

Análisis contrastivo de relatos conversacionales en español L1, italiano L1 y español LE de hablantes italianos

Inmaculada Solís García
Università di Salerno

Este estudio comenzó a fraguarse a partir de una experiencia didáctica: la programación de la enseñanza de las secuencias narrativas en un curso universitario. El primer paso que seguimos en la elaboración de nuestra programación consistió en la consulta de los descriptores del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. En el capítulo 5, dedicado a las secuencias narrativas y descriptivas, se proponían las siguientes indicaciones:

| | |
|----------|---|
| Nivel A1 | No hay descriptor posible. |
| Nivel A2 | Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos. |
| Nivel B1 | Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas en forma de secuencia lineal de elementos. |
| Nivel B2 | Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus aspectos principales con detalles y ejemplos adecuados. |
| Nivel C1 | Realiza descripciones o narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada. |
| Nivel C2 | Como en C1. |

Sin embargo, esta progresión no nos ayudaba a resolver algunos de los problemas que nos había planteado la descripción del funcionamiento de las secuencias narrativas.

La complejidad del funcionamiento de la narración no quedaba reflejada en estos descriptores, que representaban un modelo ideal en el que aparecían todos sus componentes de forma lineal. En contextos reales, en cambio, muchas de nuestras narraciones empiezan *in medias res* y a veces falta la introducción o la conclusión. Asimismo, no siempre las secuencias narrativas son “puras” sino que solemos relatar una historia entremezclando en ella otro tipo de secuencias o distintas historias entre sí.

Tampoco se distinguían las distintas funciones comunicativas que las narraciones podían desempeñar en el discurso, por lo que no se consideraban los aspectos determinados por el “anclaje” del relato en un determinado género textual o por el tipo de interlocutores que intervenían en él.

Asimismo, parecía subyacer en estos descriptores la idea de un funcionamiento de estas secuencias semejante en todas las lenguas. Pero ¿podíamos dar por supuesto que se narraba de la misma forma en español y en italiano?

Estas reflexiones surgidas al margen del Marco (no es su objetivo describir el funcionamiento de la secuencia narrativa sino proponer una progresión y una evaluación en su didáctica) nos estimularon a emprender el análisis del funcionamiento de estas secuencias desde un punto de vista contrastivo y didáctico.

Otro motivo que nos indujo a investigar en esta dirección respondía al hecho de que en las narraciones de nuestros estudiantes habíamos percibido algunos rasgos específicos, idiosincrásicos, que no se registraban en las narraciones de los hablantes nativos.

Así pues, tras un sucinto examen de la literatura acerca del funcionamiento y de la adquisición de las secuencias narrativas, pudimos constatar la escasez de trabajos contrastivos entre lenguas afines al español (véase Berenguer, 1994 para un contraste entre el catalán y el español) y de estudios dedicados a su didáctica en E/LE. El funcionamiento y la adquisición de las secuencias narrativas se investigan principalmente en el ámbito de la L1 y se suelen centrar en la descripción de la modalidad escrita (véase, sobre la lengua española, a modo de ejemplo, Juanatey, 1996 y 1998; Álvarez, 1998; Bassols – Torrent, 2003 y sobre el italiano, Lorusso, 2006), aunque también se han trazado descripciones de la modalidad oral (para el español, véase Gallardo Paúls, 1993 y 1996; Briz, 2000; Baixauli, 2000; para el italiano, Jedlowski 2000). Con este trabajo intentaremos demostrar que es necesario colmar esta falta de investigación sobre el funcionamiento y la adquisición de las secuencias textuales en L2.

A continuación proyectamos esta investigación. En primer lugar determinamos sus límites, ciñéndonos a un solo tipo de narración, el “relato conversacional”, y a un solo aspecto, su estructura (en un principio habíamos analizado también algunos mecanismos microestructurales como las relaciones asindéticas, de coordinación y de subordinación; sin embargo,

la exigüedad del espacio a disposición nos obligó a suprimir este parte del trabajo, cuya publicación aplazamos para un futuro próximo).

