



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Máster en Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

Departamento de Filología Hispánica

Barcelona, junio de 2019

“ACÁ ENTRE NOS”

**PROPUESTA DIDÁCTICA EN TORNO AL ESTILO
DIRECTO EN LOS RELATOS CONVERSACIONALES**

Memoria de investigación dirigida por:

Dra. María Teresa Español Giralt

Autor: Jhenny Paola Sosa Liscano

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto, y por estar conmigo en cada paso para realizar este trabajo final de máster, y la fortaleza de vencer cada uno de los obstáculos que se me presentaron durante la investigación.

A mi madre Doris Stella, mis tíos Martha Libia, Gloria Amparo, María del Carmen y Javier por ser los pilares de mi formación; gracias por la paciencia, el amor, el acompañamiento e incondicional apoyo brindado durante todo este proceso. A mis abuelos María del Carmen (QEPD) y Hernando Lizcano (QEPD) por apoyarme espiritualmente.

A mi asesora María Teresa Español por su labor como guía en este trabajo final de máster y porque con su conocimiento me aportó grandes enseñanzas personales y académicas. A ella el mayor agradecimiento, pues sin su ayuda hubiera sido imposible terminar este trabajo.

Por último, a mis amigas Diana Ortega, Helena Mañe, Victoria Puy, Nataly Boada, Nathalie Castro, Andrea Londoño, Nathalia Jiménez y Diana Gaviria por creer en mí, y darme todo su apoyo, fortaleza y amistad incondicional.

RESUMEN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el papel de los géneros narrativos, en especial del relato conversacional, resulta fundamental, pues para que un estudiante adquiriera las habilidades suficientes para ser miembro de una comunidad discursiva y le dé más naturalidad a su discurso, es esencial que conozca su función y domine su estructura a nivel conversacional. No obstante, el uso privilegiado que tienen los hablantes por el estilo directo al relatar una anécdota no se evidencia en su totalidad en los materiales de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) por el poco o casi nulo material didáctico encontrado sobre este tema.

A partir de lo anterior, el siguiente trabajo de investigación busca crear una propuesta didáctica, dirigida a profesores de enseñanza de ELE, para la práctica e implementación del estilo directo en relatos conversacionales. Los conceptos teóricos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del material, incluyen las partes del relato conversacional, los marcadores discursivos, la estructura del estilo directo, el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras y el enfoque por tareas.

Finalmente, la propuesta didáctica creada consta de 17 actividades organizadas en tres sesiones. Cada actividad muestra un lenguaje verosímil y refleja las características fónicas, gramáticas y léxicas de la variedad dialectal colombiana; asimismo, no solo permiten que el estudiante identifique las diferentes maneras de emplear el estilo directo en los relatos conversacionales, sino también su buen uso en las diferentes situaciones comunicativas.

Palabras clave: Relato conversacional, estilo directo, propuesta didáctica, marcadores discursivos.

ABSTRACT

In the teaching-learning process of a foreign language, the role of narrative genres, especially the conversational story, is fundamental for a student in order to acquire enough skills to be a member of a discursive community and to give more spontaneity to his/her speech, recognizing its function and dominating its structure at a conversational level. However, the privileged usage that speakers have for the direct style when they are reporting an anecdote is not evident in its entirety in the materials of Teaching Spanish as a foreign language (SFL) due to a few, or almost no didactic material found on this topic.

Therefore, based on the above, the following research seeks to create a didactic proposal, aimed at teachers of ELE, for the practice and implementation of the direct style in conversational stories. The theoretical concepts that were taken into account for the development of the material include the parts of the conversational story, the discourse markers, the structure of the direct style, the design of teaching materials for the teaching of foreign languages and the task approach.

All in all, the didactic proposal created consists of 17 activities organized in three sessions. Each activity shows a plausible language and reflects the phonic, grammatical, and lexical characteristics of the Colombian dialectal variety. They also allow students to identify not only the different methods of using direct style in conversational stories, but also their good use in different communicative situations.

Key Words: conversational story, direct style, didactic proposal, discourse markers.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	4
2.1 OBJETIVO GENERAL	4
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
4. MARCO TEÓRICO	17
4.1 EL RELATO CONVERSACIONAL.....	18
4.1.1 <i>Funciones pragmáticas del relato en la conversación.....</i>	<i>20</i>
4.1.1.1 Función social del relato.....	21
4.1.1.2 Función argumentativa del relato.....	21
4.1.2 <i>Macroestructura del relato.....</i>	<i>22</i>
4.1.2.1 <i>Inserción del relato en la conversación.....</i>	<i>23</i>
4.1.2.2 Estructura general del relato.....	24
4.1.3 <i>Microestructura del relato.....</i>	<i>26</i>
4.1.3.1 Marcadores discursivos.....	27
4.1.3.1.1 Demarcativos al inicio de la historia.....	28
4.1.3.1.2 El nudo de la historia.....	29
4.1.3.1.3 Demarcativos de cierre	30
4.1.3.1.4 Marcadores metadiscursivos de control de contacto	31
4.1.3.2 Temporalidad en el relato.....	32
4.1.3.3 El estilo directo/indirecto	34
4.2 EL ESTILO DIRECTO.....	34
4.2.1 <i>Componentes del estilo directo</i>	<i>35</i>
4.2.2 <i>La naturaleza semántica de decir</i>	<i>38</i>
4.2.3 <i>Estructura interna del discurso citado.....</i>	<i>40</i>
4.3 DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	41
4.3.1 <i>Principios básicos para el desarrollo de materiales en la enseñanza de lenguas.....</i>	<i>42</i>
4.3.2 <i>Unidad didáctica</i>	<i>45</i>
4.3.2.1 El enfoque por tareas.....	46
5. METODOLOGÍA	50
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	50
5.2 ANÁLISIS DE MATERIALES	51
5.2.1 <i>Descripción Manual: AULA 3 y 4.....</i>	<i>54</i>
5.2.2 <i>Descripción Manual: ABANICO.....</i>	<i>59</i>
5.2.3 <i>Descripción Manual: BITÁCORA 3 Y 4.....</i>	<i>64</i>
5.2.4 <i>Descripción Manual: NUEVO SUEÑA 3.....</i>	<i>68</i>
6. PROPUESTA DIDÁCTICA	71
6.1 INTRODUCCIÓN	71

6.2 ESTRUCTURA	72
6.2.1 Población.....	72
6.2.2 Estructura General de la propuesta Didáctica	73
6.2.3 Estructura interna de la propuesta didáctica.....	74
6.2.3.1 Primera sesión.....	75
6.2.3.2 Segunda sesión	76
6.2.3.3 Tercera sesión	79
6.2.4 Actividades de la propuesta didáctica.....	84
7. CONCLUSIONES.....	97
8. BIBLIOGRAFÍA.....	100
9. ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Esquema de los marcadores discursivos	27
<i>Tabla 2.</i> Esquema de criterios para el análisis de manuales y de materiales didácticos	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Inventario de géneros discursivos y productos textuales	13
Figura 2. Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas B1-B2.....	14
Figura 3. Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas C1-C2.....	15
Figura 4. Estructura de una unidad didáctica por tareas	47
Figura 5. Marco para la programación de unidad didáctica mediante el enfoque por tareas.....	48

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

COLAM	Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Madrid
ELE	Español como Lengua Extranjera
L2	Lengua 2, segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
NURC	Projeto da Norma Urbana Falada Culta
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PRESEEA	Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América
PUJ	Pontificia Universidad Javeriana
SFL	Spanish as a Foreign Language
Val.Es.Co	Valencia, Español Coloquial

1. INTRODUCCIÓN

La posibilidad de contar historias, pasadas o imaginadas, es una necesidad primordial del lenguaje y de la experiencia humana. Como lo afirma Palmerini (2013) al principio la hipótesis que se manejaba en muchas de las investigaciones realizadas por lingüistas giraba en torno a afirmar que la habilidad para narrar tenía un papel central en la evolución del lenguaje humano en tanto que mitos, leyendas e historias épicas habían servido históricamente para que el ser humano construyera una identidad en común y se organizara, lo que generó que la narración empezará a ser abordada desde varios campos como: la teoría literaria, la psicología, la sociología, la lingüística, entre otros.

Sin embargo, hoy en día su estudio va más allá de analizar narraciones personales que se producen de manera guiada a través del método de la entrevista y que se encuentran en textos académicos, periodísticos o literarios; algunas investigaciones comenzaron a enfocarse en el análisis de la narración en el contexto comunicativo prototípico, es decir, en la conversación coloquial (Levinson, 1983).

En el área del aprendizaje de lenguas extranjeras, la conversación coloquial constituye un instrumento de enorme potencial didáctico porque supone el modo de comunicación más básico y prototípico de las lenguas, y por esta razón, recoge un gran conjunto de rasgos comunicativos propios de un idioma y de su cultura interaccional (Albelda & Fernández, 2006).

Teniendo en cuenta que el trabajo de la conversación coloquial asegura la presencia de muchos hechos lingüísticos enriqueciendo y haciendo eficaz y productivo el aprendizaje de una segunda lengua (L2), cada vez son más los manuales y los docentes que se detienen en cuestiones de léxico coloquial, fraseología o construcciones sintácticas más alejadas de los patrones canónicos que se consideran tradicionalmente sistemáticos (Albelda & Fernández, 2006).

En cuanto a la narración, es importante mencionar que una de las constantes de la conversación coloquial es la aparición de los denominados relatos conversacionales (Berenguer 1995; Briz 1996; Baixualí 2000) o secuencias de historia (Gallardo, 1993). Estas estrategias discursivas frecuentemente dramatizadas no adoptan la forma del estilo indirecto en la situación comunicativa relatada (Briz, 2016), sino que favorecen el uso del estilo directo porque es un mecanismo que le permite al narrador dar mayor viveza a su relato, fingir voces que no le pertenecen, implicar al oyente de la historia y persuadirle sobre la veracidad de la misma haciendo de su narración un discurso más natural e interesante (Benavent, 2003).

Por lo tanto, desde un enfoque comunicativo, su implementación en los manuales de L2 posibilita la práctica del componente pragmático: el ejercicio de la lengua oral, el proceso de enseñanza/aprendizaje contextualizado, el uso de lengua como instrumento de comunicación y no como producto, y el trabajo de las funciones comunicativas (Matte Bon, 2004).

No obstante, la mayoría de los manuales de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), por no decir todos, trabajan los relatos desde el punto de vista literario, y enfocan sus actividades en la producción escrita haciendo énfasis en el estilo indirecto por la complejidad estructural. De igual manera, no reflejan la importancia del uso del estilo directo en los relatos, pues este solo es presentado a través de viñetas o diálogos con el objetivo de simular una conversación real y ser utilizado como excusa para enseñar el estilo indirecto.

En síntesis, la importancia de aprender la estructura y uso del estilo directo en los relatos conversacionales no suele recogerse en su totalidad en los materiales de ELE, por ello un buen número de estudiantes, después de estudiar mucho tiempo el idioma, pueden llegar a sentirse frustrados al momento de comunicarse con personas nativas debido a que el uso de la lengua oral en los relatos no corresponde con lo aprendido en el aula.

Por lo anterior, se decidió realizar una investigación sobre el uso del estilo directo en los relatos conversacionales, no solamente por la importancia que tiene en el aprendizaje de lenguas, sino también por la poca atención que se le ha dado en los procesos de enseñanza. En ese sentido, este trabajo final de máster busca crear una propuesta didáctica para estudiantes de ELE que se centre en el uso del estilo directo en los relatos conversacionales.

Con el fin de alcanzar ese objetivo, este trabajo se desarrolla en diferentes capítulos: en el primero, se formulan los objetivos de investigación; en el segundo, se mencionan diferentes estudios que dan cuenta del estado de la cuestión; en el tercero, se plantean los fundamentos teóricos del trabajo en relación con la narración, el relato conversacional, el estilo directo y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, para luego en el cuarto, presentar la metodología utilizada en el diseño de la propuesta didáctica. Finalmente, en el último capítulo, se presenta el resultado obtenido, su justificación, las conclusiones y limitaciones del proyecto.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de investigación se presentan para establecer qué se pretende alcanzar al finalizar el estudio y exponer cuáles son los lineamientos que nos sirven de guía para determinar el camino a seguir durante su desarrollo.

2.1 OBJETIVO GENERAL

Crear una propuesta didáctica, dirigida a profesores de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), para la práctica e implementación del estilo directo en relatos conversacionales.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer la importancia del estilo directo en la construcción de los relatos conversacionales.
- Determinar los contenidos tanto de la estructura del relato conversacional como del estilo directo que deben ser incluidos dentro del material didáctico a partir de las investigaciones previas.
- Identificar cuáles son los principios didácticos que presuponen el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Establecer la metodología más pertinente para la creación de la propuesta didáctica y que ayude a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes.
- Identificar qué actividades pueden ser las más indicadas y de mayor utilidad para la enseñanza del estilo directo en ELE.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente trabajo final de máster es crear una propuesta didáctica para estudiantes de ELE que se centre en el uso del estilo directo en los relatos conversacionales, es indispensable mostrar antecedentes investigativos que estén relacionados con el uso del estilo directo en las narraciones orales, para poder así enriquecer este trabajo desde lo metodológico, lo teórico y la vigencia del problema, además de aportar experiencias y resultados importantes para su realización.

En los últimos años, el uso del estilo directo e indirecto ha sido objeto de estudio sobre todo en corpus conversacionales. El primero es un estudio realizado por Palmerini (2013) para la Universidad de Roma Tre, el cual se titula “*El relato conversacional entre los adolescentes de Madrid: un estudio de corpus sobre la narración juvenil*”. Este trabajo se basa en datos extraídos del *Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Madrid* (COLAM) y busca explorar los usos y estructuras de las narraciones que aparecen de forma espontánea en la conversación informal entre jóvenes de esa misma ciudad.

La importancia de su objetivo radicaba en que la atención dedicada al estudio del lenguaje juvenil español era bastante escasa y faltaba un análisis sistemático enfocado en el tema de la narración en el habla de estas personas. Asimismo, Palmerini (2013) aseguraba que en la última década se había registrado un cambio de perspectiva en la que autores como Briz (2003) subrayaban el interés del lenguaje juvenil como un lugar de innovación y de construcción de identidad, lo cual hacía que se abriera paso a investigaciones futuras.

El análisis realizado por Palmerini (2013) se llevó a cabo sobre la base de 15 conversaciones seleccionadas por contener al menos una unidad narrativa producida por hablantes entre 13 y 19 años. Es pertinente mencionar que la autora entendía por unidad narrativa el relato de un acontecimiento del mundo real que constaba de un mínimo de dos cláusulas temporalmente ordenadas, excluyendo así las narraciones de acontecimientos habituales en el pasado y unidades similares a un relato como chistes o descripción de sucesos en el presente.

A partir del estudio realizado, la autora descubre que la estructura general de la narración tiene cuatro componentes fundamentales: situación inicial-orientación, nudo de la historia (complicación-tensión), evaluación y resolución-situación final; que el cierre de la secuencia narrativa cae después de haber llegado la narración al clímax, y en esta fase, muchas veces dramatizada por medio del discurso directo, se combina el recuento de los acontecimientos y un componente de evaluación de los hechos relatos.

Asimismo, Palmerini (2013) descubre que las narraciones encontradas en el corpus analizado muestran una alta presencia de los procedimientos de cita donde sobresale el uso del discurso directo como rasgo general del estilo conversacional juvenil; además, asegura que la preferencia del discurso directo frente al indirecto se puede relacionar con varios factores como la dificultad de manejar una sintaxis compleja y la preferencia por reconstrucciones dramatizadas, las cuales producen una actitud empática en los interlocutores y sirven para soportar la negociación y la argumentación.

En las narraciones analizadas, Palmerini (2013) menciona que las distintas voces se distinguen a través de varios recursos introductores. El más frecuente es el verbo *decir*, en presente y en tercera persona, o en gerundio, como en: “*y le digo creo que el chico se ha lanzado pero no sé*” (sic), “*y mi madre diciendo yo que voy a hacer por Serrano con los huevos*” (sic).

Otra clase de estrategia muy utilizada son las expresiones de tipo nominal: en primer lugar, los pronombres personales sujeto, sobre todo en primera persona (*yo*), como: “*y yo pero niña pero que haces*”, y en segundo lugar, unas expresiones nominales genéricas como *el otro, la otra, el tío, la madre, entre otras*, que con una entonación adecuada introducen las palabras de una tercera persona, especialmente cuando se quiere lograr un efecto irónico o cómico en la narración, como en: “*y la otra ay muchísimas gracias*” (sic).

Asimismo, la autora menciona que se da el uso de varios tipos de sintagmas como *y tal, no sé qué, y todo eso*, que tienen un carácter formulaico y dejan implícitos otros detalles que suponen una misma percepción de la realidad entre los interlocutores, como en: “*tienes un*

admirador no sé qué” (sic); y también un aspecto constante en la construcción del mundo narrado por parte de los jóvenes que es la puesta en escena de los acontecimientos, como si fuera una representación teatral por medio de efectos de sonido, la imitación de los gestos y las maneras particulares de actuar o moverse, como se evidencia en el siguiente ejemplo: “*Me dice < uaaa > apaga el teléfono apaga el ordenador no sé qué*” (sic).

Finalmente, la autora concluye que la narración conversacional representa un interesante ángulo de observación del estilo comunicativo e interaccional de los jóvenes, y sugiere analizar con más detalle algunos de los fenómenos que ha destacado en su estudio, con el fin de progresar en el conocimiento de la narración en el universo conversacional de los jóvenes.

El segundo, es un estudio realizado por Gallucci (2008) para el XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, el cual se titula “*Aproximación al uso del discurso directo e indirecto en el habla de Caracas*” y tiene por objetivo analizar el uso del discurso directo e indirecto en una muestra del habla actual de esta ciudad. En su trabajo, la autora, expone como antecedentes dos de las investigaciones pioneras en el tema: una sobre el habla de México realizada por Van der Houwen en el 2000 y otra, sobre el portugués de Brasil dirigida por Marcuschi en 1997.

Gallucci (2008) expone que Van der Houwen selecciona como corpus de estudio 15 conversaciones transcritas que fueron extraídas de dos corpus publicados por el Centro de Lingüística Hispánica de la Universidad Nacional Autónoma de México; y menciona que sus hallazgos generales revelan que los hablantes citan más en discurso directo que en discurso indirecto (507 casos vs. 90), y en el mayor de los casos suelen usar el verbo *decir* en presente histórico en el discurso directo, como se evidencia en: “*En ese momento, estábamos conversando y el hombre le dice: “no saltes”*” (sic).

En cuanto a Marcuschi, Galluci (2008) manifiesta que este toma como muestra de estudio cinco horas de diálogo en cuatro textos del proyecto NURC (Projeto da Norma Urbana Falada Culta) desarrollado en las ciudades de Porto Alegre, São Paulo, Río de Janeiro,

Salvador y Recife. Menciona que los datos estadísticos provenientes de su análisis muestran que el discurso indirecto no es frecuente en la interacción verbal: 70% de los casos son de discurso directo y sólo 30% del indirecto, y que la preferencia por este último se da cuando son discursos formales: conferencias y el discurso escrito en general. Así mismo, que aunque la forma canónica de representar la cita directa tiene un verbo de *decir* seguido de la cláusula reportada, los datos muestran que las personas utilizan también el verbo *hablar, preguntar, responder, contar, cantar, conversar, pensar*.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, y después de realizar el estudio sobre el habla de Caracas a partir de la muestra del *Corpus sociolingüístico de Caracas 2004-2008*, inscrito en el marco del *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)*, Galluci (2008) concluye que el uso del estilo directo supera ampliamente al estilo indirecto (86% vs. 14%, respectivamente) cuando se relata una anécdota, se plantea una situación hipotética y se reporta un pensamiento o creencia. Además, asegura que en la mayoría de los casos los hablantes utilizan *decir* como verbo introductorio de la cita directa: “yo le digo: ¿hasta cuándo voy a tener esta cruz a cuestas?” (sic), seguido del verbo *llamar*: “A las cinco de la tarde / cinco y media / me llaman por teléfono: “E. Te puedes pasar por el banco que te están esperando”” (sic), e incluso, plantea la posibilidad de realizar otras investigaciones dado que sería interesante tener como muestra otro tipo de población donde influya el factor dialecto, sociolecto, entre otros.

El tercero es una investigación realizada también por Galluci (2012) para el proyecto titulado “*Las citas conversacionales en estilo directo e indirecto en el habla de Caracas*”, cuyo objetivo era ofrecer un estado de la cuestión completo sobre el tratamiento del estilo directo e indirecto en el ámbito hispánico, con especial referencia a su funcionamiento en muestras orales.

En cuanto a los estudios realizados en el español de América, Galluci (2012) expone los realizados por Cameron (1998), Mora y Álvarez (2003), Guirado & Shiro (2004), Mateus (2005), García (2009) y San Martín & Guerrero (2012).

Mientras que Cameron (1998) analiza las formas del discurso directo en una muestra de habla de 62 hablantes nativos de San Juan, Puerto Rico, y distingue tres usos variables para introducir el discurso directo en la conversación: mediante un verbo de *decir* como: “Entonces yo digo: “¡Ahora prepárate, que te voy a quitar un montón de cosas!” (sic); y + frase nominal como: y ella: “¡Ah no, mijo!” (sic); y sin marco: “¿Qué pasó?” “No tengo clase” (sic). Mora y Álvarez (2003) estudian el discurso indirecto y sus características acústicas y prosódicas en el español de Venezuela, y comprueban que la representación del habla en el diálogo es un acto narrativo y las entradas del discurso subordinada no son fieles copias de lo que se dice, sino que si bien son icónicas, no son idénticas y por lo tanto, solo son verosímiles.

Así mismo, Guirado y Shiro (2004) realizan un estudio sobre el habla infantil de Caracas y destacan en sus resultados dos aspectos: el primero, es una marcada tendencia de los niños a reportar la información en discurso directo y, el segundo, que en las narraciones los varones, a diferencia de las mujeres, utilizan con mayor frecuencia el habla reportada. Por otra parte, Mateus (2005) estudia cuantitativa y cualitativamente ambos mecanismos de cita, y confirma que *decir* es el verbo más utilizado, que los hablantes prefieren narrar más en discurso directo que en indirecto (80% de los casos frente a 20%), en especial, en los momentos estelares del relato, que cuando narran utilizan más el presente histórico, sobre todo con el discurso directo y en los momentos de clímax, y que eluden el verbo *decir* cuando narran en discurso directo los pasajes dramáticos.

García (2009), estudia el discurso referido desde un punto de vista esencialmente cualitativo y encuentra que un hablante puede usar las palabras de otra persona o de sí mismo valiéndose principalmente del discurso directo, para alejarse de lo dicho y no sufrir las consecuencias que vienen tras las palabras; observa también que el verbo más usado para introducir el discurso referido es el verbo de habla *decir*; y señala que los hablantes tienen la posibilidad de omitir el verbo introductorio cuando se enumeran actos de habla uno tras otro.

Por último, San Martín & Guerrero (2012) analizan el empleo del discurso referido en el habla de Santiago de Chile desde un punto de vista sociolingüístico, y entre sus resultados destacan un mayor uso del discurso directo (74,2%) en comparación al discurso indirecto (25,8%), y el empleo del discurso directo con mayor frecuencia que realizan las mujeres como una estrategia pragmática, mediante la cual intentan dotar de mayor teatralidad a sus narraciones en forma de “mini-dramas”.

En cuanto a los estudios realizados en el español de España, Galluci (2012) expone los de Benavent Payá (2003) y Camargo (2004).

Por un lado, Benavent Payá (2003) hace un estudio sobre el corpus del español coloquial publicado por el grupo Val.Es.Co (Briz, 1995) en el que busca analizar el uso de algunas estructuras sintácticas del discurso reproducido que pueden deberse a factores cognoscitivos. A partir del análisis, en las conclusiones destaca dos aspectos que contribuyen a la explicación del uso del discurso directo y del indirecto en la interacción: el primero, es que cuando el hablante usa el discurso indirecto solamente pretende comunicar a su interlocutor el contenido básico de la situación enunciativa reproducida; en cambio, cuando usa el discurso directo persigue un objetivo añadido, relacionado con el papel del oyente que escucha la historia; y el segundo, es que los mecanismos que estructuran estas historias parecen reflejar no tanto un modo particular de percibir el mundo, como sí una estrategia para implicar al oyente de la historia y persuadirle sobre la veracidad de la misma.

Por el otro, Camargo (2004) analiza desde la sociopragmática diferentes formas de representación del discurso en la narración oral conversacional: cita directa lingüística, cita de paralenguaje y de gestos, citas indirectas, comentarios metadiscursivos, narración de acción lingüística y narración de voz; y los resultados le permiten afirmar que la cita conversacional es, primordialmente, directa, al menos en las secuencias narrativas orales, que los factores que más influyen en los modos de citar son el auditorio y la situación comunicativa, que el modo de citar de las mujeres es muy similar y no están relacionados

con la edad ni presentan tendencia al cambio, mientras que en los hombres el nivel de instrucción y la edad sí influyen en el uso que hacen de las citas.

Las conclusiones de estos tres estudios son relevantes para el presente trabajo porque demuestran la importancia de enseñar el uso y estructura del discurso directo a los estudiantes de ELE en razón a que es la forma más usada, por los hablantes de español, al momento de narrar historias oralmente al funcionar como recurso vivificador.

De igual forma, estos estudios contribuyen a la presente investigación en la medida que aportan algunas recomendaciones metodológicas para el diseño de la propuesta didáctica, debido a que especifican las marcas lingüísticas a través de las cuales los hablantes insertan una cita en su discurso así como ofrecen aportes a nivel teórico, dando luces de la estructura de los relatos conversacionales: sus características a nivel macro y microestructural.

Con respecto al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en él se puede presenciar un inventario de géneros discursivos y productos textuales en el que se aconseja trabajar el relato de anécdotas, tanto en los géneros orales como en los escritos, a partir del nivel B1, como se evidencia a continuación:

1.1 Lista alfabética de géneros orales y escritos

B1	B2
<p>Géneros de transmisión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Anécdotas</u> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Avisos y anuncios emitidos por megafonía • Boletines meteorológicos • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> — Informales y formales — Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> — Informales y formales — Transaccionales • Discursos y conferencias • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> — Académicas — Médicas • Informativos radiofónicos • Mensajes en contestadores automáticos • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas <p>Géneros de transmisión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas • <u>Anécdotas</u> • Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda... 	<p>Géneros de transmisión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión • Chistes • Comentarios y retransmisiones deportivas • Conversaciones cara a cara <ul style="list-style-type: none"> — Informales y formales — Transaccionales • Conversaciones telefónicas <ul style="list-style-type: none"> — Informales y formales — Transaccionales • Debates y discusiones públicas • Discursos y conferencias • Documentales radiofónicos y televisados • Entrevistas <ul style="list-style-type: none"> — Periodísticas — Laborales • Informativos radiofónicos • Instrucciones • Letras de canciones • Noticias retransmitidas por televisión o radio • Películas y representaciones teatrales • Presentaciones públicas <p>Géneros de transmisión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actas • Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda...

