-504. Disponible en: www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0502.pdf
- SILVA-CORVALÁN, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.
- SPERBER, D. -WILSON, D. (1986): *La relevancia*. Madrid: Visor

- TERRÁDEZ, M. (2001): Frecuencias léxicas del español coloquial: análisis cuantitativo y cualitativo. *Anejo N^o XLI de la Revista Cuadernos de Filología*. Facultat de Filologia, Universitat de València.
- TORDESILLAS, M. y M. NEGRONI. (2001): *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos.
- VALDÉS, L.M. (1991): *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- VAN DIJK, T. A. (1983a): *La ciencia del texto. un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1983b): “Estructuras textuales de las noticias de prensa”. En *Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura*. 7-8. pp. 77-105.
- VANPATTEN, B. y BENATI, A. (2010): *Key terms in second language acquisition*. London: Continuum.
- VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*. Madrid, EDELSA
- _____ (coord.) (2001): *El discurso académico oral*. Madrid: Edinumen
- _____ (2004): “La enseñanza del español con fines académicos”, en Sánchez, J y Santos, I. (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1129-1147.
- _____ (2009): [en línea] “El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento”. Actas del XX Congreso ASELE. Comillas. pp. 117-127. Disponible en www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf
- VIGARA, A. M. (2005): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico* (2^a edición Madrid: Gredos.
- VILÀ, M. (coord.): (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ.
- _____ (2005) : “El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas”, en VILÀ, M. (coord.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: GRAÓ, pp. 37-56.
- VILLAR, M. (2011): [en línea] “Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de ELE: Del discurso monológico al dialógico”. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10. Disponible en: www.nebrija.com/revista-linguistica/las-presentaciones-academicas-orales-de-los-estudiantes-alemanes-de-e-le
- WEINRICH, H. (1974): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. New York: Mouton de Gruyter.

APÉNDICE

Corpus

Descripción

Las 5 grabaciones de audio que conforman el corpus corresponden a 5 sesiones en el aula universitaria, programadas para 30 minutos. En cada sesión, un estudiante de ELE de nivel C1 expone un tema de actualidad durante 10 minutos aproximadamente. A continuación, debe propiciar la participación de los miembros de la clase, con el fin de que estos brinden su opinión acerca del tema expuesto. En cada sesión participan entre 3 y 5 estudiantes.

Estas grabaciones se realizaron entre los años 2013 y 2014 en el *Programa de Español como Lengua Extranjera* de la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica, y estuvieron a cargo de la investigadora, quien en ese entonces fungía como coordinadora del programa y del Sr. Luis Serrato Pineda, uno de los profesores de los cursos, ambos hablantes nativos costarricenses. Las sesiones grabadas forman parte de los cursos de expresión oral de nivel avanzado (C1 de acuerdo con el MCER). Estos cursos están planteados para un total de 40 horas, distribuidas en 2 horas y media cada día, 4 días por semana, durante un mes, y tienen como objetivo general capacitar a los estudiantes para hablar fluidamente sobre temas diversos y poder argumentar sus puntos de vista.

Por lo tanto, el corpus se contextualiza en la comunidad universitaria costarricense y está conformado por muestras de habla de estudiantes que

tienen como primera lengua el inglés⁵⁵ y que se incorporan a cursos universitarios impartidos en lengua española.

Los estudiantes han aceptado ser grabados en formato de audio con el compromiso de que la información obtenida se usará exclusivamente para un estudio de carácter lingüístico, se respetará su anonimato y no se incluirá ningún dato de carácter personal.

Sistema de transcripción

Para llevar a cabo la transcripción de las grabaciones, se ha utilizado el programa digital *Express Scribe*, de licencia gratuita. Este programa se encuentra disponible en <http://www.nch.com.au/scribe/> y resulta muy conveniente para la transcripción de audio al proporcionar las siguientes herramientas: control de velocidad de reproducción, segmentación de muestras, descarga de archivos y organización de datos.

Las transcripciones se presentan en ortografía estándar y se emplean los signos de la propuesta del sistema de transcripción del Grupo Val.Es.Co., dirigido por Briz (2000), incluidos en el siguiente cuadro:

⁵⁵ Únicamente participa una estudiante cuya lengua materna es el suizo alemán y sus intervenciones son muy breves.

Signos utilizados en la transcripción de las muestras

:	Cambio de hablante.
A:	Intervención de un hablante identificado como A.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5>)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
Pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados o que puedan dificultar la lectura.
(RISAS, TOSES, GRITOS...)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aa	Alargamientos vocálicos.
aaa	Alargamientos.
nn	Alargamientos consonánticos
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no? , ¿eh? ».
i !	Exclamaciones.

Sistema de codificación de las muestras

Por último, con el fin de que la consulta de las muestras resulte lo más fácil posible, hemos procedido a codificarlas de la siguiente manera:

- A cada sesión grabada (a partir de ahora S), se le asigna un número romano que va de I a V: *SI*, *SII*, *SIII*, *SIV* y *SV*. A su vez, a cada sesión le corresponde un contenido temático, que se indica inmediatamente después del número: *SI*: El cambio climático.
- A cada informante (a partir de ahora I) se le ha asignado un número arábigo que va del 1 al 16, de manera que cada intervención será precedida por el

código 11, 12, 13, etc. En caso de que se produzca una intervención del profesor titular del curso, esta se indicará mediante la letra *P*.

- Los errores relacionados con el uso normativo de las reglas gramaticales, en caso de que resulten en agramaticalidad, se marcan con un asterisco *⁵⁶.
- Siguiendo la propuesta del Grupo Val.Es.Co., en las transcripciones se utilizan notas a pie de página para realizar anotaciones pragmáticas que permiten ofrecer información sobre las circunstancias de la enunciación.

Ficha técnica de las grabaciones

Para cada una de las sesiones se incluye la siguiente ficha técnica, creada a partir de los parámetros incluidos en Briz (2002):

Número de sesión:	
Fecha de la grabación	
Duración	
Técnica de grabación	
Lugar de la grabación	
Tema	
Tono	
Tipo de discurso registrado	
Interlocutores Número Activos: / Activos: / Pasivos: Pasivos: Sexo ⁵⁷ y edad Nacionalidad Lengua materna	

⁵⁶ Convencionalmente, el asterisco indica la exclusión de una unidad lingüística de una determinada gramática. Siguiendo a Mederos (1988: 9), “una oración es gramatical si está formada de acuerdo con las reglas de la gramática”. Por definición, es la gramática y no los juicios de los hablantes nativos la que decide si una palabra, sintagma o enunciado forma parte de la lengua.

⁵⁷ Se incluye el factor *sexo* con fines puramente descriptivos. Recordemos que recoger muestras de discurso oral formal en el aula universitaria fue una tarea difícil debido a la negativa de profesores y estudiantes a ser grabados. Por ello, finalmente, las grabaciones se realizaron en aquellas clases cuyos miembros se mostraron anuentes a colaborar, tomando en cuenta solo dos criterios relacionados con las características de los informantes: que estuvieran matriculados en un curso dirigido a estudiantes de nivel de español C1 y que tuvieran como L1 la lengua inglesa.

Los resultados de la investigación, en todo caso, no permiten establecer correlaciones relacionadas con este factor.

Después de cada ficha técnica, se incluye la transcripción de la sesión.

Transcripción del corpus

Número de sesión:	I			
Fecha de la grabación	12/06/2014			
Duración	27 minutos			
Técnica de grabación	Grabación de audio, con consentimiento informado			
Lugar de la grabación	San José, Costa Rica			
Tema	El cambio climático			
Tono	Formal			
Tipo de discurso Registrado	Clase: Lección universitaria del Programa de Español para Extranjeros, Universidad de Costa Rica			
Interlocutores	4 Activos: 4			
Número	4			
Sexo, edad, nacionalidad y lengua materna	1 profesor varón 1 estudiante varón 3 estudiantes mujeres	30 años 22 años 21, 22 y 25 años	Costarricense Estadounidense Estadounidenses	L1: español L1: inglés L1: inglés

SI: El cambio climático

- 1 I1: okey/ mm// los dos temas que yo escogí// son/ mm// sobree/ las diferencias entre/
 2 el clima y geografía/ de mi estado en los Estados Unidos y/ aquí en San José/
 3 y también/ mm/ *los actitudes/ mm/ de la gente sobree cambio climático/
 4 y// también las las diferencias/ mm// que existen//
 5 mm// para mí/ mm/ escogí el clima y// geografía /eh// porque// es *un/ mm/
 6 diferencia muy// mm// perceptible// porque/ mm// donde yo vivo
 7 es muy muy plano no hay montañas *para// para/// ah/ cuatrocientos millas
 8 en cualquier dirección/ mm/ pero aquí/ mm// somos// mm/ en un valle- estamos en un valle/
 9 con// muchas montañas alrededor de la ciudad y/ mm// por eso es un
 10 poco diferente para mí/ mm/// mm/ pero el clima aquí en San José/ mm/
 11 es diferente porque// mm/ estamos en la latitud de/ mm/ nueve grados norte/
 12 mm/ peroo/ South Dakota/ mm/ queda/ a cuarenta y cuatro/ grados/ mm/
 13 del norte del Ecuador/ entonces/ mm/ los inviernos son/ muy muy muy/
 14 mm// más/ fríos/ (RISAS) mm// también// mm/ *el altitud aquí en San José/ es/
 15 mm/ más alto que en mi estado/ mm/ estamos en la altitud// cerca dee
 16 mil doscientos metros/ pero/ mm/ en South Dakota/ *el altitud es más bajo como/
 17 mm/ quinientos metros/ mm/ es *un diferencia porque// cuando yo corro/
 18 yo puedo/ yo puedo/ mm/ sentir la diferencia un poco/ porque somos más-
 19 ah estamos/ ah/ más altos// mm/// sí/ mm//
 20 yo quie- quería/ mm/ buscar/ la diferencia entre las temperaturas// mm/ en enero/ mm/
 21 en mi estado and aquí en San José/ mm/ y por ejemplo// mm/ la la temperatura media/ mm//

22 en enero/ es/ mm/ dieciséis grados bajo cero/ en/ en celsius/ en South Dakota/ y en
23 comparación con San José enero/ mm/ es/ dieciocho grados §
24 I6: § wow [(RISAS)]
25 I1: [mm / sí/]
26 es una diferencia grande/ ¿no? §
27 I6: § sí/
28 I1: mm// sí/ y por eso/ mm/ yo pienso o yo creo quee/
29 una persona de/ de San José/ no vaya a sentir muy cómodo/ en el invierno/ en South Dakota//
30 mm// y yo/ *not not* no- yo no siento muy cómodo también/ pero// mm// sí/ mmm/ y///
31 con/// mm// escogí// eh/ el tema de cambio climático porque// mm// *ess*// un tema
32 que me interesa mucho/ y también me asusta// mm/ y también/ *ess*/ una cosa
33 que/ quiero/ estudiar/ en el futuro/ entonces/ mm/// en los Estados Unidos y
34 en South Dakota// muchas personas no creen que// mm/ cambio climático/
35 mm/ exista/ porquee/// pues entonces no- yo no sé/ eh/ el re- la razón/ mm/ seguramente/
36 pero/ creo quee// muchas personas/ mm// no/ ¿crean?// no creen/ mm/ en cambio
37 climático porque// mm// ellos no quieren/ sacrificar/ nada/ mm/ de sus vidas
38 para mejorar el medio ambiente/ yy también/ mm/ porquee/ mm/// aquí en Costa Rica/
39 muchas/ mm/ turistas- muchos turistas/ vienen aquí para/ para/ ver la naturaleza y/
40 ir a las playas y los montañas y bosques y/ mm// y/ por eso/ mm/
41 la gente aquí en/ en Costa Rica/ vale/ mm/ la naturaleza porquee/ mm/
42 es importante que// la naturaleza/ mm/// *continúe ser/ mm// no sé/ en en/// *sorry* §
43 P: § continúe
44 existiendo §
45 I1: § sí (RISAS) oh// en en un estado/ bien §
46 P: § en un buen estado §
47 I1: § sí/ mm/ pero en
48 South Dakota/ mm/ no hay mucho turismo/ de la naturaleza/ y/ y por eso/
49 la gente/ no piensan mucho/ sobree/ mm// sobre/ el/ estado de/ de la naturaleza/ yy/ en/ en
50 /mm/ en North Dakota y South Dakota/ hay/ industrias dee/ de/ ¿petróleo?/ petro/
51 no sé §
52 P: § petróleo §
53 I1: § petróleo/ mm/ y/ y/ eh// estas industrias/ llevan mucho dinero a nuestros/
54 estados/ entonces/ mm// la gente/ mm/// no quiere// preservar/ el medio ambiente/ porquee
55 /mm/ necesitamos los recursos/ mm/ es una lástima para mí porque//
56 porque/ a mí/ la- para mí la naturaleza es/ mm// es muy importante/ mm///
57 ¿han oído/ sobre/ el/ estado de/ de la naturaleza?///
58 I6: aaah// los parques nacionales de los Estados Unidos son más para/ ah/
59 visitar que conservar/ es la diferencia entre los Estados Unidos y/ y/ Costa Rica

