

El desarrollo de la competencia conversacional en E/LE a través de vídeos¹

SANDRA CABANES PÉREZ

Universitat de València

sandra.cabanez@uv.es

Resumen: El contenido conversacional que se trabaja en nuestra propuesta son los solapamientos, los elementos para iniciar turno, los elementos de turno de apoyo, las apelaciones al interlocutor y la comunicación no verbal. El alumnado no puede transferir esta competencia de la lengua materna, por ello en esta propuesta didáctica los exponemos a material audiovisual auténtico para que identifiquen los elementos conversacionales, los comprendan y los utilicen de manera que su producción oral se perciba más natural en la conversación. Partimos de una metodología que combina el enfoque directo (actividades centradas en la sensibilización de los fenómenos conversacionales) y el indirecto (actividades de práctica) que permitan la adquisición efectiva de la competencia conversacional.

Palabras clave: competencia conversacional, turnos, material auténtico, sensibilización

Conversational competence developing through videos in Spanish as a Foreign Language

Abstract: The conversational elements in this proposal involve overlaps, turn initiators, phatic turns, appeals to the other speaker and non verbal communication. Students cannot transfer this competency from their mother tongue. For this reason, in this proposal students are exposed to real audiovisual material. This way conversational elements can be identified, understood and applied for improving oral production in conversation. This work's methodology is based on a combination of direct approach (activities focused on the awareness of conversational phenomena) and indirect approach (practice activities) for an effective acquisition of the conversational competency.

Keywords: conversational competency, turns, real material, awareness

1. Introducción

Los mecanismos interaccionales son plenamente contextuales, pues cada turno de habla viene determinado por el anterior y por la interacción con los interlocutores; al mismo tiempo, son plenamente culturales, ya que en cada lengua las reglas de interacción pueden ser totalmente distintas. Si no se muestran estas normas explícitamente puede haber una interferencia con la lengua materna. Antes de producir el alumnado tendrá que ser consciente de la importancia de las unidades estructuradoras de la interacción y de las diferencias que se producen entre su cultura propia y la española. Se trata de una toma de

¹ Este artículo ha sido posible gracias al proyecto de investigación FFI2016-77842-P, Unidades discursivas para una descripción sistemática de los marcadores del discurso en español (UDEMADIS), financiado por el MINECO, la AEI y los fondos FEDER.

conciencia del funcionamiento de la conversación que no se produce con la mera exposición al input.

En un trabajo anterior² tratamos este mismo tema y llevamos a cabo un estudio piloto con 18 estudiantes de dos grupos multiculturales de B1. En aquella ocasión las actividades se enfocaron en la fase de sensibilización de los fenómenos conversacionales; en la propuesta actual se han mejorado algunas dinámicas y se han añadido actividades de práctica que permitan la adquisición efectiva de esta competencia.

En ambos trabajos el objeto de estudio son los solapamientos, los elementos para iniciar turno y los elementos de turno de apoyo; aunque en este se han añadido las apelaciones al interlocutor por su importante papel en la cesión del turno. A menudo los inicios de turno y los turnos de apoyo suceden solapados al turno del hablante anterior y esto no debe considerarse una falta de respeto. El primer paso en el desarrollo de la competencia conversacional en E/LE es la puesta en conocimiento de estos fenómenos a nuestros estudiantes, pues son comunes en la conversación española; después, que conozcan qué expresiones verbales y no verbales se utilizan para ello; y, finalmente, que practiquen su uso en actividades más y menos cerradas.

Para llevar a cabo nuestro objetivo proponemos una enseñanza con y a través de conversaciones auténticas, pues en la enseñanza de toda lengua la conversación es el tipo de interacción más útil para desarrollar la competencia comunicativa del hablante.

2. Sobre la competencia conversacional

A diferencia de otros contenidos lingüísticos, los estudios sobre la interacción comunicativa y los turnos de habla son muy tardíos, a partir de los años 70 del siglo XX. Y, aunque el Análisis de la Conversación ha sido un campo de la Lingüística bastante trabajado desde entonces, no lo ha sido tanto desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La competencia conversacional no se suele trabajar de forma explícita en el aula de E/LE, por lo que muchas veces podemos ver que los alumnos tienen una alta corrección léxica y gramatical pero no llegan a desenvolverse con eficacia en una interacción conversacional.