1.2 Géneros de transmisión oral

(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Anécdotas breves y sencillas</u> relacionadas con situaciones cotidianas (R) (P) • Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) • Avisos y anuncios emitidos por megafonía (aeropuertos, estaciones de tren, centros comerciales) (R) • Boletines meteorológicos (R) • Conversaciones cara a cara informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos opiniones... (R) (P) • Conversaciones transaccionales cara a cara (trámites administrativos sencillos, cambios o devoluciones, solicitud de servicios específicos, quejas; en establecimientos comerciales y hosteleros, agencias de viajes, de alquiler) (R) (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) • Chistes sin implicaciones socioculturales (R) (P) • Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) • Conversaciones cara a cara, informales y formales (exposición y confrontación de opiniones o puntos de bienes sobre hechos, experiencias...) (R) (P) • Conversaciones transaccionales cara a cara (mantenimiento de bienes de consumo adquiridos, alquiler de bienes inmuebles, reclamación de indemnizaciones) (R) (P) • Conversaciones telefónicas de extensión media formales e informales (intercambio de experiencias personales y opiniones) (R) (P)

1.3 Géneros de transmisión escrita	
(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas (R) • <u>Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas</u> (R) (P) • Anuncios publicitarios de tipo informático (R) • Biografías de extensión media (P) (R) • Cartas al director (periódicos, revistas) (R) • Cartas formales básicas normalizadas de tipo habitual (información bancaria, pedidos, confirmación de reservas) (R) • Cartas formales sencillas (P) • Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos) (R) (P) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas (R) • Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R) • Artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia especialidad (R) • Biografías (R) (P) • Cartas al director (periódicos, revistas) (R) (P) • Cartas, faxes o mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad (R) • Cartas, faxes o mensajes electrónicos formales

Figura 1. Inventario de géneros discursivos y productos textuales

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes

y también hay un inventario de tácticas y estrategias pragmáticas en cuyo apartado “*Construcción e interpretación del discurso*” se sugiere enseñar el estilo directo en niveles B1-B2 y C1-C2 como se ejemplifica a continuación:

1.5 Procedimientos de cita	
B1	B2
<p>1.5.1 Estilo directo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas del estilo directo: verbos de comunicación, entonación, signos de puntuación, sistema deíctico <i>Luis dijo: "Necesito comprar un abrigo nuevo".</i> [v. Ortografía 1.4.3., 3.3., 3.9] <p>1.5.2 Estilo indirecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbo anunciador Verbos de comunicación: <i>decir, afirmar, explicar, preguntar</i> <i>Dice que vino ayer</i> <i>Me ha preguntado si iré a la fiesta</i> [v. Funciones 6.17.] 	<p>1.5.1 [-]</p> <p>1.5.2 Estilo indirecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de omisión del verbo anunciador <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué ha dicho?</i> - <i>Que no</i> - <i>Que te vayas</i> [repetición de enunciado previo en imperativo] • Reproducción de enunciados interrogativos <ul style="list-style-type: none"> — Interrogativas totales: subordinada precedida de (que) <i>si</i> <i>Le preguntó (que) si le había gustado el regalo</i> — Interrogativas parciales: subordinada precedida de (que) + interrogativo <i>Le preguntó (que) cuándo llegaría su padre</i> • Usos del verbo decir <ul style="list-style-type: none"> — Para reproducir preguntas. Obligatoriedad de <i>si</i> <i>María dice que si puede ayudarte a escribir el informe</i> [pregunta]. / <i>María dice que puede ayudarte a escribir el informe</i> [aserción]. — Para transmitir sugerencias, órdenes <i>Le dijo que tuviera cuidado</i> • Correlación de marcas <ul style="list-style-type: none"> — Marcas verbales <i>Viene / ha venido / vendrá > venía / había venido / vendría</i> <p>Para asumir o actualizar lo dicho <i>Dijo: "iré mañana". > Dijo que vendría</i> [traslación neutra]. / <i>Dijo que vendrá</i> [se asume la responsabilidad de lo dicho]. <i>Dijo: "María tiene un novio guapo". > Dijo que María tenía un novio muy guapo</i> [traslación neutra]. <i>Dijo que María tiene un novio muy guapo</i> [se actualiza la información].</p> <ul style="list-style-type: none"> — Marcas deícticas de persona: pronombres personales, pronombres posesivos <i>Yo > él / ella</i> — Marcas deícticas de lugar: adverbios de lugar, demostrativos, locuciones, verbos de movimiento <i>Aquí, ahí > allí</i> <i>Este, ese > aquel</i>

Figura 2. Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas B1-B2

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes

1.5 Procedimientos de cita	
C1	C2
<p>1.5.1 Estilo directo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos que añaden información o comentan la cita reproducida: <i>gritar, susurrar, reprochar, suplicar, reclamar</i>. <i>Le grité: “No quiero verte más”.</i> • Uso del tonema suspensivo (→) para introducir el estilo directo obviando la presencia explícita del verbo decir <i>Y él, de broma → / Entonces llegó Penélope Cruz y me fui a cenar con ella</i> <p>1.5.2 Estilo indirecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbo anunciador <ul style="list-style-type: none"> — Verbos que comentan o interpretan lo reproducido: <i>aclarar, repetir, recordar, reclamar, observar, advertir</i> <i>Le reprochó que no fuera / hubiera ido a la fiesta</i> <i>Ha criticado que no vaya / haya ido a la fiesta</i> — Restricciones. Verbos que solo pueden usarse en estilo directo: cantar, recitar, pronunciar. <i>Javier le cantó a Rosa que era morena y que pisara con garbo porque él se iba a hacer un relicario con el trocito de su capote que hubiera pisado un pie tan lindo.</i> • Correlación de marcas <ul style="list-style-type: none"> — Marcas verbales <i>Vino / venga... > había venido/ viniera...</i> — Marcas para modalizar o interpretar lo dicho por otros: <i>adjetivo antepuesto, entonación, gestos</i>. <i>Alberto me dijo que lo llamara mañana.</i> > <i>El canalla de Alberto me dijo que lo llamara mañana.</i> — Traslación al estilo indirecto de interjecciones, exclamaciones <i>María me dijo: “¡Ay! ¿Qué susto!”.</i> > <i>María dijo que ay, qué susto.</i> <p>1.5.3 Citas encubiertas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del pretérito imperfecto [v. Gramática 9.1.2.] <ul style="list-style-type: none"> — Imperfecto por presente o futuro 	<p>1.5.1 [-]</p> <p>1.5.2. Estilo indirecto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a repetir la conjunción <i>que</i> en la lengua oral <i>Les dijo que cuando llegaran a Madrid, que llamaran a Julia, que ella les iría a buscar al aeropuerto</i> • Posibilidad de omisión de la conjunción <i>que</i> con subordinadas en subjuntivo y verbos anunciadores que sitúan la acción de la subordinada en el futuro (rogar, proponer, temer.). Estilo formal. <i>Les rogamos devuelvan firmada la hoja azul</i> <i>Temo no sea posible solucionar ese problema</i> • Estilo indirecto libre <ul style="list-style-type: none"> — Marcas del estilo indirecto libre: ausencia de verbo anunciador, tiempos verbales (tiempo pasado de la narración, preferencia por la 3ª persona de singular), sistema deíctico <i>Juan dijo: “Quiero ir al cine esta tarde. En un minuto sacaré las entradas”.</i> > <i>Juan quería ir al cine esta tarde. En un minuto sacaría las entradas.</i> — En textos literarios <i>“Un escalofrío sacudió el cuerpo de Guimarán. Se abrochó. Había sido otra imprudencia venir sin capa”.</i> [Leopoldo Alas Clarín, <i>La Regenta</i>, cap. XXII] <p>1.5.3 Citas encubiertas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociaciones metalingüísticas para cuestionar la adecuación del enunciado sin negar la realidad de la información. <i>Su primo no es rico, es riquísimo.</i> <i>No vas a comértelo todo, vas a dejar el plato limpio</i> • Ecos irónicos <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mmmm... Está buena la tarta, ¿verdad?</i> - <i>La tarta está buenísima, para nota</i> [con entonación y apoyo gestual = no está buena]. <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.8.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citas encubiertas en textos periodísticos y noticias de prensa <ul style="list-style-type: none"> — Uso de expresiones citativas: <i>así lo han comunicado / confirmado, según fuentes bien informadas</i>. <i>Las negociaciones con la empresa se han aplazado hasta</i>

Figura 3. Inventario de tácticas y estrategias pragmáticas C1-C2

Fuente: Plan Curricular del Instituto Cervantes

Lo cual pone de relieve el papel fundamental del relato conversacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), pues para que un estudiante llegue a ser miembro de una comunidad discursiva, es esencial que domine este género narrativo.

No obstante, la realidad es totalmente diferente. Se pudo observar en los distintos manuales de ELE como *Abanico Nueva Edición*, *Bitácora 3 y 4 Nueva Edición*, *Aula 3 y 4 Nueva Edición* y en *Nuevo Sueña 3*, y en el material didáctico ofrecido por los portales de internet TodoELE y RutaELE, que el estilo directo no se trabaja con el objetivo de brindarle más habilidades comunicativas al estudiante y que este produzca un discurso más natural, sino que en la mayoría de los casos es tomado como excusa para trabajar el estilo indirecto, guiando así al estudiante a que relate los sucesos, los acontecimientos o las anécdotas haciendo uso exclusivo de su estructura.

Asimismo, muchos de los compañeros de clase y amigos extranjeros afirmaron no haber tratado específicamente este tema en sus clases de ELE y añadieron que el relato de anécdotas, tanto oral como escrito, fue enseñado a través del estilo indirecto; por ello, hoy en día, recurren a él cuando desean contar algo que les ha sucedido, dándole un sentido más literario a lo que debería ser más coloquial. Incluso, los profesores de ELE se sorprendieron al darse cuenta que en realidad no enseñaban el estilo directo sino que lo utilizaban como puente para centrar sus clases en el aprendizaje del estilo indirecto, en vista que siempre ha sido un tema de conversación entre colegas debido a su complejidad.

Por lo tanto, a partir de la habilidad para narrar que tienen las personas en las diferentes situaciones comunicativas, del importante papel que cumple el relato en la conversación coloquial, del uso privilegiado que tienen los hablantes por el discurso directo al relatar una anécdota según estudios realizados y del poco o casi nulo material didáctico encontrado sobre este tema en los manuales de ELE y en los portales de internet, surge la idea de realizar este trabajo final de máster que tiene como objetivo crear una propuesta didáctica original para estudiantes de ELE, que se centre en el uso del estilo directo en los relatos conversacionales.

4. MARCO TEÓRICO

Antes de centrar la atención en los relatos conversacionales, es importante mencionar que la narración es definida como una técnica verbal, utilizada para recapitular la experiencia, así como la concatenación de unidades narrativas que recrean la secuencia temporal de esa experiencia (Labov y Waletzky, 1967).

Maulén (2017), asegura que el estudio de las narraciones ha generado un profundo interés en la investigación lingüística con el pasar de los años, no solo debido a las relaciones internas de los elementos que caracterizan a esta superestructura discursiva, sino también porque narrar es un acto de relevancia social.

Por un lado, Wardhaugh *et al.* (2015) mencionan que la narración permite construir un pasado común, el cual ayuda a generar lazos de identificación entre los miembros de una comunidad de hablantes. Asimismo, a nivel individual, facilita poder relatar una historia personal por medio de la cual se negocian identidades sociales con otros individuos. Por el otro, Labov y Waletzky (1967), afirman que las narraciones cumplen con dos funciones: una referencial, en la que los narradores recrean temporalmente eventos ocurridos en el mundo real; y otra evaluativa, en donde los narradores expresan una actitud con respecto a lo narrado, lo que permite que las personas naturalicen ideologías y negocien sus identidades con otras personas en el seno de la vida social.

En síntesis, Labov (1997) comprueba que las narraciones son formas privilegiadas de discurso que desempeñan un papel central en las conversaciones. Labov y Waletzky (1967) distinguen dos tipos de relatos: los relatos mínimos compuestos de dos cláusulas narrativas en pasado, y los relatos completos, que exhiben seis rasgos estructurales bien definidos: el resumen, donde se introduce generalmente a través de un ejemplo; la orientación, cuya función es guiar a la audiencia respecto de los participantes y otros elementos del relato; la acción de complicación de la narración, fase donde se centra el episodio narrativo; la evaluación, donde el hablante expresa su actitud hacia lo que está contando; el resultado,

donde se resuelve la complicación y se da fin al relato; y el coda (moraleja), cuya función es cerrar la narración y regresar al oyente al centro deíctico.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el papel de los géneros narrativos, en especial del relato conversacional, resulta fundamental, pues para que un estudiante adquiera las habilidades suficientes para ser miembro de una comunidad discursiva y le dé más naturalidad a su discurso, es esencial que conozca su función y domine su estructura en el ámbito conversacional.

Como bien menciona Cestero (2012) es gracias a la interacción comunicativa oral y, más concretamente, a la práctica conversacional como los estudiantes de lenguas extranjeras pueden adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales, y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.

Por consiguiente, en este capítulo se desarrolla el tema del relato conversacional, se presentan sus constantes estructurales y lingüísticas, fundamentalmente, a dos niveles: macroestructural y microestructural, y cada apartado se ejemplifica con extractos de diferentes corpus de conversaciones coloquiales; asimismo, se hace énfasis en el discurso directo, se analiza su importancia dentro del relato conversacional y finalmente, se expone su estructura interna.

4.1 EL RELATO CONVERSACIONAL

Una de las constantes de la conversación coloquial es el relato, frecuentemente dramatizado. En efecto, como expresa Briz (2016) en la siguiente cita:

“Al hablar e interactuar coloquialmente con otros contamos sucesos, historias, anécdotas, chismes, bromas, supuestamente reales, cuyos protagonistas son a menudo quien o quienes lo relatan o terceras personas ausentes en el momento de la conversación; por lo tanto, son narraciones naturales que se insertan en ella”.

Por su parte, Van Dijk (1975) utiliza el término narrativa natural para referirse al relato conversacional porque se integra como constituyente dentro del género oral más espontáneo y emplea el modo pragmático de la comunicación humana: el registro coloquial, no planificado o planificado conforme fluye. Además, el autor menciona que es natural gracias a su carácter primigenio, es decir, las personas cuentan historias porque de ese modo perciben y comprenden mejor el mundo que les rodea y así, también, lo harán sus interlocutores; por lo tanto, no es extraño que un acto de habla frecuente en los diálogos de apertura sea: ¿Qué me cuentas? O cuando disminuye la tensión dialógica y la comunicación, sea usual otro como: ¿No cuentas nada? ¡Cuéntame algo!, hablas poco ¿eh?

Igualmente, Berenguer (1995) afirma que el relato aparece como una acción lingüística, a través de la cual el hablante informa la existencia de un acontecimiento, además debe indicar al receptor cuál es entre los valores posibles del relato el que corresponde a su intervención y en qué reside el interés de lo que cuenta. Para ello, el interlocutor hace uso de una serie de estrategias comunicativas, especialmente, lingüísticas que no sólo guían al receptor en la búsqueda del sentido sino que también son órdenes o maniobras que se le imponen en su recorrido interpretativo.

Incluso, Baixauli (2000), Carmargo (2006) y Benavent (2015) lo ejemplifican al mencionar que en los relatos una de las maniobras más usadas por el propio hablante ante su interlocutor es la polifonía pues al narrar experiencias pasadas, ya sean propias o ajenas, estas no son sino encuentros con otras voces. De igual manera, los autores afirman que el discurso reproducido que tuvo lugar en la situación comunicativa relatada no adopta la forma del discurso indirecto, sino que el hablante reproduce de forma supuestamente literal la voz del otro, un recurso retórico que dramatiza la narración a través de una reacción, muchas veces fingida, de otros momentos enunciativos con el único fin de dar mayor viveza a los relatos.

Koch y Oesterreicher (1990), en términos de inmediatez comunicativa, mencionan que los rasgos distintivos del relato son: primero, el relato es + oral y tiene un carácter + presencial por tratarse de una historia contada por uno o varios hablantes ante uno o varios oyentes

presentes en la conversación que está teniendo lugar en el aquí y el ahora. Segundo, en el relato hay una + relación de igualdad social y de proximidad entre los interlocutores. Tercero, la temática del relato es + cotidiana porque se desarrolla en un marco espacial también + cotidiano. Cuarto, el relato tiene un + fin interpersonal de acuerdo con el registro o modalidad coloquial que se emplea. Quinto, hay un grado mayor o menor de planificación sobre la marcha, y finalmente sexto, el relato muestra un tono más o menos informal.

Por su parte, Briz (2016), señala que otras de las características del relato tienen que ver con *la modificación de turnos*, en la que la inserción del relato en la conversación modifica el sistema de turnos debido a que se suspende momentáneamente la alternancia y se disminuye el dinamismo comunicativo. Además, el autor menciona que *el relato es esencialmente monologal*, es decir, consta de un hablante-narrador que usa los mecanismos propios de la conversación; *cuenta los hechos en pasado* los cuales suelen presentarse como reales y verdaderos, y *presenta una estructura general narrativa de introducción, nudo y desenlace*, que responde al criterio de interés, el cual se logra en el relato mediante hechos o sucesos que rompen las expectativas o apelan a la emotividad.

Por último, el autor reafirma lo indicado por Baixauli, Carmargo y Benavent al mencionar que *los relatos se dramatizan* porque el narrador emplea el estilo directo en presente, introducido por el verbo *decir*, y que *al insertarse en la conversación, poseen una intención y responden siempre a determinados fines no solo informativos sino también declarativos*, en el sentido de quien narra u oye narrar tiene una posición o punto de vista que va manifestando a lo largo de su relato.

4.1.1 Funciones pragmáticas del relato en la conversación

Cualquier relato informa de un suceso; luego, asociado a la narración aparece una función referencial, informativa. No obstante, al insertarse, en una unidad mayor como la conversación coloquial a esa función referencial se añaden con fuerza otras funciones, como la social y la retórica-argumentativa (Briz, 2016).

4.1.1.1 Función social del relato

Briz (2016) señala que el fin primordial de la conversación coloquial es interpersonal, la comunicación fática, y en relación con dicho fin el relato constituye una estrategia que refuerza ese carácter interpersonal, en vista que aumenta la solidaridad, las relaciones y los lazos entre los interlocutores y del grupo que forman, por lo que se asocia a ese fin una función social del relato.

Esta función social de la conversación coloquial, y en particular, del relato tiene un fiel aliado en el humor y en la risa que este provoca, pues son recursos tácticos frecuentes que, además de un fin lúdico, se emplean como mecanismos de refuerzo de los lazos y de la afiliación entre los interlocutores y de la imagen de autonomía de quien la provoca (Ruiz Gurillo, 2012).

Briz (2016), señala que los temas tratados en los relatos también aumentan los lazos, por ejemplo: en los discursos de personas de la tercera edad, el tema más tratado es el de las enfermedades; mientras que según Blum-Kulka (2000) en los jóvenes el tema es hablar mal de personas ausentes. Así mismo, son muy frecuentes los humorísticos en los que las mujeres son el blanco de los hombres y viceversa (Briz, 2016).

En síntesis, la persona que sepa contar relatos y a estos, añada el humor, crea a su vez el interés de los otros por la historia y también por el él mismo. Luego, a este fin lúdico, social, y de eficacia comunicativa se asocia igualmente un fin relacionado con las actividades de imagen (Briz, 2016).

4.1.1.2 Función argumentativa del relato

Briz (2016) asegura que la narración está al servicio de la argumentación, pues sin duda los relatos contribuyen a que un hablante con base en los argumentos pueda llegar a ciertas conclusiones, y dialógicamente, sirven para manifestar acuerdo y alianza con el destinatario

así como también desacuerdos, lo cual podría ser una de las diferencias entre la narración literal y la narración conversacional.

En el siguiente ejemplo:

- (19)
 E: parezco muy liberal pero// la verdad es que soy muy conservadora
 L: mujer/ en todo no↓ ^o(tía)^o
 E: yo sí/ liberaal- soy conservadora enn-/ pues en lo que interesa como to'l mundo// pero vamos no soy nada liberal↓ lo contrario/// lo que pasa↑ es que yo respeto mucho lo que dice la gente↓ a mí- cada uno que haga lo que quiera yy
 ((...))
 E: no sé // yo qué sé/ yo respeto a todo el mundo ¿¿qué quieres que te diga! es que/ para mí ser un persona liberal→/// yo que sepa tampoco se puede definir así a una persona a la cual- oye ¿qué es lo que no te gusta? habrá cosas que te gusten de ti y por eso ((se pueden remediar ser una persona honesta))// yo qué sé/ no se trata de ser/ extremista o a rajatabla y de aquí ya↑ mira↓ yo el otro día estaba discutiendo con Ana porque Ana→// yo qué sé↓ a mí me parece muy bien que la gente sea muy liberal↓ pero yo no tengo- yo necesito- o sea por ejemplo ella decía// no sé cómo decirte↓ me estaba diciendo// que es muy normal que tú to(d)as las noches me vaya de fiesta↑// y bueno pues conoces a un tío↓ y te mola pues ¿por qué no te vas a enrollar con él? ¿y por qué no? rollo y marcha tal y cual→ y yo decía bueno pues→/pues no/ no porque yo no sea liberal ni acepte eso↓ sino que acepto que te enrolles con un tío↓ pero no así
 ((...))
- (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 91-93l. 365-371 y 456-471)

La conclusión de E en su primera intervención se intenta justificar con el ejemplo que sigue, más aún cuando contrasta con la opinión que tienen sus otros interlocutores. Por lo tanto, Briz (2016) asegura que en este caso el relato presenta menos fines interpersonales y más transaccionales, convirtiendo al relato en una estrategia retórica, de carácter argumentativo, que imprime mayor fuerza a lo dicho.

En conclusión, cuando la conversación coloquial tiene un fin + interpersonal, los relatos que se dan funcionan como estrategias de refuerzo de lazos sociales, de la identidad y de la imagen social. Por el contrario, cuando la conversación coloquial presenta un fin – interpersonal o + transaccional, los relatos se convierten en estrategias de refuerzo argumentativo. No obstante, es pertinente mencionar que algunas veces ambos fines aparecen combinados, especialmente cuando la historia es más un ejemplo, explicación, justificación o soporte de una opinión que una mera información de un suceso (Briz, 2016).

4.1.2 Macroestructura del relato

La macroestructura del relato hace referencia al modo en el que el hablante lo organiza y categoriza, y a cómo el oyente participa en esta estructuración (Bauxauli, 2000); en

palabras de Van Dijk (1983) se denominaría superestructura, una especie de esquema de representación al que el texto se adapta.

En este nivel se analizan los distintos modos de inserción del relato en la conversación y los esquemas o estructuras narrativas del relato conversacional.

4.1.2.1 Inserción del relato en la conversación

Según Briz (2016) la inserción del relato en la conversación se puede dar a través del hablante, quien es el que crea las expectativas mediante ciertas afirmaciones o interrogantes, como por ejemplo: *“hoy me ha pasado un caso... Estaba yo en mi casa y... ¿Se ha enterado lo del ascensor?” (sic).*

Asimismo, el hablante puede provocar el relato por medio de preguntas tácticas de comprobación, así: *“¿Sabes qué fue?, ¿Sabes lo que me pasó?” (sic);* y a estos se suman otros recursos como el empleo de ciertos marcadores discursivos, por ejemplo, los que nos indican cambio de tópico, como el caso de: *“por cierto, ¡Ay!” (sic);* o los que permiten recuperar un tema: *“pues ¿qué me estabas diciendo del chiquillo?” (sic).*

Briz (2016) afirma que estos elementos no solo permiten introducir la historia, sin disminuir la continuidad y fluidez de la conversación, sino que también crean interés; de ahí que una historia tenga más aceptación social si consigue cumplir el criterio de interés.

No obstante, aunque el autor afirma que estos preámbulos mínimos permiten de modo brusco a un hablante convertirse en narrador sin esperar la reacción del otro, el cual no tiene otra opción sino la de ser oyente y narratario. Adam (1985) y Polanyi (1985), ponen énfasis en que al momento de insertar el relato en la conversación los hablantes deben respetar una serie de restricciones o condiciones, que permiten introducir las secuencias historias en el discurso previo.

Por consiguiente, el hablante-narrador debe considerar que en primer lugar, existe una coherencia temática, en el que la historia debe relacionarse con el tema del fragmento de

conversación previo, es decir, ser compatible con las presuposiciones y el marco semántico general de la interacción; y en segundo lugar, hay informatividad pues el núcleo de interés inferido de la historia debe ser relevante para el desarrollo conversacional y suscitar el interés del oyente, en otras palabras, el hablante debe intentar que la información de la historia sea desconocida o aporte alguna novedad.

En el caso de incumplir estas restricciones, Adam (1985) y Polanyi (1985) mencionan que el hablante tiene que aclarar la vinculación de la historia a la conversación, ya sea por la demanda del oyente en la última parte del relato o durante la evaluación; como se analizará después en el apartado de la microestructura del relato, en esta parte el oyente construye su significado y averigua el propósito del hablante.

Finalmente, Briz (2016) asegura que el hecho de que existan preámbulos para introducir una historia es lo que diferencia el relato en la conversación espontánea del que puede aparecer en otros géneros discursivos, porque en los relatos que se dan en conversaciones semidirigidas o en corpus de entrevistas, el entrevistador fuerza la narración de la historia a través de preguntas que son provocadas con el fin de crear familiaridad, y mostrar interés por el entrevistado y por el tema propuesto como, por ejemplo: *¿puede contarme alguna historia de cuando era pequeño?*. De ahí que se produzca una alteración normal y aceptada de la toma de turno de la conversación, en la que los interlocutores reconocen la posesión y duración del mismo, pues ahí es donde se prolongará con la aparición de varias intervenciones, a través de las preguntas provocadas por el entrevistador.