60 Costa Rica/ ya dicen que tiene su plan/ es un plan/ ah// ah/ de modelo/ digamos
61 para otros países/ cómo puede/ preservar su su tierra// ah/
62 y al mismo tiempo/ ah/ tener ecoturismo para su país/
63 yy siempre hay un/ un/ necesita *una balancia entre/ cuánta gente viene
64 y cómo puede preservar la tierra/
65 yo sé no es una cosa muy fácil/ pero el gobierno de Costa Rica
66 está tratando de preservar lo más que puede//
67 en los Estados Unidos hacen más/ aah/ visitantes /ah/ a sus parques
68 pero también tiene un sistema de voluntarios/ para cuidar a los parques/ aah/
69 también tienen/ un programa de la juventud/
70 esto he visto con nuestros hijos/ porque/ en sus visitas en los parques/
71 por las noches/ por ejemplo/ usan tal vez/ bueno/ cualquier tiempo del día/
72 ah/ los/ ah/ empleados del parque pueden/ dar charlas/ digamos
73 sobre/ por ejemplo/ en Yellowstone/ charlas sobre los osos oo los bi-bisones/
74 los animales grandes/ aah/ también tiene suu/ su grupo dee empleados/
75 aah/ que tiene que/ ah/ como policía/ porque hay montón de reglas/
76 bueno/ los dos países (RISAS) / montón de reglas sobre qué puede hacer o no hacer/
77 en cuál tiempo y todo/ aah// aah/
78 ¿mi opinión?/ ah/ los dos países tienen/ buena conciencia de cuidar su tierra bonita
79 para el uso de su gente/ y preservar lugares que contienen biodiversidad/
80 como/ mamífe- feros/ ah/ réptiles/ aves/ etcétera// aah//
81 pero/ pienso que Costa Rica/ tiene más/ ah/
82 énfasis en conservar/ que en los Estados Unidos/
83 hace poco/ los parques en los Estados Unidos están tratando de ser verde/
84 o sea/ usar/ reciclar/ usar cosas más naturales/ por ejemplo
85 fuimos al/ parque de/ ah// aah/ oh no me acuerdo el nombre/ en el sureste de de Utah/
86 bueno/ es que están usando- no están usando/ ah/ copas de papel/ sino/ ah/ copas de plástic-
87 no no de plástico/ algo que puede usar muchas veces digamos §
88 I1: § ah/ como en los Estados
89 Unidos/ en un bosque típico como/ en el sur de los Estados Unidos en las montañas
90 *Appalachians*/ ah/ tienen- tenemos la más biodiversidad de árboles/ y en como/ en un/
91 ¿hec-tá-ra? §
92 P: § hectárea §
93 I1: § hectárea/ hay como ochooo/ ocho especies de árboles/
94 pero en Yasuní hay comooo/ cuarenta/
95 yyy es un parque en las Amazonas/ y tie- es- tiene muuchísima biodiversidad y es/ muy/
96 imp/ muy// impresionante las especies que tiene y hay com- es la biodiversidad es/ mucho

97 hay mucho más y es muy sí/ muy importante/ PERO/ Correo⁵⁸ quiere buscar petróleo
 98 y si/ y cuando/ perforan pueden/ para petróleo/ perforar ess [la palabra]
 99 P: [perforar sí]
 100 I1: pueden destruir mucho/ porque petróleo es/ a muchos animales y plantas/
 101 es muy- es tóxico y puede matar mucho/ y si perforan/ pueden destruir mucho del parque
 102 y/ pues es un parque nacional y también muy importante/ pero/ si/ para/
 103 si en-cuen-tran aceite- petróleo/ pueden ganar mucho dinero y/ para el gobierno
 104 y con el dinero puede/ pueden ayudar a la gente mucho/
 105 y también// perforar aceite// no tiene que dañar la- el ambiente mucho porque/
 106 si/ si perforan/ ah/ correctame/ ah/ correctamente/
 107 si hacen las cosas como deben/ no hace/ no destruye la tierra y/ se queda limpia/
 108 pero muchas veces y ha pasado antes con/ en Ecuador/ cuando/ perforaron/ ah/
 109 hubo mucha- mucho petróleo y/ los grupos *indígenos tuvieron problemas-
 110 tenían problemas con sus hijos tienen- tenían mutaciones/ yyy/ ah/ la salud era horrible//
 111 yy// ¿conocen John Muir⁵⁹?// ¿alguien?//⁶⁰
 112 pues/ él era muy importante con la conservación de la naturaleza/
 113 en los Estados Unidos/ yyy/ pues/ John Muir tenía un padre MUUY estricto/
 114 y muy religioso/ yyy/ por eso John Muir tenía muchas- muchos problemas con su padre/
 115 y para escapar/ él siempre iba a los bosques y a la naturaleza/
 116 porque él le encantaba la naturaleza y le ayudaba con escapar/ yyy/
 117 pues/ por mucho tiempo/ la naturaleza/ eeh/ como/ lo único- la única cosa quee tenía/
 118 yyy/ deee/ después de su infancia fue a la universidad de Wisconsin/ aah/ eeeh/ pues
 119 no le- no le gus/ taba mucho estudiar y después de tres años/ se fue de la universidad/ paraa/
 120 seguir sus pasiones/ la naturaleza y/ y la ecología/ yyy/ y él/ viajaba por todo el país los
 121 Estados Unidos/ yyy/ /mm/ como para// sss/ para/ vivir él trabajaba/ en trabajos muy simples
 122 como ayudar ca/ aaah/ ¿cómo se dice?// ah/ que/ CULTIVOS cultivos y a cosas como esas/
 123 y viajaba mucho por los bosques/ y viajaba entre Indiana en el norte de los Estados Unidos/
 124 aaah/ a Florida/ y/ un/ viaje muy grande/ en su yate/ dibujaba mu la tierra y las plantas/ yyy/
 125 sí era muy inteligente también y inventaba muchas cosas/ y pues/ después de un rato/ aah/
 126 él fui a California/ y en California / trabajaba comoo un *shepard*/ como con ovejas/
 127 y fui a las montañas en el valle Yosemite/ yyy en las montañas/ él las montañas le ENCANTÓ
 128 mucho/ Y/ después de eso/ empezó su carrera de estee// conservación de la naturaleza/
 129 yy// ah/ escribía/ era/ era un escritor muy muy bueno/ y escribía muchas artículos sobre
 130 la naturaleza y conservación/ y con- por eso/ él/ aah/ ayudó con formar los parques nacionales

⁵⁸ Se refiere al ex presidente de Ecuador, Rafael Correa.

⁵⁹ Naturalista estadounidense, conocido como “el padre de los parques nacionales” por su labor ambientalista durante el siglo XIX .

⁶⁰ El estudiante dirige su mirada a todo el auditorio y realiza una pausa de duración media luego de formular la pregunta.

131 Sequoia/ Yosemite/ Grand Canyon/ y son parques muy grandes/
 132 y/ gracias a él tenemos los parques y/ mm/ también/ fundó/ el club *Sierra Club*/
 133 y es un grupo en los Estados Unidos queee/ lucha para conservación de la naturaleza/
 134 y/ sí/ es porque es famoso/ porque/ contribuyó mucho a la con- conservación//
 135 de haber sido John Muir// habría usado mi voz/ de educar la gente/ la gente más sobre
 136 qué puede hacer para salvar natura- la naturaleza/ porque él/ soloo/ salvó la tierra/
 137 como los parques/ ah/ pero no dijo a la gente/ qué ellos deben hacer para ayudar
 138 como hay *muchas problemas- *muchos problemas/ que dañan la naturaleza (TOSES)//
 139 I7: y/ yyy/ ¿y qué puse yo?/
 140 AH la agua de/ de vida para/ mi estado que es Virginia/ y también el estado/ ah/ más/
 141 pues como el vecino de nuestro- de mi estado/ ah/ que se llama Maryland/
 142 es/ ah/ la bahía Josephine/ pero también /ah/// también/ eh/ tiene cuerpos de agua en cuatros
 143 estados más/ entonces muy grande/ eh/ la bahía recorre/ como doscientos miles/ ah/ en/ en/
 144 en/ en la costa este/ sí/ la costa este/ ah/
 145 y la bahía produce alrededor de quinientos millones de dólares deeee/ eeh/
 146 AY de libras de mariscos cada año/ perdón/
 147 uno de los problemas/ las- los problemas más grande en- alrededor de la bahía es el asunto
 148 deeee/ la sostenibilidad de- del pescado- de de pesca §
 149 I6: § sí//
 150 I7: ah/ específicamente respecto a las ostros/ os- las ostras/ yyy/ me enoja la destrucción de sus/
 151 hábitats/// yo/ an// anhelo/ que la gente que desarrolla/ la tierra cerca de la bahía
 152 le/ le importe la necesidad de cuidar el ambiente →///⁶¹
 153 I1: aaah/ a mucha gente/ la biodiversidad y las- los especies no significa nada
 154 porque/ en mi vidi- mi vida *tipical*/ no me afecta si hay muchas especies/
 155 pero// yo pienso que// no somos los únicos aquí/ no es nuestro mundo
 156 el mundo// no pertenece a nosotros/ perne- pernete/ *¿pernetecemos?/
 157 P: pertenecemos §
 158 I1: § pertenecemos/ al mundo/ a a la tierra/ y no es nuestro derecho decir
 159 que oh podemos destruir todo/ para nosotros//
 160 I6: aaah/ me gusta mucho/ visitar/ parques/ en cualquier lugar donde estoy/
 161 por la naturale- naturaleza/ y/ bueno/ los animales/ para caminar/ lentamente/ todo eso//
 162 y/ aah/ las aéreas protegidas forman VEINTICINCO POR CIENTO//
 163 DE *TODO LA TIERRA DE COSTA RICA/ mucho/ ah/ me impresionó (RISAS) aah/ aah/ aah//
 164 las áreas son *sujetidos de investigaciones *científicos/ sí también son paraa visitantes/ para/
 165 disfrutar/ hay partes que/ no permiten nadie/ entrar/ porque son solo para investigaciones
 166 y otros que/ gente pueden entrar// ah/ además/ aah/ hay un servicio de voluntarios aquí en
 167 Costa Rica/ hay gente o/ o grupos o organizaciones/ que andan por los parques o las /ah/

⁶¹ La entonación indica que se trata de un enunciado inconcluso, que da paso a una toma de turno.

168 reservas forestales/ por ejemplo/ ah/ ah/ limpiando/ ah/ ah/ poniendo cosas en orden/ sí//
 169 /aaah/ y además unos de los voluntarios pueden ser/ dee empresas privadas/ de otros lugares/
 170 es como un/ un/ ah/ acuerdo internacional/ entre/ Costa Rica y otros países/
 171 I8: sí/ unas de las atracciones que vi que tienen los dos países// eraaa// ah/ volcanes/
 172 algunos volcanes que hay en Estados Unidos/ hay uno que se llamaaa/ Agustí// een Alaska/
 173 y ese se me olvidó creo que la otra vez quee/ explotó o/ hubo una/ erupción// bien grande/
 174 y ahí es el volcán/ es como si fuera una laguna/ como un cráter/ yyy/ pues/ ahí/ uno al salir
 175 de ahí el agua se mira bien bonita y azul y clara/ otro lugar donde hay muchos volcanes
 176 es Hawai/ ah/ no sé si ustedes saben o no ↑ pero las islas de Hawai son hechas por volcanes/
 177 cuatro o cinco que hay en Hawai son las otras islas que sí/ fueron/ demasiado grandes para/
 178 bueno/ para unirse/ y lo que sucede es queee/ en Hawai/ *el plato tectónico deee/ del Pacífico
 179 se está moviendo pero/ *la magma se queda en el mismo lugar/ y las islas se van
 180 moviendo y sa- sigue saliendo magma así que se sa- se siguen/ creando nuevas islas/
 181 y Hawai es la segunda más nueva↑ y la más grande//
 182 los volcanes en Costa Rica/ hay el volcán Poas// queee también es como un/ un crater/
 183 no sé cómo decir crater en español///
 184 I7: gran hueco//
 185 I8: sí/ como (RISAS) un hueco/ ah/ también creo que se- hay uno que se llama ¿Aruza?/ ¿Iruza?/
 186 ¿Aruza? §
 187 P: § Irazú
 188 I8: § Irazú/ okey/ Irazú y también hay de Arenal/ y tenía la foto bonita de Arenal↑ que
 189 yo misma la tomé⁶²↓ pero no// no salió// un/ aah// hay cataratas también en Estados Unidos
 190 como en/ en Costa Rica/ en/ en Estados Unidos es una que se llama *Niagara Falls*/ que está
 191 en laaa/ *border*/ entre medio dee Estados Unidos y Canadá/ en Canadá queda en el- en
 192 la ciudad dee Ontario/ en Estados Unidos está al lado de Nueva York/ y según son como tres
 193 cataratas pero/// bueno/ son como tres cataratas ahí juntas/ yyy/ en Costa Ricaa/
 194 yo había tomado una foto de una catarata que vi en Manuel Antonio cuando me fui/
 195 caminando en el parque nacional ahí/ yyy hay más cataratas/ creo que hay una al lado del/
 196 del volcán/ Poas/// yyy/ creo que es todo///
 197 I1: pues ¿han oído/ deee Rapa Nui?/ ¿o Eastern Island?/ ¿o Osto idgens?/ ¿han oído?
 198 ya/ sí/ es/ es una isla en el Pacífico/ yyy/ la gente estaba muriendo de hambre/
 199 porque destruyeron y usaron todas las riquezas en la isla/ y/
 200 pues yo pienso que es un buen ejemplo de qué puede pasar en el futuro/
 201 yyy/ estamos-u- nos estamos malcriando/ ahora/ estamos usando muchísimas riquezas/
 202 yyy/ pues/ yo les aconsejo/ al futuro que no se malcríen con tecnología y energía/

⁶² Siguiendo a Briz y grupo Val.Es.Co. (2002b: 31), la inflexión melódica (tonema) que se indica “ha de entenderse más como marca indicativa de una curva melódica peculiar que como codificación definitiva de la misma”. El tonema final se indica cuando no corresponde al patrón entonativo paradigmático (estándar) o bien, cuando segmenta secciones potencialmente informativas dentro del discurso.