Evidentemente, existe una interacción entre los alumnos, intercambian información que no conocen, resuelven un problema o llegan a un acuerdo, pero siempre tienen un objetivo. También por ello es más común trabajar en clase con debates o interacciones transaccionales (compra-venta, médico-paciente, profesor-alumno), cuya estructura es más clara. En cambio, las conversaciones no tienen un objetivo, sirven para socializarse y son más complejas estructuralmente.

Lo que ocurre en las típicas clases de conversación es que se habla con el objetivo de practicar el léxico, la gramática o las funciones comunicativas dadas en las clases estándar; pero sin utilizar los mecanismos que estructuran la conversación, como los turnos de apoyo y la negociación de la toma de turno.

Respecto a la aparición de la competencia conversacional en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006), en el inventario de funciones se dedica un apartado para la estructuración del discurso. En nuestra propuesta trabajaríamos estas

² <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7867/TFM.SCP.pdf?sequence=4>

funciones: indicar que se sigue el relato con interés; controlar la atención del interlocutor; interrumpir; indicar que se desea continuar el discurso.

Aunque en otras culturas existan los turnos, los apoyos y los cambios de tema, su funcionamiento no es universal. Esto puede producir una transferencia negativa de las características conversacionales de la LM a la LE. García García ha trabajado con corpus de aprendientes de español de varias nacionalidades y niveles y afirma que cuando los escuchan los nativos tienen «una sensación de falta de naturalidad molesta, causada por el predominio de intercambio limpio de turnos, intervenciones largas y práctica ausencia de solapamientos o interrupciones» (García García, 2005: 13). Al contrario que en otras lenguas, en la conversación en español se suele violar la norma de que cada hablante espera para hablar a que el otro termine su turno. Esto genera interrupciones³, pero en algunos casos cumplen una función de cooperación en la construcción de la conversación. Prácticamente la mitad de los intercambios de turnos de habla son interruptivos en español, mientras que entre los británicos e italianos es un 20% y entre los suecos un 8% (Cestero, 2005: 38). Por eso el aprendiente cuyo sistema difiera en esto con el español esperará una pausa para poder intervenir en la conversación con un nativo; a su vez, el nativo habrá utilizado otras marcas y al ver que el otro no ha tomado el turno, continuará hablando. Esto provocará un conflicto porque el no nativo pensará que no le están dando la oportunidad de hablar.

A continuación, mencionamos algunas de las dificultades para los hablantes no nativos (HNN) en la conversación que García García (2005 y 2009) ha identificado en el corpus:

- No tienen recursos para marcar las relaciones entre los turnos (introdutores, continuación de turno, conectores);
- las llamadas de atención aparecen representadas de forma aislada por estudiantes de nivel B2 y las fórmulas apelativas «¿sabes?» y «¿entiendes?» se encuentran totalmente ausentes; «se observa que carecen de recursos para señalar o marcar el giro que se da en la conversación. (...) los cambios de tema resultan un poco violentos, ya que no aparecen conectados de ninguna manera con el turno anterior» (García García, 2005: 18-19);
- los HNN pocas veces «toman la iniciativa para concluir explícitamente un tema de conversación, en general parece que prefieren que el tema se agote o que se produzca un cambio por medio de una pregunta» (García García, 2005: 20);
- los apoyos de conocimiento entre HNN son muy abundantes, pero no hemos encontrado casi ejemplos en los que el interlocutor prevea el final del enunciado y lo complete adelantándose al hablante sin que se haya dado vacilación previa, con la intención de completar, más que el enunciado, la idea expresada por el hablante (apoyos facultativos);

³ Tipos de interrupción (Cestero, 2005):

- Involuntaria
- Voluntaria
 - Justificada
 - Neutra
 - Pertinente
 - Cooperativa
 - No justificada

- «sí» es el marcador de inicio y cesión de turno más extendido y en niveles intermedios recurren a la vacilación, otros más específicos como «bueno», «entonces» o «pues» aparecen de forma esporádica en hablantes de niveles altos.

3. Nivel, contenidos y objetivos

Esta propuesta didáctica se diseñó inicialmente para un grupo multicultural de nivel B1, cuyos estudiantes sirvieron como informantes para el estudio piloto. Por supuesto, se podría llevar a cabo con estudiantes de niveles superiores, para quienes la comprensión del léxico sería más sencilla. Pero consideramos que en el nivel B1 ya tienen suficiente fluidez de interacción y necesitan desarrollar la competencia conversacional. Con un poco de ayuda comprenderán el tema que se está tratando, pero igualmente debemos destacarles que no es necesario que entiendan todo, sino que nuestro objetivo son ciertos fenómenos conversacionales.