4.1.2.2 Estructura general del relato

Según Baixauli (2000) el aspecto estructural y funcional del relato conversacional aunque sigue el esquema de historia, se ve influenciado por la situación de diálogo, la cual condiciona un determinado modo de organización, en el que el oyente, desde el punto de vista del receptor, participa de forma activa.

Para esta autora el paso de la conversación al relato se logra mediante una *situación inicial* donde se informa de las circunstancias espacio-temporales y se presenta a las personas afectadas; se responde a las preguntas de quién, cuándo y dónde, y el hablante advierte a los oyentes de la longitud de su turno.

En las conversaciones coloquiales los participantes conocen a menudo a los protagonistas de las historias, por tanto no se precisan excesivos datos contextualizadores (Sacks, 1986), y aunque aparecen normalmente al principio del relato, pueden aflorar distribuidos de modo discontinuo a lo largo del mismo (Baixauli, 2000). Cabe mencionar que aunque este preámbulo puede alargarse al añadirse algún dato o información, es el destinatario el que suele confirmar que la orientación es suficiente por medio de expresiones como: “*mmm, ah sí, ya...*” (sic) o puede solicitar más información al respecto diciendo “*¿eh?, pero ¿quiénes?*” (Briz, 2016).

Luego de la inserción del relato se da *el nudo-desenlace*, que constituye las proposiciones nucleares que manifiestan la organización lógica del relato. Este responde a las preguntas de qué sucedió, y qué pasó después; suele ocupar un único turno, pero debido a la situación dialógica en la que se demanda información (retroalimentación) se puede desarrollar a lo largo de varias intervenciones.

Briz (2016), asegura que aunque se cuentan hechos pasados, en la conversación coloquial, la forma habitual de representación de las acciones es el presente, con el verbo *decir*, y *hacer* con gestos y onomatopeyas. El autor coincide con Gallardo (1993) al creer que el presente es un modo de vivificar y actualizar un hecho pasado, el cual por ser más actual y más vivo crea un mayor interés, a la vez que refuerza la veracidad de lo contado, en otras palabras, el presente sería un mecanismo de marcación de la tensión o relevancia de las acciones contadas.

Asimismo, Briz (2016) menciona que en esta etapa del relato la necesidad de lograr interesar al otro hace que el emisor tenga que seleccionar lo que se cuenta, lo “narrable” y que busque mecanismos lingüísticos adecuados: un presente en lugar del pasado, un léxico,

una pronunciación marcada, una entonación altamente expresiva, alargamientos continuos, ciertos órdenes pragmáticos de palabras, constantes intensificaciones, gestos extremos, entre otros.

La evaluación permite al oyente construir el sentido y descubrir la intención del hablante, es un turno que le corresponde al destinatario, quien ha de intervenir demostrando la comprensión de los hechos relatados y las consecuencias morales.

En este punto, Briz (2016) señala que aunque la historia parece interrumpirse con algunas de estas evaluaciones, desde el punto de vista conversacional no hay una interrupción en absoluto. Incluso, la evaluación es, junto con la trama, una pieza fundamental en el relato conversacional coloquial en vista que afloran con más naturalidad los sentimientos y las emociones que provocan las historias, sus personajes y acciones.

La evaluación es una constante que puede aparecer en cualquier momento de la narración, incluso se intercala y entremezcla con la narración del suceso. Desde el punto de vista del emisor, la evaluación desea crear interés y desde el punto de vista del destinatario marca contacto, alianza y aceptación. Así mismo, puede decirse que con frecuencia es un tipo de evaluación intensificada humorística e irónica, que recurre a elementos paralingüísticos y gestuales (Briz, 2016).

Finalmente, *la resolución* que marca el límite de la narración en la interacción verbal, supone la vuelta al presente conversacional y el desenlace de la historia. Gallardo (1993) y Baixauli (2000), afirman que se da también el restablecimiento del sistema de alternancia de turnos o el inicio de otro relato, gracias a la creación de expectativas a través del cierre evaluativo.

4.1.3 Microestructura del relato

En este nivel se analizan los rasgos lingüísticos que caracterizan al relato coloquial, es decir, las marcas superficiales del relato, entre las que se encuentran: las marcas o

manifestaciones de coherencia y cohesión del relato como estructura textual (marcadores discursivos), la temporalidad del relato y el empleo del estilo directo/indirecto (Baixauli, 2000).

4.1.3.1 Marcadores discursivos

De acuerdo con Berenguer (1995), una de las estrategias lingüísticas que utiliza el narrador en el proceso de construcción del relato, para que el oyente realice una interpretación más fiable del mensaje son los marcadores discursivos.

Desde un punto de vista pragmático, la función de estos signos es fundamentalmente restrictiva en la medida que reduce las posibles interpretaciones que presenta un enunciado, en el momento que el interlocutor selecciona uno de ellos; y en cuanto al relato conversacional, actúan tanto en el nivel estructural del discurso dándole sentido a lo que se está narrando, como en el nivel del cuadro participativo manifestando las relaciones entre los hablantes (Berenguer, 1995).

Baixauli (2000), asegura también como Berenguer, que el uso de marcadores discursivos, especialmente con valor metadiscursivo y estructurador, resulta relevante en los relatos conversacionales debido a la estructura que estos tienen (inicio-nudo-resolución); no solo organizan la disposición informativa de la historia sino que asimismo vehiculan la inserción de esta en la conversación.

De forma esquemática, Baixauli (2000) muestra en la siguiente tabla las correspondencias entre los componentes de la estructura del relato y los marcadores discursivos utilizados:

Tabla 1. Esquema de los marcadores discursivos

<i>Estructura del esquema de historia</i>	<i>Marcadores del discurso</i>
Situación inicial (orientación o prólogo)	Demarcativos de inicio. Momentos de inserción del relato en la conversación.

<i>Estructura del esquema de historia</i>	<i>Marcadores del discurso</i>
Nudo de la historia	Conectores con valor regulativo y reformulativo.
Resolución (situación final)	Demarcativos de cierre. Recursos para el restablecimiento del sistema de turnos anterior a la historia

Nota: recuperado de “Las secuencias de historia”, de Baixuali Fortea, I. (2000), p 13, Barcelona: Ariel.

4.1.3.1.1 Demarcativos al inicio de la historia

La presencia de determinados marcadores discursivos delimita el espacio de la historia en la conversación y predice la secuencia narrativa posterior. Por un lado, Briz (1993) señala que estos, al mismo tiempo, además de ayudar a la planificación, vinculan la historia con enunciados previos sin que exista una marca de inicio claramente identificable (*Ahora que lo dices, a propósito, si yo te contara, por cierto, resulta que, el caso es que, lo que pasa es que*), como se evidencia a continuación:

M: bueno/ va→ **resulta que** vi a Juanjo↑// e→ conocido por todo el mundo→ por toda la facultad→ sobre todo por todos los que estamos aquí en-/ en→// peCANdo ((dentro)) en→ cafetería↓// y nada// me viene↑ y estaba muy emocionado→/ muy feliz↓/ porque se había enamorado→/// y yo↑ ¡fijate que casualidad! ¿no?/ qué- qué- ¡qué cosa más rara en él!↓// me viene→/ me cooge/ de la mano→ taal→ porque estoy muy enamorado §

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 23, Intervención 1)

De ahí que Berenguer (1995) afirme que el marcador *resulta que* funciona en el relato como un marcador temático, ya sea porque predice una nueva orientación temática al introducir la historia, marca información nueva en el desarrollo de la historia o destaca una secuencia de la misma.

Por el otro, Baixauli (2000) menciona que el emisor también hace uso de otras expresiones que enfatizan el traslado a otro tiempo o al mundo del recuerdo del destinatario, como se muestra en el siguiente ejemplo:

C: que ((que es lo que me pasó)) ¿**te acuerdas** deel- de lo que se encontró↑ la semana pasada?/ **cuéntaselo**↓ que lo ha llevao a una relojería

[RB.37.B1:121-122]

4.1.3.1.2 *El nudo de la historia*

El nudo de la historia es una parte del relato que favorece el empleo de conectores: por un lado, los reguladores, cuyo propósito es organizar la progresión de la información y orientar el proceso interpretativo del interlocutor al destacar información que es introducida como nueva y relevante, y resaltar una secuencia o unidad de la historia respecto a otras (Baixauli, 2000) como, por ejemplo:

A: § sí↓/ mira/ ¿sabes lo que pasa↑?/ yo es que pienso una cosa→// **resulta que** a- allí en-/ en la escuela↑ °(nos decían)° no↑ *es que el niño*↑/ *no se puede no sé cuántos*↑ *porque si no un trauma*↑/ y↑// yo eso lo encuentro una chorrada↓ ¿no? porque/ si no es que siempre estarías haciendo lo que quiere el niño§

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 1, Intervención 163)

Y los reformuladores, cuyo objetivo es precisar o reorientar una aseveración, o anticipar cambios en los estados de información, como se evidencia a continuación:

L: § y mee- me ha pegao por detrás ↑ /// y le miro en el espejo y le digo/ le hago así ¿QUÉ? y me dice *perdona perdona* y le digo *hombre no pasa nada* ↓ *a mí no me has hecho nada* ↑ *ni yo a ti tampo-* ***o sea*** *que noo* §

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 16, Intervención 91)

Es pertinente mencionar que el continuo ajuste y reformulación se debe a la planificación sobre la marcha que caracteriza al registro coloquial (Briz, 1995), y el conector *o sea* reformula la idea expresada en estilo directo (Baixauli, 2000).

Por otro lado, el carácter temporal-causal de la lógica narrativa se expresa con marcadores del tipo: y (después), y (luego), y (entonces), entre otros, con el fin de señalar secuencialmente la progresión de los hechos (Baixauli, 2000), como se observa en el siguiente ejemplo:

C: **entonces luego** después de comer dice *¿nos vamos a tomar café?/ digo PERO ahora no hay mujeres le dije yo↓ y dice pues hasta un rato cuando recogéis os vais Aída y tú↑ y tomamos unn-// un poco más tarde↓ tomamos una buena merienda allí/ y nos fuimos↓// y se nos hizo bastante tarde ya con la merienda↑ y los amigos y el uno y el otro y el otro↑ / y fuimos a verla y estaba acostá(da)// y al otro día fuimos otra vez dice ¡anda que ayer!//*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 30, Intervención 63)

Finalmente, Baixauli (2000) señala que el verbo *decir* (muchas veces junto con el conector *y*) es usado por el interlocutor para separar y organizar la información, como se muestra a continuación:

A: **y dicee** don Tomás↓ **dice** dame un papelito de los (verdes)// (**dice** tú no tienes ¿verdad? digo) desde luego que no/// **y dice** ¡claro que no!

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 5, Intervención 158)

4.1.3.1.3 Demarcativos de cierre

Con el fin de concluir la narración y reanudar el sistema de alternancia de turnos, el hablante utiliza determinadas marcas de cierre con una finalidad conclusiva (Baixauli, 2000). Las principales marcas de cierre son las construcciones que incluyen el pronombre indefinido *nada* (*y nada, nada y eso... pero bueno, pues nada*) (Palmerini, 2013), como se evidencia a continuación:

A: pues bien↓ **nada**↓ y ahora↑/ deben pensar que es que yo voy como ellas↓ o algo así// sí↓ claro↓/// (2") (GOLPE)/ °(que es lo que toca↓)° hoy hemos estao hablando en la clase/ en la dee-/ en la del segundo este↑ no sé si os conté que pusimos un vídeo que puse un vídeo de un programa de la infidelidad↑ /

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 31, Intervención 13)

Tanto Palmerini (2013) como Stenström (2009), manifiestan que la presencia de estas expresiones puede considerarse un rasgo característico del estilo narrativo de los jóvenes.

Finalmente, Briz (1998) menciona que otra de las principales marcas de cierre, con el que el interlocutor también puede señalar que desea interrumpir o dar por terminada su narración es la palabra *bueno*, que muchas veces es seguida de la palabra *en fin*, como se muestra en el siguiente ejemplo:

F: es verdad↓ mi padre lo TRAÍA y yo/ ¡oy por favor! (RISAS) iba yo a comprar↑ los regalos de navidad tía con mi padre y mi padre/ *sí es que yo sé que a ti te dejamos los fines de semana y dices↑ / es para estudiar y tú estudias// aunque te pases todo el fin de semana que no estudias pero tú dices yo estudio/ no sé qué// ES QUE TU HERMANA↑ COMO QUIERES QUE DEJEMOS A TU HERMANO SI TU HERMANA↑ es la más perdida/ no sé qué// **y bueno** me dijo que era una perdida ¿no? pero que↑ lo que pasa es que mi hermana siempre está en la calle tía.*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 26, Intervención 307)

4.1.3.1.4 Marcadores metadiscursivos de control de contacto

Los *marcadores metadiscursivos de control de contacto* (Briz, 1998) o *enfocadores de la alteridad* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), caracterizan el relato conversacional desde el punto de vista de la interacción porque manifiestan la relación entre los participantes de la conversación y cumplen un papel expresivo, apelativo y fático (Baixauli, 2000).

Entre las formas más utilizadas de control de la atención y comprensión del mensaje se encuentran *¿entiendes?*, *¿eh?*, *¿no?*, *¿verdad?*, *oye*, *fíjate*, y *¿sabes?*, como se evidencia en estos ejemplos:

A: = a un chalet↑ uno que te invita↑ el otro *que te vengas aquí↑/ quee- vente aa tomar algo↑// **¿sabes?**//* o sea en ese plan/ que noo// pero// y discotecas↑ en plan de discotecas y eso↑ nada§

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 1, Intervención 503)

C: = y tía cada vez que yo hacía/ *hay no-* le estaba hablando con el Miguelín o con quien fuera no se que o no se cuantos y se giraba *¡ay! sí sí porque no/* todo el rato intentando meterse en mis conversaciones↑ **¿no?** y yo ahí// y tía/ [te lo juro=]

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 20, Intervención 233)

4.1.3.2 Temporalidad en el relato

La estructura temporal del relato es una de las características más destacadas, distinguiéndolo de otros tipos de texto (Baixauli, 2000). La red de relaciones temporales, de acuerdo con Berenguer (1995), se organiza en torno a dos ejes: el primero, es la línea temporal del desarrollo de los acontecimientos y, el segundo, son las relaciones entre el tiempo de secuencia narrativa y el tiempo de la conversación, en otras palabras, entre el tiempo del suceso y el tiempo de la enunciación.

El uso del tiempo pasado, en concreto, del pretérito indefinido, ha sido catalogado como el tiempo característico y propio de la secuencia narrativa; es el tiempo en el que se relata la complicación que altera el estado inicial, como se ejemplifica a continuación:

J: y luego dijo que subiría al chalé y tal y **un día estaba** yo estudiando y luego **me fui a casa de Lucía//** y me dice↑ *¿oye? has visto a Fran?* §

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 14, Intervención 96)

No obstante, suele ser común la alternancia de formas perfectivas e imperfectivas en el interior de la narración (Baixauli, 2000).

En medio de un contexto de pasado, Baixauli (2000) menciona que una de las formas imperfectivas más utilizadas en el relato es el presente, porque sirve para simular que los hechos relatados están sucediendo en el momento del habla y subrayar los acontecimientos principales, excepcionales o sorprendentes, con lo que resulta una estrategia efectiva de implicación conversacional y se logra un efecto estilístico que vivifica la narración, al sustituir las formas pretéritas por la forma verbal del presente, como se evidencia a continuación:

J: § y **me dice**↑ *¿oye? has visto a Fran?/ y digo* *¿yo?/ no/ ¡ah!/ eso te iba a decir /*
 yy↑ **y me dice**↑ *¡uy!/ pues si le- yo le he visto pasar por aquí/ que se ve que se ha*
ido↓ *con la moto a casa de Verónica*↑ *a decirle algo a Migue.*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 14, Intervención 96)

Cabe mencionar que, en este caso, el verbo *decir* junto con el conector “y” actúa como parcelador y organizador de la información; mientras que el presente aparece principalmente en la estructura de la complicación de la acción y el clímax, es decir, cuando el hablante designa una acción de comunicación lingüística a uno de los personajes del relato.

Finalmente, Baixauli (2000) señala que el cambio temporal en el curso del relato marcan tránsitos entre las partes del mismo, y en ocasiones, distinguen tipos de acontecimientos de acuerdo con la significación que poseen en el desarrollo de la historia, por ejemplo: mientras que la mayoría de veces los enunciados en pretérito perfecto simple relatan los hechos ya ocurridos, las proposiciones en presente se detienen en la evaluación de los sucesos.

4.1.3.3 El estilo directo/indirecto

Baixauli (2000), manifiesta que el uso del estilo directo e indirecto es uno de los rasgos lingüísticos que define con mayor propiedad los relatos conversacionales, puesto que el discurso reproducido es una característica inherente a la reconstrucción de una narración.

Mientras que el estilo directo mantiene el sistema deíctico del hablante original, le da al relato un matiz realista, expresivo y dramático, y permite al destinatario interpretar las palabras reconstruidas por el emisor, el estilo indirecto es una reformulación más atenta al contenido que a la forma en que fue dicho el enunciado, neutralizando las entonaciones de los discursos ajenos y quitándole dramatismo al relato, así como las palabras transmitidas se dan, por hecho, que han sido interpretadas por el emisor (Reyes, 1993, Baixauli, 2000).

No obstante, es pertinente mencionar que aunque tanto el estilo directo como el indirecto suponen la reproducción de otro discurso, el más frecuente en la conversación coloquial es el estilo directo, el cual se explicará a profundidad en el siguiente apartado porque es la base teórica que fundamenta la creación de la propuesta didáctica.

4.2 EL ESTILO DIRECTO

En la conversación coloquial del español se constata un claro predominio del estilo directo frente al indirecto cuando se narran las vivencias, porque le confiere al relato un matiz realista, expresivo y dramático (Benavent, 2003). Además, se le califica de histriónico, pues los hablantes al utilizarlo asumen el rol de un actor en su historia, expresando una cantidad de información que de otra forma se perdería, como: el modo de hablar, la entonación, el acento o la expresión facial (Reyes, 1993).

De acuerdo con Benavent (2015) en la conversación cotidiana, relato y estilo directo confluyen como dos formas de *reflexividad o actividad metapragmática*, de creación compartida de *identidad* y de *metáfora* de la vida y del discurso:

En cuanto a la reflexividad e identidad, Bajtín (1981) señala que estas se manifiestan cuando por medio del relato, el emisor se desdobra del *yo* que interactúa y narra, a través de un *yo* que actúa, lo cual hace que se cuente como individuo, se identifique, se construya y se evalúe ante los demás y ante él mismo, a la vez que existe porque se cuenta. De igual manera, el uso del estilo directo le ayuda a tomar distancia respecto a él y evaluar reflexivamente las palabras que él mismo enuncia en boca de otro *yo*, como un espejo, pues es ser dialógico en esencia.

Respecto a la metáfora de la vida, Clark & Gerrig (1990) aseguran que tanto el relato como el estilo directo constituyen una selección de naturaleza icónica de las experiencias y del discurso recordado en torno a estas. Asimismo, ninguno de ellos (relato y estilo directo) acarrea una repetición exacta de la experiencia vivida o de la forma del enunciado proferido en su momento, sino que surgen como “manipulaciones de un supuesto original” (Reyes, 2002).

Por consiguiente, Reyes (1993) afirma que el estilo directo es la reconstrucción de un discurso que ha sido realmente emitido, o bien uno imaginario, deseable, posible o anticipado porque toda cita directa, incluso la más literal, es una imagen hecha a semejanza de otra cosa y nunca completamente igual a su modelo; solo al desplazarse de contexto, lo mencionado por el emisor se altera irremediabilmente.

4.2.1 Componentes del estilo directo

El estilo directo se presenta como la yuxtaposición de dos segmentos: una expresión introductoria (marco de la cita) que contiene un verbo de comunicación y una cita directa, marcada en lo escrito por guiones o comillas y el contenido citado, o por cursiva si se trata de una transcripción de un corpus de habla (Reyes, 1993), como se evidencia en el siguiente ejemplo:

- (1) A: (...) en esto un día estaba yo en casa (...) suena el timbre↑// y voy a abrir ¿no? mm abro la puerta↑/ y me pregunta por una de las tías que vivía conmigo// era un chico ¿no? ((y dice)) ¿está Olga? tal/ y le digo no↓ que se ha marchado porque está en la facultad// y dice mira se ha dejado el bolso en mi coche// que es de mi mujeeer y me quedé↑ en la puerta tirá (...) (110-111, líneas 810-816)

En este punto, Benavent (2003) añade que las citas directas poseen una modalidad entonativa propia, y además, la existencia casi sistemática de un tonema suspendido entre el *decir* y la cita directa, algo que no se constata en el discurso indirecto.

Teniendo en cuenta que los verbos de comunicación son los que expresan las actividades verbales de los seres humanos, a partir del ejemplo, se observa que en las conversaciones coloquiales el introductor de cita más frecuente es el verbo *decir*. No obstante, Baixauli (2000) asegura que verbos como *coger*, *salir*, *contestar* y *empezar* también permiten obtener una particular dinamicidad en la reproducción de los discursos, como se ejemplifica a continuación:

A: valía↑ el hombre en seguida contestó/ cuando ustedes lo compraron↑/ mira si sabría → EN TOTAL↓ que el hombre dice mire ↓ sin mirarlo ↓ sin ponerle saeta// y dice *doscientas mil pesetas si quiere*↑ se lo doy yo.

[RB.37.B1:95-97]

A: y dicee/ digo mira/ digo *qué reloj m'he encontrao*↓ y mi cuñá diu/ ¡AH! Pues *este reló es BUENO*/ y empezó mi cuñao de cachondeo → /VAMOS a una relojería y verás *qué pronto lo sabemos* / VAMOS→

[RB.37.B1:55-55]

Mientras que el verbo *poner*, como menciona Reyes (1993), suele utilizarse en los relatos para citar el contenido de mensajes de texto de los omnipresentes teléfonos móviles o situaciones en las que intervienen mensajes escritos, como se evidencia a continuación:

L: **y mee ponce** ahí / una eequis igual a↑ / dice ((*esto va esto es más una*)) así tan deprisa↑ digo *si hijo lo he cogido ¿eh?*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 6, Intervención 167)

Asimismo, Palmerini (2013) asegura que varios estudios basados en el COLAM comprobaron que los jóvenes introducen en el discurso, la imitación y la referencia a las palabras enunciadas por otras personas mediante marcadores “propios”, es el caso de: *como, en plan, tipo*, entre otros, como se muestra a continuación:

B: §y dice Pepe yo no lo entiendo tío allí me tienen por uno de los BUENOS buenos↑ **en plan** que soy el tercero ((mejor de la clase [y-]) ¡y aquí me tenéis] por el peor del equipo! y yo pensaba ¡joder! allí te están pegando ((una)) vaciilada del [millón→]

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 44, Intervención 86)

También, Benavent (2003) señala que además de emplear estos verbos, otra clase de estrategias de cita muy empleada en las conversaciones coloquiales son las que utilizan expresiones de tipo nominal: en primer lugar, los pronombres personales sujeto, sobre todo de primera persona (yo), en el ejemplo: “y yo: “¡Ah nooo, mijo!”” (sic), y en segundo lugar, unas expresiones genéricas: el otro, la otra, el padre, la madre, entre otros, como se evidencia a continuación: “y la otra: “muchísimas gracias”” (sic).

En definitiva, Benavent (2003) concluye que el empleo del estilo directo en las conversaciones coloquiales persigue el mismo objetivo que cualquier hecho comunicativo, es decir, convencer al otro que, lo que decimos es cierto, convertir al oyente en testigo presencial de los sucesos referidos.

4.2.2 La naturaleza semántica de *decir*

Benavent (2003), afirma que los hablantes al momento de narrar historias, anécdotas, chismes, entre otros, emplean el estilo directo introducido por el verbo *decir* con frecuencia en primera y tercera persona del presente de indicativo, véase el siguiente ejemplo:

A: ¿estamos hablando (()) de correo/ y de repente/// (2.30") **me dice** mira↑/ *vuestros amigos*// y es que **le digo** pues toma propaganda // me da la del tío este de gafas// y después eel- los socialistas **dice** *vuestros amigos*.

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 5, Intervención 156)

O, también en forma de gerundio, como se evidencia a continuación:

C: § y to(do) el rato **diciendo**/ ¡ay! ¡qué bonito tía!/ porque tía es que es más dulce tía más bonito/ no se que porque tía entonces me miro °(no se que)°/ si es que es más bonito [y yo dije a esta tía le mola este tío=]

Es pertinente mencionar que el uso del verbo introductor de cita en presente histórico enfatiza el valor de verdad del enunciado reproducido y, además, responde al deseo de convertir al oyente mismo en testigo presencial de los sucesos referidos (Benavent, 2003).

De igual manera, es el tiempo verbal que crea el efecto de inmediatez que permite hacer más vivida una narración (Kovacci, 1992); y al expresar procesos por medio de la forma verbal en presente, como literalmente simultáneos a un punto de referencia que no es el presente de los interlocutores, sino que se identifica con un punto situado en un momento del pasado, permite la correspondiente reorientación temporal, con los visibles efectos estilísticos de proximidad, viveza y fuerza dramática (Rojo & Veiga, 1999).

No obstante, Benavent (2003) asegura que en ocasiones, el narrador de la historia elimina la partícula introductoria, como se visualiza en el siguiente ejemplo, donde la narradora cuenta lo que le ocurrió en un concurso de radio:

- (8) C: me dice mire↓ *un muñeco que sale en la tele* /no se me olvidará en la- en la VIDA/ *que es rosa y tiene muchos pinchos* ↑¿usted sabría decirnos el nombre? digo pues *Espinete* ↓ *pues ha ganao usted cinco mil pesetas* (247, líneas 105-107)

Y, factores como las pausas y la particular entonación de la narradora para las voces de su relato, compensan la posible confusión del oyente de la historia sobre el personaje que afirma “*pues ha ganao usted*” (sic), que es el locutor de la radio. Dicha omisión confirma la mayor independencia entre el verbo introductor y la cita directa.

Igualmente, Benavent (2013) señala que muchas veces se da la repetición de decir en el interior de la cita directa, como en el siguiente ejemplo:

A: y **dice** don Tomás↓ **dice** *dame un papelito de los (verdes)*// (**dice** *tú no tienes ¿verdad?* **digo**) *desde luego que no*// y **dice** *¡claro que no!*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 5, Intervención 158)

Donde la primera aparición de *decir* en esta cita señala el paso del plano principal de la conversación en curso al plano de la historia y, además, indica la identidad de la persona que habla en ese momento; y en segunda, tercera, cuarta y quinta aparición (con frecuencia junto con el conector y) actúa como separador y organizador de información.