203 y no/ que no usen más que necesitan// aah/ van a usar todas las riquezas
204 y destruir el plana- planeta/ en el proceso/ dee/ malcriarnos/
205 yyy/ no necesitan usar demasiado agua y comida y petróleo/
206 y lo que sea para ser felices/ po- pueden/ yooo/
207 eh/ pienso que pueden estar- ser felices sin destruivi- destruir todo/
208 yyy/ también/ una pro- un problema muy grande/ con el mundo es que/ la pobla/
209 especialmente en Latinoamérica/ la población está creciendo muy rápido/
210 y para apoyar laa población tienen que destruir más y más/ y ya es de- ya es demasiado
211 grande/ y/ pues/ también hay muchas- muchos problemaas que no incluyen la naturaleza/
212 comoo/ hay/ guerras y todo/ y/ yyy nos quejamos sobre muchas cosas/ y les queja-
213 les aconse- aconsejo/ en vez de quejarse/ traten/ que/ traten de resolver-resolver
214 las- los problemas/ si trabajamos juntos/ Sí/ si trabajamos juntos y piensan/
215 pueden vivir una vida muy sencilla y libre dee/ muchas- muchos problemas/
216 y/ y/ sé que haay/ muchas cosas que podemos hacer para prevenir muchos problemas/
217 y/ pues/ a mí la cosa más importante es/ que/ encui- que cuiden el medio ambiente/
218 y/ que cuiden su mundo/
219 I8: mjú
220 I1: es todo///

SII: La pobreza

Número de sesión:	II			
Fecha de la grabación	17/06/2014			
Duración	22 minutos			
Técnica de grabación	Grabación de audio, con consentimiento informado			
Lugar de la grabación	San José, Costa Rica			
Tema	La pobreza			
Tono	Formal			
Tipo de discurso Registrado	Clase: Lección universitaria del Programa de Español para Extranjeros, Universidad de Costa Rica			
Interlocutores	6 Activos: 6			
Número	6 Activos: 6			
Sexo, edad, nacionalidad y lengua materna	1 profesor varón	30 años	Costarricense	L1: español
	1 estudiante varón	22 años	Estadounidense	L1: inglés
	4 estudiantes mujeres	22 años, 23 años, 24 años (2)	Estadounidenses Estadounidense	L1: inglés

- 1 I2: okey/ yo/ yo tengo *un clase sobre pobreza en la Escuela de Trabajo Social//
- 2 y hoy vamos a hablar sobre/ dos temas/ aaah/ qué es la pobreza/ y cómo enfrentar la pobreza/
- 3 y en el cuestión de qué es la pobreza/ hay MUCHÍSIMAS definiciones sobre qué es la pobreza y/
- 4 cómo/ aaah/ qué es la/ mejor manera de medir pobreza/ ah/
- 5 pero yo no quiero hablar sobre *eso polémica/ voy a darte un/ un/ ah/ un definición sencilla
- 6 que es dee/ un hombre se llama Hamin Meer⁶³/ que trabaja por un organización se llama
- 7 ⁶⁴CEPAL que es parte de los/ ah/ Naciones Unidos/ eso es un organización rejo- regional/ ah/
- 8 en América Latina/ y él di- dijo que pobreza es un/ ⁶⁵síndrome situa- cio- nal en que se asocian//
- 9 el infra/ consumo que significa muy bajo/ niveles de con- consumo/ la des- nu- tri- ción/ aaah/
- 10 precarias condiciones de vivienda/ ah/ bajos niveles educacional- educacionales/ ah/
- 11 malas condiciones sanitarias/ como falta de agua limpia y falta de inodoros/ ah/
- 12 eso significa/ ah/ muy pocos oportunidades para trabajar/ para ganar dinero//
- 13 yyy/ actitudes sin esperanza// yyy/ poco integración social con la/ la sociedad/
- 14 eso es pobreza/ yyy/ pobreza tiene/ tres dimensiones/ la primera es privación es la falta/
- 15 la falta y hay- hay dos// maneras de privación uno es absoluta privación que significa/
- 16 las personas van a morir/ porque- por la falta de comida/ o la falta de/ ah/ agua por ejemplo
- 17 hay muCHÍsimos niños en el mundo que mueren/ aaah/ por diarrea/ ah/
- 18 por falta de agua limpia/ y otra manera es/ eh/ pobreza relativa/ por ejemplo yo creo que
- 19 por lo general en Costa Rica/ no hay mucha gente que va a morir por la pobreza/
- 20 pero hay gente aquí que/ aaah/ en co- comparación con otra gente ellos son pobres/
- 21 porque ellos no tienen/ aaah/ lo lo- el mismo es- la misma estándar de/ eh/ para vivir/ ah/
- 22 *un segundo dimenso- dimensión de/ eh/ pobreza es im-po-ten- cia/ y es- que significa ellos no
- 23 pueden *resolver su situación por sí mismos no pueden influir/ las decisiones que otros toman

⁶³ Investigadora, escritora y consultora en las áreas de género, organización y desarrollo.

⁶⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe

⁶⁵ Desde la palabra 'síndrome' hasta la palabra 'sanitaria' la estudiante mira constantemente unas notas, pero no realiza en ningún momento una lectura en voz alta.

24 que afectan/ y la presentación de Comrad me/ ah/ me hace pensar en ese tal vez los *pobreses
 25 necesitan/ ah/ un oportunidad- una oportu- tunidad a/ estar en la mesa para discu- estar parte
 26 de las negociaciones/ ah/ y otra parte es vulneral- vulnera- bilidad *personas que son pobreza
 27 o pobres/ ah/ no tienen la/ ah/ capacidad o muy poco capacidad a responder a eventos fuera
 28 de su control/ como enfermedades/ violencia/ crisis económicos y desastres naturales/ aah//
 29 okey/ ah/ ¿cómo podemos enfrentar la pobreza?/ hay dos partes/
 30 uno es en el entorno general/ en el ambiente que afectan- que afecta todos/ por ejemplo
 31 si hay un/ ah/ crecimiento económico es bueno para todo/
 32 o la creación sostenida de empleo productivo/ ah/
 33 conservación de equilibrios macroeconómicos por/
 34 no hay *crisis muy grandes en el país/ yyy también/ ah/
 35 gobiernos pueden/ *provenir educación/ servicios/ servicios de salud y agua potable/
 36 okey/ pero también hay políticas específica para los sectores *pobreses/
 37 y antes de hablar sobre/ aah/ esas políticas/ ah/ quiero hablar sobre los/ ah/
 38 principios- los principios que son más importantes/ ah/ a orientar *nuestro estra-te-gi-a//
 39 okey/ okey/ ah/ okey/ un- un principio es/ eh/
 40 no es responsabilidad exclusiva de la política social ni del estado/
 41 ah/ necesitamos trabajar con muchos organizaciones como iglesias o/ o/ ah/
 42 organizaciones sin fines de lucro/ ah/ para/ ah/ enfrentar ese problema/
 43 y también/ es/ sumamente importante para luchar contro- contra las causas de pobreza
 44 no solo *los consecuencias/ porque// si/ y eso significa es para resolver este problema/ ah/
 45 dura mucho tiempo/ es/ es de *larga plazo/ y/ aah/ y/ personas/ ah/ han aprendido/
 46 que si ellos solo/ah/ luchar so- sobre *los consecuencias/ tie- eso puede causar más problemas/
 47 por ejemplo/ si perso... /si solo dar dinero/ a/ a los pobres/ ah/
 48 los pobres no/ ah/ pierden su dignidad/ ah/ pierden/ ah/ un incentivo a trabajar y/ ah/
 49 también es un/ ellos reciben un estigma/ ¿estigmatisme?/ ah/ por eso/
 50 entonces/ muchas veces es mejor para crear oportunidades y cambiar *la/ ambiente/
 51 para que ellos puedan/ mejorar su situación/ ah/ es como/ el dicho que/ que dijo/
 52 "hay que/ eh/ enseñar personas a pescar/ y no dar/ ah/ *pescas⁶⁶/ ah/
 53 pero depende /ah/ después de desastres naturales es apropiado/ ah/ dar directamente/ ah/
 54 pero/ ah/ y los pobres necesitan *un voz en/ en la manera que/ eh/ enfrentamos sus
 55 situaciones// y las organizaciones necesitan ser/ eh/ ¿o necesitan sean?/ efi-cien-cia/ efi
 56 P: eficientes
 57 I2: eficientes/ gracias /y necesitan evaluar/ su trabajo/ y aj- hacer ajust/ ah/ *ajustos/ ah/
 58 okey/ y/ como pobreza cambias/ ah/ ah/ el combate también necesita cambiar/

⁶⁶ La estudiante se refiere al proverbio chino “Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida”, parafraseado comúnmente como “Hay que enseñar a pescar y no regalar los peces”.

59 okey/ esos son los/ eh/ principios y aquí están/ ah/ muchas/ ah/ ideas sobre/ ah/ políticas
60 de combatir la pobreza/ y algunas de esas políticas solo pueden/ ah/ ah/
61 son la responsabilidad del gobiernos/ por ejemplo en los sociales sector/ *sectoriales/
62 eso más o menos es la responsabilidad de gobiernos/
63 y/ el segundo de apoyo de la capacidad productiva/
64 hay muchas organizaciones que/ eh/ fomentan *microcredits*/ ah/
65 o maneras para personas puedan empezar pequeños negocios/
66 eso es un ejemplo de eso/ y/ ah/ la/ eh/ tercera es apoyo a la organización social para que/
67 ah/ los pobres tengan *un voz/ ah/ en la políticas/ ah/
68 el- el tercero es apoyo de sus niveles de consumo
69 que significa dar/ peces a personas que en algunas situaciones es/ es apropiado-
70 sea apropiado/ y/ labor/ y// finalmente hay que trabajar para los condiciones/ eh/
71 de trabajo/ y la dinero- el dinero que las personas pueden recibir//
72 okey/ okey/ conclu/ mis con/ conclusiones sobre pobreza es
73 hay una noticia muy buena que en/ hace/ mm/ treinta años/ había mucho po/ *pobrezo/
74 ah/ porque hay muchísimas organizaciones sociales/ ah/
75 con programas de pequeña escala que tienen un efecto/
76 y sus métodos son muy in-no-va-do-res
77 y/ y la pobreza ahora es/ es mucho menos que/ eh/ treinta años atrás/
78 y/ ahora/ ah/ por lo general los pobres/ ah/ pueden leer//
79 aaah/ parte de los pobres son organizados/ yyy/ parte/ eh/ reciben servicios de salud/
80 y en países más avan- avanzados hay *un cobertura de servicios básicos/
81 pero todavía quedan más retos/ ah/ y/ ah/
82 porque en el pasado el pobreza estaba más en áreas rurales/
83 pero ahora es más en áreas urbanas/ y con eso lleva/ problemas con seguridad/
84 por *los drogas en/ ah/ y narcotraficantes/ por ejemplo/ ah/ okey/ pero/ ah//
85 la/ ¿la gente está trabajando para mejorar la respuesta/ estatal frente a la pobreza?/
86 ¿Cómo podemos enfrentar la pobreza?///⁶⁷
87 I9: aaah/ en el pasado en los Estados Unidos/ la mayoría de- de estudiantes/ aaah//
88 vie- venía sobre familias de la clase media/ y entonces/ pero actualmente muchas estudiantes
89 vienen sobre/ o de *familias pobreza yyy/ aaah/ yyy las escuelas necesitan reformarse/ ah/
90 según estee/ cambiar/ aah/ y por la pobreza/ muchos niños no tienen tantos recursos/
91 aaah/un hogar estable y viven con padres que no están// aaah/ no están/
92 presentadas/ aaah/ ¿presentados o presentadas?/ no están/ mmm/ §
93 P: § ¿preparadas?/
94 I9: aquí por sus/ por su niño/ no sé/ ¿sí? §
95 P: § ¿que no están presentes?

⁶⁷ La estudiante mira al auditorio mientras formula ambas preguntas.