En un segundo momento delineamos el método de trabajo. Recogimos un pequeño corpus de 50 textos realizado *ad hoc* en lengua española, en lengua italiana y en la interlengua de estudiantes italianos de español como lengua extranjera. A la parte española de este corpus (17 narraciones) le añadimos 20 relatos conversacionales coloquiales espontáneos, seleccionados por Diego Ballesteros Puyal (Ballesteros Puyal 2005: Apéndice de relatos. Modalidad oral coloquial) entre los pertenecientes al corpus de conversaciones coloquiales recogido por Antonio Briz y el grupo Val.Es.Co (Briz A.- Val.Es.Co 2002). Se trata, pues, de un corpus de extensión bastante limitada por lo que nuestras observaciones han de interpretarse simplemente como estímulos para un estudio más detallado y a escala más amplia de los estilos discursivos en la narración conversacional de ambas lenguas y de los problemas ligados a su adquisición.

I parte: el relato conversacional

Para definir el relato conversacional tuvimos en cuenta los criterios propuestos por Adam (Adam *et al.*, 1999: 67 *et passim*):

1. El tiempo es un componente necesario pero no suficiente para definir un texto (o una secuencia) como un relato.
2. La construcción de un relato es algo más que una simple sucesión-consecución de hechos.
3. Para que haya relato una o varias proposiciones (para la definición de “proposición” véase el apartado siguiente) se han de poder interpretar como nudo y como desenlace.
4. El nudo es la fase fundamental en la creación de la intriga; sin la intriga no hay narración.
5. Todo relato puede considerarse el producto de una actividad creadora que opera una redescipción de la acción humana. Así pues, los textos narrativos se caracterizan por presentar una o varias acciones (no acontecimientos causados sin intención humana), que son modificaciones, transformaciones del curso natural de las cosas.

Esta definición de relato le permite a Adam (Adam *et al.*, 1999: 149 *et passim*) distinguir entre el relato y la descripción de acciones. Esta distinción se convirtió en una herramienta descriptiva útil en nuestra investigación, por lo que la ilustraremos con más detenimiento. Así pues, el hecho de describir acciones cuyo resultado es una transformación, como en las recetas de cocina, no daría lugar a un relato; tampoco constituiría relato el conjunto de acciones que se enumeran en una unidad de tiempo, como en los anales o las efemérides, ni las que se suceden en algunos tipos de biografías, ni muchas narraciones escolares e informaciones de prensa que, aunque presentan una serie de hechos que se relatan siguiendo un orden temporal marcado por organizadores, no construyen la intriga, no tienen un nudo ni un desenlace provocado por una acción responsable.

A raíz de esta discriminación descartamos de nuestro corpus una serie de textos que, según esta definición, no constituían “relato”, sino que respondían a descripciones de acciones. Al desechar estos textos nos planteamos una serie de cuestiones, a las que desgraciadamente en este trabajo no pudimos dar respuesta, pero sobre las que se podría reflexionar didácticamente: ¿Hay alguna relación entre las descripciones de acciones que descartamos y el relato en el proceso de adquisición de la capacidad de narrar?, es decir, ¿describir acciones puede constituir un paso para aprender a construir relatos? o simplemente ¿se trata de tipologías textuales separadas con funciones distintas?

Ahora bien, una vez determinadas las características que nos servirían para identificar el relato, necesitábamos definir las del relato conversacional. Siguiendo la terminología utilizada por Inmaculada Bauxauli Fortea (Grupo Val.Es.Co., 2000: 81-107), denominamos “relato conversacional” o “secuencia de historia” a un tipo de microestructuras narrativas que se suceden a lo largo de una conversación. Aunque el relato es frecuentemente monologal, cuando se integra en la dinámica conversacional se ve influido por las formas lingüísticas de la interacción. Por este motivo estas secuencias presentan rasgos relacionados con la estructura interactiva de la que forman parte. Es precisamente en este aspecto, en la interacción, donde encontramos mayores diferencias entre los textos de los hablantes nativos y los de nuestros estudiantes.

Resumiendo en pocas palabras las características del relato conversacional, podemos decir que presenta como constantes, además de la

construcción de la intriga sobre un eje temporal-causal, su carácter interaccional o dialógico.

Nuestro corpus

Para poder caracterizar más apropiadamente la interlengua y examinar la competencia de nuestros estudiantes en la realización de estas secuencias textuales, consideramos necesario obtener unos textos de referencia de hablantes nativos de lengua española e italiana. Este tipo de corpora podía contribuir a la identificación de los rasgos lingüístico-culturales típicos de un género textual desde una perspectiva contrastiva (Blini, 2003:2).