Finalmente, Baixauli (2000) menciona que en algunas situaciones el verbo *decir* equivale a un verbo de percepción o pensamiento, en especial cuando el emisor pretende comunicar reflexiones, es decir, su lenguaje interior, mientras se desarrollaba la acción relatada, como se evidencia a continuación:

C: § yo quiero ir a Nueva York ahora/ yo me creía que haría escala en Nueva York
y digo↑ *veré Nueva York pero hicimos escala en Washington*

(Corpus Val.Es.Co 2.0, Conversación 25, Intervención 278)

4.2.3 Estructura interna del discurso citado

En cuanto a la estructura interna del discurso citado, Benavent (2003) menciona que la característica básica que diferencia la cita directa de la indirecta es la dependencia situacional, que se establece en esta última con respecto al eje deíctico del hablante, en este caso, el narrador de la historia.

En este punto, Reyes (1993) afirma que en el estilo directo se mantienen las referencias deícticas (expresadas por los pronombres personales, los demostrativos, los tiempos verbales, y los adverbios de tiempo y de lugar) del hablante citado, es decir, que se reproducen las palabras ajenas o propias manteniendo el sistema deíctico del hablante original, mientras que en el estilo indirecto estas referencias se acomodan a la situación de la comunicación del que cita.

De ahí que la autora afirme que la peculiaridad del estilo directo radica en mantener intacto el sistema deíctico formado por el *yo*, *aquí* y *ahora*, de modo tal que el hablante pueda decir “yo” sin referirse a sí mismo, es el caso de: *me dijo: “Yo te quiero”*, el *yo* no se refiere a sí mismo, el hablante solo repite lo dicho por otro sin asumirlo ya que quien dice “yo” es un ausente, el “te” se refiere al interlocutor del hablante citado, que en este caso coincide con el que repite las palabras, y el presente verbal “quiero” se relaciona con el tiempo de la enunciación original.

Por el contrario, Reyes (1993) menciona que en el estilo indirecto los deícticos cambian por completo su centro de referencia, por ejemplo, en la frase: “*me dijo que me quería*”, en ella todos los pronombres de primera persona se refieren a la persona que está hablando y que hace la cita. El presente original del hablante citado se ha convertido en pasado “*quería*”, ya que el *querer* se presenta como coexistente con el momento en que lo expresó.

Finalmente, Palmerini (2013) añade que en la información del contenido citado se puede dar la presencia de enunciados condensados, suspendidos, elípticos, donde se dice algo sin decir, es el caso de sintagmas de tipo: *y tal*, *no sé qué*, *y todo eso*, *o algo así*, *y no sé*

cuántos, entre otros. Estas marcas, que tienen un carácter formulaico, es decir, estructuras prefabricadas que las personas tienen almacenadas en su memoria como un todo y que insertan en su discurso de forma natural, gracias a la repetición social de aquellas (López, 2017), suelen evocar una acción verbal de forma aproximada y vaga, dejando implícitos otros detalles, en el marco de una dinámica comunicativa que supone la condivisione de experiencias y una misma percepción de la realidad entre los participantes, como se ejemplifica a continuación: “y entonces me dice “que no sé qué, no sé cuánto”, y yo: “nooooo y que tales” y él callado” (sic).

4.3 DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El concepto de material didáctico ha sido definido por diferentes autores y como uno de los objetivos de la propuesta didáctica del presente trabajo es lograr un aprendizaje significativo en el estudiante, es necesario abordar el término desde varias perspectivas con el fin de tener una visión amplia.

La primera perspectiva es la de Madrid (2001), quien menciona que el material didáctico se emplea como nexo entre el profesor y la realidad, y trata de representar el contexto de la mejor manera posible porque es el que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda es la de Tomlinson (2003), quien afirma que un material didáctico es todo lo que pueda ser usado para facilitar el aprendizaje de una lengua en cualquier formato, ya sea lingüístico, visual o auditivo. La tercera es la de Prats (1997), quien asegura que el material didáctico crea condiciones para que maestros y estudiantes interactúen, facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, la formación de actitudes y valores a partir de lo que se enseña, representa e ilustra lo que se explica para facilitar el aprendizaje y contribuye a una fijación del mismo. Finalmente, la cuarta es la de Mishan (2005), quien considera el material como una combinación de texto con contenidos gráficos o audiovisuales, además de las tareas de aprendizaje relacionadas con estos contenidos.

En la actualidad es importante contar con materiales que estén contextualizados tanto con los avances teóricos, tecnológicos y metodológicos, como con las nuevas maneras de ver el mundo. Hoy existen medios de aprendizaje que van desde lo más abstracto hasta lo más vivencial, hay enseñanza basada en lo oral, otra basada en símbolos visuales (imágenes, filmaciones, grabaciones, exposiciones, visitas, excursiones, dramatizaciones, demostraciones) y la experiencia directa con la realidad (Madrid, 2001). Tomlinson (2010), menciona que los materiales pueden ser videos, CD, DVD, diccionarios, audios, imágenes, textos guías o fotocopias de ejercicios, entre otros; además, Madrid (2001) añade que algunos por su naturaleza requieren actitud pasiva entre los estudiantes, y otros son interactivos.

No obstante, Tomlinson (2010) señala que al diseñar cualquier tipo de material para la enseñanza de lenguas se deben tener en cuenta aspectos relacionados con su contenido, su aspecto físico, la forma en que aparecen las secciones, las actividades que contiene y la manera como han de organizarse, y por ello propone unos principios que son necesarios al momento de realizar material didáctico para la enseñanza de lenguas.

Dichos principios se desarrollan en el siguiente apartado porque proporcionan los criterios básicos para el desarrollo de la propuesta didáctica del presente trabajo.

4.3.1 Principios básicos para el desarrollo de materiales en la enseñanza de lenguas

Tomlinson (2010) propone los siguientes principios:

1. Los materiales deben causar impacto, generar curiosidad, interés y atraer la atención, lo cual se logra cuando el material didáctico es *novedoso*, con respecto a las actividades e ilustraciones; es *variado* porque presenta actividades que rompen la monotonía, usa textos tomados de diferentes lugares y presentados en distintos formatos; *posee una presentación atractiva*, es decir, se utilizan colores atractivos, espacios en blanco en la proporción adecuada, y uso de imágenes creativas; *aporta contenido interesante* en la medida que los temas son de interés para los estudiantes

porque ofrecen la posibilidad de conocer cosas nuevas; y *es desafiante* al presentar actividades que llevan a los estudiantes a pensar.

2. Los materiales deben ayudar a que los estudiantes se sientan cómodos a través de las siguientes sugerencias: el material escrito debe proporcionar suficientes espacios en blanco, los textos y las imágenes deben ofrecer la posibilidad para que el estudiante los relacione con su propia cultura, y el objetivo del material debe ser ayudar al aprendiente a aprender, y no evaluarlo.
3. Los materiales deben ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza por medio de actividades estimulantes y complejas, pero a la vez realizables. Asimismo, a través de actividades que los retan a ser imaginativos, creativos y analíticos.
4. Los aprendizajes propuestos deben ser relevantes y útiles, lo cual se logra al tener en cuenta las necesidades e intereses de los aprendientes, o promover actividades extra-clase o enlaces a sitios en los que van a encontrar información complementaria.
5. Los materiales deben propiciar y facilitar la autonomía de los estudiantes, es decir, propiciar un ambiente en el que los estudiantes descubran por ellos mismos las reglas gramaticales, pues para lograrlo necesitan volcar todo su interés, esfuerzo y atención en la actividad de aprendizaje, haciendo de esta tarea una experiencia más significativa.
6. Los estudiantes deben estar preparados para alcanzar los objetivos de aprendizaje, lo cual se logra por medio de materiales que planteen situaciones que requieren el uso de rasgos no enseñados anteriormente, y materiales que dirijan la atención de los estudiantes en las estructuras nuevas, para posibilitar su posterior recordación.
7. Los materiales deben exponer un lenguaje en contextos reales de uso. En este caso, se debe proveer al estudiante input auténtico, es decir, permitirle acceder a la forma como el lenguaje es usado en la vida cotidiana, a lo largo de todo el material.

8. La atención de los estudiantes debe estar dirigida a las características lingüísticas del input en vista que es importante presentar el input para fijar en los estudiantes conceptos gramaticales o léxicos a través de actividades explícitas o implícitas.
9. Los materiales deben proveer oportunidades para usar la lengua objeto para alcanzar objetivos comunicativos a través de actividades de interacción, como: actividades que promuevan el intercambio de información; actividades realizadas después de una lectura o audio, que permitan que los estudiantes utilicen la información del texto para un propósito comunicativo y, actividades escritas u orales que propicien la creatividad, como escribir o contar una historia gracias al aporte de todos.
10. Los materiales deben tener en cuenta que los efectos positivos de la instrucción, usualmente no son inmediatos; en consecuencia para facilitar el proceso gradual de aprendizaje, es importante reutilizar las estructuras presentadas previamente.
11. Los materiales deben tener en cuenta que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje, puesto que los materiales deben proporcionar actividades variadas que involucren, en lo posible, los distintos tipos de aprendizaje.
12. Los materiales deben tener en cuenta que los estudiantes manifiestan diferentes actitudes frente al aprendizaje, por lo cual se sugiere presentar diferentes tipos de texto, proponer otros tipos de actividades, sugerir actividades extra, involucrar variedad e incluir unidades en las que se resalte el valor de aprender la nueva lengua.
13. Los materiales deben permitir un periodo de silencio en los primeros niveles de instrucción, es decir, no forzar al habla prematura en la lengua objeto.
14. Los materiales deben maximizar el potencial de aprendizaje al fomentar la implicación intelectual, estética y emocional con actividades que estimulen los dos hemisferios del cerebro. Por lo tanto, es conveniente proponer actividades que requieran de análisis,

creatividad, práctica y evaluación, por ejemplo: actividades de recitar, cantar, bailar, sustituir unas palabras por otras, escribir una historia, entre otras.

15. Los materiales no deben extenderse demasiado en la práctica controlada porque tienen un limitado efecto a largo plazo sobre la precisión con que se adquieren nuevas estructuras, y tienen poco efecto en la fluidez. Por consiguiente, es conveniente proponer más actividades de práctica libre.

16. Los materiales deben proveer oportunidades para la retroalimentación de los resultados con el objetivo de que los estudiantes reciban retroalimentación acerca de la efectividad en el uso que hace de la lengua.

Estos principios para el desarrollo de materiales didácticos, aunque no son obligatorios, sí constituyen una guía muy importante para la realización de la propuesta didáctica; además, permiten reflexionar sobre todo lo que implica producirlo, puesto que no solo es elaborar un material adecuado que se ajuste a los fundamentos que rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sino también propiciar el aprendizaje efectivo en los estudiantes.

4.3.2 Unidad didáctica

Teniendo en cuenta que el objetivo general del presente trabajo es proponer una unidad didáctica para estudiantes de ELE, que se centre en el uso del estilo directo en los relatos conversacionales, es importante abordar el concepto de unidad didáctica.

Mientras que Coll (1991) define la unidad didáctica como *“la unidad de trabajo relativa a un proceso completo de enseñanza-aprendizaje que tiene una duración fija y precisa de unos objetivos, unos bloques elementales de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación”*; Ibáñez (1992), afirma que es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado.

Asimismo, Viciano (2002) la define como la unidad mínima del currículo del alumno con pleno sentido en sí misma, aunque contiene unidades más pequeñas que son las sesiones y su unión secuenciada conforma un todo más global que es la programación en el aula; mientras que Corrales (2009) expresa que es una herramienta de trabajo que ayuda al docente a mostrar los pasos de su clase, los actores involucrados con el fin de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, los cuatro autores citados coinciden en la definición de unidad didáctica, y en general se puede decir que es una herramienta primordial para el docente, en la cual se incluyen todos los datos necesarios (objetivos, materiales, tiempos, contenidos) para que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo en el aula de manera satisfactoria.

4.3.2.1 El enfoque por tareas

El enfoque por tareas nace dentro del marco teórico del enfoque comunicativo, el cual define que hay que enseñar a partir de un análisis de la lengua como instrumento de comunicación. Estaire (1999), afirma que la premisa principal de este enfoque consiste en que el estudiante logre realizar una tarea final (presentarse, organizar un viaje, relatar una historia, entre otros) al terminar cada unidad didáctica, y para conseguirlo se seleccionan materiales orales y escritos extraídos de la realidad; a través de estos materiales los estudiantes realizan actividades con las que pueden adquirir conocimientos gramaticales, normativos, sociales y culturales. Es pertinente mencionar que el enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador, haciendo énfasis en la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de lado la dimensión formal.

Asimismo, Estaire (1999) menciona que el primer elemento para la programación de una unidad didáctica es una lista de tareas que deben llevarse a cabo y que, a su vez, determinan los contenidos lingüísticos. Estas tareas, cuidadosamente seleccionadas, giran alrededor de un tema y conducen, de forma coherente, a la elaboración de la tarea final.

Según la autora existen dos clases de tareas en este enfoque: *las tareas de comunicación* y *las tareas de apoyo lingüístico*. La primera clase de tareas no están centradas en aspectos

formales de la lengua, sino en lo que se expresa, es decir, en el significado. Su resultado, ya sea oral o escrito, tiende a ser tangible y reproducir procesos de comunicación de la vida cotidiana; además, se caracterizan por presentar un objetivo claro de aprendizaje de la lengua, una estructura y una secuenciación de trabajo en el aula. La segunda clase de tarea se centra en los aspectos formales de la lengua, es decir, en los aspectos lingüísticos y actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los estudiantes desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación establecidas, que han sido creadas como eje de la unidad didáctica.

En una unidad didáctica se encuentran estas dos clases de tareas, las cuales se compaginan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conduce de forma coherente a la elaboración de una tarea final, la cual marcará la cúspide comunicativa de la unidad, como se visualiza a continuación:

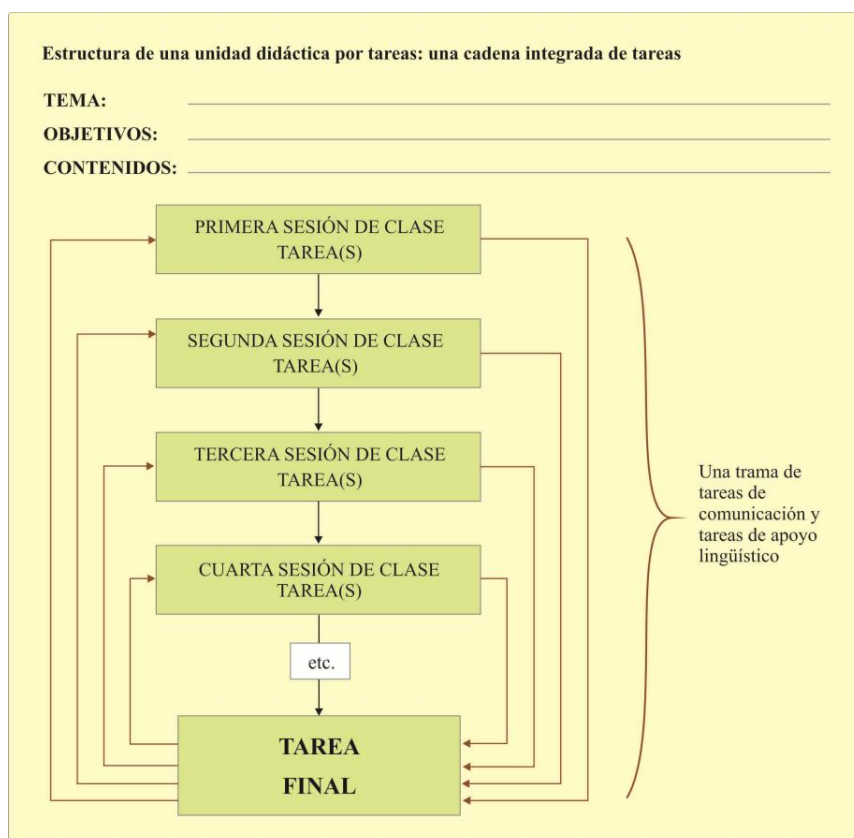


Figura 4. Estructura de una unidad didáctica por tareas

Fuente: adaptado de Estaire (2005)

Igualmente, Estaire (1999) propone un marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas, el cual ha sido una guía para profesores que llevan a cabo este enfoque en sus clases y que consta de los siguientes pasos:

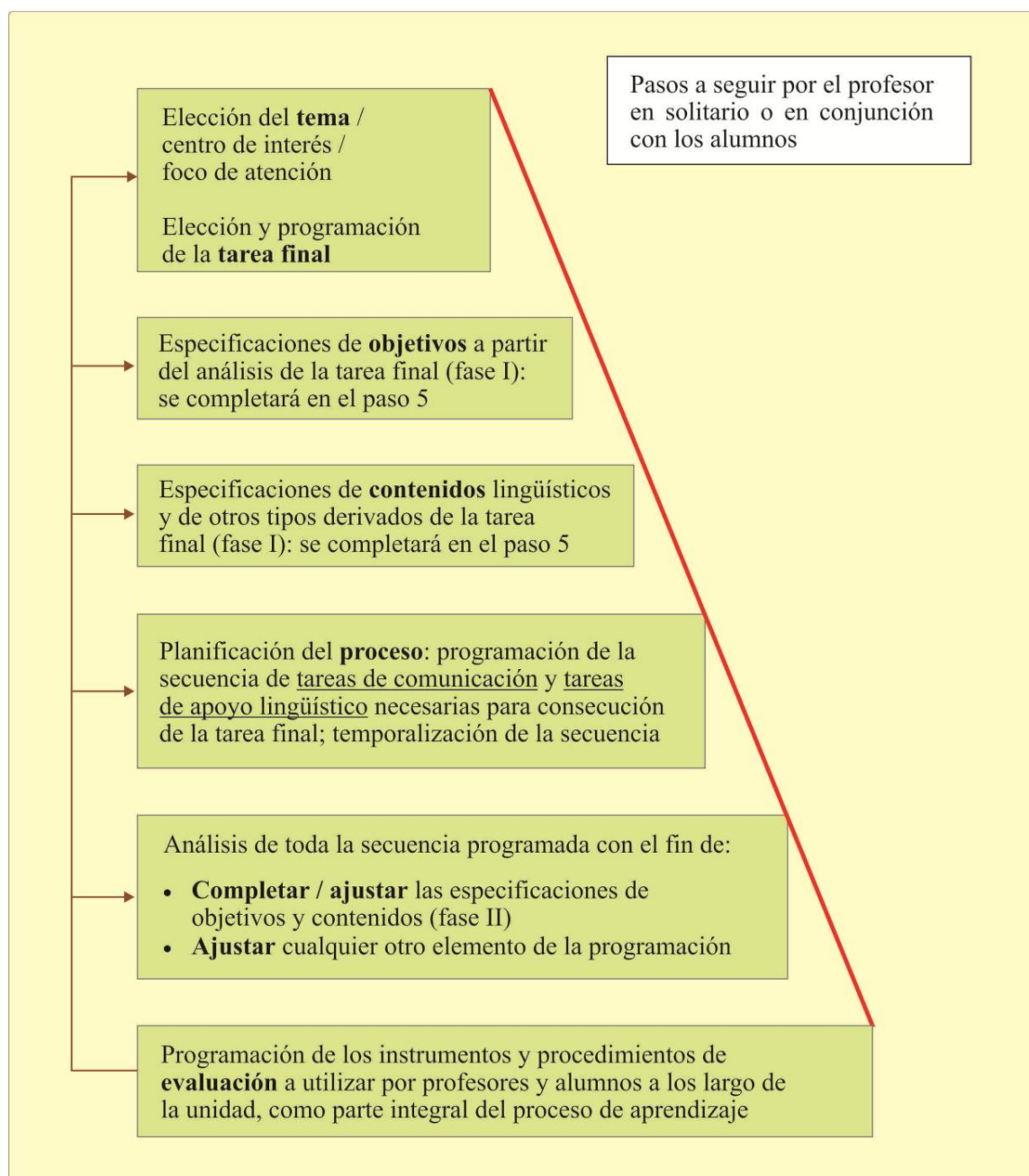


Figura 5. Marco para la programación de unidad didáctica mediante el enfoque por tareas

Fuente: adaptado de Estaire (2005)

En el primer paso del marco, elección del tema, Estaire (1999) menciona que es conveniente escoger temas que motiven a los alumnos en el uso y el aprendizaje de la L2; para tal efecto, es pertinente tener en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes puesto que se concederá mayor valor instrumental a la lengua, y los contenidos lingüísticos se aprenderán fácilmente.

En el segundo paso, se deben tener en cuenta las actividades concretas que los estudiantes realizarán en la tarea final, así como las capacidades a desarrollar en la unidad. Estos aspectos se presentan en forma de objetivos de comunicación, de manera que sirvan de guía para realizar la evaluación

En el tercer paso, se deben especificar los contenidos de la unidad didáctica, se sugiere comenzar por los contenidos lingüísticos, teniendo en cuenta los aspectos que los estudiantes necesitarán aprender, reforzar y ampliar durante la unidad didáctica. Asimismo, se pueden especificar contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos y pragmáticos.

En el cuarto paso, es decir, en la planificación del proceso, es importante verificar que cada tarea de la secuencia facilite la realización de la tarea final pues esta es el eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula y evaluación de la unidad. Posteriormente, en el quinto paso del marco, se debe analizar de nuevo toda la secuencia con el fin de decidir si es necesario realizar algún ajuste.

Finalmente, en el sexto paso, se espera que, si toda la unidad está estructurada alrededor de una serie de tareas, sea posible que tanto el profesor como los estudiantes realicen una evaluación continua de cada etapa para dar cuenta del proceso de aprendizaje en su totalidad. Para ello, Estaire (2005) propone dos formatos de evaluación de los cuales se decidió incorporar uno y adaptarlo de acuerdo con nuestras necesidades (Anexo I).

5. METODOLOGÍA

El siguiente apartado contiene las orientaciones metodológicas que guían el desarrollo de la presente investigación. Inicialmente se contextualizan los aspectos más generales, relacionando el enfoque metodológico y el tipo de investigación elegido, y finalmente, se hace un análisis del trato del estilo directo en los manuales existentes, con el fin de recopilar información que pueda servir en el desarrollo de la propuesta.

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación cualitativa puesto que no se recogen ni analizan datos numéricos, no se intentan comprobar hipótesis causales y tampoco mostrar evidencias de una teoría, sino que se centra en la comprensión de una realidad tal y como sucede en un contexto determinado; esto con el fin de ofrecer estrategias a una población específica (Hernández, Fernández & Baptista. 2010).

En este caso, a través del desarrollo de una guía didáctica, se pretende aportar una propuesta para integrar la enseñanza del estilo directo en los relatos conversacionales a la enseñanza de ELE, en vista del poco o casi nulo material didáctico encontrado sobre este tema en los manuales de ELE y en los portales de internet. Sin embargo, es importante aclarar que no se intenta medir estadísticamente la pertinencia del material, o la aceptación del mismo entre la población escogida. Además, tampoco se pretende evaluar cuantitativamente su impacto, o generalizar el resultado obtenido en el proceso de implementación a otros espacios.

Asimismo, teniendo en cuenta que existen diferentes tipologías para abordar una investigación cualitativa, para esta investigación se acogerá la presentada por Seliger & Shohamy (1989), quienes mencionan que existen tres tipos de investigación en la adquisición de lenguas extranjeras: una de carácter teórico o básico, una aplicada y una práctica.

En cuanto a *la investigación teórica*, los autores manifiestan que esta propone construir modelos teóricos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y, aunque, el presente trabajo no se enmarca en la creación de uno, sí se apoya en los diferentes constructos teóricos con el fin de comprender a nivel conceptual qué se entiende por relato conversacional y estilo directo, cuál es su estructura y funcionamiento; así como los factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

La investigación aplicada, según Seliger & Shohamy (1989), busca aplicar las teorías lingüísticas que proporciona la investigación básica a diferentes contextos de adquisición de lengua, en donde se intente resolver un problema de tipo práctico de una población y una situación específica. En este caso, el objetivo del presente trabajo es la creación de una unidad didáctica que se centre en el uso del estilo directo en los relatos conversacionales, con el fin de subsanar la falta de material existente en ese campo; para su creación se tienen en cuenta: las necesidades de comunicación del estudiante de un nivel B2, el contexto (Bogotá D.C., Colombia) en donde se enmarca el aprendizaje de ELE, y la teoría básica de los relatos conversacionales y la estructura interna del estilo directo.

Por último, *la investigación práctica*, de acuerdo con los autores, hace un uso práctico de la investigación teórica y de la aplicada. Esta suele basarse en las premisas que establece la investigación teórica y aplicada a partir de su aplicación a situaciones prácticas de aula.

En este sentido, el presente trabajo se incluye dentro de la perspectiva de la investigación aplicada, puesto que el desarrollo del material didáctico se apoyó en la información mencionada en el marco teórico y aunque su aplicación estuvo dirigida a un grupo específico de nivel B2 de ELE, el material no fue llevado a la práctica en el aula de clase.

5.2 ANÁLISIS DE MATERIALES

Partiendo del hecho que el Plan Curricular del Instituto Cervantes aconseja trabajar el relato de anécdotas a partir del nivel B1, y que también sugiere enseñar el estilo directo en niveles B1, B2, C1 y C2, se hizo un análisis del trato que se le da al estilo directo en los manuales

de ELE: *Aula 3 y 4 Nueva edición*, *Abanico Nueva edición*, *Nuevo Sueña 3*, y *Bitácora 3 y 4 Nueva edición*, para así recopilar información que pueda servir en el desarrollo de la propuesta didáctica.

Fernández López (2004), elabora su propio esquema de criterios para el análisis de manuales y de material didácticos, el cual consta de cuatro apartados: la descripción externa del manual, la descripción interna, el análisis del manual y las observaciones que se consideren oportunas, como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2. Esquema de criterios para el análisis de manuales y de materiales didácticos

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

ANÁLISIS DEL MANUAL			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		
	Orientación deductiva/inductiva		
	Lengua oral/lengua escrita		
	Estrategia de aprendizaje		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	
	Ejercitación		
	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
Variedades de la lengua			
Contenidos lingüísticos	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos Culturales	Programación	Cultura formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración	
		Lengua / cultura	
		Orientación contrastiva	
Ejercitación			
Materiales de evaluación			
OBSERVACIONES			

Nota: recuperado de “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, de Fernández López, C. (2004), Madrid: SGEL.