134 *providar/ ah/ proporcionar/ ah/ muchas cosas/ ah/ como/ ah/ *construyaban nuestras casas
135 y /ah/ lavaban nuestros platos y cocinaban nuestra comida/ y ellos piensan que es/ mm/
136 no es justo para/ ah/ dejar las personas entrar a los Estados Unidos cuando *el economía
137 es fuerte y cuando *el economía es débil para/ ah/ descargar las personas/ ah/
138 y yo pienso que/ ahorita sí es necesario para perdonar los/ ah/ once *million* de personas/
139 quien todavía están en los Estados Unidos/ pero también/ ah/
140 es importante para *enforzar las leyes a la frontera/ ah/ para prevenir/ ah/ este problema/
141 I12: un tercio de la población de California es latino/ entonces un tercio/
142 deee los/ consumidores son latinos también/ yyy noventa per- por ciento/
143 por cien/ ¿por ciento?/ noventa por ciento /aaah/ de las cosechas/ son recogidas de latinos/
144 y veinte por-por ciento de los profesores son latinos/ y sesenta por ciento de los trabajadores/
145 mm/ de la construcción son latinos también//
146 I2: aaah/ todos los pobres no son los mismos/ hay muchas variaciones
147 y hay que pensar en/ ah/ soluciones diferentes para cada situación/
148 y también/ en cada territorio o cada lugar hay diferentes contextos/
149 ah/ socioculturales y económicos y una cosa que funciona en un país/
150 tal vez no va a funcionar en otro/ país// ah// eso es todo///

SIH: El desequilibrio institucional en Estados Unidos

Número de sesión:	III			
Fecha de la grabación	17/07/2014			
Duración	28 minutos			
Técnica de grabación	Grabación de audio, con consentimiento informado			
Lugar de la grabación	San José, Costa Rica			
Tema	El desequilibrio institucional en Estados Unidos			
Tono	Formal			
Tipo de discurso Registrado	Clase: Lección universitaria del Programa de Español para Extranjeros, Universidad de Costa Rica			
Interlocutores	4 Activos: 4			
Número	1 profesor varón	30 años	Costarricense	L1: español
Sexo, edad, nacionalidad y lengua materna	2 estudiante varones	26 años, 22 años	Estadounidenses	L1: inglés
	2 estudiantes mujeres	22 años, 23 años	Estadounidenses	L1: inglés

- 1 I3: buenos días mis colegas/ aaah/ me gustaría hablar con ustedes hoy/
2 sobre la evolución en mi país de nuestra forma de de gobierno/
3 okey /aaah/ como ustedes saben/ de su curso de ciencia social/
4 o de su curso de la historia del OBC del mundo oeste/
5 hay principalmente/ siete instituciones sociales/
6 aquí es la lista de estas instituciones⁶⁸/ la familia/ la comunidad/ la religión/
7 la academia/ educación/ negocios/ medios de comunicación y gobierno/
8 por siglos/ sociedades han tenido estos- estas instituciones
9 civilizaciones y por muchos años/ aaah/ y/ para tener libertad/
10 para funcio- para funcionar muy bien// ah// un equilibrio/ en el poder/
11 entre estas- estas instituciones es muy importante/ aaah/ ah/
12 en el pasado/ ah/ la- las monarquías/ un rey una reina teni/ tenía todo el poder/
13 en otras épocas/ la iglesia en Europa era la institución dominante/ entonces/
14 pero para/ para tener libertad y una vida muy buena para todo/ un equilibrio/
15 ¿se- se dice *una balance también?
16 P: UN balance
17 I3: Un balance también es importante/ pero/
18 en este momento en los Estados Unidos// y quizás en otros países también/
19 no tenemos un equilibrio entre las instituciones/
20 en el pasado teníamos una democracia representativa/
21 en otras palabras/ el congreso/ los miembros del congreso/
22 representaban sus/ sus/ aah/ ciudadanos de su- de su región de su área/
23 pero durante los últimos treinta años muchas cosas han cambiado/

⁶⁸ El estudiante muestra un folio de papel.

24 y yo creo que es un poquito peligroso para el futuro de nuestro país/
 25 entonces/ en otras palabras/ yo creo que tenemos una cor-po-ra-ta-cra-cia/
 26 entonces hay/ no hay una ba... no hay un balance/
 27 las corporaciones son muy muy dominantes en nuestro país
 28 sobre los- las otras/ instituciones y y todo/ entonces//
 29 me gustaría hablar un poquito sobre los cambios durante los últimos treinta años//
 30 aah/ cambios importantes/ ejemplos/ más o menos/ okey
 31 aah/ el gobierno más o menos/ ha quebrado// las sindicales/ ah/ sindicatos
 32 como *unions* de trabajadores/ aah/ yy /empezó en/ ah/ eh/ ah/ en los ochentas/
 33 el primer caso era/ los profesionales que controlaban aviones en la torre
 34 no sé exactamente *air traffic controllers*/ pero/ empezó con esto
 35 y/ otro cambio/ *los pensiones de- para trabajadores se fueron/ casi no existe
 36 excepto en/ traba- trabajo del gobierno/ simplemente no existe/
 37 entonces personas tienen que ahorrar más y no hay mucho dinero para el futuro/
 38 seguro/ hay muchos cambios en seguro de salud// ¿hay o no hay?/
 39 entonces un-eh- a veces las corporaciones no/ o/ ofer/ ¿oferce? *oferce seguro
 40 P: Ofrece
 41 I3: Ofrece ofrece/ o/ se tiene que pagar mucho para su seguro/ y en el pasado
 42 el ambiente en que/ en que su trabajo/ había un acuerdo/ no un contrato
 43 escrito simplemente un acuerdo/ para su producción/ para su- para ser leal/
 44 usted tiene trabajo en esta corporación/ pero ahora ellos pueden desplem/
 45 desplem/ desplem/ desemplearse/ hay otra palabra pero no sé...
 46 P: despedir
 47 I3: despedir/ muy rápido//
 48 salarios bajaron o no aumentaron/ excepto para *el élite/
 49 los dueños/ aah/ la- las personas ricas que tienen bol-bol/ acciones de bolsa
 50 de la bolsa o/ o/ poseen algo de de/ de la empresa/
 51 y trabajo de requiere talento/ mucho trabajo se fue/ aaah/
 52 fue a otros países/ por ejemplo/ ingeniería y diseño/ fabricación/ eeeh/
 53 está/ eeeh/ está hecho en otros países⁶⁹///
 54 okey/ aah/ y/ cambios a favor de las corporaciones/ de regulación de bancos
 55 y empresas financieras/ okey/ decían durante los ochentas/
 56 no es necesario regular estas industrias/ porque el mercado va a regularse a sí mismo/
 57 ustedes saben lo que pasó en dos mil ocho/ ¿sí?/ *un crisis mundial/
 58 principalmente porque eso no ocurrió/ y/ ah no es un asunto del gobierno/
 59 nosotros podemos regularse/ regularnos/ okey/
 60 inversiones de corpo- corporaciones en otros países/ antes de ochenta y cuatro/

⁶⁹ El estudiante mira sus notas rápidamente.

61 mil novecientos ochenta y cuatro/ fue/ aaah/ contra la ley/ tener su dinero en otro país/
 62 una corporación/ ellos tenían que quedarse dentro de los Estados Unidos↑ en bancos
 63 en los Estados Unidos↓ pero después de ochenta y cuatro/ había *una colapsa/
 64 en una ley para totalmente cambiar/ cambiar las reglas/ y/ ahora corporaciones tienen
 65 su dinero en otros países para no pagar impuestos/ impuestos son los ingresos del
 66 gobierno/ el gobierno necesita dinero para funcionar/
 67 el año pasado *los sesenta más grandes corporaciones en América///
 68 cator/ cuarenta (RISAS) cuarenta por ciento de sus beneficios/
 69 sus ingresos positivos/ ¿me entiende?/ ¿me entiende?/ están en otros países
 70 en vez de nuestro país/ el monto ///
 71 ciento sesenta y seis billones de dólares afuera del país/
 72 si ustedes tienen preguntas sobre/ sobre palabras o sobre una idea/
 73 por favor/ yo estoy listo para ayudarles//
 74 I13: gracias// (RISAS) ah// los públicos/ o los/ políticos/ no públicos (RISAS) mm/
 75 creen que cos- en eeh/ ellos necesitan/ ah/ aumentar los impuestos/ ah/ pero hay otros
 76 políticos/ ah/ partido diferente/ que cree que no/ antes de aumentar/ los impuestos/ ah/
 77 debería/ debería/ ah/ arreglar *problemas con/ ah/ or organizar una manera/
 78 para arreglar el déficit fiscal/ déficit fiscal/ sí/
 79 I3: corporaciones tienen in-in beneficios increíbles/ ellos tienen su tierra para ayudar
 80 una fábrica/ libre/ Y/ gratis/ Y/ sin impuestos también/ y los impuestos ayudan a la
 81 municipalidad/ entonces la gente tiene que pagar/ para todo/ y/ hay diecinueve estados/
 82 en que la corporación/ saca dinero de su salario/ para dar esta moneda a- a- a- al estado/
 83 pero hay un acuerdo/ que el estado va a devolver estos impuestos a la población//
 84 diecinueve estados/ que tie- en que/ esta posibilidad existe/ entonces/
 85 los empleados están apoyando /eh/ la corporación/ con sus impuestos/ entonces/
 86 y leyes para ganar nuestros impuestos/ de nuestra/ eh/ te-so-re-rí-a/ por ejemplo/
 87 en dos mil tres/ el congreso pasó/ una ley para ayudar los ancianos/ con medicina/
 88 para ayudar los- los jubilados con medicina/ por/ favor/ era totalmente un chiste/
 89 porque en el acuerdo/ los// far-ma-cé-u-ti-cos pueden cobrar al gobierno cualquier precio/
 90 ellos lo/ lo que ellos quieran/ no hay una regulación/ es totalmente *insánito/
 91 pero/ es una manera/ de ganar NUESTROS impuestos/ para apoyar esta industria///
 92 okey/ Y/ okey/ un ejemplo de- de- de- de /eh/ épocas pasadas/ okey/
 93 el empresario *Henry Ford*/ el fundador de la empresa de automóviles/
 94 la mentalidad de él era/ yo pago un salario excelente/ o justo/ justo/ a mis empleados/
 95 ellos pueden comprar carros/ que/ que// producimos/ es- es- es/ o- el opuesto/ es *Walmart*/
 96 en los Estados Unidos en este momento/ ellos/ no/ no emplean personas *full time*/
 97 para/ cuarenta horas excepto/ so- a bajos niveles/ entonces ellos no tienen que pagar
 98 por dar beneficios/ pero ellos ENSEÑAN sus empleados la manera de ganar

99 beneficios del GOBIERNO// usted vaya a esta oficina y aplica para estos beneficios//
 100 la mentalidad de *Henry Ford* y de ese *Wallmart*/ el año pasado/ *Wallmart*/ los empleados
 101 de *Wallmart*/ usan/// seis millones de dólares en beneficios del gobierno para cooperar para/
 102 ah/ apoyar sus operaciones// okey// ¿cómo/ sucedió? /¿sí?/ ah/ ¿cómo es posible?/
 103 ¿cómo es posible?/ ah/ pues/ es simplemente la influencia de- de corporaciones/ tener/
 104 en el pasado teníamos tres/ poderes del estado/ el presidente/ la corte suprema/
 105 y el congreso/ pero ahora/ hay otro/ grandes corporaciones escriben nuestras leyes/
 106 porque hay más personas/ ah/ influ- están influenciando/ ah/ el congreso/
 107 gentes miembros del congreso// entonces/ entonces no hay un balance entre estas
 108 instituciones/ la institución más dominante es las corporaciones/ y otro ejemplo es/
 109 el cambio en de- en en la riqueza en el país/ en mil novecientos ochenta/ un por ciento
 110 de la población controlaba ocho por ciento de los ingresos/ *the incomes*/ hoy/
 111 un por ciento controla veinte por ciento de los ingresos en todo el país/
 112 es un- es un cambio muy grande/ eh/ el movimiento del dinero de la riqueza/
 113 y en mil novecientos ochenta// eh/ cincuenta por ciento controlaba
 114 dieciocho por ciento de los ingresos/ y ahora solamente doce por ciento de los ingresos//
 115 ah// nunca vamos a tener igualdad/ y no es falsa expectativa↓ especialmente
 116 en un país capitalista/ ustedes quieren competencia/ ustedes quieren la idea de hay varios/
 117 varios niveles/ pero ahora la diferencia es/ es/ dema- hay una diferencia dema-
 118 demasiado grande/ entonces// el problema actual es/ no hay ingreso suficiente/
 119 el presupu/ para apoyar el presupuesto federal en- en los Estados Unidos/ entonces/
 120 la gente no puede pagar muchos más/ ah/ impuestos/
 121 y *los corporaciones gastan MUUCHO dinero/ para emplear expertos abogados/
 122 con-contadores/ *accounters*/ *lawyers* (RISAS) ah/ para evitar pagar impuestos/
 123 entonces// *you know*/ no hay dinero suficiente para- para- para opoya- opo-
 124 *opoyar el gobierno/ entonces/ los Estados Unidos tiene/ préstamos/ de China/ de Corea
 125 (RISAS) entonces/ eh/ eh/ tenemos un- un- un- ah/ dedo- *dueda/ du/
 126 P: deuda/ una deuda/
 127 I3: una deuda de- de/ dieciocho trillones de dólares/ entonces/ y/ ah/ como yo di-di-dije/
 128 la clase media no tiene el lujo de pagar la diferencia/ ah/ entonces necesitamos
 129 reformas de leyes y/ un cambio de la mentalidad/ de- de- de- de la gente///
 130 ¿hay esperanza?// siempre hay esperanza/
 131 trabajos muy buenos están regresando a los Estados Unidos poco a poco/
 132 ah/ nuestra bolsa es increíble porque/ la bolsa es para los ricos/ y/ ah/
 133 con más trabajos buenos/ habrá más competencia para emplear personas
 134 con salarios mejores/ y/ finalmente algunos empresarios entienden la situación/
 135 hay- hay- hay algunos con un corazón/
 136 I13:mmmh §