En cuanto al contenido, nos centramos en tres elementos de la conversación: (1) los elementos de apoyo, (2) los elementos introductores de turno y (3) las apelaciones al interlocutor. (3) da pie a la aparición de (1) y (2) y, a su vez, (1) y (2) suelen producir el fenómeno del solapamiento. Además, tanto (1) como (2) y (3) se pueden producir verbalmente o no, mediante gestos y miradas.

Los objetivos de la propuesta son:

- Que el alumnado comprenda que en español las interrupciones y solapamientos normalmente no suponen un acto contra la imagen del otro, sino que son mecanismos naturales de la conversación que ayudan a que esta avance.
- Que identifiquen, comprendan el uso y utilicen los elementos introductores de turno, los turnos de apoyo y las apelaciones al lector para que su producción oral se perciba más natural en la conversación.
- Que reflexionen sobre algunos de los usos que la comunicación no verbal tiene durante la conversación: apoyar otro turno, solicitar el turno y responder a una apelación.

4. Metodología

Respecto a la didáctica, partimos de la premisa de que solo es posible aprender aquello a lo que se atiende y de lo que se toma conciencia. Consideramos que para desarrollar la competencia conversacional el alumnado debe observar conversaciones reales, pues «el uso de material auténtico posibilita un aprendizaje crítico y reflexivo» (Albelda y Fernández, 2006: 6). Es difícil que los materiales creados *ad hoc* o el diálogo de una película que imite una conversación puedan representar sus características reales. Tampoco nos servirían otros tipos de diálogo como una entrevista, que sigue unas convenciones más marcadas.

En los trabajos de García García (2004, 2007, 2009) sobre la enseñanza de la conversación se propone la combinación del enfoque directo y el enfoque indirecto en una propuesta didáctica para trabajar turnos de apoyo, reformulación, cambios de tema y sincronización de turnos siguiendo tres fases: sensibilización, práctica y revisión.

En la propuesta del estudio piloto no avanzamos más allá de las actividades de sensibilización, realizadas de forma individual y dirigida. Estas se basaron en una enseñanza explícita o directa en la que el foco fue la concienciación del alumnado hacia

los solapamientos en la conversación española. La sensibilización se divide a su vez en tres subfases: ilustración, interacción e inducción, que extraemos de las tres fases del método directo de Cestero (2012: 51). La ilustración se produjo mediante el visionado de material auténtico. En la interacción se intercambiaron opiniones sobre el fenómeno y se compararon con la lengua materna. Y en la fase de inducción se buscaron los elementos conversacionales subrayados en la transcripción (elementos de apoyo, elementos introductores de turno, apelaciones al interlocutor y lenguaje no verbal).

Un cambio importante en esta actividad frente al estudio piloto ha sido la incorporación de subtítulos en el vídeo. Pudimos comprobar que para los estudiantes era complicado seguir la transliteración al mismo tiempo que veían el vídeo. Consideramos que los subtítulos permitirán una visualización de los solapamientos y una mayor comprensión de la conversación en el primer visionado.

En la secuenciación actual hemos añadido las actividades de práctica, que Cestero (2016) divide en tres tipos: de aprendizaje, de refuerzo y de adquisición. La primera es cerrada y totalmente dirigida por el profesor; de forma individual buscan los elementos conversacionales de la transcripción, que ya no están subrayados. La segunda actividad es semicerrada, la sigue dirigiendo el docente, pero ahora se interactúa en grupos de tres. La tercera es abierta y semidirigida por el profesor; en ella los alumnos deberán poner en práctica, en interacciones lo más naturales y espontáneas posibles, las características aprendidas. Para incluir la fase de revisión que propone García García (2004, 2007, 2009), podemos grabar las conversaciones de los alumnos para después analizarlas o los compañeros pueden analizarlas mientras se producen.