Aunque este esquema es el punto de partida para la descripción de los manuales anteriormente señalados, es pertinente mencionar que las tablas de descripción propuestas por el autor fueron adaptadas de acuerdo con las necesidades de este trabajo, razón por la cual solo se incluyen los siguientes dos apartados:

- *Descripción externa del manual*: título, autores, datos bibliográficos, material (impreso, sonoro, visual, multimedia).
- *Descripción interna del manual*: enfoque metodológico, nivel, grupo meta, características del manual, organización del mismo y de cada unidad.

La descripción externa e interna de los seis manuales se encuentra de manera detallada en el Anexo II, y en el siguiente apartado solo se presentarán los datos principales de cada manual seleccionado, para luego centrar la atención en el trato que le da cada uno al estilo directo.

5.2.1 Descripción Manual: AULA 3 y 4

El manual *Aula 3* (Nueva Edición) fue publicado por Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano en el 2013 por medio de la editorial Difusión. Este libro corresponde al nivel B.1.1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y se divide en ocho unidades didácticas.

La página web de la editorial menciona que *Aula 3* se trata de un “*manual orientado a la acción que hace del aula el contexto perfecto para el aprendizaje de la lengua*”; por tanto, es un libro que tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y el equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción a través de la realización de varias tareas finales.

La unidad 6, cuyo título es “*Mensajes*”, tiene por objetivo transmitir mensajes y desarrollar estrategias de comunicación a través de las estructuras del estilo indirecto: *me ha dicho*

que... / me ha preguntado si.../ me ha preguntado cuándo/dónde/ por qué; pero, sólo hasta la actividad seis “Me ha felicitado por...” aparece el estilo directo de manera escrita a través de comillas, las cuales marcan el contenido citado. Lo anterior se da, para que el estudiante escoja el verbo que resume el contenido de cada mensaje, y así practique la estructura del estilo indirecto “me ha preguntado si / me ha preguntado qué”, como se ilustra a continuación:

6. ME HA FELICITADO POR... P.140, EJ. 6; P. 142, EJ.12-13

A. ¿Qué verbo resume el contenido de cada mensaje?

1. Toni: “me han dicho que has tenido un hijo. ¡Enhorabuena!”
2. Raquel: ¿Quieres venir a cenar a mi casa esta noche?
3. María: “Adiós. ¡Hasta mañana!”
4. Tu madre: “Tenéis que ir a ver esta película.”
5. Tu compañero de piso: “Cada día te dejas los platos sin fregar. ¡No puede ser!”
6. Félix: “¿Vamos a Córdoba en lugar de ir a Sevilla?”
7. Anabel: “Muchas gracias por el regalo.”
8. Nerea: “¿Me das una hoja de papel?”
9. Montse: “Y ya sabéis; mañana tenemos examen.”

- a. “Esta mañana me ha escrito Elena y **me ha preguntado si** voy a ir a la fiesta de Luisa.”
- b. “Luisa me ha enviado un correo **para invitarme a** su fiesta de cumpleaños.”
- c. “Me ha llamado Mamen. **Me ha preguntado qué** voy a llevar a la fiesta de Luisa.”
- d. “Hoy he hablado con Pedro y **me ha dicho que** no va a la fiesta de Luisa porque se va de viaje.”

Fuente: adaptado de Aula 3

Asimismo, como puede observarse en el punto C de la misma actividad, se practica una vez más las estructuras del estilo indirecto. En este caso, se le pide al estudiante imaginar una situación en la que una persona le hace unas preguntas durante el día, las cuales deberán ser relatadas a alguien más.

C. Ahora imagina que un amigo te ha hecho hoy estas preguntas. ¿Cómo lo cuentas? Escríbelo en tu cuaderno.

1. ¿Te apetece ir a la fiesta?
2. ¿Cómo vas a ir a la fiesta?
3. ¿Quién va a ir a la fiesta?
4. ¿Javi va a ir a la fiesta?
5. ¿Dónde es la fiesta?
6. ¿Vas a ir en coche a la fiesta?


Fuente: adaptado de Aula 3

Con el anterior ejemplo, se evidencia la falta de material centrado en la enseñanza del estilo directo, pues la mayoría de actividades van dirigidas a crear situaciones de comunicación donde el estudiante debe relatar algo que ha escuchado, leído o escrito, haciendo uso solo de estructuras características del estilo indirecto.

El libro *Aula 4*, también publicado por Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano en el 2013 por intermedio de la Editorial Difusión, comprende ocho unidades didácticas, y es un manual que corresponde al nivel B.1.2 del MCER.

En este libro, tanto el estilo directo como el estilo indirecto son tratados en la unidad 8 titulada “¿Y qué te dijo?”, cuyo propósito comunicativo es referir lo que han dicho otras personas en un tiempo pasado. La actividad cuatro titulada “Mensajes” busca que los estudiantes trabajen primero la comprensión auditiva por medio de un ejercicio, cuyo fin es escuchar los mensajes que han dejado varias personas en el contestador de un personaje ficticio, para luego observar y analizar la estructura utilizada para transmitir esa información o petición, en este caso el *que + subjuntivo*, como se ilustra en la siguiente imagen:

4. MENSAJES... P.150, EJ. 1

 **A.** Carlota se ha olvidado el móvil en casa y algunas personas le han dejado mensajes en el contestador. Escúchalos y toma notas.

B. Carlota llama a Juan, su marido, para que escuche él los mensajes y le diga de qué se trata. Observa cómo lo hace y fíjate en la estructura **que + subjuntivo**. ¿Crees que transmite una información o una petición?

<p>1. Ha llamado Alberto Vázquez. Dice que por favor lo llames antes de las tres al móvil</p>	<p>2. También ha llamado Rita, de Contabilidad. Dice que no te olvides de pasarle la última factura de compra de material</p>	<p>3. Y te ha dejado un mensaje Patricia. Hoy tenéis la cena con los alemanes. Dice que la recojas en su casa a las 20 h y que te lleves una chaqueta, que la cena será al aire libre.</p>
--	--	--

Fuente: adaptado de Aula 4

Como se puede evidenciar, en esta actividad, una vez más, se trabaja el estilo indirecto y se promueve otra de sus estructuras internas (*que + subjuntivo*), dejando de lado la posibilidad de transmitir el mismo mensaje por medio del estilo directo.

En la actividad 5 titulada “*Jordi y Xoán*”, se les presenta a los alumnos cuatro imágenes, dos de ellas en las que se reproduce un mensaje en tiempo real y dos en las que ese mensaje es transmitido horas después. El fin es descubrir los cambios que se producen cuando un mensaje es transmitido a alguien más, para luego poder realizar los demás ejercicios.

5. JORDI Y XOÁN

A. A Jordi y a Xoán hoy les han dicho cosas muy bonitas. Cuando han llegado a casa, se lo han contado a su familia. Fíjate en que, cuando transmiten lo que les han dicho, en los dos casos se producen cambios. ¿Qué cambios son?

vente a vivir	que me vaya a vivir
eres el mejor trabajador	que soy el mejor trabajador

Fuente: adaptado de Aula 4

Posteriormente, en el punto B aparecen cinco frases en estilo directo, a través de comillas, con el fin de transformar la información citada a estilo indirecto como se ilustra a continuación:

B. Imagina que eres Jordi y que te han pedido estas cosas. Transforma las peticiones a estilo indirecto


1. Tu novia: “Jordi, preséntame a tus padres.” → Mi novia me ha pedido que.....
2. Tu compañera de piso: “Jordi. ¿me traes un bocadillo, por favor?” → Mi compañera de piso me ha dicho que.....
3. Tu hermano: “Jordi, ¿me dejas tu traje azul?” → Mi hermano me ha pedido que.....
4. Tu jefe: “Jordi, concéntrate, que últimamente te veo muy despistado.” → Mi jefe me ha dicho que.....
5. Una dependienta: “Lo siento, tiene que dejar la mochila en la entrada.” → La dependienta me ha pedido que.....

Fuente: adaptado de Aula 4

Finalmente, en la actividad seis “*Me dijo que...*” los estudiantes deben realizar una actividad de comprensión oral, que consiste en escuchar el relato de lo que pasó en una entrevista de trabajo de hacer dos semanas y resumir lo acontecido, con el fin de encontrar

experiencias parecidas en su vida. Luego, deben realizar la lectura de la transcripción, observar y reflexionar sobre los tiempos verbales utilizados y completar la tabla donde se presentan de nuevo ciertas frases en estilo directo, con el fin de que los alumnos las transformen en estilo indirecto, como se ilustra a continuación:

6. ME DIJO QUE... © P. 151, E.J. 3



A. Javi hizo una entrevista de trabajo hace dos semanas y ahora se lo cuenta a una amiga. ¿Qué le pasó? ¿Conoces experiencias parecidas?

B. Lee la transcripción y completa el cuadro. En la columna de la izquierda tienes algunas frases que le dijo la entrevistadora. ¿Con qué tiempos verbales lo transmite Javi? Completa la otra columna con frases de la transcripción.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tal la entrevista de trabajo que tuviste? ¿Fue la semana pasada. ○ Uf... No, hace unas dos semanas. Si te cuento... Cada vez me pasan cosas más raras • ¿Qué pasó? ○ Bueno, te conté que era una entrevista para hacer una sustitución en un banco, ¿no? • Sí, sí, de seis meses, ¿no? Y muy bien pagado... ○ Sí. Pues mira, la entrevista fue genial. Me la hacía la persona con la que tendría que trabajar y noté que había <i>feeling</i>, ¿sabes? Y, yo creo que ella también lo pensó. Es más, me dijo que estaba muy contenta de haber encontrado a alguien como yo. Así que nada, pensé seguro que me daban el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Y? ○ Pues tres días después me llamó y me dijo que lamentablemente habían elegido a otra persona, y que esa misma mañana había empezado a trabajar. Me contó que habían estado toda la semana anterior dudando entre el otro candidato y yo, pero que al final lo habían elegido a él. Pero empezó a decirme que yo era un candidato ideal, que era una pena no poder trabajar conmigo, que tenía muchas cualidades... • Jo, y ¿entonces por qué no te cogieron? ○ Pues eso mismo le pregunté yo. Claro, le pregunté qué es lo que le había hecho decidirse por el otro, ¿y sabes qué me dijo? • ¿Qué? ○ Bueno, pues al principio no me lo quería decir. Me dijo que le daba mucha 	<p>vergüenza contármelo y tal. Pero al final dijo ¡que no me habían elegido porque llevaba gafas!</p> <ul style="list-style-type: none"> • No, ¿En serio? ○ Sí, tía, sí. Que era una lástima, pero que en ese tipo de trabajo era muy importante la imagen y que mi aspecto no pegaba con el perfil que buscaban. • ¿De verdad? ¡Qué chorrada! ○ Me quedé tan sorprendido que no sabía qué decir. Y ella tampoco. Se disculpó y me dijo que estas cosas antes no pasaban, pero que ahora el departamento de Recursos Humanos tenía mucha influencia y que tenían otros criterios para elegir al personal... En fin... Y al final me dijo que me llamaría si salía una oferta de trabajo. Lo típico. • Pues lo siento mucho. Javi... ¡Pero qué fuerte que pasen esas cosas!
--	--	---

Fuente: adaptado de Aula 4

ESTILO DIRECTO	ESTILO INDIRECTO
<p>Presente</p> <p>“Estoy muy contenta de haber encontrado a alguien como tú” “En este tipo de trabajo es muy importante la imagen” “El departamento de Recursos Humanos tiene mucha influencia”</p>	<p>Pretérito imperfecto</p> <p>Me dijo que Me dijo que Me dijo que</p>
<p>Pretérito imperfecto</p> <p>“Antes esas cosas no pasaban”</p>	<p>Me dijo que</p>
<p>Pretérito perfecto</p> <p>“Hemos elegido a otra persona” “Esta misma mañana ha empezado a trabajar”</p>	<p>Me dijo que Me dijo que</p>
<p>Pretérito indefinido</p> <p>“Mira, estuvimos toda la semana pasada dudando entre otro candidato y tú”</p>	<p>Me dijo que</p>
<p>Pretérito indefinido</p> <p>“Te llamaré”</p>	<p>Me dijo que</p>

Fuente: adaptado de Aula 4

En síntesis, tanto el manual Aula 3 como el Aula 4, aunque fomentan estilos de aprendizaje que tratan de llevar al alumno a la acción, al análisis y a la reflexión, y predominan en sus actividades las funciones comunicativas, no se pudo recopilar información que contribuyera en el desarrollo de la propuesta didáctica del presente trabajo, porque en estos libros el estilo directo no es trabajado con el objetivo de brindarle al estudiante más habilidades comunicativas, sino que es mostrado como pretexto para enseñar las estructuras propias del estilo indirecto.

5.2.2 Descripción Manual: ABANICO

El manual Abanico (Nueva Edición) fue publicado por María Dolores Chamorro, Gracia Lozano, Pablo Martínez, Beatriz Muñoz, Francisco Rosales, José Plácido y Guadalupe Ruiz en el 2010 por intermedio de la editorial Difusión. Este libro corresponde al nivel B2 del MCER, se divide en doce unidades didácticas y está dirigido a aquellos alumnos que se encuentran en capacidad de satisfacer sus necesidades comunicativas básicas en la vida diaria, quieren afianzar sus conocimientos, adquirir seguridad y, al mismo tiempo, acceder a nuevos ámbitos de la comunicación.

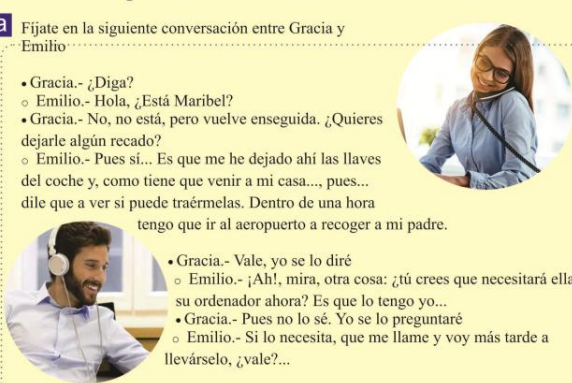
La unidad 7, cuyo título es “*El correveidile*”, tiene por objetivo repetir, contar y resumir lo dicho haciendo énfasis en las transformaciones de los tiempos verbales de acuerdo con el cambio de situación de comunicación y los verbos para resumir lo mencionado.

En la actividad tres titulada “*Recados por teléfono*” se introduce el tema del estilo indirecto a través de la comprensión de una conversación entre dos personas, cuya estructura evidencia el uso del estilo directo, dado que el contenido citado está marcado por medio de guiones, como se ilustra en la imagen.

3. Recados por teléfono

a Fijate en la siguiente conversación entre Gracia y Emilio

- Gracia.- ¿Diga?
- Emilio.- Hola, ¿Está Maribel?
- Gracia.- No, no está, pero vuelve enseguida. ¿Quieres dejarle algún recado?
- Emilio.- Pues sí... Es que me he dejado ahí las llaves del coche y, como tiene que venir a mi casa..., pues... dile que a ver si puede traérmelas. Dentro de una hora tengo que ir al aeropuerto a recoger a mi padre.
- Gracia.- Vale, yo se lo diré
- Emilio.- ¡Ah!, mira, otra cosa: ¿tú crees que necesitará ella su ordenador ahora? Es que lo tengo yo...
- Gracia.- Pues no lo sé. Yo se lo preguntaré
- Emilio.- Si lo necesita, que me llame y voy más tarde a llevárselo, ¿vale?...



No obstante, el estilo directo pasa a un segundo plano porque una vez realizado el análisis de la conversación, los estudiantes deben completar el relato de lo sucedido como se observa en la ilustración:

b Dos horas más tarde Maribel llega a casa y Gracia le da el recado de Emilio. Completa lo que falta. A continuación, subraya todo lo que ha cambiado del recado de Emilio en el mensaje de Gracia.

- Te ha llamado Emilio hace dos horas y ha dicho que se había dejado las llaves aquí y que...

Fuente: adaptado de Abanico

En esta actividad, lo importante es introducir la estructura prototípica del estilo indirecto y evidenciar que cuando se transmiten las palabras de otras personas hay cambios en los tiempos verbales, pronombres, posesivos, referencias espaciales y temporales.

Como puede observarse, en la actividad cinco titulada “*Los tiempos cambian*” los estudiantes deben completar el diálogo original y el relato que alguien hizo de la misma conversación tiempo después, prestando total atención a los cambios del marco temporal.

Por consiguiente, se puede evidenciar que el estilo directo queda relegado a un ejercicio de *cloze*, puesto que el fin de esta actividad es completar el esquema básico de transformaciones verbales que se les presenta en el siguiente punto de la actividad.

Asimismo, es pertinente mencionar que la conversación es presentada en forma de diálogo, utilizando el estilo directo sin las marcas apropiadas que señalan el contenido citado, es el caso de los guiones y comillas; por lo tanto, no es una muestra fiel del uso adecuado de su estructura.



5. Los tiempos cambian

a Lee la conversación entre dos alumnos e intenta completar el diálogo original (en el descanso) y el relato que de la misma conversación alguien hizo al final del curso, teniendo en cuenta los cambios del marco temporal en las tres situaciones. Recuerda cómo se cuenta en pasado.

EN EL DESCANSO

PROFESOR: ¿Y qué tal con el Subjuntivo?

PETER, UN ESTUDIANTE: Fatal. Hoy lo [] todo pero [] harto de estudiar el Subjuntivo, ¿sabes? Porque antes [] mejor español

P: ¿Cómo es eso?

E: Pues mira, [] esta gramática hace un par de meses o cosa así. Cuando me la []

Yo ya [] una buena fluidez, pero desde entonces la verdad es que [], siempre pensando si poner Indicativo o Subjuntivo y todo eso.

P: ¿Nada de gramática, entonces?

E: Yo, desde luego, de ahora en adelante, [] menos y [] más. Es lo que todo el mundo [] hacer.

P: Pero también la gramática es necesaria, ¿no?

E: Claro, pero no creo que [] útil estar pensando siempre en ella, no me parece que, por lo menos yo, una fluidez suficiente así.

P: Si no hubiera gramáticas, ¿cómo aprenderíamos, entonces?

E: Si no [] las gramáticas, yo [] a aprender en algún país de habla española y ya está. ¿No te parece?

P: Hombre, la gramática es importante. Y hay gramáticas mejores que esa.

E: Entonces, una que [] buena

P: Pues mira, ...

AL FINAL DEL DESCANSO

- De qué han hablado tanto rato el profesor y Peter en el descanso?
 - Pues han estado hablando sobre la gramática esa que se ha comprado y le ha dicho que no sirve para nada y que es mejor hablar que estudiar, y el profesor se ha quedado un poco sorprendido
- Pero, ¿cómo ha sido? ¿Qué es lo que le ha dicho?
 - Pues Peter le ha dicho que en la clase lo **ha entendido** todo bien pero que **está** harto del Subjuntivo, porque dice que antes de estudiarlo **hablaba** mejor. Le ha estado comentando que hace unos meses **se compró** una gramática, y que cuando se **la compró**, ya **había conseguido** bastante fluidez, pero que desde entonces **ha empeorado** mucho, y que por eso, de ahora en adelante, **estudiará** menos y **hablará** más, que es lo que todo el mundo **debería** hacer. Y, además, que no cree que **sea** útil estar pensando siempre en la gramática, y que no le parece que él, por lo menos, **haya conseguido** así suficiente fluidez. Al final le ha dicho, totalmente convencido, que si no **existieran** las gramáticas, él se **habría puesto** a aprender directamente en un país de habla española y que eso habría sido suficiente. Entonces el profesor le ha dicho que **hay** gramáticas mejores que la suya y él le ha pedido que le **recomiende** una que **sea** buena para comprársela. Y ya me he salido y no he escuchado más...

AL FINAL DEL CURSO

- ¿Y, de qué hablaron Peter y el profesor aquel día?
 - Pues nada, que Peter le dijo que la gramática era inútil...
 - Sí, pero ¿qué es lo que le dijo exactamente?
 - Pues que en la clase lo [] todo bien pero cuando el profesor le preguntó por el Subjuntivo, le confesó que [] muy harto, porque decía que antes de estudiarlo [] mejor. Le comentó que hacía unos meses se [] una gramática, y que cuando se la [], ya [] bastante fluidez, pero que desde entonces [], mucho, y que por eso en el futuro [] menos y más, como, en su opinión, todo el mundo [] hacer. Y además, que no creía que [] útil estar pensando siempre en la gramática, y que no le parecía que él, por lo menos, [] así suficiente fluidez. Al final le dijo al profesor que si no [] las gramáticas, él se [] a aprender directamente en un país de habla española. Entonces el profesor le recordó que [] gramáticas mejores que la suya y él le pidió que le [] una que [] buena para comprársela. Y ya me salí y no escuché más...

De igual manera, como puede observarse en la actividad 7 titulada “Nueva versión del descubrimiento de América” los estudiantes deben reflexionar sobre el significado de los verbos que sirven para referir las palabras de otros, puesto que *decir* no es el único verbo que puede ser utilizado.

No obstante, esta actividad se centra en trabajar el estilo indirecto dado que los alumnos deben transmitir el mensaje siguiendo su estructura, y aunque solo se presenten tres

oportunidades en las que el estudiante debe descubrir el mensaje original de la cita indirecta y colocarlo en su respectiva viñeta, esto no representaría una práctica del estilo directo, debido a que la información no es presentada en forma de diálogo, donde debe indicarse la expresión introductoria que contiene el verbo de comunicación y la cita directa que va marcada por medio de guiones o comillas.

Finalmente, a pesar del gran número de actividades en las que se utiliza el estilo directo como pretexto para trabajar específicamente las estructuras del estilo indirecto, el punto b

Majestad, estoy seguro de que la Tierra es redonda

Si, pero... ¿podrá demostrarlo, don Cristóbal?

Colón le dijo a la reina _____ y ella le preguntó _____

Colón les ordenó que izaran la vela y los marineros replicaron que no soplabla el viento

Un marinero decía que si Colón fuera más inteligente, daría la vuelta antes de que terminara el agua y otros añadían que, además, les había mentido, cuando, de pronto, uno gritó “¡Tierra!”

Colón les indicó _____ y les advirtió _____ Entonces el marinero Pinzón preguntó _____

Los marineros murmuraban que Colón les había prometido una tierra nueva y maravillosa y que, sin embargo, los había llevado a que los devoraran las fieras

El director gritó _____ y los marineros preguntaron _____

Fuente: adaptado de Abanico

de la actividad 9 titulada “*Total que ...*” permite tener una pequeña visión de cómo sería un ejercicio centrado en la enseñanza del estilo directo, pues lo que se busca es que los estudiantes reconstruyan el diálogo original a partir del resumen que se les da de una determinada situación, como se ilustra a continuación:



Fuente: adaptado de Abanico

Sin embargo, la práctica que se da del estilo directo en esta actividad va encaminada a mostrarle al estudiante sólo su función escrita, y se deja de lado su uso en la producción oral.

En síntesis, Abanico es un manual que fomenta el estilo de aprendizaje comunicativo, pero al crear actividades que no siempre representan situaciones de la vida real, como puede observarse en la imagen donde se le pide al estudiante responder ciertas preguntas sobre

personajes que posiblemente no conozcan, genera ausencia de información que pueda servir en el desarrollo de la propuesta didáctica del presente

a Seguro que todo el mundo recuerda una frase célebre de algún personaje famoso. Podemos hacer un concurso de memoria: formad equipos y escribid vuestra respuesta a las siguientes preguntas, intentando ser fieles al original y cuidadosos con la gramática. Si no sabéis alguna, o no la recordáis, inventaos algo verosímil, pero contestad a todas.

- | | |
|--|--|
| 1. ¿Qué le dijo Ingrid Bergman a Sam, el pianista, en "Casablanca"? | 7. ¿Qué le aconseja Popeye a los niños que ven sus dibujos animados? |
| 2. ¿Qué le preguntaba la madrastra de Blancanieves al espejo? | 8. ¿Qué le decía E.T. al niño señalando un planeta? |
| 3. ¿Qué le dijo la serpiente a Eva en el paraíso? | 9. ¿Qué le dijo Caperucita al lobo disfrazado de abuelita? |
| 4. ¿Qué le dijo el hada a Cenicienta? | 10. ¿Qué le dijo el genio a Aladino cuando encontró la lámpara? |
| 5. ¿Qué le dijo Escarlata O'Hara cuando volvió a su casa en "Lo que el viento se llevó"? | 11. ¿Qué dijo Hamlet mirando la calavera? |
| 6. ¿Qué le dice Pedro Picapiedra a Wilma cuando se queda fuera de la casa? | 12. ¿Qué os dijo el profesor el primer día del curso? |

Fuente: adaptado de Abanico

trabajo, quedándose corto en el desarrollo de ejercicios que incrementen las habilidades comunicativas del estudiante.

5.2.3 Descripción Manual: BITÁCORA 3 Y 4

El manual Bitácora 3 (Nueva edición) fue publicado por Ernesto Marín, Emilia Conejo, Pablo Garrido y Neus Sans en el 2014 por intermedio de la editorial Difusión. Este libro corresponde al nivel B1 del MCER, tiene ocho unidades y su enfoque está orientado a la acción, en el que el aprendizaje y uso de la lengua forman un proceso integrado.

En la unidad 4, cuyo título es "*La historia y las historias*", uno de los objetivos comunicativos es relatar en pasado; por tal razón uno de sus apartados está dedicado a la explicación de la estructura del estilo indirecto, pero en ningún momento se hace alusión al estilo directo como una forma diferente y más vivida de contar un acontecimiento, como se ilustra a continuación:

Reglas y ejemplos

El estilo indirecto

1

6 6-7

RG/P.184

Miramos los ejemplos y reescribimos las intervenciones en estilo indirecto.