- 137 I3: § no/ con- con la idea de una sociedad funciona mejor /eh/ con/
 138 con un balance/ y con una clase media/ eh/ estaremos/ tendremos más fuerza//
 139 y hay legislación para- de /eh/ tenemos la expac/ expectativa/ de legislación para
 140 devolver inversiones/ a los Estados Unidos/ los corporaciones- las corporaciones/
 141 necesitan un incentivo/ ellos/ ellos no quieren pagar/ impuestos tan altos/
 142 pero con incentivos para pagar menos/ ellos pueden devolver/ ah/ sus inversiones
 143 a los Estados Unidos// eh/ eh// amo a mi país mucho/ simplemente/ eh/ eh/
 144 yo quiero/ mejorar las condiciones/ para- para- para todo/
 145 y yo tengo sobrinas y sobrinas/ ah/ ellos no pueden pagar/ ah/ todos los/ deu/-de/
 146 P: deudas se dice §
- 147 I3: § DEUDAS/ deudas de la nación// bueno/ ¿preguntas?//
- 148 I14:aah/ que lo quee estaba/ hablando/ yo pienso que/ en un nivel universitario/
 149 el primer problema es/ ah/ los préstamos/ el costo de universidad/ normalmente es
 150 *demasiado alta y entonces mucha gente no puede pagarla/ o pagarlo/
 151 aah/ y si una persona recibe *una préstamo/ prestan/ ¿prestamo?/
 152 P: PRÉS-tamo §
- 153 § PRÉS-tamo/ ah/ okey/ aah/ después de graduarse/ ah/ ellos adquieren
 154 una deuda por el resto de su vida/ ah/ y entonces/ y / sí/ y también la cultura en los
 155 Estados Unidos/ se han convertido en una donde la gente/ vive para trabajar/ en lugar de
 156 trabajar para vivir/ yyy/ en un nivel más bajo/ como en colegio yyy escuela secundaria/
 157 hay bastantes problemas también/ ah/ los niños se les permite/ ah/ pasar en un nivel/ ah/
 158 más arriba/ o// sí/ ah/ superior/ ah/ incluso si no están listo para ese nivel/ y entonces/
 159 *muchas niños/ ah/ están poniendo/ aaah/ detrás/ ¿atrás?/
 160 sí/ en sus clases/ [están]
- 161 P: [sí/ están a-atrasados]
- 162 I14: [atrasados] §
- 163 P: § sí
- 164 I14: § okey// y finalmente los clases/ simplemente son *demasiadas
 165 ocupados o sobrecargadas/ yyy/ y les cuestan las/ *las maestros para/ aaah/ encontrar- unir
 166 ¿las necesi-da-des de los estudiantes?/// y sí/ /eh/ el/ la/ el sistema educativo en los Estados
 167 Unidos necesita mucha *reformación/ yyy yo pienso que es importante/ porque/ ah/
 168 los niños *están el futuro/ y también educación es/ es muy importante/ eh/ y yo pienso
 169 que/ ah/ educación/ nos da la capacidad para cambiar el mundo y vivir nuestras vidas//
- 170 I15:en *todos las áreas en que he trabajado creo que la burocracia era lo/ lo que/
 171 con lo que yo tenía mucho de pro- de problema/ y con el burocracia siempre estábamos
 172 peleando para el dinero para lo que necesitaban los pacientes/ por ejemplo
 173 con los adultos/ que ya han tenido su- ah- un ataque cerebral o están pasando por los otros
 174 daños/ que/ que tal vez han sufrido/ ah/ estamos peleando con las compañías de seguro

175 para/ para recibir /ah/ el- los- los pagos de los servicios pero también/ los pagos de las cosas
176 que necesita la gente↓ por ejemplo si necesitan una silla de ruedas/ tenemos que pelear y
177 pelear y pelier con- en- con los- las compañías de seguro/ ah/ para recibirlo/ yo sé que /ah/
178 aquí /ah/ el/ el medicina- la medicina es un poco diferente desde tie- ustedes tienen la caja y
179 todo/ pero hay un proceso de/ mm/ sí/ un proceso de esperar/ en los Estados no estamos
180 esperando estamos peleando con las/ compañías privadas de seguro/ paraa/ para que
181 la gen- las -los pacientes puedan recibir lo que necesitan/ y eso es muy normal para toda la
182 gente con- que no está trabajando en la escuela/ pero cuando estamos trabajando en las escu-
183 en las escuelas estamos peleando con los distritos escolares para que los niños puedan recibir
184 lo que necesitan/ ah/ tenemos/ ah/ muchos niños que necesitan los servicios y/ ah/ no
185 tenemos el tiempo de trabajar con todo ellos y los distritos no quieren/ ah/ ¿cómo se dice?/
186 dar trabajo a otros/ ah/ buscar otros terapeutas de- de lenguaje/ ah/ para ayudarnos y/ ah/ es/
187 todo es una cuestión de- de dinero//
188 I3: en conclusión/ eh// no es algo muy crítico/ simplemente/ eh/
189 la gente no entiende muchas veces/ lo que está ocurriendo/
190 es muy fácil manipular la población con asuntos sociales/ en vez de problemas actuales/
191 es fácil hablar sobre/ derechos de- de las mujeres/ o derechos de los gays y lesbianas/
192 o/ o otras cosas el aborto/ en vez de/ decir la verdad sobre la condición de la nación//
193 pues/ simplemente es mi punto/ el péndulo/
194 P: PÉNdulo/ sí §
195 I3: § péndulo/ está en una dirección// aaah/ más o menos mala/
196 y tenemos que/ que reorganizar/ retocar cosas/ gracias//
197 P: perfecto

SIV: Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos

Número de sesión:	IV			
Fecha de la grabación	22/07/2014			
Duración	23 minutos			
Técnica de grabación	Grabación de audio, con consentimiento informado			
Lugar de la grabación	San José, Costa Rica			
Tema	Diferencias culturales entre Costa Rica y Estados Unidos			
Tono	Formal			
Tipo de discurso Registrado	Clase: Lección universitaria del Programa de Español para Extranjeros, Universidad de Costa Rica			
Interlocutores	8 Activos: 8			
Número	1 profesora	31 años	Costarricense	L1: español
Sexo, edad, nacionalidad y lengua materna	1 estudiante varón	23 años	Estadounidense	L1: inglés
	5 estudiantes mujeres	22 años (2)	Estadounidenses	L1: inglés
		23 años (2)	Estadounidenses	L1: inglés
		24 años	Canadiense	L1: alemán

- 1 I4: Yo voy a comparar/ el concepto de tiempo en Costa Rica y en los Estados Unidos
2 porque es muy diferente (RISAS)/
3 me llamó la atención/ porque el tiempo aquí es más relajado o más fluido/
4 que en los Estados Unidos/ por ejemplo/ en los Estados Unidos//
5 siempre hay un horario estricto/ especialmente en las escuelas (RISAS)
6 mm/ a la universidad de Valparaíso/ *que es la universidad que yo asisto/
7 ah// siempre las clases empiezan/ ah en la hora/ por las ocho/ nueve/
8 y siempre terminan di- diez minutos antes de la próxima hora/
9 siempre tenemos diez minutos para caminar a otra clase (RISAS)
10 pero *si estamos/ tardes/ hay consecuencias negativas/ ennn muchos casos/
11 por ejemplo si llegamos/ si yo llega/ llego/ ah/ menos de cinco minutos tarde
12 a una clase/ puedoo/ ah/ puedo afectar mi nota en la clase//
13 además/ la puntualidad en los Estados Unidos tiene *mucho valor (RISAS)
14 si alguien tiene que ir al doctor/ o algo similar/ es importante que la persona//
15 llegue a tiempo/ porque si la persona no está/ en la oficina del doctor/
16 la próxima persona va a tener el examen/ ah el examen de la doctor no/ mm/
17 el doctor va a examinar la persona/ detrás de usted en la línea/ ah//
18 pero/ por otro lado/ en Costa Rica/ hay/ hay otro concepto de tiempo/
19 por ejemplo/ hay recesos en las tardes más o menos cerca de tres de la tarde
20 (RISAS) en que las personas toman café/ y a veces/ comen pan o algo/
21 y pasan tiempo con otros/ las relaciones personales son más importantes aquí/
22 ah// además/ ayer Emily y yo/ llegamos tarde a la clase (RISAS)
23 pero todo/ estaba/ bien (RISAS)
24 otro ejemplo de esto/ más o menos/ es cuando yo/ por ejemplo/
25 quiero encontrar a un amigo/ a una hora/ por ejemplo/ dos de la tarde/
26 si mi amigo no está ahí exactamente a las dos/ está bien/ todo está bien

27 es pura vida (RISAS) el amigo o la amiga va/ va a llegar/
 28 en los Estados Unidos si una persona no está en/ en el lugar/ al tiempo específico//
 29 vamos a encon- a esperar por la persona por/ mm/ cinco o diez minutos
 30 y después vamos a salir porque la persona no está yendo/
 31 pero aquí/ no/ todo está bien/si (RISAS)
 32 si la persona no llega/ por una hora después/ hay problemas/
 33 debe-debe preocuparse (RISAS) pero antes de/ antes de una hora no//
 34 ah/ además// algo específico en mi casa aquí/ con mi mamá tica⁷⁰/
 35 es ella/ ella hace muchas cosas durante un día/ ella limpia la/ toda la casa
 36 lava *las ropas/aah/ cocina la comida para toda la familia/
 37 pero/ en las tardes ella descansa/ cada día//
 38 pero en los Estados Unidos/ no hay tiempo para descansar/
 39 tiene que ir desde una cosa a la otra/ desde una actividad a otro evento/
 40 tiene que hacer esto esto y esto/ todas las cosas en un día/
 41 porque no tenemos la mentalidad de/ de terminar algo y después descansar/
 42 y empezar otra cosa/ y si no termina esta cosa/ está bien/ hay otros días (RISAS)//
 43 y por eso/ si yo pudiera cambiar/ algo en los Estados Unidos
 44 relacionado a tiempo/ cambiaría la mentalidad de enfocando en/
 45 en el trabajo y las cosas porque me gustaría que/ que las personas/ ah/
 46 *pasieran más tiempo con otros/ porque/ las relaciones con otras personas
 47 son más importantes/ porque puede aprender de// de cualquier cosa
 48 de- de la vida de diferentes culturas de diferentes aspectos
 49 de trabajo o algo/ por/ hablando con otras personas/
 50 y además (TOSES) ah/ cambiaría/ ah/ *qué rápido/ la vida es/
 51 porque/ las personas en los Estados Unidos/ nunca/ descansan durante el día/
 52 porque/ hay tiempos para/ para hacer todo lo que/ puede (RISAS)
 53 y la noche es para descansar/ o dormir o acostarse/
 54 no/ no hay otros tiempos porque/ siempre hay muchas cosas para hacer/
 55 pero poco tiempo//
 56 sí y es todo// es todo/
 57 vamos a tener discusión/ del tema//
 58 I16⁷¹: para mí un aspec- aspecto en los Estados Unidos que es muy diferente de en
 59 Costa Rica es el concepto del tiempo/ aah/ en los Estados todo todo es rápido/
 60 y es muy importante que nunca llegue tarde/ nunca/
 61 aah/ los días están llenos con *muchos activit- actividades muchas cosas para

⁷⁰ ‘Tico, -a’ se utiliza como sinónimo de ‘costarricense’ (Quesada, 2007: 376). Su uso es muy frecuente en Costa Rica y también está presente en otros países de Centroamérica y Latinoamérica.

⁷¹ Ante el enunciado final de la I4, la I16 levanta la mano para indicar su interés en intervenir e inmediatamente inicia su discurso.