En total recogimos 50 textos: 17 textos orales de hablantes españoles, 17 textos orales de hablantes italianos y 16 textos orales producidos por estudiantes universitarios italianos de E/LE pertenecientes a distintos niveles de adquisición¹. El número de palabras del corpus en su conjunto es de 17.100; los textos de hablantes nativos españoles contienen 5.235 palabras; los italianos 6.263 y los de la interlengua de los estudiantes 5.607.

Respecto a la selección de las personas entrevistadas, no tuvimos en cuenta variables de tipo sociolingüístico ligadas a la edad, al sexo, a la formación o al nivel sociocultural; se trata, por lo tanto, de corpora heterogéneos. Las entrevistas consistían en una conversación informal entre dos personas (el investigador en el papel de observador participante y el entrevistado) a partir de las siguientes instrucciones: “*Somos dos amigas/os que están tomando un café en un bar. Tú acabas de encontrarte con Laura, una amiga común que llevábamos mucho tiempo sin ver y me comentas lo que Laura te ha contado cuando la has visto*”. El contenido de las experiencias de Laura no estaba fijado de antemano. No obstante, para suplir a una eventual falta de ideas y dar sugerencias a la hora de contar las experiencias pasadas de Laura, en todos los casos habíamos distribuido a los entrevistados una serie de dibujos, con la indicación de servirse de ellos si lo consideraban necesario. El modo de utilización de estos dibujos fue muy

¹ Es posible consultar las transcripciones de estos corpora, escribiendo a inmaculada@interfree.it.

variado y dependía del orden de las viñetas, de la interpretación de cada dibujo, de la supresión de algunos elementos, etc.

Ahora bien, las entrevistas que recogimos encierran algunos límites; por un lado, al tratarse de conversaciones circunscritas a una única situación comunicativa, no es posible examinar las funciones que la narración reviste en cada caso. Dentro del contexto de la conversación, la presencia del relato responde siempre a unos determinados propósitos por parte del hablante: intención informativa, argumentativa, ejemplificativa, etc. Sin embargo, esta variedad no se refleja en nuestras entrevistas, cuya función preponderante es la informativa. Por otro lado, en las entrevistas a los estudiantes, entre el observador participante y el entrevistado, existía una relación asimétrica de profesor/alumno que ha podido influir en el desarrollo de la interacción.

A pesar de estas limitaciones, estos pequeños corpora nos han permitido observar algunos fenómenos ligados a la construcción de la secuencia narrativa en español y en italiano y a su adquisición en la interlengua de los estudiantes de E/LE.

II parte: análisis de textos

Según el modelo de Adam (Adam *et al.*, 1999: 57-68), la secuencia narrativa prototípica está formada por cinco tipos de proposiciones: a) la situación inicial; b) el nudo; c) la evaluación; d) el desenlace; e) la situación final. Una proposición, en el sentido que le atribuye Adam, es una unidad secuencial que se articula mediante la escansión de las acciones y que se diferencia de las proposiciones semántico-sintácticas y de las rítmicas. Por lo que respecta a la evaluación, algunos estudiosos (Dijk, 1983) consideran que se trata de una parte facultativa; no obstante, hemos podido comprobar que en nuestros textos está siempre presente, aun variando notablemente su posición en la estructura de la narración.

Antes de que empiece a desarrollarse el relato en sí, aparecen, en un nivel estructural diferente, ya que no forman parte de la diégesis, una entrada-prefacio que lo introduce y una evaluación final. Ambos movimientos se sitúan en las fronteras de la narración y constituyen, junto con las proposiciones evaluativas encajadas, elementos de transición entre la información sobre la interacción y su contenido narrativo. Así se resume el modelo de secuencia narrativa propuesto por Adam:

Análisis contrastivo de relatos conversacionales

Entrada prefacio

- Situación inicial – Nudo – Evaluación² – Desenlace – Situación final –

Evaluación final

I. Entrada-prefacio. Consiste en una transición en la que se relaciona lo que se va a contar con el tema del fragmento de conversación anterior. En nuestros textos no es posible comprobar si el relato se inserta de modo temáticamente pertinente o no con un texto precedente, pues en cierto sentido es un texto artificial; no está extrapolado de una conversación real. Además, esta fase sirve para informar sobre las circunstancias espacio-temporales en las que ha tenido lugar la conversación que se va a referir y para presentar a la protagonista del relato. En nuestros textos encontramos turnos o intervenciones introductorias destinadas a informar sobre las condiciones en las que ha tenido lugar la supuesta conversación con Laura, cuyo contenido va a ser el objeto del relato posterior. Estas son algunas de las entradas-prefacio que hallamos en ellos³:

Hablantes nativos

B- *¿Sabes que ayer me encontré con Laura?*

A.- *¿Con Laura? ¿Qué te contó?*

B- *Estuvimos hablando un montón de tiempo... [1-hnespañoles]*⁴

B- *Lo sai che ho incontrato Laura l'altro giorno?*

A.- *Laura? Ma è tanto tempo che non ci vediamo!*

B.- *Ehh sì sì ee l'ho incontrata ee stavo passeggiando per la strada e mi ha detto: mamma sei tu!... [14-hnitalianos]*

Hablantes no nativos

A.- *¿Qué tal Laura?*

B.- *La encontré el otro día*

A.- *¿Dónde te encontraste con ella?*

² Su posición es muy variable; puede situarse en cualquier momento de la narración.

³ Las intervenciones de A pertenecen al observador participante; las de B a la persona entrevistada.

⁴ Con estas abreviaciones indicamos el texto y el corpus al que pertenece. Los textos de interlengua se transcriben con sus errores.

B.- En un bar de la segunda carretera de Salerno yyy me ha dicho algunas cosas raras de su vida

A.- ¿Y qué estaba haciendo por allí ella?

B.- Ella trabajaba en una oficina cerca de allí no lo sé no me acuerdo bien [9-hnnitalianos].

Los textos de los hablantes nativos presentan algunas diferencias en esta fase respecto a los de los hablantes no nativos. Mientras en los primeros encontramos siempre intervenciones relativas a las circunstancias en que ha tenido lugar la charla, que pueden ser más o menos breves o vagas, algunos textos de los hablantes no nativos (5 textos de 16) no presentan en su estructura esta entrada-prefacio. Se trata de los textos más simples, producidos por hablantes que se encuentran en el nivel más elemental de aprendizaje. Estos textos se caracterizan por una total falta de consideración de algunos aspectos ligados a la interacción; en este caso, el estudiante no se preocupa por informar a su interlocutor sobre las circunstancias que rodearon su conversación con Laura. Se salta la entrada-prefacio, introduciendo directamente la diégesis, sin hacer ninguna alusión al encuentro con la amiga común, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

- Allora / eee Laura e Javie se encuentran eee en un bar y se conocen eee / empiezan a salir de copa juntos yyy y se enamoran / después de –después unos meses – de unos meses deciden dee de de casarse / Pero / ee hecho de vivir juntos no no e una buena idea porque / eee se dan cuenta que eee / no tienen muchas cosas en común / eee después ee eee/ Laura empiez-conoce conoce otro chico Ramón yyy empieza aa a salir a salir con con él // ee así / después ee otras ocasiones de mmm de litigar con con su con su marido / decide dee de irse de irse de casa // yyy al principio / su marido no – a principio su marido noo no es muy feliz deee de eso yyy y está en casa a llorar pero / después se da cuenta que su vida non e – que su vida eee tiene tiene que continuar y así eeee / propone un viaje a su secretaria Eva // y empieza a salir con ella. [3-hnnitalianos].

En realidad, como hemos precisado anteriormente, para suplir a una eventual falta de contenidos y dar sugerencias a la hora de contar las experiencias pasadas de Laura, habíamos distribuido a todos los entrevistados una serie de dibujos, con la instrucción de servirse de ellos si lo consideraban necesario. El disponer de un soporte material de ayuda ha provocado en algunos casos confusión respecto al objetivo de la entrevista:

¿se trata de narrar la historia de Laura o de describir las imágenes que la ilustran? Hemos constatado que los estudiantes principiantes suelen utilizar las viñetas de modo mixto, por un lado apoyándose en ellas para construir la narración (es posible distinguir claramente el nudo y el desenlace), por otro describiéndolas. No son textos ni completamente narrativos ni completamente descriptivos, pues en ellos se alternan ambas intenciones comunicativas.