5. Material

Los vídeos utilizados son fragmentos del *reality show* Gran Hermano, donde los concursantes mantienen conversaciones entre ellos sin que el hecho de ser grabados influya en su naturalidad. Escogimos uno de 9:30 minutos en el que aparecían dos conversaciones con la longitud suficiente para nuestra actividad, solo había dos o tres interlocutores y ningún ruido ambiental, susurros o intervenciones de terceros. Los vídeos nos dan la posibilidad de trabajar los aspectos lingüísticos en su contexto, no de forma aislada, incluyendo los elementos no verbales, por lo que se desarrolla una comprensión mucho más próxima a la realidad y en un soporte cercano para los alumnos. Además, en nuestro caso, la complejidad lingüística, por léxico y por velocidad de emisión, excede el nivel de comprensión de nuestros alumnos de B1; por lo tanto, los signos no verbales son una gran fuente de información para ellos sobre el desarrollo de la conversación.

En el material también incluimos una transliteración de las conversaciones para que el alumnado pueda revisarlas a su propio ritmo y buscar el vocabulario que no comprende (véase anexo). Aunque se siguen las normas ortográficas y de puntuación de los textos convencionales, se trata de una transliteración enriquecida. Ya que, sin llegar a ser una transcripción, hemos añadido algunos símbolos de transcripción de lo oral (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002), para destacar mejor los fenómenos que queríamos trabajar en el aula: marcamos con un guion (-) los reinicios y autointerrupciones, subrayamos los solapamientos, marcamos con doble paréntesis las emisiones dudosas o indescifrables, indicamos el estilo directo con cursiva y escribimos algunos alargamientos vocálicos y palabras acotadas (muy > muuu).

6. Secuenciación

6.1. Fragmento 1⁴

Antes de ver el primer fragmento, les preguntamos a los alumnos si conocen el *reality show* Gran Hermano o si han visto programas similares. Así les ponemos en contexto sobre el tipo de vídeo que van a ver.

Tras ver el fragmento (ilustración) pasamos a la fase de interacción. Les hacemos una serie de preguntas para comparar el comportamiento de los interlocutores del vídeo con el de sus nacionalidades:

- ¿Quién habla más? ¿Quién habla menos? ¿Se miran a la cara? ¿Cuándo sí y cuándo no? ¿Son respetuosas con las demás? ¿Por qué?
- Vamos a verlo otra vez ¿Cuántas veces hablan dos o tres personas a la vez?
- ¿Crees que es importante que en una conversación una persona espere para hablar a que la otra persona termine su turno?
- ¿Cómo es en tu país? ¿Crees que el contexto (lugar, hablantes) puede influir? Por ejemplo, ¿los turnos son iguales entre familiares, entre amigos, entre un profesor y un alumno, entre un médico y un paciente o entre un trabajador y un cliente?

A continuación, repartimos la transliteración porque identificar los elementos no es fácil solo con la escucha. Les explicamos cómo leerla y dos estudiantes interpretan. Es el momento de solucionar dudas de vocabulario que impidan la comprensión general y ser conscientes de los momentos en los que se roba o se apoya el turno. Esta primera transliteración tiene los elementos subrayados por colores: amarillo, inicio de turno; rosa, apoyo de turno; azul, apelaciones; verde, comunicación no verbal significativa).

Inicio de turno	Turno de apoyo	Apelaciones
¿Es que sabes qué pasa? Yo Pues Porque yo creo que Pero escúchame Escúchame Pero es que Y tú es que ¿Pero es que sabes lo que pasa? Yo creo Pero tía No pero Pero Pero te digo Ya ⁵ (no verbal: mirada) (no verbal: movimiento de mano)	No, sí, ya No, no, no Ya Sí Hm Ya, ya Claro Hasta un cierto punto (no verbal: asentimiento)	Tía te contigo escúchame y tú callá tía sé superviviente ¿sabes? (no verbal: el hablante mira al destinatario cuando le hace una pregunta) (no verbal: el destinatario mira cuando le apelan)

Tabla 1. Elementos conversacionales del Fragmento 1.

⁴ Fragmento 1 (recuperado el 08/01/2019): https://www.youtube.com/watch?v=rD_39FquZ7U

⁵ No olvidemos explicar que a menudo para tomar el turno se empieza con una expresión de apoyo.

Tras identificar estos elementos les explicamos que hay dos razones para los solapamientos: mostrar apoyo (seguimiento, entendimiento) y añadir otro turno. Entonces les hacemos estas preguntas sobre los elementos del texto para facilitar la inducción:

- ¿Qué frases se utilizan para apoyar una idea?
- ¿Hay una relación entre las apelaciones y los turnos de apoyo?
- ¿Qué frases utilizan para empezar otro turno?
- ¿Qué funciones tienen las miradas y los movimientos de brazo? ¿ayudan a estructurar la conversación?