Estilo directo Estilo indirecto
Presente → Pretérito imperfecto

1. Afirmación: **dijo / comentó / explicó / ...**
que + imperfecto



- Ella dijo _____

2. Pregunta con pronombre interrogativo

preguntó + qué / cuándo / cómo / ... + imperfecto



- Él le preguntó _____

3. Pregunta con respuesta sí / no:

preguntó + si + imperfecto

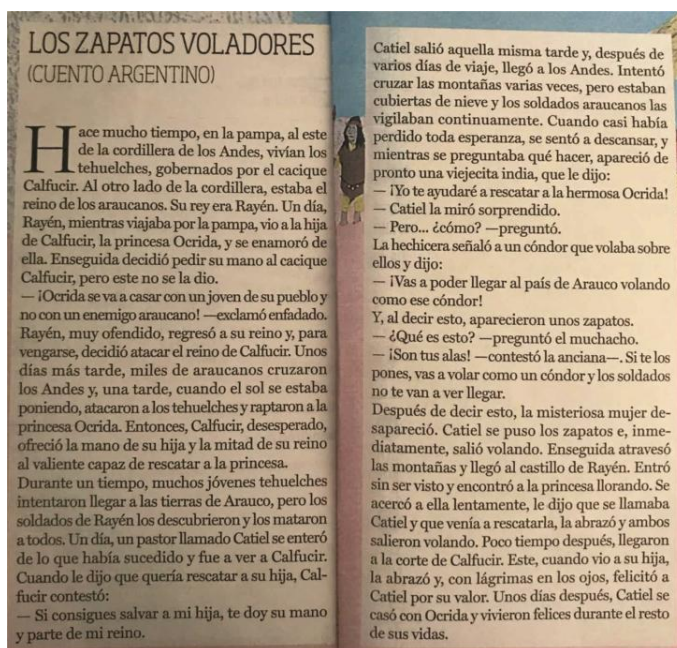


- Él le preguntó _____

Fuente: adaptado de Bitácora 3

En la actividad “*Me cuentas un cuento*” se les pide a los estudiantes observar dos frases, las cuales están en estilo indirecto, con el fin de reconstruir la información y escribir las palabras originales del protagonista.

Como puede observarse, esta reconstrucción se realizará a partir de un cuento que aparece en el apartado inicial de la actividad.



Texto y lengua

El estilo indirecto

E

Observamos las siguientes frases y reconstruimos las palabras literales del protagonista.

Catiel le dijo a Calfucir que quería rescatar a su hija.

Le dijo que se llamaba Catiel y que venía a rescatarla.

Fuente: adaptado de Bitácora 3

Aunque a lo largo de la historia aparecen pequeños diálogos en los que se evidencia la estructura del estilo directo a partir del uso de guiones que marcan el texto citado, el objetivo del ejercicio no es analizar su estructura prototípica y menos la manera cómo este puede ser utilizado en los relatos conversacionales, sino descubrir la función del estilo indirecto y aplicarlo de manera escrita y oral al momento de relatar una historia.

El libro Bitácora 4, también publicado por Ernesto Marín, Emilia Conejo, Pablo Garrido y Neus Sans en el 2014 por intermedio de la Editorial Difusión; comprende nueve unidades y es un manual que corresponde al nivel B2 del MCER.

En la unidad 5, cuyo título es “*Increíble pero cierto*”, uno de los propósitos comunicativos es referir una conversación y relatar una anécdota por medio de la enseñanza del estilo indirecto y sus correspondencias temporales.

Como puede observarse la actividad tres, titulada “*Camping la cucaracha feliz*”, presenta un ejercicio en el cual el estudiante debe observar la manera cómo se refieren ciertos problemas que tuvieron los personajes imaginarios del enunciado, con el objetivo de imaginar las conversaciones originales.

En este caso, aunque la actividad se centra en el aprendizaje de la estructura del estilo indirecto (*me dijeron que*), el resultado del ejercicio es la producción escrita del diálogo original que produjo cada relato; por lo tanto, los estudiantes podrán descubrir y practicar las características escritas del estilo directo mediante la construcción de los diálogos.

No obstante, teniendo en cuenta que el presente trabajo se enfocará en el uso del estilo directo en los relatos

Un tiempo después, los clientes del camping refieren los problemas que tuvieron. Observamos cómo lo hacen e imaginamos cómo fueron las conversaciones originales.

1. ¡Por la noche había un ruido...! Todos los días teníamos que pedirles a los vecinos que bajaran la música.

2. Fui a la recepción y les dije que las duchas no funcionaban bien, y les exigí que las arreglaran inmediatamente. ¡Tardaron tres días en arreglarlas! Un desastre.

3. Un día nos quedamos a comer en el camping. Pedimos que nos trajeran una sangría bien fría, pero nos sirvieron una cosa imbebible. ¡Increíble! Eso no era sangría ni era nada... Y el del bar me respondió que le gustaba a todo el mundo. Total, que le dije que no se la pagaría. Y no se la pagué. Ya me conoces...

4. Y entonces le pedí a la camarera que revisara la cuenta, que no podía ser... Que solo habíamos tomado unas hamburguesas y una botella de agua. Que eso era un robo, vamos. Luego, se dio cuenta que nos habían cobrado lo de la otra mesa. La camarera nos pidió disculpas y nos dijo que nos tomáramos unos cafés, que pagaba la casa. Menos mal...

5. Pues el primer día les compré a los niños una especie de delfín hinchable, para jugar en la playa. Lo empiezo a hinchar y nada, que no se hincha. Lo llevo a la tienda y va la tía y me dice que lo había pinchado yo, que no me lo iba a cambiar.

Fuente: adaptado de Bitácora 3

conversacionales, este tipo de ejercicio no aporta mucho en la creación de la unidad didáctica, más bien da una leve idea de cómo podría ser introducido el tema en clase para llamar la atención del estudiante.

“
— Perdone, este
pescado tiene un sabor
raro.
— Disculpe, lo siento
mucho, señor, no sé
qué ha pasado. Pida
otra cosa y se la
prepararemos
inmediatamente.
”



“
Santi le dijo al
camarero que el
pescado tenía un
sabor raro. El
camarero le pidió
disculpas. Y le dijo
que pidiera otra
cosa... Que se la
prepararían
enseguida.
”



Asimismo, en el apartado “¿Qué han dicho?” de la misma actividad, se pide a los estudiantes una vez más que imaginen el guión de una pequeña conversación, para luego representarla en frente de la clase y entre todos referir lo dicho.

Entre todos ¿Qué han dicho?



En parejas escribimos el guión de una pequeña conversación (máximo cuatro intervenciones) situada en un servicio público. Luego...

- cada pareja representa la conversación;
- los demás toman notas;
- entre todos referimos lo que han dicho como si lo acabaran de decir o como si lo hubieran dicho el día anterior.

Fuente: adaptado de Bitácora 3

Como puede observarse, en este ejercicio se practica de nuevo la estructura escrita del estilo directo y se personifica la situación como si estuviera pasando en el momento; pero, no se le brinda a los estudiantes una visión diferente de cómo relatar una anécdota, es decir, el uso de una estructura más llevada a la realidad; se sigue prefiriendo el estilo indirecto para realizar esta acción y el estilo directo queda relegado a la estructura que solo aparece en textos escritos en forma de diálogo.

En definitiva, aunque el manual Bitácora 3 como el Bitácora 4 son los libros más representativos de la enseñanza orientada a la acción, puesto que la gramática está vinculada a la realización de actos de habla y los ejercicios están adecuados a un estilo comunicativo y al desarrollo de la afectividad en el alumno, fue poca la información que contribuyó al desarrollo del presente trabajo. Si bien se presentan algunas actividades donde se trabaja el estilo directo, estas no reflejan la importancia de su uso en los relatos, pues este solo es presentado a través de viñetas o diálogos con el objetivo de simular una conversación real, y no como un mecanismo que permite dar mayor viveza a la narración, como se verá más adelante.

5.2.4 Descripción Manual: NUEVO SUEÑA 3

El manual Nuevo Sueña 3 fue publicado por María Ángeles Álvarez, María Vega de la Fuente, Inocencio Giraldo, Fátima Martín, Begoña Sanz y María Jesús Torrens en el 2016

por intermedio de la editorial Anaya ELE. Este libro corresponde al nivel B2 del MCER, tiene diez unidades y presenta un método graduado que parte de una programación exhaustiva integral de los contenidos, la cual garantiza la adquisición por parte del estudiante de las cuatro destrezas y el desenvolvimiento en cualquier situación comunicativa que se le presente.

La unidad 10, cuyo título es “¿Tú sigues la moda?”, busca que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan resumir una conversación y luego solicitar a alguien que repita lo dicho, por medio del estilo indirecto. Por lo tanto, las actividades van enfocadas a trabajar las transformaciones verbales, los verbos que resumen actitudes y actos de habla y los verbos introductores del estilo indirecto.

Sin embargo, aunque la mayoría de las actividades de esta unidad se centran en el estilo indirecto utilizando la estructura del directo como pretexto para su entrenamiento, al final de la misma se incentiva la práctica escrita del estilo directo. En el apartado “toma nota” se hace una breve explicación de su estructura y se compara con la estructura del estilo indirecto, para luego por medio de un ejercicio, en el que se le muestra al estudiante un fragmento donde se mezclan ambos estilos, solicitarle que los distinga y señale los personajes que intervienen, como se ilustra a continuación:

En el siguiente fragmento, aparecen mezclados ambos estilos. Distinguelos y señala los personajes que intervienen. Pon los signos ortográficos oportunos.

... Y mientras estaba en Babia una voz me dice al oído ¿Bailamos? Casi son darme cuenta contesté que no sabía y me volví para mirar. Me topé con una cara que de tan cerca como la tenía no vi bien cómo era, pero era la cara de un muchacho. Es igual, me dijo, yo sé mucho y le enseñaré. Pensé en el pobre Pere, que en aquellos momentos estaría encerrado en el sótano del Colón cocinando con delantal blanco, y dije tontamente, ¿Y si mi novio se entera? El muchacho se puso todavía más cerca y dijo riendo ¡Tan jovencita y ya tiene novio? Y cuando se ríe los labios se le estiraron y le vi todos los dientes. Tenía unos ojitos de mono y llevaba una camisa blanca con rayitas azules, arremangada y con el botón del cuello desabrochado.

Mercè Rodorada, La plaza del diamante



ESTILO INDIRECTO	ESTILO DIRECTO	PERSONAJES
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Finalmente, como se observa en la siguiente actividad, se le pide al estudiante que escriba cinco chistes tal y como él los contaría, teniendo en cuenta que estos aparecen en una lectura previa pero, están narrados en estilo indirecto.

Este ejercicio evidencia el interés por practicar de manera escrita la estructura del estilo directo, puesto que también se le pide explicar al estudiante las transformaciones que ha realizado en cada uno, pero se queda corto en el uso que se le puede dar a su estructura en la producción oral.

30.1 Ahora escribe los chistes en estilo directo tal y como tú los contarías, y después explica las transformaciones que has realizado.

1' *Llega un chico de la escuela y le pregunta a su padre:*
— Papá...

2' _____

3' _____

4' _____

5' _____

Fuente: adaptado de Nuevo Sueño 3

En síntesis, Nuevo Sueña 3 es un manual en el que la secuencia de trabajo gramatical y conversacional está pensada para que el alumno desarrolle por medio de la práctica oral los contenidos gramaticales. En cuanto al estilo directo, este es presentado para que el estudiante practique las habilidades escritas, pero no con el fin de brindarle más habilidades comunicativas. Por lo tanto, no se logró recopilar información que contribuyera para el desarrollo de la propuesta didáctica del presente trabajo.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 INTRODUCCIÓN

A partir del análisis que se realizó para verificar la inclusión del tema del estilo directo en los manuales *Aula 3 y Aula 4 Nueva Edición*, *Abanico*, *Bitácora 3 y 4 Nueva edición* y *Nuevo Sueña 3*, con el fin de recopilar información que contribuya en el desarrollo del presente trabajo, aunque estos manuales sí lo presentan por medio de viñetas o diálogos para simular una conversación real, se puede concluir que ninguna de las unidades refleja la importancia de su uso en los relatos.

En la mayoría de las unidades, el estilo directo queda relegado a la producción escrita por medio de diálogos, y más bien es tomado como pretexto para enseñar el estilo indirecto, en lugar de brindar al estudiante más habilidades comunicativas y que este produzca un discurso más natural al momento de relatar. En síntesis, el objetivo de cada unidad es llevar al alumno a que relate lo sucedido por medio de la estructura del estilo indirecto, lo cual le daría un sentido más literario a aquello que debería ser algo más coloquial.

El trato que le dan los manuales al uso del estilo directo en los relatos difiere en la manera en cómo las personas nativas relatan su diario vivir, generando en los estudiantes frustración y gran confusión al momento de estar expuestos a la lengua en un contexto real. Por lo tanto, en este apartado se desarrolla la propuesta didáctica que pretende llenar el vacío que se encuentra en los manuales de ELE y en los portales de internet sobre el uso del estilo directo, así como brindarle al estudiante las habilidades comunicativas necesarias para su buena integración dentro de la sociedad. Por consiguiente, en primer lugar se describe la población a la cual va dirigida la unidad; en segundo lugar, se presenta la estructura general de la unidad; y en tercer lugar, se justifica la estructura interna de la unidad y se especifican los materiales necesarios para su desarrollo.

6.2 ESTRUCTURA

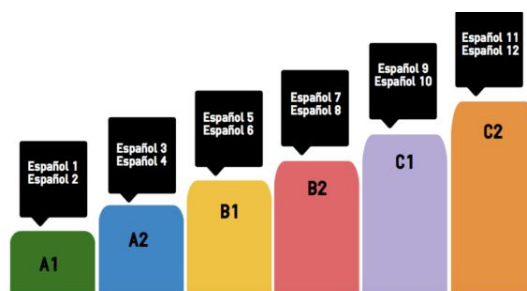
6.2.1 Población

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes que toman clases de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) de manera presencial en el Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), universidad privada de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia.

El Centro Latinoamericano cuenta con más de 50 años de experiencia en la enseñanza de español a extranjeros, lo que hace que la PUJ sea una institución con una larga historia en este campo en Colombia y en América Latina. Hoy en día, el programa que ofrece de ELE hace parte del Área de Servicios del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje.

El curso, al cual va dirigido la propuesta didáctica del presente trabajo, está conformado por alumnos de varias nacionalidades que se encuentran viviendo en Bogotá D.C. por un periodo que oscila entre los seis y doce meses, con edades que están entre los 22 y 27 años. El principal objetivo del curso, es que los estudiantes adquieran las habilidades suficientes para desenvolverse en situaciones comunicativas con personas del mismo país (Colombia).

En cuanto a su nivel de lengua, estos estudiantes tienen un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que en equivalencia a la escala utilizada en los cursos del Centro Latinoamericano correspondería al nivel 7, como se ejemplifica en la siguiente imagen:



Fuente: Centro Latinoamericano de la PUJ

La duración del curso es de 80 horas, durante un ciclo aproximado de cuatro meses y las clases son grupales. La metodología empleada en el programa de ELE, que implementa el Centro Latinoamericano, es la enseñanza basada en tareas la cual promueve el aprendizaje significativo, a través de experiencias de comunicación de la vida real dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje. De tal manera, que se facilita la adquisición de la lengua de una manera progresiva y experimental. Además, esta metodología contribuye a la implementación de material auténtico que propicia el perfeccionamiento de la lengua por parte del estudiante, le ayuda a vivirla y experimentarla a través de la auto-reflexión.

Finalmente, teniendo en cuenta que las actividades de clase del Centro Latinoamericano están enfocadas en un estudio individual, el cual está directamente relacionado con el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión de lectura y de escucha, y producción escrita y oral, y que las salidas culturales y la participación en actividades sociales son una parte importante del programa de ELE, la propuesta didáctica se adapta muy bien al curso, dado que genera un espacio en el que los estudiantes no solo podrán adquirir competencias lingüísticas sino también competencias socio-culturales.

6.2.2 Estructura General de la propuesta Didáctica

A partir del grupo meta definido anteriormente, la propuesta didáctica que se plantea tiene por nombre “*Acá entre nos*”, y se desarrolla a través del enfoque por tareas porque permite analizar la lengua, en este caso el español, como un instrumento de comunicación.

Según Estaire (1999), para la programación de la propuesta didáctica es indispensable que el estudiante realice una tarea final; por tanto, dado que el objetivo de este trabajo es proponer una guía didáctica para la implementación del estilo directo en los relatos conversacionales, la tarea final consiste en relatar una anécdota haciendo uso exclusivo del estilo directo.

Las tareas posibilitadoras, que sirven como fase preparatoria para la tarea final, se organizan en tres sesiones, de la más sencilla a la más compleja, de manera que se alcance

el objetivo de comunicación y se facilite la realización de la tarea final. Estas tareas capacitadoras son elegidas a partir del importante papel que cumple el relato en la conversación coloquial, como Van Dijk (1975) menciona, el relato se integra como constituyente dentro del género oral más espontáneo, y es el modo por medio del cual las personas comprenden mejor el mundo que les rodea.

La primera sesión consiste en identificar las partes del relato (situación inicial, nudo-desenlace, evaluación, resolución), la segunda está relacionada con los marcadores discursivos que son utilizados dentro del relato y la tercera, se centra en reconocer la estructura del estilo directo y demostrar el buen uso de su estructura en las diferentes situaciones comunicativas. Es pertinente señalar que las tareas propuestas para cada sesión son variadas, atractivas y adecuadas al nivel de los estudiantes. De igual manera, poseen instrucciones claras y guían suficientemente al alumno; incluso, promueven no solo la interacción entre los estudiantes sino que también propician su autonomía.

Los recursos multimedia, que se seleccionan para cada ejercicio, son extraídos de la realidad; y las actividades, en general, son de creación propia en razón a que ninguno de los manuales analizados aportó información sobre el estilo directo que pudiera contribuir al desarrollo de la propuesta didáctica.

Finalmente, Tomlinson (2010), señala que el material didáctico debe ser novedoso con respecto a las actividades e ilustraciones, y tener una presentación atractiva utilizando colores llamativos; por consiguiente, para el diseño gráfico de esta propuesta didáctica se utiliza el programa CorelDraw con el fin de que el texto, las imágenes y los colores armonicen y logren un aspecto atractivo y llamativo para estudiantes y profesores.

6.2.3 Estructura interna de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica se diseña con el objetivo de que los estudiantes de ELE no solo puedan identificar las diferentes maneras de emplear el estilo directo en los relatos

conversacionales, sino también demostrar el buen uso de su estructura en las diferentes situaciones comunicativas.

Las 17 actividades, que la componen, giran en torno a géneros audiovisuales que muestran un lenguaje verosímil y reflejan las características fónicas, gramáticas y léxicas de la variedad dialectal en la que se encuentran inmersos los estudiantes, quienes aprenderán el uso de lengua de la misma manera como lo harían en la vida real.

6.2.3.1 Primera sesión

La primera sesión de la presente propuesta didáctica consiste en identificar las partes del relato y está compuesta por dos apartados. El primero de ellos se denomina **¿Qué digo?** y se realizará a partir de un video de *YouTube* titulado “*Mike Bahía en the Susos Show/Caracol TV*”.¹ El protagonista de este video es el cantautor colombiano Mike Bahía, quien en el programa de televisión *The Suso’s Show* relata cómo una vez amarra a su hermana con una manguera y la tira a la piscina con el único fin de ver si es capaz de soltarse; sin embargo, no todo sale como lo espera y lo único que se gana es el regaño de su madre (el relato se encuentra entre el minuto 22’25’’ y el 24’03’’).

Este apartado consta de dos actividades: en la primera, el estudiante visualizará el video e identificará información relacionada con la anécdota (quién, cuándo, dónde, qué sucedió y qué pasó después); y en la segunda, responderá a tres preguntas concretas sobre la reacción del interlocutor, los gestos que usa el narrador para mostrar sus emociones y la expresión que es utilizada por el interlocutor para determinar el límite del relato.

Para el desarrollo de las dos actividades, el docente reproducirá dos veces el video: la primera visualización se realizará con el objetivo de dar respuesta a las cinco preguntas de la primera actividad, y la segunda visualización se hará para que el estudiante se concentre en contestar las tres preguntas que componen el segundo ejercicio. Después de realizadas

¹ Suso el Paspi Oficial. (2019, febrero 25). Mike Bahía en the Susos Show/Caracol TV [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/1e1FIIU17Qs?t=1345>

las actividades, el docente dedicará algunos minutos para la puesta en común de las respuestas dadas por los estudiantes.

El segundo apartado se denomina **¿Cómo lo organizo?** y está compuesto por dos actividades: en la primera, el estudiante relacionará cada parte del relato (situación inicial, nudo-desenlace, evaluación, resolución) con su descripción correspondiente, y en la segunda, teniendo en cuenta que el alumno ya reconoce la estructura del relato y la función de cada una de sus partes, este reconstruirá el relato y clasificará las 16 oraciones que lo componen de acuerdo con cada una de sus partes. Una vez el estudiante haya terminado las dos actividades que hacen parte de este segundo apartado, el docente realizará la puesta en común de las respuestas dadas; este tiempo es esencial porque también será utilizado por el profesor para solucionar las dudas que hayan quedado y así dar paso a la segunda sesión.

Finalmente, es importante mencionar que esta primera sesión es el punto de partida para la comprensión del tema, cuyo principal objetivo es: exponer la anécdota como género narrativo dentro de la conversación coloquial e identificar la estructura general del relato, que como menciona Baixauli (2000) cada una de sus partes (situación inicial, nudo-desenlace, evaluación, resolución) desempeña una función y está caracterizada por una serie de estructuras lingüísticas específicas. Además, busca despertar el interés del estudiante mediante material audiovisual que permite la posición *in situ* y la recolección de un gran conjunto de rasgos comunicativos propios del español y de su cultura interaccional (Albelda & Fernández, 2006).

6.2.3.2 Segunda sesión

La segunda sesión de la presente propuesta didáctica consiste en identificar los marcadores discursivos que son utilizados dentro del relato conversacional. Esta sesión está compuesta por un solo apartado titulado **¿Qué utilizo?** el cual consta de cuatro actividades.

En la primera actividad, el estudiante relacionará los enunciados de dos columnas teniendo en cuenta que en la columna del lado izquierdo se le presentarán, en orden de aparición,

unos de los marcadores discursivos más relevantes del relato conversacional, y en la columna del lado derecho se le mostrarán, en desorden, las frases que componen la información del relato. En este punto es importante que el alumno haga uso de lo aprendido en las anteriores actividades sobre el aspecto estructural y funcional del relato conversacional para que pueda darle sentido y relacione de manera correcta los enunciados.

En la segunda actividad, el estudiante clasificará una lista de marcadores discursivos de acuerdo con la estructura del relato conversacional. Este ejercicio se realizará teniendo en cuenta que las correspondencias entre marcadores y los respectivos componentes del relato se dan solo partiendo de un esquema específico: situación inicial, nudo de la historia y resolución o desenlace (Baixauli, 2000). Asimismo, este ejercicio se diseña para que el alumno pueda remitirse a su lexicón mental y así reconocer algunos de los marcadores discursivos vistos anteriormente en otras unidades, con un valor agregado como, esta vez, descubrir en ellos una nueva función. Por último, es importante mencionar que se crean tres palabras que funcionan como distractores, para evitar que el estudiante resuelva el último por defecto.

En la tercera actividad, el estudiante deberá recuperar el marcador discursivo que falta en el diálogo, seleccionando la opción correcta entre las propuestas. Este ejercicio se denomina *cloze* de ratio variable porque permite que el estudiante elimine palabras, atendiendo a algún criterio establecido, en este caso, el que nos compete: el uso de *los marcadores discursivos*. En este punto, este modelo de ejercicio es conveniente porque el estudiante no solo completará el relato con ítems independientes sino que estos se relacionarán a través de frases del discurso conectadas secuencialmente; de igual manera, el estudiante integrará en su lexicón mental otros de los marcadores más utilizados en los relatos conversacionales y hará las conexiones necesarias internamente para luego, utilizar estas unidades rápidamente en contexto.

En la cuarta actividad, los estudiantes desarrollarán el ejercicio a partir de una imagen de *Pinterest* titulada “*Lance y Emi*”.² Los protagonistas de este comic representan una escena que podría llegar a ser muy común en el diario vivir, pues es la típica situación en la que un chico le pide a la chica que le gusta que le dé un beso y esta se sorprende tanto que reacciona repitiendo lo que él dice. Los alumnos realizarán esta actividad en parejas puesto que se les pedirá que creen el relato en el que cuentan a otra persona lo sucedido en el comic como si hubiera pasado hace días atrás; además, deberán hacer uso de los marcadores discursivos dados y podrán tomar como punto de partida la estructura y organización del relato presentado en la tercera actividad.

Después de realizada cada actividad, el docente generará un espacio para la puesta en común de las respuestas dadas por los estudiantes y solucionará las dudas que se generen sobre el empleo de los marcadores discursivos en los relatos conversacionales. Este tiempo es necesario en la medida que el docente también lo utilizará para explicar que en los relatos no solo se usan *los marcadores discursivos* sino que también se utilizan *los metadiscursivos de control de contacto*, puesto que estos caracterizan el relato conversacional desde el punto de vista de la interacción, al manifestar la relación entre los participantes de la conversación y cumplir un papel expresivo, apelativo y fático; y *los recursos evaluativos*, a través del empleo de unidades fraseológicas, ya que marcan la actitud tanto del hablante como del oyente hacia el mensaje producido (Baixauli, 2000).

Finalmente, cabe mencionar que esta segunda sesión es importante en la medida que los ejercicios presentados anteriormente son diseñados con el objetivo de mostrar al estudiante que la estructuración que sigue el relato (situación inicial, nudo-desenlace, evaluación, resolución) propicia el empleo de conectores, especialmente con valor metadiscursivo y estructurador, que organizan la disposición informativa de la historia y vehiculan la inserción de esta en la conversación (Baixauli, 2000); y que desde un punto de vista pragmático, estos además de manifestar la relación entre los participantes, ayudan a que el oyente realice una interpretación más fiable del mensaje (Berenguer, 1995). Además, estas

² Cruz, A. (2019). *Lance y Emi* [Cómic]. Recuperado de <https://co.pinterest.com/pin/786089309933366960/>

actividades buscan introducir de un modo más visible el estilo directo para que el estudiante se familiarice con su estructura y no le resulte tan desconocida cuando se le presente con más claridad en las actividades de la última sesión de esta propuesta didáctica.

6.2.3.3 Tercera sesión

La tercera sesión de la presente propuesta didáctica consiste en reconocer la estructura del estilo directo y demostrar el buen uso de la misma en las diferentes situaciones comunicativas. Esta sesión la componen tres apartados: el primero se denomina **¿Cómo lo cuento?** y consta de tres actividades.