En estos textos no hay complejidad ni superposición de los tiempos narrativos⁵. Falta una temporalidad externa ligada a la interacción verbal y, dentro de la temporalidad interna, ésta se representa a través del Presente de Indicativo. Estos son rasgos que se pueden remitir a la descripción de acciones. El hablante parece querer señalar que está tratando datos que no se ponen en discusión: los dibujos; por ese motivo utiliza el tiempo verbal que sirve para presentar datos sin hacer hincapié en otros aspectos, el Presente de Indicativo (sobre el valor de este tiempo verbal véase Matte Bon, 2006: 31-34).

Asimismo, en esta entrada-prefacio los nativos suelen comprobar si la información que están manejando es compartida por su interlocutor. En principio, todos los participantes intentaron cerciorarse de que su interlocutor conocía a los protagonistas del relato, es decir, si estaba actualizando su información al respecto, planteando preguntas como:

- *¿Te acuerdas de quién era Laura? / - Te la ricordi Laura?*
- *No sé si te acuerdas que ... / una certa Eva, non so se la conosci*
- *¿tú lo conocías? / Che si è addirittura sposata, ma lo sapevi?*
- *Te acuerdas quién era Laura ¿verdad? / Mi sa che si sono sposati, sbaglio?*

Si consideramos en nuestros textos el porcentaje de este tipo de intervenciones dedicadas a asegurarse de los conocimientos del interlocutor, descartando las emitidas por el observador participante, obtenemos los siguientes resultados. En los textos italianos se encuentran 13 iniciativas en 17 textos dedicadas a comprobar si se trata de conocimientos compartidos con el interlocutor; un porcentaje parecido en los textos españoles, donde se dan 15 iniciativas en 17 entrevistas; en cambio, en los textos de los

⁵ Para consultar las características de la descripción de acciones, véase Adam *et al.*, 1999:131-134.

estudiantes de E/LE sólo aparecen 3 intervenciones en este sentido. La menor incidencia de estas estructuras en la interlengua de los estudiantes podría ser significativa, pues se podría pensar que el hablante no nativo, concentrado en su propio discurso, se preocupa menos por su interlocutor; no percibe la importancia de verificar qué conocimientos tienen en común. Se trataría, por lo tanto, de una deficiencia en su capacidad de interacción.

III parte: diégesis

a) Situación inicial. Con ella entramos de pleno en la diégesis. Aquí se plantean las circunstancias espacio-temporales del relato, es decir, el lugar y el tiempo -que suelen ser vagos en los textos de los hablantes nativos- los agentes y los acontecimientos. Esta situación se presenta como estable (Adam *et al.*, 1999: 58). Aquí tenemos algunos ejemplos de esta fase en nuestros textos:

Hablantes nativos

- ¿Sííí? ↑ ¿Qué le pasó? ↑
- Pues / conoció a un chico →
- Bueno, sí... yo me lo imagino hace mucho tiempo que no la vemos ↑
- Claro, un chico así → muy guapo y / se enamoró de él ↑ y se casaron ↓
- ¿Se casaron enseGUIDa? ↑ ¿nada más conocerse? ↑
- en se gui da → enseguida nada más conocerse / un flechazo / se casaron enseguida y / bueno pues / lo pasaron bastante bien ↑ / estuvieron un tiempo juuntos [1-hnespañoles]

- Sí sí / se casaron hace pues tres o cuatro años yyy bueno / según me comentó ella / al principio iba todo bien...[5-hnespañoles]

- cosa l'è successo?
- niente di particolare / quindi io l'ho lasciata che era fidanzata con uno
- sì me lo ricordo uno moro
- e sì uno moro... e poi si era sposata insomma...[1-hnitalianos]

Hablantes no nativos

Entonces Laura y Javier eee / se encuen- Laura y Javier se encuentran en un bar / y Javier se acerca a esa mujer que le parecía bastante eee / hermosa mientras ella está escribiendo un mensaje con su móvil / yyy se ponen a hablar yyy / ooo entonces oo se dan cuenta de que eee tienen mucho – mucho en común / entonces empiezan a salir juntos yyy eee / cuando

Análisis contrastivo de relatos conversacionales

están juntos ellos eee están muy bien hacen cosas muy divertidas y por lo tanto ooo deciden casarse //[5-hnnitalianos].