Para la última pregunta sobre la comunicación no verbal podemos ver el fragmento otra vez. En el estudio piloto se pidió a los alumnos que explicaran el motivo de los solapamientos. Ante la dificultad mostrada en esta propuesta hemos decidido eliminar esta pregunta. Como quizás con una lectura detallada del texto sería posible contestarla, dejamos que el docente la reintroduzca si lo ve oportuno en niveles más avanzados. En resumen, las principales causas de interrupción que aparecen en el texto son:

- Error de coordinación.
- Ha sido interrumpida y quiere continuar con su turno.
- La idea que quiere expresar la otra persona ya está clara o es predecible (entiende lo que quiere decir).
- Quiere contestar a una afirmación errónea antes de que se siga desarrollando.
- La otra persona se está repitiendo.
- Continuar la frase o idea antes de que el interlocutor termine.
- El interlocutor titubea y se repite, no sabe cómo terminar el turno.
- Te surge una idea buena para decir y hay que aprovechar la oportunidad para comentar algo en ese momento; sino la conversación puede cambiar de tema y ya no será pertinente.
- Añade una idea que corrobora lo que se está diciendo.

6.2. Fragmento 2⁶ y Fragmento 3⁷

Al trabajar los fragmentos 2 y 3 pondremos en práctica la búsqueda de los mismos elementos de la conversación. Sin embargo, esta vez no contarán con la ayuda de la identificación por colores en la transliteración, por lo que se trata de una práctica ya no tan guiada pero todavía controlada.

⁶ Fragmento 2 (recuperado el 08/01/2019): https://www.youtube.com/watch?v=-_YiT0nEIIM

⁷ Fragmento 3 (recuperado el 08/01/2019): <https://www.youtube.com/watch?v=W6utQIYHevQ>

Inicio de turno	Turno de apoyo	Apelaciones
Pero- Y Y yo Pero vamos Bueno, sí, pero (Repetición del turno anterior no escuchado) Sí, pero No, si me pareció feísmo, de hecho Es que Ya, pero no sé Bueno, tía, pues No, no (...) Claro (...) Pues Nooo (...)	Hmm (no verbal: asentimiento) Sí Ya Ya, (repetición de última palabra), ya Mmh Claro Es verdad	¿sabes? (no verbal: G mira a N porque le corrige) (dice su nombre) Díselo Tú (no verbal: señala con la mano para captar la atención)

Tabla 2. Elementos conversacionales del Fragmento 2

El Fragmento 3 se diferencia de los dos anteriores en que ya no hay tres interlocutoras sino dos. Una hablante explica su problema y la otra la escucha y apoya. Esto supone una estructura en la gestión de los turnos muy diferente: la segunda hace sobre todo turnos de apoyo cuando le apela a ella, y deja frases suspendidas para ayudar a la otra a construir su discurso. Tras ver el vídeo hacemos estas preguntas de reflexión: *¿Ves un cambio entre el desarrollo de esta conversación y el de las otras? ¿Quién habla más y quién menos? ¿Quién hace más gestos? ¿Por qué?*

Inicio de turno	Turno de apoyo	Apelaciones
Pero es que Ya, pero digo que Es que es eso, tía, Y (no verbal: cuando le interrumpen no sabe qué hacer con la mano y se toca el pelo)	(no verbal: asentimiento) (predice y continua la frase) Vale Claro (repite y continua la frase)	¿sabes? tía

Tabla 3. Elementos conversacionales del Fragmento 3

6.3. Actividades de práctica oral

Proponemos una práctica oral que refuerce los contenidos trabajados. Consiste en recrear una situación informal de conversación tratando alguno de estos temas:

- Las últimas películas que habéis visto en el cine
- El último partido importante de fútbol
- La situación política actual
- Alguna noticia
- (Sugerencias de los alumnos)

Dependiendo del número de estudiantes y para asegurar la participación de todos se podría dividir la clase en grupos. No recomendamos, en cambio, las parejas, porque la gestión de los turnos es más simple.