62 hacer *or* muchas cosas a hacer/ aah/ y/ hay mucho estrés
63 en la vida en los Estados Unidos/ pero/ en Costa Rica/ ah/
64 aunque hay cosas de hacer/ me parece que todo está tranquilo/
65 y en mi vida aquí no tengo tanto estrés como en los Estados/
66 yyy/ por eso me gusta la vida aquí// aah/ en los Estados Unidos
67 hay un menta- una mentalidad que es mejor hacer más/
68 por eso es común que las personas/ ah/ están en muchas activit- actividades
69 al mismo tiempo/ ooo/ ah// sí// ah/ *or* hacer muchas cosas al mismo tiempo
70 comoo escuchar música durante hacer su tarea durantee/ ah//
71 mirar *el televisión o cosas como esto/ ah//
72 hay grandes expec- expectativas de todas las personas/ de los niños
73 de los jóvenes de los adultos yyy/ en la escuela todo es una competencia/ ah/
74 quién puede ser mejor/ quién puede sacar las- los más o *los mejores notas y
75 todo es una competencia entre las personas en los Estados Unidos/
76 ah/ en el mundo profesional y/ en la vida social/
77 es importante que nunca llegue tarde/ y es común queeee lleguee/
78 más o menos de diez o cinco minutos temprano/ todo el tiempo/
79 ah/ porque las expectativas es muy común tener mucho estrés yyy/ la
80 cultura de los Estados Unidos es una deeee/ en que el éxito es muy importante//
81 después de vivir en Costa Rica durante unas semanas me parece que
82 la cultura del tiempo es más tranquilo/ y es común llegue tarde- llegar tarde
83 no es necesario que haga cosas todo el tiempo/ puede relajar/ y/
84 es normal que se hable por un rato de tiempo antes deee/ ah/
85 comenzar las clases/ o una reunión/ y hay una mentalidad de tranquilidad/
86 y me gusta eso/ hay aspectos de *los dos culturas que me gusta/ por ejemplo
87 a veces me gustan las expectativas en los Estados Unidos/ porque/ ah/
88 para mí es divertido/ trabajar duro y tener *éj- éjito es las cosas que hago/
89 y también me gusta la importancia de llegar temprano/
90 porque ess/ más fácil planear cosas si tener un/ *schedule* durante el día §
91 P: § horario
92 I16: sí/ ah// pero por el otro lado/ no me gusta la presión que esté en la vida en los
93 Estados Unidos/ y a *vesos- a veces quiero dejar todo de las-de mis actividades/
94 a mí me encanta la tranquilidad deee/ la vida en Costa Rica/ yyy cómo
95 se pasa el tiempo con otras personas/ yyy/ para que mejorar relaciones/
96 pero para mí a veces es dif- es difícil ser tranquila/ ah/ y sin cosas de hacer/
97 me siento si estoy/ perdiendo mi tiempo/
98 si pudiera cambiar dos cosas/ de la vida en mi país/ cambiaría la mentalidad
99 de las personas y la velocidad en que vivimos nuestra vida/

100 creo que es más beneficioso/ ah/ crecer relaciones
 101 entre las personas que trabajar mucho y trabajar duro/
 102 no es decir que en los Estados/ ah/ los relaciones no son importantes/
 103 pero hay un dif- mentalidad/ hay *un mentalidad que es diferente/ ah/
 104 porque/ es más importante tener *éjito yyy otras cosas como eso/ ah/
 105 si pudiera cambiar este/ ense/ ense/naría a mi país que/ *los relaciones
 106 son los más importante/ y también empezaría a vivir a una velo- velocidad más
 107 tranquila/ y yo *esperara que las personas cerca de mí/ ah/ *hacerían lo mismo/
 108 yyy para mí/ creo que es posible realizar mucho aún si vivir con tranquilidad/
 109 so/ creo que es posible combinar las dos culturas/
 110 I17: En Estados Unidos la comida rápida es muy popular por eso/ porque es rápida/
 111 porque/ ah/ en Cos-ennn Estados Unidos las personas/ tienen prisa todos los días/
 112 porque van- tienen como/ diez/ veinte- veinte minutos para hacer almuerzo/ y/ ah/
 113 nomás tienen tiempo para ir a coger en el *drive through*/ yyy tienen como cinco
 114 minutos para coger el- la comida/ y como unos diez minutos para comer la comida/
 115 por eso tienen/ que ir a una comida que/ que que está rápida/ como *McDonalds*/
 116 *Wendys*/ *Eat Now*/ es un restaurante que/ es- tienen más en/ en unos/ ah/ ciudades
 117 de Estados Unidos como California/ o muchísimos en California/ y en Texas/ yyy/
 118 en otros país- en otras ciudades también/ pero no en *todaaa el país de Estados
 119 Unidos/ aaah/ y *Pizza Hut* tienen también en Costa Rica/ so las comidas rápidas
 120 son muy populares en Estados Unidos/ por eso las personas engordan mucho/
 121 I18: *hace/ haces/ eh/ realmente en Estados Unidos todos son gordos/ (RISAS)
 122 todo lo que/ mos- mostraste es /ah/ *like* comida rápida/ hay hay opciones
 123 saludables en Estados creo que hay más opciones saludables en Estados/
 124 *whole food*/ orgánico/ aquí no hay opciones/ *well*/ un poquito/ muy muy poquito/
 125 I17: sí es que/ porque enseñé esta- esta comida porque yo me la como/ yo no como/
 126 ah/ comida orgánica/ yyy comida queee se comen las vacas/ que es puro como
 127 zacateee/ no zacate zacate/ pero son/ son comoo diferentes vegetales que yo no
 128 conozco/ yo no me como esto/ por eso como muchas comidas rápidas/ yyy/
 129 mexica/ ah/ comida mexicana/ pues muy típica en Estados Unidos/
 130 I18: por eso usted es así/
 131 I17: sí las personas en Estados Unidos son un poco/ gordos que comparando/ que/
 132 de Costa Rica/ por eso/ también entiendo porque la/ la salud es *más mejor
 133 en Costa Rica que en Estados Unidos/ por lo que comen/ mm/ frescos
 134 naturales/ después comemos- tomamos /ah/ bebidas de/ ah/ soda/ pura azúcar/
 135 es muy diferente Estados de Costa Rica/ ah/ por eso tenían la salud// ah/
 136 es por lo que comen en Estados Unidos y en Costa- Costa Rica/
 137 I19: ah/ en los Estados Unidos/ usamos muchos eufemismos §

- 138 I17: § sí
- 139 I18: § sí/
- 140 I19: porque /eh/ en/ en/ mi cultura/ ah/ tratamos *a ser amables todo el tiempo/ aunque
- 141 ah/ no/ no/ no tenemos/ ah/ ¿cómo se llama?// ah/ [cuando]
- 142 I18: [ofender]
- 143 I19: [¿ah?]
- 144 I18: [ofender]
- 145 I19: sí/ sí/ porque/ ah/
- 146 por ejemplo/ en la cultura/ si quieres decir alguien/ es gorda/ o gordo/ ah/
- 147 decimos/ ah/ con-con huesos grandes/ ah/ *big bones*/ o o/ ah/ con/
- 148 I18: con muchas *querves* §
- 149 I19: § con muchas curvas/ sí// ooo/ o para mujeres/ aaah/
- 150 *plus size*/
- 151 I18: ah/ sí/
- 152 I19: sí/ pues no/ no decimos gordo/
- 153 P: ¿en Canadá?/ ¿sí? ¿también?/ ¿es lo mismo?
- 154 I20: es/ un poco comooo Estados Unidos/ pero un poco menos/
- 155 *algunas personas son más directos/ no decimos a una persona que/ es gorda/
- 156 pero cuando está ahora/ especialmente está hablando cuando no está/
- 157 I19: ya/ ya sé/ de/ que/ los/ ah/ los hispanos/ ah/ dicen/ ah/ cosas que yo/
- 158 yo pienso que son ofensivos/ o ofensivas/ pero/ ah/ como mi papá/ mis tías/
- 159 mis tíos/ ah/ cuando quieren describir alguien/ ah/ por ejemplo/ ah/
- 160 fue una/ una niña/ queee mi papá me quiere/ ah/ saber/
- 161 y me dijo/ o sí es una gordita/ yyy/ le dije/ ay papá/ no sea grosero/
- 162 y por eso él/ no es grosero/ es la verdad (RISAS) sí/ es una descripción/
- 163 y/ ah/ yo/ pen- pensaba queee mis tíos y mi familia en el lado de mi papá/
- 164 porque son hispanos/ ah/ están o son/ chistosos/ son/ que- qui- quieren/
- 165 aaah/ hacer bromas todo el tiempo/ pero no/ es solamente su cultura/
- 166 P: yo quería preguntarte por ejemplo ¿la gente aquí no te dice chinita?/
- 167 I19: sí/ sí/ me/ me dicen chinita todo [el tiempo]
- 168 I18: [¿Qué?]
- 169 P: chinita/ por [los ojos de ella son los ojos rasgados]
- 170 I18: [aaah]
- 171 I19: yo creo que a veces/ eh/ fue- en contexto/ puede ser ofen-ofen §
- 172 P: § ofensivo
- 173 I19: § ofensivo
- 174 o a veces/ es solamente una- una forma de identificación/ por ejemplo/ aaah/
- 175 cuando en principio/ aaah/ mí y mi mejor amiga/ aaah/ encon/ no/ co- conocí/

- 176 [nos conocimos]
- 177 P: [cuando nos conocimos]
- 178 I19: [sí] ah/ sus/ ah/ sus padres/ no me/ no sabían mi nombre/ y ah/ yyy/ to- tomé-
- 179 tomó mucho tiempo/ para queee/ para que ¿sepan?/ mi nombre yyy/ ah/ mee me
- 180 decían/ hola chinita/ tu amiga la chinita §
- 181 I18: § aah
- 182 I19: § sí/ es solamente una forma dee
- 183 P: ¿pero ellos eran latinos también?
- 184 I19: ¿que qué?
- 185 P: ¿los amigos- los papás de tu amiga eran latinos?
- 186 I19: oh/ sí/ son mejicanos §
- 187 P: § ah/ [okey]
- 188 I19: [sí]
- 189 I21: yo pienso que/ ah/ la- el estilo de vida en los Estados Unidos es más rápido de aquí/
- 190 ah/ ah/ mi director de mi programa aquí/ ah/ dice que es *tico time*⁷² aquí/
- 191 y me gusta porque/ ah/ me/ encontró- encuentro/ ah/ ah/ ah/ porque yo soy/
- 192 ah/ muy/ *mis días son muy llenos y ocupados/ ah/ mis días/ lo siento/
- 193 no *mis días (RISAS) ah/ son muy llenos y ocupados/ ah/ yo no tengo/ yo no/ ah/
- 194 tomo el tiempo a observar y hablar con/ aah/ ah/ cualquier persona/ yo/ ah/ está sentado /ah/
- 195 /ah/en el autobús/o/ ah// mi segundo aspecto/ah/ es la seguridad de los ciudadanos/eh/ como
- 196 Costa Rica hay lugares seguros y lugares peligrosos en mi ciudad/especi- especí-fi-ca-mente hay
- 197 un barrio se llama *Over the Ride*/ en Cincinatti/ y se dice que/ ah/ esta ciudad/
- 198 ah/ se conserva la calle más peligrosa en los Estados Unidos/ ah/ se dice que
- 199 hay un punto en la noche/ ah/ si alguien pasa por esta calle/ hay cuatro por ciento/
- 200 ah/ de probabilidad que/ ah/ la persona *es testigo de un crimen/ (RISAS)
- 201 P: cuarenta/
- 202 I13: cuarenta/ sí
- 203 P: ah/ sí/ (RISAS)
- 204 I21: aaah/ y yo pienso que este hecho es una lástima/ ah/ porque este lugar/ ah/
- 205 tiene arquitectura bonita y es un sitio histórico/ ah/ por los Estados Unidos/ aaah/
- 206 /ah/ en mi tiempo en Costa Rica/ aún no he sentido peligro pero no soy ignorante/
- 207 ah/ he oído cuentos/ y conozco las cosas que puedo y no puedo hacer/ los *lugaros-
- 208 lugares que/ ah/ debo evitar/ aaah/ en total con la secur-seguridad/ no pienso que
- 209 hayan maneras a cambiarla/ aaah/ pienso que la seguridad del pueblo *dependie/
- 210 *depende/ depende en/ aaah/ *el conocido de la ciudad a las personas/ aaah/

⁷² El estudiante traduce la expresión ‘hora tica’, que se utiliza en Costa Rica para indicar “tiempo más tarde de lo acordado: -Nos vemos frente a la Catedral a las 4.30 -¿Hora tica o puntual? – No, puntual”. (Quesada, 2007: 376).

211 y si yo conozcoo cuáles lugares debo evitar me parece que la seguridad
212 no sea peligrosa/ si yo en mi ciudad yo pienso que es peligroso/ ah/
213 pero eso es porque yo he vivido toda mi vida allí/ aah/
214 aah/ en total/ hay personas malas y personas buenas/
215 yo creo/ ah/ que a veces/ nosotros creamos nuestro peligro//
216 I13: yo quieroo// yo quiero/ ah/ ser/ ah/ una parte/ un/ de/ la/ no de la cultura/
217 pero/ deeee/ los ciu/ ¿ciudadanos?/ de Costa Rica/ yo/ yo quiero trabajar aquí/
218 yo quiero tener amigos de aquí/ sí/ es como una vida diferente de Estados Unidos/
219 yo necesito participar en la comunidad más/ y/ yo puedo ahora/ pero/ pero/
220 creo que es importanteee tener no solo el básico del idioma/ pero/
221 continuar a mejorar y/ aprender cómo funciona/ ah/ el sistema en Costa Rica/
222 y / y// ser un parte de la comunidad//
223 I4: sí/ y es todo///

SV: El impacto de la televisión en la sociedad actual

Número de sesión:	V			
Fecha de la grabación	24/07/2014			
Duración	21 minutos			
Técnica de grabación	Grabación de audio, con consentimiento informado			
Lugar de la grabación	San José, Costa Rica			
Tema	El impacto de la televisión en la sociedad actual			
Tono	Formal			
Tipo de discurso Registrado	Clase: Lección universitaria del Programa de Español para Extranjeros, Universidad de Costa Rica			
Interlocutores	8 Activos: 8			
Número	8 Activos: 8			
Sexo, edad, nacionalidad y lengua materna	1 profesor 3 estudiantes varones 4 estudiantes mujeres	30 años 23, 24 y 25 años 22 años (1) 23 años (2) 21 años	Costarricense Estadounidenses Estadounidense Estadounidense Alemana	L1: español L1: inglés L1: inglés L1: inglés