En algunos textos de estudiantes de E/LE como el citado, se puede notar que las circunstancias son bastante explícitas y que se proporcionan más detalles de los esperables en esta fase, caracterizada convencionalmente por su vaguedad. Esto podría denotar una falta de conocimiento de las convenciones de este género por parte de este tipo de hablantes, aunque es más probable que se trate del respeto de una praxis didáctica errónea en la que el hablante/estudiante desea informar a su interlocutor/profesor acerca de su conocimiento de la lengua (gramática y léxico); este deseo puede llevarle, como en el caso que nos ocupa, a perder de vista el objetivo comunicativo del intercambio en cuestión.

b) Nudo (complicación). En esta fase aparecen proposiciones nucleares, específicamente narrativas, que manifiestan la organización lógica del relato (qué sucedió, qué pasó después...) a partir de la situación estable inicial. Se introducen motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de esta situación inicial (Adam *et al.*, 1999: 59), como podemos apreciar en:

Hablantes nativos

B- PERO // después empezaron los problemas porque...

A- ¿por qué?

B- //el chico este/ no trataba nada bien a Laura / nada / y Laura estaba cada día más enfadada

A- ummm / sí /

B – Entonces / ehh / Laura conoció a otro chico [1-hnespañoles]

B -E sì uno moro... e poi si era sposata insomma... A UN CERTO PUNTO ha conosciuto un'altra persona e ha lasciato il marito si è messo con l'altro.

A- Si era sposata? No?

B- si era sposata stava a casa sua era felice eccet...a un certo punto si è avuto una follia se n'è andata dal giorno alla notte se n'è andata di casa. [1-hnitalianos].

Hablantes no nativos

B- Bueno / que salía con un chico que se llamaba Javier / lo conoció en un bar y se pusieron a hablar y se hicieron novios PERO un día / Laura conoció a Ramón yyy / empezó a salir con él [1-hnnitalianos].

B- PERO / después de una temporada / puesto que Laura trabaja demasiado y Javier tiene que ocuparse de la casa / empiezan a surgir los primeros problemas yyy / entonces siempre se pelean y la felicidad de un tiempo ahora se vuelven eee- se vuelve eee en desgana de estar juntos [5-hnitalianos]

Como hemos anticipado al principio de esta comunicación, cuando no aparece el nudo consideramos que los textos no muestran características narrativas, sino descriptivas. Por ejemplo, en el siguiente texto, la entrevistada no tiene intención de contarnos peripecias, cambios, contratiempos en la vida de Laura; sólo quiere informarnos, darnos datos sobre ella:

B- Ah ieri ho incontrato Laura al corso

A- al corso sì? Come mai?

B- e nulla stava facendo spese così poi non siamo scese nello specifico perché mi sembrava un po' indiscreto dal momento che non...

A.- infatti era tanto tempo che non vi vedevate vero?

B- e infatti / e mi ha raccontato anche che praticamente si è sposata eee sta studiando continua gli

A.- s'è sposata Laura???

B- Sì sì intanto però continua gli studi eeee e lavora eee

A.- quindi fa troppo -ci riesce a lavorare?

B- sì ha una vita molto frenetica però ha detto che comunque è contenta le faccio anche i miei complimenti io invece sto ancora studiando e non lavoro

A.- ba ve' ci tocca

B- e nulla però mi ha raccontato anche che che è felice è felice così si trova molto bene con il ragazzo che ha sposato

A.- chi è? Chi ha sposato? Perché io conoscevo un fidanzato di Laura

B- ee mi sembra che si chiami Mimmo

A.- Mimmo? No allora non è lo stesso quello che conoscevo io era un era Javier uno spagnolo

B- Ah sì no no sì è sposata con un italiano

A.-ahh?

B- però ha detto che lo ama tanto sì sì eee

A- vanno bene le cose no?

B- sì sì stanno tanto bene sì sì

A- ok salutala da parte mia

B- sicuramente [9-hnitalianos].