Otra opción es grabar las conversaciones para que los alumnos las analicen y las comparen con las interacciones españolas. Se puede utilizar una tabla como esta:

	Hablante 1	Hablante 2	Hablante 3
Da respuestas cortas (Ya, sí, mhm, claro...)			
Utiliza elementos para tomar el turno (Yo creo, pues, pero es que...)			
Toma el turno empezando con respuestas cortas			
Hay momentos en los que hablan a la vez, pero no es un problema para la conversación			
Cuando le apelan responde con contacto visual, una respuesta corta o tomando el turno.			

Tabla 4. Rúbrica de análisis para los alumnos.

Por último, según las posibilidades de cada grupo o centro, se puede realizar una actividad abierta como es llevar a los alumnos a un lugar con un ambiente más relajado, como una cafetería, para conversar. Ya que dentro del espacio del aula puede ser menos fácil crear el ambiente propicio para estos intercambios.

7. Conclusiones

Hay a otros trabajos sobre esta competencia que también abogan por el análisis de conversaciones auténticas de hablantes nativos, el elemento diferenciador de esta propuesta está en el vídeo. Este ofrece trabajar los fenómenos en su contexto con voz e imagen para poder abordar todos los niveles que están implicados, el verbal y el no verbal.

Frente al TFM, en esta propuesta hemos incluido actividades de práctica que complementan a las de sensibilización. Como con cualquier contenido, no es lo mismo comprenderlo que aplicarlo en la producción. A pesar de esto, consideramos que los elementos de la conversación vistos ayudarán a nuestros estudiantes a evitar el choque cultural y a mejorar sus interacciones orales dentro de la conversación como tipo de discurso.

Bibliografía

ALBELDA MARCO, Marta y FERNANDEZ COLOMER María José (2006). «La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial», *Revista de Didáctica. Marco ELE*, 3, 31, 2-31.

BRIZ, Antonio y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). «La transcripción de la lengua hablada: El sistema del grupo Val.Es.Co.», *Español Actual*, 77.

- CABANES PEREZ, Sandra (2015). *El vídeo como recurso dinamizador en la adquisición de la competencia conversacional de estudiantes de E/LE*. Recuperado el 08/01/19, de: <http://hdl.handle.net/10902/7867>
- CESTERO MANCERA, Ana María (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro», *International Journal of Foreign Languages*, 1, 31-62.
- CESTERO MANCERA, Ana María (2016). «La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de ELE», *LinRed XIV*.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2005). «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera», *LinRed II*. Recuperado el 08/01/19, de: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2004). «La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE», *Glosas Didácticas*, 12, 105-112.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2007). «La enseñanza de la competencia conversacional», *Frecuencia L. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 33, 16-21.
- GARCÍA GARCÍA, Marta (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anexos

FRAGMENTO 1 (0:32-2:47)

G: ¿Es que sabes qué pasa? que por mi carácter aguanto mucho. Pero te digo que la paciencia con ella ya se me colmó y la próxima, te digo yo que voy a saltar porque estoy segura [Cuando hace la pregunta mira a L]

L: Pues a ver si es verdad hija, yo lo estoy deseando

G: (RISAS)

L: No, es verdad, estoy deseando verte, [asentimientos]

N: No, sí, ya

L: pero no por incitarte, no te estoy incitando a que tengas más follones [Mira a G cuando dice lo de incitar]

N: No, no, no

G: No, no, no

L: sino a que te defiendas tía, para que-

G: Ya

N: Ya, lo malo es que te duele [mira a G y mueve el brazo]

L: pero escúchame, no por nada, sino porque te hagas de respetar dentro de la casa [Está abajo y señala con el dedo cuando dice escúchame]

G: Sí

L: Porque muchas veces, escúchame, irónicamente, escúchame, escúchame, muchas veces irónicamente,

G: (())va, lo sé, lo sé

N: (())por eso

L: muchas veces irónicamente se están metiendo contigo

N: Hm

G: Pero es que me pasa en la vida real

L: Y tú es que- Pero escúchame

N: (())

L: Escúchame. Muchas veces únicamente se están metiendo contigo y tú jiji jaja y yo me quedo mirándote y diciendo ¿Se está dando cuenta de que se están metiendo con ella? Ooo yo te veo riéndote, tía, y yo decía pero si está haciendo un comentario irónico riéndose de ella y ella y tú callá, tía, y diciendo Dios mío, que se haga de respetar ya, que se imponga [mirada perdida en la narración]

G: Ya, ya. Pero es que fuera también me pasa, tía, y estoy- y cada vez aprendo a tener más carácter. Pero, yo es que como soy ahora y antes tenía mucho menos