- 1 I5: la televisión (*voz susurrada*)
- 2 la televisión tiene un impacto muy muy importante/ eeh/
- 3 a nivel de cultura de los adultos sobre todo del- de los niños//
- 4 ya que crecemos gracias a a/ a la cultura/ que nos llega/ eh/ por un/ quizás/
- 5 por lo menos un cincuenta por ciento por los medios de comunicaciones↓
- 6 y de esos un noventa por ciento la televisión↑ considero///
- 7 los niños cuando llegan de la escuela↓
- 8 la primera cosa que hacen es encender el tele/
- 9 eeeh/ entonces lo positivo y negativo es que televisión
- 10 si bien es cierto/ eeeh/ da muchas/ eeeh /eh/ informaciones/ sin embargo/
- 11 no es una educadora activa/ eeeh/ definitivamente
- 12 en las casas donde las nociones son muy pobres/
- 13 hay muchísimas ventajas porque/ sin televisión posiblemente/ ah/
- 14 tuvieran mucho menos conocimiento/ eeeh/ sin embargo
- 15 hay que decir que la televisión hoy en día está llena/ llena diría que
- 16 por lo menos/ eh/ casi todos los programas↑ incluyendo los programas para niños↓
- 17 de cosas violentas /sí/ la- la parte digamos de la/ de los/ acontecimientos/
- 18 eeeh/ son casi siempre cosas deee/ eeeh/ matanzas/ sangre/
- 19 por los menos los programas dedicados a los niños↓ deberían ser un poquito más/
- 20 eeh/ estudiados para ellos para que también/ no crezcan con depresiones
- 21 con negativismo ¿verdad?/ es muy provincial la televisión↓ considero/
- 22 entonces se limita mucho a lo que pasa en el/ en la/ en la ciudad en la/ en el país/
- 23 yy dedica muy pocos minutos casi que/ eh/ momentos *flash*
- 24 a lo que es en cambio/ lo que pasa en en el resto del mundo/
- 25 eeeh/ los niños↑ como no tienen quee esforzarse sentándose frente al tele/
- 26 entonces/ este/ se acostumbran a percibir y no a producir/

27 esta es la parte más negativa↑ o sea el niño tiene que/ que producir sus ideas
 28 este/ elaborarlas/ y/ en fin/ eeeh/
 29 uno no no puede/ expresar su opinión acerca de un tema visto
 30 en la tele↓ sino que termina el programa↑ se cierra la tele↑/ y ya ahí se se cierra el
 31 capítulo/ eeh/ por lo menos de/ de la información/ eeeh/ eeeh/ bueno/ eso en
 32 cuanto a propósitos educativos entonces/ hemos dicho un poquito lo que es
 33 positivo y negativo/ eeeh/ en lo que es la educación en la forma de de ser en la
 34 forma de/ eeeh/ llegar a ponerse hacia los demás/ la televisión ahí obviamente
 35 no tiene ningún aporte/ está a los papás tratar de/ cerrar eh eh/ eh/ la tele/
 37 lamentablemente la televisión/ se sostiene/ o se sustenta más bien/ eh
 38 económicamente como todas las/ eeeh/ las actividades/ entonces tiene que tener
 39 una base económica↓ y muchas veces entonces la parte comercial/ eeeh/ sobresale
 40 en/ en cuanto a información/ entonces publicidades/ este que los niños tienen
 41 que salir eh/ con ganas de ir a comprar// en cuanto a/ a críticas/ eeeh/
 42 efectivamente/ eeeh/ la tele no no abre mucho las puertas a lo que es el mundo/
 43 los niños y y entonces los adultos/ eeeh/ conocemos muy poco de lo que es/ eeeh/
 44 los cuatro- los otros continentes/ y/ y nosotros nos encerramos en las que son
 45 los problemas de/ de nuestro- de nuestro entorno actual/ la globalización que
 46 tenemos/ eeeh/ debería/ eh/ debería/ eeeh/ llegar/ a/ ofrecer/ a ofrecer también
 47 una cultura globalizada y no solamente/ eeeh/ y no solamente un/ eeeh/ cómo
 48 decir/ eeeh/ la globalización debería ser una globalización cultural también/
 49 pero no a lo que es el aporte cultural que debería/ eeeh/ entremezclarse en/ en la
 50 en la casa de las familias de cualquier punto de la tierra/ cosa que no/ no no se da/
 51 eeeh/ en ese sentido la televisión tiene su mayor responsabilidad/
 52 los medios de comunicación son/ no no van más allá de la/ de las temáticas /eh/
 53 del entorno/ inmediato ¿verdad? donde uno escucha la/ la televisión//
 54 eeeh// entonces yo diría que/ hay reglas que las familias tienen que/ eh/ imponer/
 55 en el caso personal por ejemplo/ eh tener algunos/ algunos límites de la tele/
 56 por ejemplo/ cuando se come/ al momento del almuerzo/ de la cena/
 57 hay- en ese momento es/ eeh/ imperativo apagar el tele/
 58 y/ y hablar de lo que sea↓ de cualquier cosa/ eh/ discutir/ eh/ confrontar/ eeeh/
 59 que los niños pueden contar lo que hicieron en la escuela/ entonces/
 60 pues/ hay hay que como todos los los instrumentos↓ hay que saberlos utilizar/
 61 es muy importante/ es muy útil ↓pero también no hay que hacer abuso de ella/
 62 puesto que es un com/ tiene que ser un complemento y no/ no una exclusiva
 63 fuente de/ de cultura/ ¿verdad?/ hay que saberla/ eh/ eh/ manejar/ eh/ sacando
 64 un resumen de la cantidad de informaciones/ tenemos los /eh/ sucesos que son/
 65 eeeh /una casa quemada un/ un muchacho atropellado/ otro/ eeeh/ sucesos muy

66 muy poco importantes en lo que es la cultura- en lo que es la formación de uno/
67 queee son impactantes↓ entonces uno le pone atención↓ pero realmente cuando
68 termina la noticia↑ no nos queda nada// eeh/ pues que/ que comentar/
69 como decía Giacomelli↑/ este/ una película buena es una película
70 que cuando termina/ te deja pensando//
71 podríamos tener/ eh/ una información/ eh/ casi que instantánea
72 de todo lo que es el/ lo que está pasando en el planeta/
73 pero realmente no lo es aparte de un-
74 la excepción de algunos programas que/ por cierto muy pocas
75 personas tienen que son los de cable/ la realidad es que en la población↓ la
76 cantidad de personas que pueden aprovechar este tipo de información es muy
77 limitada/ entonces lástima que/ que no implementen un poquito/ una apertura/
78 eh/ una apertura a lo que debería de ser la información/ y y también/ eeh/ la
79 forma de enseñar/ que que quizás no es la única que debería de ser en otros países
80 sino que aprender/ como dicen↓ aprender a aprender/ queee quizás si un
81 programa/ eh/ viniera desde/ que sé yo↓ desde Japón/ eeh/ podría/ uno/ un niño
82 podría aprender una forma/ eeh/ de pensar una forma de aprender distinta↓ aunque
83 con el mismo idioma español↓ donde el niño/ puede obviamente entender lo que está
84 escuchando/ sin embargo una forma de enseñanza que sería/ que podría ser
85 distinta/ y/ y así/ eh/ acostumbrarse un poquito a aprovechar otras formas de/
86 de cultura otras formas de pensar de de aprender/ eeh//
87 ¿tengo que hablar o o o no?//
88 P: ¿mm? ¿yyy/ y ustedes creen que eso es algo que pasa/ comúnmente hoy en día?
89 ¿que están mucho en la televisión o o?
90 I22: sí/ mi sobrino siempre/ él tiene el/ eh/ el ruido del *del televisión o el/ como/
91 P: ¿el volumen? §
92 I22: § el volumen/ sí/ como muy muy alta/ muy alto/
93 y cuando quiero hablar con él es como/ ¡yayaya!/
94 I8: sí/ hoy en día se ve queee/ en casi cadaaa cuarto/ tieneee su televisión o una
95 computadora ↓así quee si alguien no quiere ver lo que su hermano o hermana papás
96 están viendo↑ ellos se pueden ir a su lugar↓ y ver lo que ellos quieran/
97 y parece como que de una manera// esss/ puede ser negativo porque cada quien es/
98 como que no hay/ mucha comunicación entre ellos/ y hasta cuando están teniendo
99 cena/ tienen caricaturas↓ están viendo la televisión en vez de poder hablar sobre
100 cómo estuvo su día o así/ y/ en la noche a veces también van a practicar de nuevo/
101 los/ la pareja está viendo televisión// sí/ como que laaa señora/ tiene que ver videos
102 paraaa ver/ tal vez cómo era antes↓ o solamente vacaciones es tal vez cuando seee→
103 es cuando se acercan un poquito más/ tiene un poquito más comunicación/

104 I22: entiendo un poquito porque mi familia no es/ no es común o no es normal de
105 ver el tele antes de comer/ cuando estamos comiendo/ no radio/ no tele/
106 no computador/ no nada/ es porque es un momento en que estamos para hablar/
107 I17: pero como/ ahorita cuando estamos en el hotel/ hay muchas personas que tienen
108 su *ipod*/ o su/ ah/ celular en la mano/ cuando están comiendo/ yo pienso que es
109 muy *desrespecto para las personas de la mesa/ que es tiempo para comer/
110 no para/ hablar con otras personas que no están ahí/
111 I18: yo/ yo conozco gente que ve la televisión/ ah/ durante la cena/ y tiene televisiones
112 en todos lugares de la casa/ el baño/ eh/ ah/ la cocina/ eh/ /eh/ ya es un/
113 *un televisión es /ah/ integral parte/ de/ ah// cert- *ciertos familias//
114 I23: pienso que/ ah/ ver televisión a veces es importante/ para/ ah/
115 saber/ aaah/ qué pasa en el mundo/
116 pienso que esto es/ ah/ es/ ah/ importante/ pero /ah/ para mí no me gusta/ aah/
117 /ah/ mirar tele tele cuando/ ah/ con otras personas/ por ejemplo/
118 I8: yo creo que depende deee/ qué canales veo o qué ellos ven en la televisión/ porque hay
119 los que pueden ser/ bien educativos/ como el de *Discovery* o *Animal Planet*/ y hay unos
120 como *MTV* donde tienen/ cosas que/ según le llaman *rea*/ ah/ *reality shows* y a veces/
121 ellos están viviendo como de un *script*/ así que no es tan/ no es *reality* comoo dicen//
122 I18: sí/ los canales de *Discovery*/ eh/ *HGTV*/ eh/ historia/ historia/ son mejores/ eh/ tiene
123 ah/ ah/ un/ ah/ programas de edu/ educa §
124 P: § educativos §
125 I18: § educativos/ mejor (RISAS)
126 I10: en mi casa yo no tengo teles [(RISAS)]
127 I17: [¿no tiene tele?]
128 I10: [no/ no]
129 I18: § ¿en Alemania también?
130 I10: § ¿perdón? §
131 I17: § ¿en Alemania no tienes una
132 televisión/ o aquí? §
133 I10: § eh/ no en Alemania no tengo/ tengo un *un televisión pero no
134 tengo/ ah/ [¿cable?]
135 I18: [los canales]
136 P: [cable]
137 I10: [los canales sí/ tengo pocos]
138 I17: [sí] yo también §
139 I10: § solamente /eh/ tengo/
140 ah// la- el primer canal para ver/ las/ ah/ los/ las *news*/
141 I17: [noticias]

- 142 P: [noticias]
- 143 I10: noticias para ver las noticias pero/ y para/ ver/ eh/ DVD sí/ películas también/ pero/
- 144 I17: la mayoría de en Estados Unidos tiene que tener cable/ tienen que tener/
- 145 tienen como/ ah/ HBO/ STARS/ todas las películas las- los canales yyy/
- 146 tienen que tener tele/
- 147 I18: ¿y cómo se llama *la programa de/ es es tico/ es/ como [eh/ teatro/ like]
- 148 I22: [¿lo de los hombres y mujeres]
- 149 I18: sí/ hacen estúpidas cosas §
- 150 I22: § las modelos como que son [casi desnudas]
- 151 I18: [sí]
- 152 P: ajá §
- 153 I18: § sí/ para/ patinar/ es muy estúpido/ pero mucha gente ah/ ah/
- 154 mucha genteeee/ ¿verla?/
- 155 P: mjú/// ¿en sus países hay/ programas de estos?/ ¿o son populares? §
- 156 I17: § ¿cuáles? §
- 157 P: § como
- 158 estos que/ que [están diciendo]
- 159 I22: [desnudos] (RISAS)
- 160 P: sí como/
- 161 I22: esto no/ pero como tv shows sí/ sí hay un montón/ como *Temptation Island* §
- 162 P: § bueno
- 163 entonces Y para ir terminando ¿qué creen/ que puede ser una solución/ que se pueda
- 164 hacer para/ mejorar/ este asunto como de la convivencia de las personas
- 165 [y los medios de]
- 166 I17: [uuu] es imposible/ se va a empeorar §
- 167 P: § mjú/ ¿por qué? §
- 168 I17: § porque van aaa emitir más/
- 169 teles que se miran las pulgadas/ tiene mucha gente como plasmás/ y/ mucha gente
- 170 los quiere comprar/ y se mira la la tele más/ clara/ y/ todas las personas están como/
- 171 en Estados Unidos le interesa mucho esas cosas//
- 172 I18: creo que *el primero cosa/ la/ la familia es/ ah/ puede hacer es/ para /ah/ para poner
- 173 la televisión en la sala y no/ no en los cuartos/ es mejor/ para/ well/ en general/ ah/
- 174 se dice que/ para dormir y/ para más /ah/ §
- 175 I22: § relajar
- 176 I18: § relajar es mejor para/ ah/ para no/ ah/
- 177 para no tiene el televisión en su cuarto/ ah/ /eh/ va/ empezar/ ah/ tradición diferente/
- 178 ah/ es mejor en general/ so/ es mejor/ yo creo//
- 179 I17: ¿aquí en Costa Rica cómo es?