La primera actividad se realizará a partir de la adaptación (Anexo III) del video de *YouTube* titulado “*Variel Sánchez en the Susos Show - Caracol TV*”³. El protagonista de este video es el actor colombiano Variel Sánchez, quien en el programa de televisión *The Suso’s Show* relata cómo la persona que fue su amor platónico cuando tenía solo 10 años pasó a ser su actual esposa (el relato se encuentra entre el minuto 7’16” y el 10’13”). No obstante, es pertinente mencionar que el personaje de la versión adaptada, la cual solo será auditiva, es un personaje imaginario llamado Natalie.

En esta actividad, el estudiante escuchará dos versiones del mismo relato (una en estilo directo y la otra, en estilo indirecto) y reflexionará sobre qué versión llamó más su atención, si encuentra alguna diferencia entre los dos mensajes, y qué versión ha escuchado más cuando sus amigos relatan historias.

Al final de este ejercicio, el estudiante será consciente de que el estilo directo le confiere al relato un matiz realista, expresivo y dramático que llama más la atención de nuestros interlocutores, pues al utilizarlo las personas asumen el rol de un actor expresando una cantidad de información (modo de hablar, entonación, acento o expresión facial) que en estilo indirecto se perdería (Reyes, 1993).

³ Suso el Paspi Oficial. (2019, febrero 4). Variel Sánchez en the Susos Show [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/NAwbInL-pQY?t=436>

Las dos siguientes actividades se realizarán a partir del audio original del video de *Youtube* denominado “*Conoce la divertida anécdota de Norberto tomando una taza de té/the suso’s show*”.⁴ El protagonista de este video es el asesor de imagen colombiano Norberto Muñoz Burgos, quien en el programa de televisión *The Suso’s Show* relata cómo una vez en una cafetería de la ciudad de Medellín-Colombia pide un té y en lugar de colocar la bolsa dentro del agua caliente, la rompe para verter el contenido dentro del vaso, cometiendo un error que nunca olvidará (el relato se encuentra entre el segundo 16’’ y el minuto 1’10’’).

En el primer ejercicio el estudiante escuchará el relato y comentará con sus compañeros de qué trata la historia y qué fue lo que más le llamó la atención; y en el segundo, responderá a dos preguntas sobre los tiempos verbales utilizados en la narración de la anécdota (pretérito imperfecto, pretérito definido y presente histórico).

Para el desarrollo de la tercera actividad, el docente reproducirá dos veces el audio: la primera escucha se realizará con el fin de dar respuesta al primer ejercicio, y la segunda, para contestar las dos preguntas que componen el segundo ejercicio. Después de ejecutada la actividad, el docente dedicará unos minutos para la puesta en común de las respuestas dadas por los estudiantes; este tiempo es esencial porque también explicará el propósito con el que son usados los tres tiempos verbales dentro del relato conversacional.

Al final del ejercicio, el estudiante reconocerá el pretérito indefinido e imperfecto como los dos tiempos que alteran el estado inicial de la conversación (Baixauli, 2000), y el presente histórico como la forma imperfectiva que ayuda a crear el efecto de inmediatez y dar un uso estilístico que vivifica la narración a través de su fuerza dramática (Rojo & Veiga, 1999).

El segundo apartado se titula **¿Cómo lo digo?** y consta de tres actividades. Las dos primeras se realizarán a partir de un video de la plataforma de *YouTube* titulado “*Santiago Rodríguez recuerda una experiencia inolvidable en un burdel/Caracol Televisión*”.⁵ El

⁴ Caracol Televisión. (2017, noviembre 19). Conoce la divertida anécdota de Norberto tomando una taza de té/the suso’s show [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/-J1C0JisJtc?t=14s>

⁵ Caracol Televisión. (2017, agosto 13). Santiago Rodríguez recuerda una experiencia inolvidable en un burdel/Caracol Televisión [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/vufOHnXX5Cw?t=1m10s>

protagonista de este video es el actor, periodista, humorista y presentador colombiano Santiago Rodríguez, quien en el programa de televisión *The Suso's Show* relata cómo un día después del trabajo, con un compañero deciden irse a tomar algo y terminan entrando a un burdel donde viven una experiencia inolvidable (el relato se encuentra entre el minuto 1'10'' y el 4'20'').

En la primera actividad, el estudiante visualizará el video y ejemplificará el uso del verbo introductor de cita más frecuente en el estilo directo (*decir*), y la expresión de tipo nominal, (*y yo*), con frases que aparecen en él. Se debe tener en cuenta que estas estructuras no son del todo desconocidas porque el estudiante ya ha tenido contacto con ellas en la sesión dedicada a los marcadores discursivos; y en la segunda actividad, el alumno responderá a una pregunta en concreto sobre la omisión del verbo *decir* en el relato de la anécdota.

Durante el desarrollo de estas dos actividades, el papel del docente consistirá en reproducir el video dos veces: la primera visualización se hará con el objetivo de que el alumno lleve a cabo el primer ejercicio y aclarar que algunas de las fórmulas introductorias del estilo directo podrían tener algunos cambios efectuados por el hablante dentro de su relato; y la segunda reproducción se llevará a cabo para que el estudiante pueda realizar el segundo ejercicio con tranquilidad, no sin antes mencionarle, que para la construcción correcta del ejercicio, deberá fijarse en los cambios de entonación utilizados por el hablante mientras relata su anécdota.

Al final de estas dos actividades, el estudiante reconocerá el verbo *decir*, con frecuencia en primera y tercera persona, como el introductor de cita más frecuente en el estilo directo y la expresión de tipo nominal *y yo*, también como uno de los introductores de cita más empleados en las conversaciones coloquiales. Asimismo, tendrá claro que muchas veces el hablante reproduce las palabras de otra persona omitiendo el verbo introductorio y simula su voz reproduciendo un cambio de entonación (Benavent, 2003).

En la tercera actividad el estudiante señalará en un diálogo las estructuras trabajadas en las dos actividades anteriores y deberá encontrar otras que cumplan la misma función.

Igualmente, durante el desarrollo de esta actividad el docente será de gran ayuda para el estudiante, porque lo motivará para que sea él mismo quien deduzca los diferentes marcos de cita que puede tener el estilo directo, y dedicará unos minutos para la puesta en común de las respuestas dadas por cada uno.

Al final de este ejercicio, el alumno descubrirá tres datos muy importantes: en primer lugar, el verbo *decir* en forma de gerundio puede también ser utilizado como verbo introductor de cita (Benavent, 2003); en segundo lugar, los verbos *contestar* y *empezar* en el estilo directo pueden ser empleados para ayudar a obtener una particular dinamicidad en la reproducción de discursos (Baixauli, 2000); y por último, el verbo *poner* puede ser usado en los relatos para citar el contenido de mensajes de texto o situaciones en las que intervienen mensajes escritos (Reyes, 1993).

El tercer apartado se titula **¿Cómo lo utilizo?** y consta de tres actividades. La primera de ellas será desarrollada a partir de algunas de las imágenes utilizadas en la presentación de *PowerPoint* titulada “*Gestos Colombianos*”.⁶ Esta presentación hace parte de un proyecto realizado por Cristian Contreras, docente y director de la Escuela Hablamos Español, cuyo objetivo es enseñar algunos de los gestos más usados por los colombianos a la hora de hablar.

En esta actividad el estudiante deberá relacionar ocho imágenes (gestos) con el número que corresponde a cada situación, él deberá ser cauteloso y analizar muy bien las opciones porque hay dos situaciones que no debe seleccionar; estas situaciones cumplen la función de distractor para evitar que el estudiante resuelva por defecto la última opción y, además permiten enseñarle más gestos y expresiones al estudiante. Una vez realizada la actividad, el docente dedicará unos minutos para la puesta en común de las respuestas dadas por los alumnos y explicará el propósito con el que es usada la expresión facial, el modo de hablar y la entonación cuando el interlocutor asume el rol de un actor al relatar una anécdota, ejemplificando cada una de las situaciones dadas en la actividad.

⁶ Contreras, C. (Febrero 2015). Gestos Colombianos. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/schoolEHE/gestos-colombianos>

Al final de este ejercicio, el estudiante será consciente de la importancia de la comunicación no verbal en los relatos conversacionales, dado que el interlocutor siempre tendrá que buscar mecanismos lingüísticos adecuados como: los gestos extremos y la entonación altamente expresiva para lograr interesar al otro en su relato (Briz, 2016).

Las dos últimas actividades de esta tercera sesión y por ende de la propuesta didáctica son muy importantes, en la medida que ponen en práctica todo lo aprendido a lo largo de las tres sesiones y son la antesala para la presentación de la tarea final. Estos ejercicios se realizarán a partir del guion adaptado del video de la plataforma de *Instagram* titulado “*Así somos los hombres*”.⁷ El protagonista de este video es el comediante colombiano Alejandro Riaño, quien realiza una parodia sobre las dos versiones que frecuentemente se dan después de tener una cita, con la diferencia que el típico comentario que haría un hombre a su grupo de amigos, lo realizará la mujer a una amiga y viceversa.

En la primera actividad, el estudiante trabajará en grupo y leerá el guion entregado con el objetivo de continuar la historia haciendo uso de las estructuras dadas (expresiones introductorias del estilo directo); y en la segunda, en grupos realizarán la dramatización de la continuación que le han dado al guion.

Para el desarrollo de estas dos actividades, el docente despertará el interés de los estudiantes contextualizando la temática del guion y presentando a los personajes. Además, les explicará que deberán continuar la historia incluyendo las expresiones introductorias del estilo directo que se han trabajado en clase y los gestos aprendidos en el ejercicio anterior. Es importante que los grupos se formen teniendo en cuenta los personajes de la parodia: un grupo de tres hombres y de dos mujeres. Es fundamental mencionar que al final de este ejercicio, el alumno desarrollará habilidades comunicativas que le permitan elaborar un discurso más natural, y reproducir la estructura del estilo directo en una situación comunicativa en concreto.

⁷ Riaño, A [@alejandroria] (2017, 1 de julio). @misterpablu @juanitowalker @lualaguna. [video de *Instagram*]. Recuperado de <https://instagram.com/p/BV-4lc-DFLe/>

Finalmente, una vez realizadas todas las tareas posibilitadoras, el estudiante deberá efectuar la tarea final que consiste en relatar una anécdota divertida a los compañeros, teniendo en cuenta la estructura del relato, los marcadores discursivos, la entonación, los gestos y la estructura del estilo directo.

Esta actividad se realizará en parejas con el objetivo de simular el momento conversacional que se da a menudo entre amigos, familia o pareja; de modo tal que cada grupo deberá elegir quién de ellos será el emisor, es decir quién relata, y quién será el destinatario. Una vez el tiempo de preparación haya concluido, el profesor procederá a llamar a cada uno de los grupos, y por último, realizará la retroalimentación y el cierre del tema a través de preguntas o dudas que tengan los estudiantes.

6.2.4 Actividades de la propuesta didáctica

En las páginas siguientes se presenta las actividades de la propuesta didáctica.

ACÁ ENTRE NOS

¿QUÉ DIGO?

1. Visualiza el video sobre el divertido relato de Mike Bahía, cantautor colombiano, e identifica la siguiente información:

- ▶ ¿Quién?
- ▶ ¿Cuándo?
- ▶ ¿Dónde?
- ▶ ¿Qué sucedió?
- ▶ ¿Qué pasó después?



2. Después de una segunda visualización, responde a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué dice el oyente al escuchar el relato?

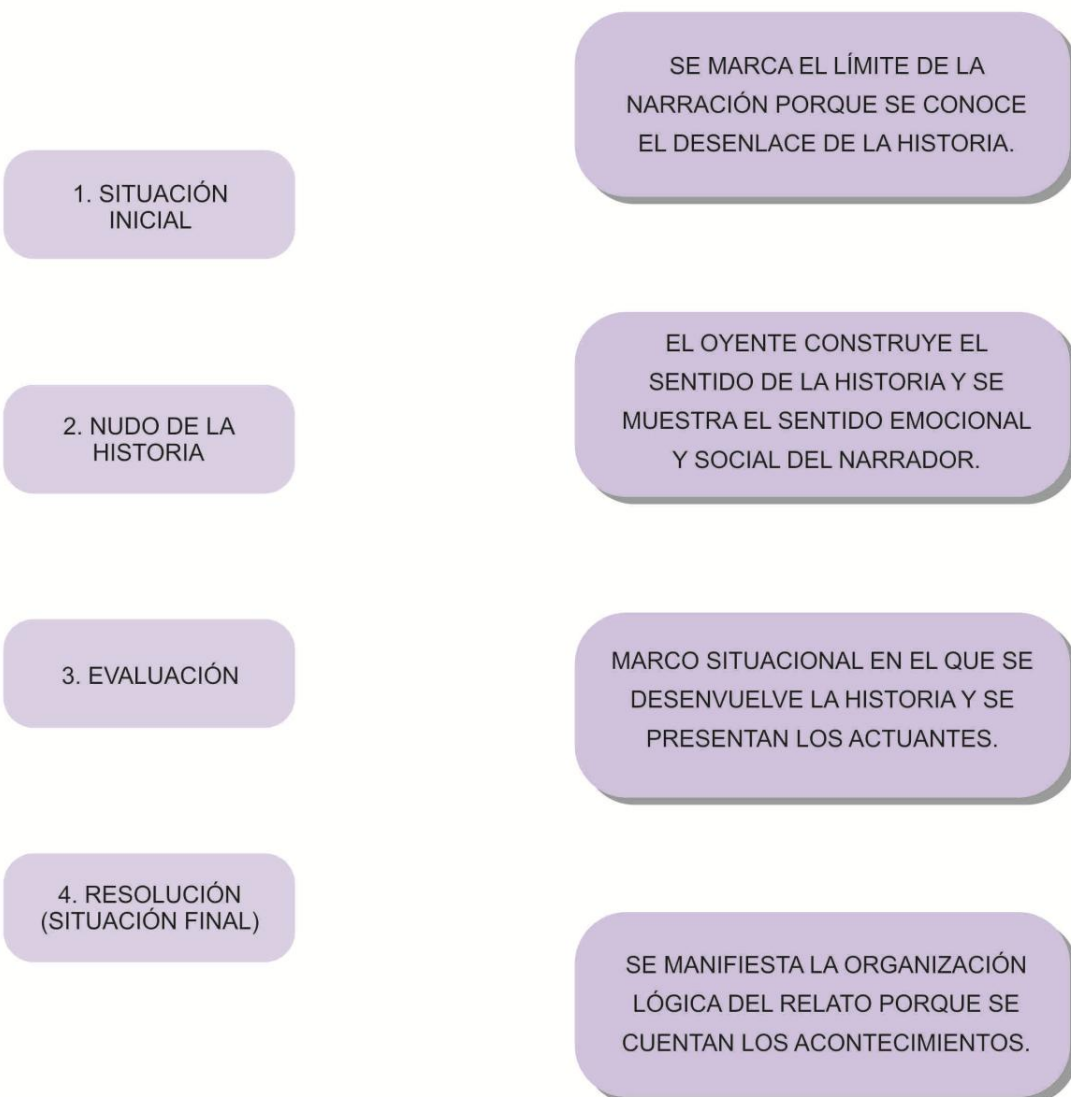
- b. ¿Qué expresiones o gestos usa el narrador para mostrar sus emociones al contar su relato?

- c. ¿Con qué frase el narrador determina el límite del relato?

Video tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=le1FIIU17Qs>

¿CÓMO LO ORGANIZO?

3. Relaciona cada parte del relato con su descripción correspondiente.



4. Lee las siguientes oraciones, reconstruye la anécdota y clasificalas teniendo en cuenta cada una de las partes que componen el relato.

- ▶ Pasan los días y le escribo: "No me volviste hablar, dime si quieres salir ¿sí o no?"
- ▶ ¡Por Dios! ¿Cómo hiciste?
- ▶ Luego, María Alejandra no respondía mis mensajes
- ▶ Por ejemplo: yo a María Alejandra la conocí hace mucho tiempo en un evento
- ▶ Al otro día comimos y desde ahí no nos separamos
- ▶ Tiempo después ella terminó con su ex
- ▶ ¡Ah, vea pues!
- ▶ Y yo: "¿Esta qué?"
- ▶ ¡Ah! Y aún viene el otro cuento
- ▶ Ella me escribe para ir al show el martes, pero ya había invitado a alguien más
- ▶ Después de terminar con mi novia, le escribí: "¿Cuándo vas a ir a uno de mis shows?"
- ▶ ¿Cómo?
- ▶ En el show las dos chicas preciso se ven y se saludan
- ▶ Ella fue, pero no nos vimos.
- ▶ Un día nos encontramos de casualidad en una fiesta y ella grita: "¡Riaño!"
- ▶ Yo me hago el bobo y le pregunto: "¿Cómo te pareció?"

SITUACIÓN INICIAL	NUDO DE LA HISTORIA	EVALUACIÓN	RESOLUCIÓN

¿QUÉ UTILIZO?

5. Relaciona los enunciados de las dos columnas, ten en cuenta el sentido del relato y el orden presentado de los marcadores.

1. El otro día
2. Y dice
3. Y entonces
4. Tú fíjate
5. Y luego
6. Pues nada

- A. La cara de ella cuando le dije eso.
- B. Me tocó ir a ver la película más aburrida de la historia.
- C. Estaba con mi novia en el centro comercial.
- D. ¿vamos a cine?
- E. Dice: "Yo quiero ir hoy porque luego no sé si pueda".
- F. Dije: "No hay películas buenas ahora, esperemos al próximo mes.

6. Clasifica los siguientes marcadores de acuerdo con la estructura del relato. Hay tres marcadores que no corresponden a ninguna de las opciones.

	INICIO	NUDO	DESENLACE
No obstante			
Y bueno			
Y digo			
Por cierto			
Por consiguiente			
Ahora resulta que			
Si yo te contara			
Incluso			
O sea			
Y nada			
Y después			

7. Sebastián le cuenta a su mejor amigo algo que le pasó. En parejas, completa el relato con los marcadores que crees conveniente.

Sebastián: __1__ me encontré con Camila el miércoles pasado en el Andino __2__ "uy Sebas tiempos sin verte" y yo "¿esta es Camila?" __3__ estaba muy cambiada.

Gustavo: pero, ¿qué paso?

Sebastián: __4__ yo como: "sí, es cierto. ¿Cuándo regresaste a Colombia?" __5__ "bueno, hace como dos semanas", __6__ la vieja regresó casi al mismo tiempo que yo, eso es mucha coincidencia __7__.

Gustavo: Es verdad parece, es de no creer.

Sebastián: __8__ me hice el bobo y digo "¡Que chévere Camil! y ahora ¿qué planes tienes? __9__ "la verdad buscar trabajo y un apartamento donde vivir" y yo "¿vivirás con tu novio?" y __10__ me dice "¿con mi novio? Si nosotros terminamos hace seis meses" __11__

B: ¿En serio?

A: Sí, sí parece. La verdad no sabía qué responder __12__ solo sonreí para que no se notará mi sorpresa y __13__ "¿Quieres tomar algo otro día? y yo: "Sí, de una, me parece chévere" __14__ me dio un abrazo y se fue.

1	Porque	Por cierto	Ya que
2	Y dice	Por consiguiente	Y digo
3	Pero	O sea	También
4	Por lo tanto	En el fondo	Y después
5	Finalmente	Y dice	En resumen
6	Porque	Ya que	O sea
7	¿No?	Finalmente	¿Por qué?
8	Y luego	En cambio	Además
9	Piensa	Y digo	Y dice
10	¿Entiendes?	¿Sabes?	¿No crees?
11	Me quede de piedra	Me reí a carcajadas	Me morí de susto
12	Y entonces	Incluso	Encima
13	Escribe	Y dice	Contesta
14	Antes que nada	Y nada	En resumen

¿CÓMO LO CUENTO?

9. Natalie relata la misma historia a dos de sus amigos en momentos diferentes. Escucha las dos versiones y reflexiona.



A. ¿Qué versión llamó más tu atención? ¿Por qué?

B. ¿Encuentras alguna diferencia entre los dos mensajes? ¿Cuál?

C. Cuando tus amigos relatan historias, ¿Qué versión has escuchado más?

Versión adaptada del audio de: <https://youtu.be/NAwblnL-pQY?t=436>

10. Ahora, escucha la interesante y divertida anécdota de Norberto, asesor de imagen, muy conocido en Colombia. Comenta con tus compañeros de qué trata la historia y qué fue lo que más te gustó.



11. Después de una segunda escucha, responde las siguientes preguntas:

A. ¿Cuál es el marcador temporal que sitúa la acción?

B. ¿En qué tiempo verbal es contada la anécdota? Si hay varios tiempos verbales ¿En qué momento se utiliza cada uno?

Audio tomado de: <https://youtu.be/-J1C0JisJtc?t=14s>

¿CÓMO LO DIGO?

12. Visualiza el video sobre la inolvidable anécdota de Santiago Rodríguez, quien es actor, periodista, humorista y presentador colombiano. En el cuadro, ejemplifica con frases que aparezcan en el video, las siguientes estructuras:



Nota: algunas de las estructuras que aparecen en el video son similares a las dadas. ¡No te preocupes! también te sirven.

Y DICE


Y YO

Y DIJE

Y DIJO

ACÁ ENTRE NOS

13. A partir de la segunda visualización, responde: ¿En algún momento Santiago Rodríguez, mientras relata su anécdota, omite el verbo *decir* para señalar lo que alguien menciona? Ejemplifica.



Fíjate en los cambios de entonación que realiza el personaje cuando narra su anécdota.

Video tomado de: <https://youtu.be/vufOHnXX5Cw?t=1m10s>

14. En el siguiente diálogo señala las estructuras trabajadas en la anterior actividad y encuentra otras que consideres que cumplen la misma función.

Carolina: lo que pasa es que un día estaba en Cartagena porque era el cumpleaños de una de mis mejores amigas, y fuimos al bar aquel al que todos van ¿sabes?

Rocío: Sí, sí... hace poco estuve ahí.

Carolina: y entonces, pues, la estábamos pasando bien, cuando todas mis amigas se pierden, o sea, no encontraba a ninguna en el bar y yo digo: "ahora estas ¿dónde se habrán metido?", y luego alguien de la nada me toca el hombro por atrás, me volteo y un man me dice: "me andas buscando", y yo "mmm jajaja" y él "¿quieres bailar conmigo esta canción?"

Rocío: por Dios, y ¿bailaste con él?

Carolina: pues sí, le contesté: "Sí, pero solo una que estoy cansada, ¿vale?", y él: "bueno", pero, luego empezó: "Quédate cinco minutos más" "no, no, que estoy cansada" "dale, solo una más" y así pasó un rato y cuando me doy cuenta ya habían pasado dos horas. Al otro día en whatsapp me pone: "la pasé espectacular" y yo: "sí, yo también". Nos vimos esa tarde otra vez y el man todo el rato diciendo: "es que eres muy linda, eres genial, eres encantadora" y yo "este man como que es intenso" jajajaja pero, la verdad es que bueno desde ahí empezamos a salir más y ahora me pidió que fuéramos novios.

ACÁ ENTRE NOS

¿CÓMO LO UTILIZO?

15. Relaciona cada uno de los gestos con la situación correspondiente. Hay dos situaciones que no corresponden a ninguna imagen.

1. Y dijo: "me fue más o menos la verdad"

2. Y digo: "vamos miti miti"

3. Y digo: "paila, me tiré el examen"

4. Y dice: "ojalá me llame sino terminamos"

5. Y él: "te estoy mirando"

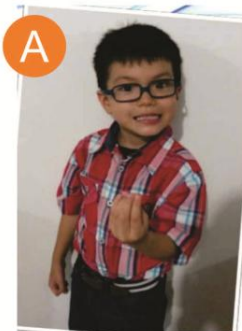
6. Y dice: "¡Uy! Ni idea la verdad!"

7. Y él: "yo no besé a esa chica, te lo juro"

8. Y yo: "Esto está tetiado"

9. Y yo: "tu no encuentras nada, eso está ahí"

10. Y ella: "¡Uy! Mucha hueva usted, lo robaron y no se dio cuenta"



16. Lee el guion de la parodia "Así somos los hombres", y en grupo continúa la historia utilizando las siguientes estructuras:

Y dije	Y dice
Y ella	Y dijo
Y digo	Y yo



GUION

PRIMERA VERSIÓN

A: ¿No les conté?, me vi anoche con Laura

B: Nooo

A: Sí

C: Nooo, ¿qué tal?

A: Nooo, se portó súper mal. Primero, ni me recogió, solo me llamó y me dijo: "Alejo, te espero donde siempre", y yo: "¿Cómo así? ¿No vienes por mí?"

B: ¿En serio?

A: Sí. Segundo, no me trajo a casa y me mandó en taxi loco con eso!, y tercero, mientras estábamos juntos me dice: "quiero tener sexo contigo esta noche" y le dije: "noooo, o sea, mi cuerpo es un templo que hay que cuidar"

C: No, ¡qué tal eso!

B: ¿Qué le pasa a esa vieja?

A: Y yoooo... primero, no se lo voy dando a una vieja la primera noche, ¡No!, olvídenlo.

B: Uy qué tonta, en serio, qué tal.

C: Claro, claro...

C: No. Además, Alejo tú eres una persona que se tiene que hacer respetar. Sí, tú vales mucho, y ahorita estás en tu yoga, en tu CrossFit, en tus cosas, estás en tu momento, estás bien, estás bien.

Continuará...

SEGUNDA VERSIÓN

D: ¿Qué pasó?, ¿cómo le fue?

E: No, no me lo dio, no me lo dio. Me salió con todo lo que salen los hombres siempre: "no, que vamos muy rápido, que hay que conocernos más, que tiempo al tiempo" y yo con esas ganas que le tengo a este hijuemadre, ¡uy! usted lo viera, estaba súper lindo anoche...

Continuará...

Guion adaptado del video: <https://instagram.com/p/BV-4lc-DFLe/>

17. Una vez terminado el guion, dramatiza en clase la continuación que le darías a la anécdota.

TAREA FINAL

RELATA UNA ANÉCDOTA DIVERTIDA A TUS COMPAÑEROS

NOTA: ten presente la estructura del relato, los marcadores que puedes utilizar y la estructura del estilo directo. No olvides que la entonación y los gestos son importantes a la hora de dar vida a los personajes de nuestro relato.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones en consideración a los objetivos planteados en esta memoria de investigación, a los aprendizajes que me brindó y al proceso del diseño de la propuesta didáctica y, se realizan algunas recomendaciones para futuras investigaciones en la enseñanza de ELE que pueden ampliar la temática a través de la implementación o creación de otros materiales didácticos

Con respecto al objetivo general de esta investigación que es crear una propuesta didáctica, dirigida a profesores de ELE, para la práctica e implementación del estilo directo en los relatos conversacionales, puedo decir que se logró desarrollar un material didáctico variado que además de reflejar la importancia del uso del estilo directo, le otorga al docente un abanico de actividades que pueden ser utilizadas como material complementario sin importar el manual empleado en el aula. Es pertinente mencionar que aunque la propuesta didáctica consta de actividades que utilizan la variedad dialectal de Colombia, puesto que están dirigidas a estudiantes extranjeros que viven en Bogotá, estas presentan la facilidad de ser adaptadas a cualquier otra variedad.