N: Aquellos eran [hace pequeños asentimientos durante el turno de G]

L: Aquí ya llevas dos meses hija, aquí ya tienes confianza con la gente para decir las cosas a la cara ¿sabes? [mira a G]

[durante el discurso N no mira, si dice ¿sabes? asiente]

que a la mínima que me digan sé que voy a saltar porque ya me tienen muy cansada ¿sabes? Yo cuando veo que una cosa se te puede escapar la paso, cuando veo que son dos la paso, pero ya cuando veo que eres así, que te gusta hacerle daño a la gente, tía, ya eso no lo tolero. El egoísmo, la gente que se cree más que nadie → estas cosas yo no las tolero ¿entiendes? y sé que voy a saltar. Porque yo ante todo soy justa ¿sabes? (3'')
 L: Pues antes de ser justa, inten- o sea- sé superviviente, tío y defiéndete [No las mira hasta que no se ve interrumpida]

G: Si

L: Porque yo creo que fue- yo creo que tienes que quedar hasta como tonta, tío, porque
 N: (()) Será a veces hasta más egoísta ¿sabes?

Porque a veces de... ¿sabes?

G: Ya (())

L: Yo creo que muchas veces quedas como tonta, con eso te lo digo to

G: Seguro. Habré quedado fuera como una estúpida como se hayan reído en mi cara cuando... cuando me haya callado muchas cosas que no me tenía que haber callado. Pero por mi carácter soy así (()) [Tanto L como N responden mirándola y señalando con el brazo]

N: Pero tía, no te das cuenta ¿sabes? (())

L: No pero, no tonta- no tonta por callarte, sino porque la gente se va a pensar que es que realmente no te das cuenta

N: Claro

G: Ya ya

L: O no eres inteligente para darte cuenta, y yo creo que tú tienes que-

G: Ya, yo tengo un carácter super pasivo, que paso mucho de las cosas

L: Mmm hombre, eso esta bien

G: Yo siempre he dicho que-

N: Pero hasta un cierto punto

G: hasta un cierto punto

L: Pero está bien- está bien hasta un límite, hasta que no te pisoteen, el momento en el que intentan pa- pasar por encima de tí va no [gestos]

G: ¿Es que sabes lo que pasa? Que soy una persona que va almacenando cómo es cada persona y sé lo que hay con cada una, lo que me va diciendo cada una... ¿me entiendes? Siempre yo, por ejemplo, yo tengo muchas amigas ¿no? Vale, pero ee ¿amigas que yo diga pa' lo bueno y pa' lo malo?

FRAGMENTO 2 (3:39-5:26)

G: Pero- Y en la vida real- en la vida real, o sea, aquí dentro me pasa igual, o sea, te paso una, te paso otra... me voy quedando con cómo es cada persona: esta es una egoísta, es una tal... ¿sabes?

L: Hmm

G: Me voy quedando, se me va llenando el vaso. Claro ¿qué pasa? Cuando ya tengo una idea hecha de la persona ya es cuando exploto ¿Sabes? Y ya tengo la idea hecha de dos personas que me van a hacer explotar. Bueno, una ya me ha hecho explotar una vez, ahí dentro que empecé a berrear... que dije *es la primera vez que me han sacado de quicio aquí dentro, no sé qué no sé cuántos*

N: Con lo de la barca

G: Sí (ENTRE RISAS) Y yo sé qué

N: Pero vamos que tampoco fue un explote muy explote

G: Bueno sí pero que ya me está- que ya me está llegando al punto.

N: (RISAS) No un explote muuu'

L: Más grave lo de anoche

G: (mch) sí, pero que me está llegando al punto álgrido ¿me entiendes?

N: Ya

L: Más grave es que te quite la guitarra de las manos

G: Pero que eso me pareció... (uff) una niñatada

L: Niñatada no es

N: Si todos le diésemos la importancia de... otros días...

L: Si te parecen niñatadas, te parecerán niñatadas todo, porque claro aquí todo lo de- todo lo que no tiene importancia

fuera lo tiene aquí

G: No, si me pareció feísmo de hecho, que al ser por un juguete, tía, es que me ha parecido tan...