Análisis contrastivo de relatos conversacionales

Encontramos descripciones de acciones tanto en los textos de hablantes nativos españoles e italianos como en los textos de los estudiantes.

c) Evaluación. Los esquemas narrativos del relato conversacional están fuertemente influidos por la situación dialógica. La presencia de los interlocutores se manifiesta reiteradamente en el desarrollo de la narración a través de intervenciones valorativas acerca de las personas, de las peripecias, del modo de contar la historia, etc. Estas proposiciones evaluativas son exteriores a la historia aunque no al acto de narración (Adam *et al.*, 1999: 59). Se sitúan en el mismo nivel estructural que la entrada-prefacio y la evaluación final aunque estén encajadas en el desarrollo diegético. Una buena parte de nuestros textos consiste en estas evaluaciones, que se realizan principalmente a través de elementos lingüísticos, pero no sólo; también a través de elementos paralingüísticos, como gestos, risas, exclamaciones, vocalizaciones, etc. el hablante puede manifestar su punto de vista acerca de lo que se está narrando.

Hablantes nativos

B- Y ya empezó a andar por ahí hasta altas horas de la mañana con todos los amigotes

A- ¡Caray! [3-hnespañoles]

B- Vive da sola in un paesino

A- Che coraggio! [1-hnitalianos].

Hablantes no nativos

B- No sé a mí Laura no me cae bien.

A- Vaya se nota. [12-hnnitalianos].

Hemos podido observar que la presencia de estos juicios valorativos es muy numerosa en todos los textos del corpus; tanto en las intervenciones pertenecientes al entrevistador como al entrevistado; sin embargo, creemos poder afirmar que en el caso de la interlengua de nuestros estudiantes, estos juicios son menos frecuentes y menos variados (aunque este último punto merecería mayor atención). A continuación presentamos un cuadro que resume las intervenciones valorativas encontradas en nuestros textos:

Textos de HN españoles
evaluaciones

Entrevistador

61

Inmaculada Solís García

| | | |
|---|-------------------------------|----------|
| (5.235 palabras) | Entrevistado | 54 |
| Textos de HN italianos (6.263 palabras) | Entrevistador Entrevistado | 49 55 |
| Textos de HNN italianos de E/LE (5.607 palabras) | Entrevistador Entrevistado | 37 32 |

d) Desenlace. La acción principal desemboca en una resolución que constituye el desenlace. Los momentos nudo-desenlace constituyen los dos elementos principales de la creación de la intriga (Adam *et al.*, 1999: 60).

Hablantes nativos

B- Laura conoció a otro chico / yyy dejó al primero

A- ¿y lo dejó? ¡Caray!

B- Y lo dejó al primero / se marchó de su casa / se cogió sus maletas / se fue y ahora el otro está desesperado buscándola a ella. [1-hnespañoles]

A- Se n'è andata di casa? Non me la immaginavo io Laura così.

B- E ha conosciuto un / e di fatto ha avuto proprio un cambiamento di carattere / e ha conosciuto uno / sai a lei piacevano te lo ricordi il primo marito era un omone no? Piuttosto robusto insomma uno / e invece se è trovata uno docile remissivo e lei si è messa in mente che doveva lavorare doveva lavorare doveva fare...[1-hnitalianos].

Hablantes no nativos

B- pero un día Laura conoció a Ramón yyy / empezó a salir con él // al final Lauraaa // dejóóóó / a Javier [1-hnnitalianos].

B- Laura empiez- conoce / conoce / otro chico Ramón yyy empieza aaa salir a salir con con él // eee así / después eeee otras ocasiones de mmm de de litigar con con su con su marido / decide dee de irse de irse de casa [2-hnnitalianos].

e) Situación final. El conjunto de acontecimientos conduce a una nueva situación que supone una transformación de la situación inicial (Adam *et al.*, 1999: 60).

Hablantes nativos

B- y bueno parece que él por fin la dejó en paz / y ahora está muy tranquila ya no ya vive su VIDA / tranquilamente / y dice que no quiere saber nada más de los hombres / que le bastó con uno. [3-hnespañoles]

Análisis contrastivo de relatos conversacionales

B-Dijo que sí que bueno que últimamente que estaban así un pocoooo tal pero quee seguían juntos

A-Que seguían juntos

B-No sé... [4-hnespañoles].

B-insomma / adesso per fartela breve dopo aver avuto queste due esperienze mo' sta sola come un cane. [1-hnitalianos].