En cuanto a los aportes y aprendizajes que me dejó esta investigación a nivel conceptual y práctico, puedo concluir que: primero, el papel de los géneros narrativos, en especial del relato conversacional, resulta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes deben conocer la función y estructura del relato a nivel conversacional con el fin de darle más naturalidad a su discurso.

Segundo, se pudo constatar una serie de características representativas de los relatos conversacionales como: sus distintos modos de inserción en la conversación, su estructura narrativa y sus rasgos lingüísticos entre los que se destacan el empleo del estilo directo e indirecto, las manifestaciones de coherencia y cohesión como estructura textual a través de los marcadores discursivos, metadiscursivos de control de contacto y recursos evaluativos. De ahí, se evidencia el importante papel que cumple el estilo directo dentro del género de la narración y en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, de ELE.

Tercero, el relato conversacional coloquial permite despertar el interés y romper las expectativas de nuestros interlocutores debido a su carácter presencial, su tono informal y la planificación sobre la marcha. Asimismo, permite dar continuidad, fluidez y dinamismo a la conversación; y en cuanto a su estructura narrativa la intención del hablante está al margen de la interpretación o evaluación que pueda hacer el interlocutor de un discurso, y del grado de interés que haya podido despertar en él.

Cuarto, pragmáticamente, la función del relato es social dado que permite estrechar lazos con nuestros interlocutores por medio de la narración de acontecimientos importantes. Una de las herramientas que utiliza el hablante para relatar es el humor, porque por medio de este logra captar la atención y crear conexión con el mundo que lo rodea.

Por último, fue interesante descubrir que en la conversación coloquial se constata un claro predominio del estilo directo frente al indirecto, cuando se cuentan vivencias puesto que simplifica una larga conversación, hace comprensible lo complicado y mantiene la atención del interlocutor a través de la dramatización (comunicación no verbal y la entonación); además, el uso del presente histórico resalta el valor de verdad del enunciado. Por lo tanto, los estudiantes de ELE deben aprender a reconocerlo y a producirlo de manera eficiente.

En relación con el proceso del diseño del material, se pudo comprender la articulación de la teoría con la práctica al momento de escoger cuál sería el enfoque y los contenidos más pertinentes para crear las actividades. La propuesta didáctica se desarrolló a través del enfoque por tareas, y las tareas posibilitadoras, que sirvieron como fase preparatoria para la tarea final, se organizaron de la más sencilla a la más compleja y se eligieron a partir del importante papel que cumple el relato en la conversación coloquial.

Además, el hacer uso de material audiovisual novedoso, variado y atractivo, me permitió crear una serie de actividades innovadoras para los estudiantes de ELE con las que espero contribuir no solo con el fortalecimiento de la competencia comunicativa, sino también de la escrita. Así, creo que he proporcionado algunas muestras de ejercicios para guiar en los mecanismos de cohesión textual y poder contribuir de este modo a la enseñanza de la articulación de textos coherentes, siguiendo los parámetros del Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel B2.

Espero que este trabajo sea punto de partida para futuras investigaciones, o contribuya en próximos proyectos de manera que pueda ser evaluado e implementado eficazmente en las clases de ELE. Así mismo, puede ser utilizado como antecedente para formular nuevas propuestas de materiales didácticos en torno al estilo directo en los relatos conversacionales.

Asimismo, teniendo en cuenta que el Plan Curricular del Instituto Cervantes aconseja trabajar el relato de anécdotas y el estilo directo a partir del nivel B1, este trabajo proporciona las bases para que se continúe con el diseño de los materiales didácticos correspondientes a los demás niveles de lengua; muchas veces el hablante utiliza proformas para señalar el contenido citado (*y tal, no sé qué, y todo eso, o algo así, y no sé cuántos*, entre otros) con el fin de sustituir información que no es relevante, por lo que se considera necesario enseñar a los estudiantes aquellas estructuras que dan sensación de dominio de lengua, y que ayudan a generar un discurso más natural.

Para finalizar, espero que esta propuesta didáctica constituya un aporte significativo en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, y que motive tanto a profesores como a editoriales, a incluir dentro de sus materiales actividades que reflejen el importante papel que cumple el estilo directo y el relato en la conversación coloquial.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1985). *Le texte narrative*. Paris, PUF.
- Albelda, M & Fernández, M. J (2006, 20 de diciembre). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *Marco ELE: revista de didáctica español lengua extranjera*, (3), 31. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/3/albelda-fernandez_registro-coloquial.pdf
- Álvarez, M., De la fuente, M., Giraldo, I., Martín, F., Sanz, B., & Torrens, M. (2016). *Nuevo Sueña 3*. Anaya ELE.
- Baixuali Fortea, I. (2000). Las secuencias de historia. En Briz, A. y Grupo Val.Es.Co., *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel, pp. 81-107.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael. H (Ed), Austin/Texas, University of Texas Press.
- Benavent Payá, E. (2003). ¿Por qué contamos nuestras historias cotidianas en estilo directo?, *Foro hispánico*, Nº 23, Ámsterdam/New York, Rodophi, pp. 11-20.
- Benavent, Payá, E. (2015). Decir y discurso directo en los relatos de la conversación coloquial (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Berenguer, J. (1995). Marcadores discursivos y relato conversacional. *Caplletra: revista internacional de filología*, (18), pp. 109-120.
- Blum-Kulka, S. (2000). Gossipy events at family dinners: negotiating sociability, presence and the moral order. En Coupland. J (Ed.), *Small talk*. Londres, pp. 213-240.
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en español coloquial: su papel argumentativo, *Contextos*, 21/22, pp. 145-188; ampliado en Briz (1998: cap. 7).
- Briz, A. (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A. (1995). La conversación coloquial (Materiales para su estudio). *En Anejo XVI de la Revista Cuadernos de Filología*. Universidad de Valencia, Valencia.

- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (2003). La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil. En M.T. Echenique Elizondo y Juan Sánchez Méndez (eds.), *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Madrid: Gredos, pp. 141-149.
- Briz, A. (2016). El relato coloquial: un hecho conversacional narrativo y una estrategia. En Elena Carpi, Rosa M. García Jiménez y Elena Liverani. *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Università degli Studi di Trento, AISPI, vol. I: 7-60 (XXVII Congreso AISPI, celebrado del 27 al 30 de noviembre de 2013. Pisa).
- Cabedo, A., & Pons, S. (eds.): *Corpus Val.Es.Co 2.0*. Recuperado de: <http://www.valesco.es>.
- Camargo, L. (2004). *La representación del discurso en la narración oral conversacional. Estudio sociopragmático* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Camargo, L. (2006). El diálogo reconstruido y la imagen positiva, En M, Casado *et al.* (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I congreso Internacional sobre Análisis del Discurso*. Madrid: Arco /Libros, (1), pp. 1241-1253.
- Cameron, R. (1998). A variable syntax of speech, gesture, and sound effect: direct quotations in Spanish, *en Language Variation and Change*, (10), pp. 43-83.
- Cestero, A. M. (2012, diciembre). La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *En Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp.31-32. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39154159.pdf>
- Chamorro, M., et al. (2010). *Abanico*. Barcelona: Los autores y Difusión, S.L.
- Clark, H. & Gerrig, R. (1990). Quotations as demonstrations. *Language*, (66), pp. 764-805.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona. Paidós.

- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Instituto Cervantes, trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Madrid. (Obra original publicada en 2001).
- Corpas, J., Garmendía, A., Soriano, C., & Sans, N. (coord.) (2013). *Aula 3, Nueva Edición*. Barcelona: Los autores y Difusión, S.L.
- Corpas, J., Garmendía, A., Soriano, C., & Sans, N. (coord.) (2013). *Aula 4, Nueva Edición*. Barcelona: Los autores y Difusión, S.L.
- Corrales, R. (2009). La instrucción directa o reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación Física. En: *Revista Digital EsmásF*, (1), pp. 1-11.
- Dijk, T. Van (1975). Action, action description and narrative. *New Literary History*, vol. 6, 2, pp. 273-294. Recuperado de: <http://www.discourses.org/OldArticles/Action,%20action%20description,%20narrative.pdf>
- Dijk, T. Van (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- Estaire, S. (1999). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Colección Aula de Español, Unidad Antonio de Nebrija.
- Estaire, S. (2005). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planeación de Unidades Didácticas*. Tareas EPA.
- Fernández, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. *Vademécum para la formación de profesores*. Dirs. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, pp. 715-734.
- Gallardo Paúls, B. (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Galluci, M. (2008). Aproximación al uso del discurso directo e indirecto en el habla de Caracas. *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República

- Galluci, M. (2012). Estilo directo e indirecto en interacciones orales: estado de la cuestión en el ámbito hispánico, en *Boletín de Filología XLVII*, (2), pp. 205-233.
- Gallucci, M. (2014). Las citas en estilo directo e indirecto en el Corpus Diacrónico del habla de Caracas 1987/2013, en *Boletín de Lingüística*, (24), Universidad Central de Venezuela, pp. 45-74.
- García, R. (2009). *Aspectos pragmáticos y funcionales del discurso referido en la interacción cara a cara* (tesis de pregrado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.
- Guirado, K & Shiro, M. (2004). Voces reportadas en las narraciones infantiles. Ponencia presentada en las *XVII Jornadas Lingüísticas de la ALFAL*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Hernández, R. et al. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Ibáñez, G. (1992, Abril). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *En Aula*, (1), pp. 13-15.
- Instituto Cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Koch, P & Oesterreicher, W. (1990). *Lengua Hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Traducción de López Serna, Madrid, Gredos.
- Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical. Teoría y práctica II*. Madrid: Arco/Libros.
- Labov, W & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *Journal of narrative and life*. Nueva Jersey.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, (7), 395-415
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- López, I. (26 de octubre de 2017). Lenguaje formulaico [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://immalopez.github.io/blog/lenguaje-formulaico/>

- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza de inglés en Ciencias de la Educación. En A. Bruton & F. Lorenzo, *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades Andaluzas*, Granada: Universidad de Granada, pp. 213-232.
- Martín Zorraquino, M & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. Bosque, I. y Demonte. V. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, (3), pp. 4051-4213.
- Mateus, L. (2005). *El estilo directo e indirecto como estrategias narrativas en el habla de Caracas* (tesis de pregrado). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs), pp. 811-834.
- Maulén, G. (2017). *Estilos narrativos en relatos conversacionales de hablantes de Santiago de Chile* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/148597/Estilos-narrativos-en-relatos-conversacionales-de-hablantes-de-Santiago-de-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol, Intellect.
- Palmerini, M. (2013). El relato conversacional entre los jóvenes de Madrid: un estudio de corpus sobre la narración juvenil, en Nebot *et al. Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*, Universitat de Valencia: tecnolingüística, SL.
- Polanyi, L. (1985). Conversational storytelling. En Van Dijk, T. (Ed.), *Handbook of discourse Analysis*, London, Academic Press, (3), pp. 183-202.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2019). Programa de Español como Lengua Extranjera. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/centro-lenguas/programaele>

- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz (1997), *El libro de texto. Materiales didácticos*. Actas del 5 Congreso, Madrid: Universidad Complutense.
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. 3. Ed. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (2002). *Metapragmática, lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En Bosque, I. & y Demonte, V. (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Tomo 2. Morfología y sintaxis, Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.
- Ruiz, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid, Arco/Libros.
- Sacks, H. (1986). Some considerations of a story told in ordinary conversation. *Poetics*, (15), pp. 127-138.
- San Martín, A & Guerrero, S. (2012). Discurso referido y oralidad en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Coloquio Interacción y manifestaciones discursivas en el diálogo oral*. Santiago de Chile.
- Sans, N., Peris, E., Muntal, J., Acquaroni, R., Conejo, E (coord.) (2014). *Bitácora 3, Nueva Edición*. Barcelona: Los autores y Difusión, S.L.
- Sans, N., Peris, E., Muntal, J., Acquaroni, R., Conejo, E (coord.) (2014). *Bitácora 4, Nueva Edición*. Barcelona: Los autores y Difusión, S.L.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University.
- Stenström, A. (2009). Pragmatic markers in contrast: Spanish “pues nada” and English “anyway”. En Stenström, A. B y Jørgensen, A. M (Eds.), *Youngspeck in a Multilingual Perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 137-159.

Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London-New York: Continuum.

Tomlinson, B. (2010). *Materials Development for Language Teaching*. University Press.

Wardhaugh, R & Fuller, J. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

9. ANEXOS

ANEXOS I. Formato de evaluación de las actividades didácticas

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

¿Qué fue lo que más te gustó de esta propuesta didáctica?	¿Qué se puede cambiar? ¿Cómo?	¿Qué aprendí? ¿Qué soy capaz de hacer gracias a lo aprendido?	¿Qué necesito mejorar?

Nota. Adaptado de Estaire, 2005

ANEXOS II. Tablas de descripción de los manuales de ELE

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Aula 3	
Autor/es	Neus Sans (Coord); Jaime Corpas, Agustín Garmendía y Carmen Soriano	
Datos bibliográficos	Difusión, 2013	
Material	Impreso	Libro del alumno El cuaderno de más ejercicios La agenda del estudiante
	Sonoro	CD
	Visual	Campus Difusión
	Multimedia	Campus Difusión

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo
Nivel	B1.1
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Variedad de actividades que tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje
	Equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción
	Tratamiento de la gramática, riguroso y significativo.
	Lenguaje gráfico claro y atractivo
	Cada unidad didáctica incorpora un vídeo
	Numerosos documentos auditivos
	Plataforma de recursos digitales
Organización del manual	El libro del alumno consta de ocho unidades, un apéndice denominado "Más ejercicios" y otro "Agenda del estudiante", los cuales estimulan el trabajo autónomo y el conocimiento de España
Organización de cada unidad	La estructura de la unidad se divide en los siguientes apartados:
	<u>Empezar</u> : se explica qué tarea van a realizar los estudiantes y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos van a incorporar
	<u>Comprender</u> : se presentan los textos y documentos que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Los estudiantes realizan actividades de comprensión
	<u>Explorar y Reflexionar</u> : se realiza un trabajo activo de observación de la lengua a partir de muestras o de pequeños corpus. Los estudiantes descubren el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) y refuerzan su conocimiento explícito de la gramática. En la última página de la sección se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de consulta
	<u>Practicar y comunicar</u> : está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa porque el objetivo es que los estudiantes experimenten el funcionamiento de la lengua a través de microtarefas comunicativas en las que se practican los contenidos presentados en la unidad
	<u>Viajar</u> : incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Aula 4	
Autor/es	Neus Sans (Coord); Jaime Corpas, Agustín Garmendía y Carmen Soriano	
Datos bibliográficos	Difusión, 2013	
Material	Impreso	Libro del alumno El cuaderno de más ejercicios La agenda del estudiante
	Sonoro	CD
	Visual	Campus Difusión
	Multimedia	Campus Difusión

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo
Nivel	B1.2
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Variedad de actividades que tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje
	Equilibrio entre el trabajo de comprensión, de producción y de interacción
	Tratamiento de la gramática, riguroso y significativo
	Lenguaje gráfico claro y atractivo
	Cada unidad didáctica incorpora un vídeo
	Numerosos documentos auditivos Plataforma de recursos digitales
Organización del manual	El libro del alumno consta de ocho unidades, un apéndice denominado "Más ejercicios" y otro "Agenda del estudiante", los cuales estimulan el trabajo autónomo y el conocimiento de España
Organización de cada unidad	La estructura de la unidad se divide en los siguientes apartados:
	<u>Empezar</u> : se explica qué tarea van a realizar los estudiantes y qué recursos comunicativos, gramaticales y léxicos van a incorporar
	<u>Comprender</u> : se presentan los textos y documentos que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos de la unidad. Los estudiantes realizan actividades de comprensión
	<u>Explorar y Reflexionar</u> : se realiza un trabajo activo de observación de la lengua a partir de muestras o de pequeños corpus. Los estudiantes descubren el funcionamiento de la lengua en sus diferentes niveles (morfológico, léxico, funcional, discursivo, etc.) y refuerzan su conocimiento explícito de la gramática. En la última página de la sección se presentan esquemas gramaticales y funcionales a modo de consulta
	<u>Practicar y comunicar</u> : está dedicada a la práctica lingüística y comunicativa porque el objetivo es que los estudiantes experimenten el funcionamiento de la lengua a través de microtarefas comunicativas en las que se practican los contenidos presentados en la unidad
<u>Viajar</u> : incluye materiales que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana	

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Abanico	
Autor/es	Neus Sans (Coord); María Dolores Chamorro Guerrero, Gracia Lozano López, Pablo Martínez Gila, Beatriz Muñoz Álvarez, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo, Guadalupe Ruiz Fajardo	
Datos bibliográficos	Difusión, 2010	
Material	Impreso	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Libro del profesor
	Sonoro	CD
	Visual	Campus Difusión
	Multimedia	Campus Difusión

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo
Nivel	B2
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Actividades variadas que propician el equilibrio entre fluidez, corrección formal y expresividad que caracteriza este nivel
	Múltiples tipologías y dinámicas de trabajo: desde actividades más centradas en la forma hasta juegos y simulaciones; desde ejercicios individuales hasta tareas de realización en grupo
	Una acertada integración de contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y culturales
	Modelos textuales muy variados, representativos de diferentes registros de lengua
Organización del manual	El libro del alumno consta de doce unidades, una sección "Taller de escritura" donde el estudiante podrá mejorar su competencia escrita, y la propuesta de un gran juego con el cual se pueda evaluar todos los aspectos estudiados a lo largo del curso
Organización de cada unidad	En cada una de las unidades aparecen los siguientes apartados: gramática (reglas de uso y recursos funcionales), trabajo con vocabulario, juego, ejemplo, hablar, escuchar y escribir. No obstante, cada unidad es diferente entre sí porque el contenido de cada una de ellas es el que determina el modo de presentación y la tipología de actividades, lo cual facilitará el trabajo en el aula ya que se desarrollará con más fluidez

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Bitácora 3	
Autor/es	Emilia Conejo (Coord); Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Jaume Muntal Tarragó, Rosana Acquaroni Muñoz y Emilia Conejo López-Lago	
Datos bibliográficos	Difusión, 2014	
Material	Impreso	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Libro del profesor
	Sonoro	CD
	Visual	Campus Difusión
	Multimedia	Campus Difusión

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque léxico, enfoque orientado a la acción y al desarrollo de la autonomía
Nivel	B1
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Textos interesantes y actuales sobre temas variados
	Textos orales con diversidad de variedades y acentos
	Una imagen actualizada del mundo hispanohablante
	Actividades variadas que consideran tanto la forma como el significado
	Un trabajo profundo y variado con colocaciones y unidades léxicas
Organización del manual	Un video por unidad con propuestas de explotación
Organización de cada unidad	<p>El libro del alumno consta de nueve unidades, un resumen gramatical, un diccionario de construcciones verbales, una sección de preparación al DELE y las transcripciones de los vídeos y de los audios</p> <p>La estructura de la unidad se divide en los siguientes apartados:</p> <p><u>Punto de partida</u>: incluye el título de la unidad y una nube de palabras con el vocabulario esencial de cada sección. Asimismo, se encuentra el índice de contenidos y las actividades para trabajar con las nubes y el vídeo</p> <p><u>Dosieres 01, 02 y 03</u>: cada uno incluye uno o varios textos (escrito, orales y audiovisuales) y sus actividades correspondientes</p> <p><u>Dosieres 01, 02 y 03</u>: cada uno incluye uno o varios textos (escrito, orales y audiovisuales) y sus actividades correspondientes</p> <p><u>Dosieres 01, 02 y 03</u>: cada uno incluye uno o varios textos (escrito, orales y audiovisuales) y sus actividades correspondientes</p> <p><u>Taller de uso 01, 02 y 03</u>: se proponen actividades significativas que deben resolverse en parejas, o en pequeños grupos sin dejar de atender a la forma. En ellas se ponen en práctica los recursos lingüísticos que se reflexionan en la sección Agenda</p> <p><u>Archivo de léxico</u>: se incluyen actividades para trabajar las colocaciones y las unidades léxicas de la unidad; además, se incluye una reflexión o activación personalizada, y remisiones a los ejercicios correspondientes del cuaderno y referencias al material proyectable.</p> <p><u>Proyectos</u>: en este apartado se proporcionan dos tareas finales que permiten actuar significativamente generando textos o participando en interacciones grupales</p>

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Bitácora 4	
Autor/es	Emilia Conejo (Coord); Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Jaume Muntal Tarragó, Rosana Acquaroni Muñoz y Emilia Conejo López-Lago	
Datos bibliográficos	Difusión, 2014	
Material	Impreso	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Libro del profesor
	Sonoro	CD
	Visual	Campus Difusión
	Multimedia	Campus Difusión

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque léxico, enfoque orientado a la acción y al desarrollo de la autonomía
Nivel	B2
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Textos interesantes y actuales sobre temas variados
	Textos orales con diversidad de variedades y acentos
	Una imagen actualizada del mundo hispanohablante
	Actividades variadas que consideran tanto la forma como el significado
	Un trabajo profundo y variado con colocaciones y unidades léxicas
	Un video por unidad con propuestas de explotación
Organización del manual	El libro del alumno consta de nueve unidades, un resumen gramatical, un diccionario de construcciones verbales, una sección de preparación al DELE y las transcripciones de los vídeos y de los audios
Organización de cada unidad	La estructura de la unidad se divide en los siguientes apartados
	<u>Punto de partida</u> : incluye el título de la unidad y una nube de palabras con el vocabulario esencial de cada sección. Asimismo, se encuentra el índice de contenidos y las actividades para trabajar con las nubes y el video
	<u>Dosieres 01, 02 y 03</u> : cada uno incluye uno o varios textos (escrito, orales y audiovisuales) y sus actividades correspondientes
	<u>Agenda de aprendizaje 01, 02 y 03</u> : un espacio para la gestión personalizada del aprendizaje que permite comprender y fijar los contenidos lingüísticos de cada dossier, así como dirigir y controlar los progresos y necesidades propios
	<u>Taller de uso 01, 02 y 03</u> : se proponen actividades significativas que deben resolverse en parejas, o en pequeños grupos sin dejar de atender a la forma. En ellas se ponen en práctica los recursos lingüísticos que se reflexionan en la sección Agenda
	<u>Archivo de léxico</u> : se incluyen actividades para trabajar las colocaciones y las unidades léxicas de la unidad; además, se incluye una reflexión o activación personalizada, y remisiones a los ejercicios correspondientes del cuaderno y referencias al material proyectable
	<u>Proyectos</u> : en este apartado se proporcionan dos tareas finales que permiten actuar significativamente generando textos o participando en interacciones grupales

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título	Nuevo Sueña 3	
Autor/es	María Ángeles Álvarez Martínez, María Vega de la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez y María Jesús Torrens Álvarez	
Datos bibliográficos	Anaya ELE, 2016	
Material	Impreso	Libro del alumno Cuaderno de ejercicios Libro del profesor
	Sonoro	2 CD
	Visual	NO
	Multimedia	NO

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo
Nivel	B2
Grupo meta	Estudiantes jóvenes y adultos
Características del manual	Las destrezas están integradas y ampliamente desarrolladas
	Fichas gramaticales rediseñadas y con nuevos ejemplos
	Incorporación de textos contextualizadores de los contenidos nociofuncionales, gramaticales y léxicos
	Ilustraciones renovadas
Organización del manual	El libro del alumno se compone de 10 unidades, las transcripciones, y un glosario que recoge el léxico estudiado en cada una y que es traducido a cinco idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués
Organización de cada unidad	Cada unidad comienza con un apartado dedicado al léxico titulado "Palabras, palabras". Después, se alternan las secciones destinadas a la gramática "normas y reglas" con las de conversación "Bla, bla, bla". Enseguida, se ofrecen dos secciones "Toma nota", la cual está destinada a la escritura y a cuestiones de ortografía y de tipología textual; y "Sueña bien" dedicada a la fonética. Al final de cada unidad se incluye el apartado "Maneras de vivir" destinado a la cultura y costumbres de España y Hispanoamérica, y una recapitulación, a modo de autoevaluación

ANEXOS III. Transcripción del video

Versión en estilo directo

Resulta que yo hice una serie con él cuando él tenía 18 años y yo 8, y yo enamorada pero profundamente, pero él se fue a vivir a Londres y se retiró del programa y yo lloré tanto, literal fue mi primera tusa; y entonces, la vida pasó, y yo me lo encontré y dije: “ ¡Ay! A mí ese hombre me sigue gustando mucho”; y luego, en el aeropuerto lo volví a ver; y entonces, yo le escribí: “te estoy mirando”, yo dije: “va a pensar que soy una enferma o alguna cosa que lo voy a matar”, y se volteó así tipo: “¿por qué me está escribiendo?” y me puso: “¿Nati?” y yo: “Nati, sí Nati”. ¡Y ponme cuidado!, entonces yo lo vi y dije: “bueno ¿para dónde vas?” “No, para Cartagena porque terminé con mi novia”, y yo por dentro: “Gracias a Dios” y yo: “¡Ay! Que embarrada tan grande”, y pues nada entonces yo le empecé a escribir y empezamos a hablar, y ahora estamos juntos.

Versión en estilo indirecto

Yo hice una serie con él cuando él tenía 18 años y yo 8. Yo me enamoré profundamente, pero él se fue a vivir a Londres y se retiró del programa. Esa fue mi primera tusa. Tiempo después, me lo encontré y un día en el aeropuerto le escribí que lo estaba mirando y tenía miedo que él fuera a pensar que era una enferma o que lo iba a matar. Él se volteó y me preguntó si le estaba escribiendo y si era Nati, y yo le respondí que sí. Cuando lo vi le pregunté para dónde iba y me respondió que para Cartagena porque había terminado con su novia; yo estaba feliz con la noticia, pero le dije que, que embarrada y desde ahí empezamos a hablar y estamos ahora juntos.