N: Ya

G: ¿sabes? Que... era más que nada por eso, que me recordaba (a los niños chicos)

L: Es que no se trata de eso, es que se trata del egoísmo

G: Ya, del egoísmo, ya

L: Que no es de la guitarra en sí. Es que no- no- Y yo creo que la- se verá-

N: Es el acto

G: Ya, pero no sé, verme en esa situación fue- que me dio vergüenza (2'')

L: Bueno, tía, pues no te queda ni- a tí nada que aguantar, de aquí hasta que estos dos se vayan buaaa

N: Mmh

G: Ya

L: Porque te van a pisotear†

N: No, por eso tienes que levantarte ahora ¿sabes? Y a partir de ahora ni una

L: Es que nadie lo va a hacer por ti

N: Gisela

G: No, no, si yo ya no voy a dejar- no voy a pasar ni una más

L: En cuanto te llame rellenita le dices ¡Pero bueno! ¿tú tienes algo en contra de mi, tío? Que no dejas más que hablarme de esto

N: Claro (())

G: (())

N: Le dices *Mmm ¿tienes algo en contra de las rellenitas? Según tú.*

G: (RISAS)

N: Pues lo primero que yo no me veo ni rellenita ¿tienes algo en contra? Porque ¿te estoy llamando yo a ti palillo para que me lo digas todos los días?

L: Noo, o le dices ¿o te llamo yo a ti- o te llamo yo a ti anoréxica?

N: Claro

L: Díselo ¿te llamo yo a ti anoréxica?

G: ((¿Te llamo yo a ti anoréxica?)) Porque vamos

N: Si tuviera los muslos de tamaños normales...

L: Es que- es que- es lo- o sea- lo contrario sería eso, llamarle a ella anoréxica.

G: Es verdad.

L: ¿A ti te está llamando gorda? Tú a ella anoréxica

N: Claro

FRAGMENTO 3 (7:28-9:04)

N: (()), una cosa que me molesta mogollón, tía. Es que luego digo *no lo voy a comentar porque va a parecer como que son celos* y es que no son celos, tía. Y quiero que quede clarísimo que no son celos, ni es nada, no soy una persona celosa de verdad, ni con amigas, ni con pareja, ni con nada, tía // Y me jode comentarlo, pero es que me está jodiendo por dentro ¿sabes?

L: Es la absorción que tiene este hombre con...

N: Sí, a parte de lo de Iván con Orlando, tía, como Liz es eso, como se quiere juntar con los tíos↑ También muchas veces que eso, como que también intenta con Orlando ¿sabes? (mch) Que yo entiendo que se peleen, puede caerle bien y todo lo que sea pero no sé, tía, es como... que a veces siento...uff

L: Si, pero es solo... es solo por lo que te digo, porque ella intenta ee acercarse a los hombres para hacer
N: acercarse más a los hombres

L: para hacer que es que siempre tiene problemas con las mujeres porque ella es tan guay y tan divina que le tenemos celos
N: Tía, me jode porque veo

que hasta a veces ella se pasa más tiempo

L: Pero es que- lo que tiene ella aquí en la casa con las mujeres se lo ha ganado ella, porque-

N: Ya/ Pero que digo que es que a-

L: porque yo no soy una persona celosa nii envidiosa niii

N: Es que es eso, tía, yo nunca, es que yo no soy para nada así. Pero es que luego es eso, que se pasa más vez- más tiempo hablando con Orlando ¿sabes? Es como, joder, parece que hasta le da- (mch) ya él→digo *parece que le da más importancia a ella ¿sabes? que a mí*. Pero no son celos, es como, joder, no sé, que es que no se da cuenta él de cómo es y me jode. Porque luego digo *voy a hablar- (mch)* porque yo pienso *me gustaría hablar con Orlando, pues igual que estoy hablando el tema contigo de Liz, pues con él*. Pero como a él, estoy segura, de que le cae super bien↑ y de que piensa todo super positivo de ella↑, porque como no tiene problemas con nadie ni nada↑, seguro que si se lo voy a comentar↑ le va- me va a quitar importancia y va a ser como (mch) *venga Nani, no- no le veas tres pies al gato, venga Nani, no tal ¿sabes?*

L: Vale

N: Y sé que es una cosa que no puedo hablar con él, y me jode porque para mí es un apoyo igual que eres tú.

L: Claro

N: Y mis cosas que me preocupan también me gustaría hablarlo con él. Además porque luego a lo mejor va a parecer que lo hablo contigo, él me oye y como que ¿sabes?

L: Y dirá mira...

N: Y dirá *mira esta tal*. Y me jode.