Hablantes no nativos

A-¿Y ahora? ¿está con Ramón?

B-Ahora está con Ramón y se separó con con el primer marido

A-¿sííí?

B-Sí divorciaron yyy me ha dicho que el marido está in-ingresado en una clínica [9-hnnitalianos].

III. Evaluación final. En esta fase se plantea el límite de la narración y normalmente se restablece el sistema de alternancia de turnos; no sucede así en nuestros textos, donde se pone el punto final a la conversación directamente después del relato o de esta evaluación.

Hablantes nativos

A-¿Y qué tal está de humor?

B-Bueno/ yo creo que alegre / como el nuevo chico le gusta // así queee [1-hnespañoles]

B- Lei ha lasciato lui perché ha deciso che basta con gli uomini / lei vuole stare da sola / vive da sola in un paesino e se n'è andata di là / il marito si dispera e niente / fa la vita bella vita

A-Che coraggio

B-Hai visto? [1-hnitalianos].

Hablantes no nativos

A- y ¿la viste contenta?

B-Yyyy la vi recontenta [4-hnnitalianos].

Conclusiones

El análisis que acabamos de proponer no tiene en cuenta la complejidad estructural de las secuencias narrativas. Como ha podido

apreciarse, hemos ofrecido un análisis sobre la presencia o ausencia de determinadas fases y sobre su contenido.

De este cotejo sucinto se desprende la dificultad de los hablantes no nativos, especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje, para anclar sus intervenciones en un marco interactivo. En estos relatos conversacionales los estudiantes suelen concentrar su atención en los aspectos lingüísticos más relacionados con el contenido “referencial” o informativo del texto, dejando de lado los relacionados con la “interacción”. Esto se puede deducir de la falta de entrada-prefacio en muchos de ellos, de una menor intervención valorativa por su parte y de la escasa preocupación por cerciorarse de que el interlocutor haya actualizado sus informaciones. Ahora bien, este último aspecto podría depender de la poca espontaneidad del tipo de entrevistas realizadas, por lo que quizás sería útil un control en conversaciones más espontáneas.

Bibliografía

- ADAM, JEAN-MICHEL Y LORDA, CLARA UBALDINA (1999), *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- ÁLVAREZ, MIRIAM (1998), *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arco Libros.
- BASSOLS, MARGARIDA Y TORRENT ANNA M (2003), *Modelos textuales: Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BERENGUER, J.A. (1994), *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y español*, Tesis Doctoral (inédita), Valencia, Universitat de València.
- BLINI, LORENZO (en prensa), «Aspectos interculturales en la traducción de publicidad: una experiencia didáctica», G. Bazzocchi e P. Capanaga (eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano*, Bologna, Gedit.
- BAIXAULI, INMACULADA (2000), «Las secuencias de historia» en Briz (coord.) (2000), 81-106.
- BALLESTEROS PUYAL, DIEGO (s.d.), *Marcadores del discurso en el relato conversacional. Modalidad oral coloquial y oral formal*. Memoria inédita de Máster en Formación de profesores de E/LE , Universidad de Barcelona.
- BRIZ GÓMEZ, ANTONIO (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
- BRIZ GÓMEZ ANTONIO (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros.
- JUANATEY, LUISA (1996), *Aproximación a los textos narrativos en el aula (I)*, Madrid, Arco Libros.
- JUANATEY, LUISA (1998), *Aproximación a los textos narrativos en el aula (II)*, Madrid, Arco Libros.
- GALLARDO PAÚLS, BEATRIZ (1993), «Lingüística perceptiva y conversación, secuencias», Valencia: Anejo de Linx Universidad de Valencia.
- GALLARDO PAÚLS, BEATRIZ (1996), *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia, Episteme.
- JEDLOWSKI, PAOLO (2000), *Storie comuni: la narrazione nella vita quotidiana*. Milán, Mondadori.
- LORUSSO, A.M. (2006), *La trama del testo*. Milán, Bompiani.

Inmaculada Solís García

MATTE BON, FRANCISCO (1997), *Curso de Lengua española III*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

MATTE BON, FRANCISCO (2006), “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática: Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”, en *Redele* n.6 Febrero 2006.

VAN DIJK, TEUN, ED. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.