- 180 P: ¿cómo es qué?
- 181 I17: ¿que la television la usan muchooo?/ ¿la miran más- muchooo? §
- 182 P: § es bastante popular
- 183 la gente suele ver mucha mucha televisión/ todos mis amigos ven mucha televisión
- 184 mi familia ve mucha televisión §
- 185 I17: § [y usted]
- 186 P: [todos]
- 187 I18: [mi abuelo aquí/ mi abuelo tico] todo el día/
- 188 en la televisión y nada más/
- 189 I22: qué aburrido §
- 190 I18: § él es un pensio-pensionado §
- 191 P: § mjú/ es un pensionado §
- 192 I18: § sí pero él no/
- 193 él no/ ah/ hace nada solo ve televisión y nada más §
- 194 I10: § a veces/ esto §
- 195 I18: § pero no tiene
- 196 cable/ solo/ like/ cinco/ ah/ canales (RISAS)
- 197 I24: pero cuando/ ah/ alguna persona no tiene/ dinero/ ah/ a veces es la última opción/
- 198 para hacer/ eh/ muchas familias pobres tienen *un televisión grande/
- 199 no lo sé [por qué]
- 200 I18: [sí no es para leer]
- 201 I24: no/ pero// a veces no/ no es posible/ ah/ comprar todos los libros/ y/ ah/
- 202 es más barato/ ah/ ver televisión/ y/ ah/ pienso que los niños tienen que jugar más/
- 203 y/ no/ ver/ mucho televisión// y esta es mi observación §
- 204 I8: § yo creo que deberían
- 205 tal vez poner como un horario/ ooo/ decir/ solamente lo pueden ver por una hora
- 206 o dos máximo al día//
- 207 y que después de eso encuentren otra cosa que hacer de//
- 208 no sé/ jugar con amigos o amigas↓ o ponerse a leer o pintar↓
- 209 hay muchas cosas que se pueden hacer//
- 210 aah/ en vez de ver televisión/
- 211 I25: yo/ yo recuerdo cuando/ era/ niño y solo/ ah/ tu/ fue *permitado/ ah/ ah/ estar frente
- 212 del televisión por/ más o menos/ treinta minutos cada día/ ah// ah/ no/ no tuvimos/
- 213 ah/ cable/ o no tuvimos otros/ eh/ eh// métodos/ eh/ eh/ muy técnicos/ para
- 214 recibir señales /ah/ dis- de distancia/ y los pro- los programas/ ah/ fueron/ ah/ solo
- 215 treinta minutos de noticias/ eh/ mis padres/ ah/ miraron/ y/ eh/ yo normalmente un//
- 216 algo para disfrutar por treinta minutos no recuerdo exactamente nombres de los/
- 217 los programas/ pero/ ah// en los años después/ eh/ en la escuela/ ah/ por ejemplo/

218 yo/ ah/ empezaban/ usar el /eh/ televisor en varios /ah/ métodos/ una para/ solo para/
 219 ah/ yo pienso para/ ah/ para entrenamiento por los estudiantes y para/ para/ divertir/
 220 eh/ en /ah/ historia es/ eh/ lo que recuerdo/ ah/ o eventos /ah/ que es- que estaban
 221 poniendo/ exactamente en el tiempo/ como los /eh/ los aviones grandes/ o
 222 aeronáuticos/ eventos originales/ eh/ pudimos ver/ eh/ y discutir después//
 223 pues/ ah/ en/ ah/ los años /ah/ después/ mm/ eh/ tuvimos/ eh/ en mi casa la
 224 oportunidad /eh// ver mucho más/ ah/ televisión/ y/ ah// yo/ yo pienso que/ eh/ fue/
 225 un poco/ un poco malo que/ eh/ el/ el/ el/ los temas/ no siempre fueron /ah/
 226 representantes/ como los/ ah/ acciones buenas y/ es lo que yo pienso/ eh ahora es
 227 el problema más fuerte es/ ah/ hay mucha violencia/ hay mucho/ ah/ los temas no
 228 son/ ah/ eh/ demasiado// no son tan/ eh educativos como antes/ y/ eh/ niños son/
 229 y/ les gustan mucho/ *les gustan mucho/ mirar televisión y preguntar/ por favor/
 230 ah/ yo puedo ver alguna película más/ es fácil como padre/ yo quiero un poco
 231 más tiempo libre para mí/ es aspecto malo/ con niños/ ah/ tan- también hay hay
 232 aspectos buenos// mi/ ah/ aaah//pero requiere/ requiere eh/ el/ ah/ participación
 233 también /eh/ de la máquina con padres o profesor//⁷³
 234 I26: esteee/ muchas personas son/ digamos/ adictas a
 235 la televisión/ porque este/ se quedan muchas horas viendo la televisión/
 236 yyy/ sin hacer nada más/ este/ eso sería bueno si los programas *serían a
 237 base de instrucción/ pero el problema es que muchos programas son también/
 238 de/ digamos/ no instructivos/ porquee/ estee/ yo opino queee/ digamos/
 239 un uso/ un buen uso de la televisión sería/ tal vez/ de algunos canales de instrucción/
 240 donde nos den/ o tal vez como documentarios sobre el mundo- documentales/
 241 estee/ sobreee/ el mundo los animales y las poblaciones las tecnologías/
 242 estee/ pero digamos/ no quedarse todo el día viéndola/ pero si la veo †
 243 digamos trato de ver los programas/ lo que estaba diciendo antes digamos
 244 los que/ de alguna manera/ este/ ayuden a entender o aprender algo digamos/
 245 programas que/ que hagan aprender algo/ como que uno aprende muchas cosas
 246 viéndolos// yyy/ sí/ digamos/ creo que yo hago un uso correcto de la televisión/
 247 P: okey/ bueno/ muchas gracias///

⁷³ Después de esta pausa, el profesor dirige la mirada al I26, quien inmediatamente inicia una intervención.

ANEXOS



Nombre del estudiante: _____

Nivel asignado: _____

	Comprensión del mensaje				
	Fluidez	Pronunciación	Forma	Vocabulario	
1. Presentarse Salude al estudiante y pídale que se presente. Guíelo, de ser necesario, con las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama? ¿De dónde es? ¿En qué ciudad vive? ¿Cuál es su profesión? (¿estudia, trabaja?)	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Describir lugares y personas que le son familiares Describa su ciudad. ¿Vive en una casa o en un departamento? ¿Cómo es? ¿Tiene hermanos o hermanas? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen? Describa a uno de ellos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Hablar de sus pasatiempos ¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Narrar su rutina diaria ¿Qué hace usted en un día común en su país (en la mañana, en la tarde y en la noche)?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Narrar actividades en el pasado inmediato. ¿Cuándo llegó a Costa Rica? ¿Qué hizo ayer /el fin de semana pasado? ¿Dónde pasó sus últimas vacaciones? ¿Qué hizo? ¿Con quién las pasó?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Describir eventos en el pasado. ¿En qué ciudad nació? ¿Vive todavía en esa ciudad? (Si no, ¿dónde vivía antes?, ¿Cómo era su barrio?) ¿Qué le gustaba hacer cuando era niño (a)? ¿A qué escuela iba? ¿Cuáles eran sus materias favoritas?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Relacionar eventos del pasado con el presente ¿Ha estado en otros países latinoamericanos? ¿Qué ha leído o escuchado sobre Costa Rica? ¿Qué ha hecho en estos últimos días?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Hablar de planes y posibilidades ¿Ha pensado cómo pasar su tiempo libre en Costa Rica? ¿Qué le gustaría hacer? Si tuviera la oportunidad de quedarse aquí por un año o más, ¿lo haría? ¿Qué le gustaría hacer durante este período? ¿Qué planes tiene para la segunda mitad de este año?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Dar consejos, recomendaciones y sugerencias Si yo viajara a algún lugar de su país/ estado, ¿a dónde me aconsejaría ir? ¿Cuáles son algunos de los lugares turísticos más importantes? ¿Qué se puede hacer ahí? Y de visita en su ciudad, ¿qué me aconsejaría que hiciera? En cuanto a su estadía en Costa Rica, ¿qué les aconseja a otros estudiantes para que aprovechen al máximo esta experiencia?	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Expresar preferencias y emociones ante situaciones concretas. ¿Qué le molesta a usted cuando viaja? ¿Qué le molesta que hagan otras personas? Antes de hacer este viaje, ¿estaba muy ansioso? ¿Por qué? ¿Qué expectativas tiene hacia este viaje? ¿Qué lo (la) emociona o entusiasma más? ¿Cómo aprovecha su tiempo libre? Cuente, en términos generales, de qué trata un libro o una película que le gusta mucho	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Comentarios:

La ubicación de los estudiantes se hace de acuerdo con las siguientes escalas (las escalas están relacionadas entre sí y ambas determinan el nivel)

Funciones 1- 3	Principiante 1
Funciones 1-4	Principiante 2
Funciones 1-5	Intermedio 1
Funciones 1-7	Intermedio 2
Funciones 1-8	Avanzado 1
Funciones 1-10	Avanzado 2

COMPRESIÓN DEL MENSAJE

1. Casi no comprende el mensaje, aun cuando se le repite
2. Comprende el mensaje pero si este se enuncia muy pausadamente o con repeticiones
3. Comprende el mensaje bien, aunque deben todavía hacerse pausas innecesarias en el discurso auténtico
4. Comprende el mensaje muy bien y reacciona ante él de forma muy apropiada; el entrevistador puede desarrollar su discurso muy naturalmente.

FLUIDEZ

1. Los enunciados se presentan muy entrecortados, a manera de palabras sueltas.
2. Los enunciados sobrepasan el nivel de la palabra, se forman oraciones completas pero con muchas pausas entre sí.
3. Los enunciados se enlazan bien, se forman oraciones completas y se enlazan en párrafos todavía cortos.
4. Los enunciados están muy bien entrelazados, se realizan las pausas de forma muy acertada.

PRONUNCIACIÓN

1. Es tan marcada que dificulta notablemente la comprensión del mensaje
2. Es muy marcada y afecta el mensaje, pero no lo dificulta.
3. El mensaje se entiende muy bien, claramente y sin dificultad.
4. Se acerca bastante a la de un hablante nativo, casi no hay marca o del todo no la tiene.

VOCABULARIO

1. Casi no maneja vocabulario y esto conduce a la traducción constante y al uso de la L1
2. Maneja un vocabulario muy limitado, pero da a entender lo que quiere sin usar excesivamente su L1
3. Maneja el vocabulario necesario para expresar lo que se le solicita
4. Va más allá de lo que se le solicita, puede dar información más completa y precisa gracias a su vocabulario.

FORMA

1. Errores constantes que dificultan la comprensión del mensaje.
2. Errores frecuentes que afectan pero no dificultan la comprensión del mensaje.
3. Errores en puntos específicos, muy marcados aún, pero el mensaje se comprende muy bien.
4. Pocos errores, hay una notable precisión en las formas.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Escuela de Filología
Lingüística y Literatura
Universidad de Costa Rica

FACULTAD DE LETRAS
ESCUELA DE FILOLOGÍA, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
PROGRAMA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS – 520 CONVERSACIÓN AVANZADA

DESCRIPCIÓN

El curso va dirigido a estudiantes de habla no española que hayan adquirido un nivel avanzado de español y que deseen perfeccionar sus destrezas en la comunicación oral. Este es, además, un curso totalmente orientado hacia la práctica.

INTENSIDAD

40 horas

NÚMERO DE CRÉDITOS

3 (tres)

OBJETIVOS

Al finalizar el curso, el o la estudiante habrá adquirido:

1. Una destreza comunicativa tal que le permita desenvolverse en situaciones cotidianas de conversación con otros hispanohablantes
2. Un adecuado uso de los distintos niveles de la lengua española para la expresión oral
3. Un conocimiento general sobre la vida, problemas, tendencias actuales del mundo hispano y, específicamente, del costarricense

CONTENIDOS

1. Cultura latinoamericana y cultura costarricense
2. Prácticas culturales latinoamericanas: literatura, cine, artes plásticas, etc.
3. Comunicación oral en la vida diaria del costarricense

ACTIVIDADES

Dado que este es un curso eminentemente práctico, el profesor o la profesora desarrollará con los y las estudiantes diversas actividades que posibiliten el cumplimiento de los objetivos de clase. Entre ellas se recomiendan:

1. Discusiones sobre textos periodísticos, literarios u otros
2. Presentaciones de los estudiantes sobre algún tema en particular
3. Dramatizaciones de casos
4. Proyecciones de videos o filmes de interés general
5. Visitas a sitios de interés para practicar la conversación

EVALUACIÓN

- Participación activa en clase: 30%
- Presentaciones orales de trabajos: 30%
- Prueba final oral: 40%

BIBLIOGRAFÍA

Victoria García Serrano et al. (2001): *¡A que sí!* Heinle and Heinle Publishers. Boston U.S.A.

*Los artículos periodísticos y los textos literarios se asignarán semanalmente.