

## **El uso de estructuras parentéticas en el aula de ELSE<sup>i</sup>**

Florencia Morales

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

[morales\\_florencia@hotmail.com](mailto:morales_florencia@hotmail.com)

### **Resumen**

En este trabajo, reflexionamos sobre la importancia de incluir audios y transcripciones de conversaciones auténticas en las clases de ELSE para favorecer la comprensión y la producción oral de los estudiantes. De los distintos rasgos de la oralidad que se exponen, nos enfocaremos en las estructuras parentéticas, en particular las encabezadas por la conjunción “y”. Dado que estas estructuras suponen una interrupción en la linealidad de un mensaje oral, creemos importante concientizar a los aprendices sobre su presencia. Además de su forma, desde una mirada pragmática observaremos algunas funciones discursivas que dichas estructuras paralelas aportan a la comunicación.

**Palabras clave:** enseñanza, ELSE, discurso oral, estructuras parentéticas, pragmática

## Introducción

El hecho de no poder hablar con cierta fluidez o comprender lo que se escucha es una preocupación frecuente de los estudiantes de lenguas extranjeras. Ciertamente, la oralidad es un área que representa dificultad: los procesos de interacción suponen una actividad compleja incluso para el hablante nativo. Aunque en apariencia sea algo que ocurre con el mínimo esfuerzo, no tomamos dimensión de todo lo que hacemos -más o menos conscientemente- al momento de intercambiar con otros. Al conversar, la mayoría de nuestros mensajes no se emiten de una vez, sino que vamos y venimos con las palabras hasta que llegamos a decir lo que queremos decir. En ese ida y vuelta, titubeamos, repetimos, insertamos incisos, dejamos frases inconclusas, terminamos el mensaje con la colaboración de nuestro interlocutor, entre otras acciones (Blanche-Benveniste, 1998). Así y todo, los hablantes se comprenden. Sin embargo, para alguien que está aprendiendo una lengua extranjera en un contexto de inmersión, todo ese proceso puede resultar abrumador.

Teniendo esto en cuenta, consideramos que en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (de ahora en más, ELSE) debería haber materiales y actividades que den cuenta de alguna de las características hasta aquí expuestas. En este trabajo, nos enfocaremos en una de ellas: los incisos, también llamados estructuras parentéticas. Para ello, primero presentaremos de manera sucinta características de la oralidad (en particular, de la conversación coloquial) y reflexionaremos sobre algunas de las limitaciones de los materiales didácticos tradicionales utilizados para la enseñanza. Luego, describiremos las estructuras parentéticas en sí para finalmente proponer algunas actividades que contemplen su uso en el aula.

## La oralidad en el aula de ELSE, ¿enseñada desde la escritura?

En su libro *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Daniel Cassany (1987) propone dos grandes categorías para resumir las características del código oral y del escrito: por un lado, las diferencias contextuales entre un código y otro; por otro, las diferencias textuales. Entre los varios rasgos señalados en detalle por Cassany sobre el código oral- en particular, la conversación-, destacamos para el fin del presente trabajo

los siguientes: la selección menos rigurosa de la información, lo que redundará en presencia de digresiones, cambios de tema, repeticiones; alta frecuencia de referencias exofóricas; tendencia a estructuras sintácticas simples; variabilidad en el orden de los elementos de la oración.

El detalle de lo expuesto por Cassany es útil para pensar si el material que utilizamos para la oralidad en la clase de ELSE responde a estas o algunas características, o si, por el contrario, se ajusta más a las particularidades del código escrito. En este sentido, Manuel Alcántara Plá (2014) problematiza la incidencia de la escritura en el estudio de la oralidad. Para este autor, la sintaxis de lo oral no es fragmentaria o incompleta –como algunos estudios sugieren-, sino que responde a las exigencias del contexto en que se producen los intercambios. El hecho de que se haya considerado a la oralidad ‘deficiente’ puede deberse a la noción de “oración” del código escrito aplicada para su estudio: si se toma como regla la presencia de un sujeto junto a un verbo flexionado y sus respectivos complementos, lo oral siempre parecerá faltar a esa norma.

Es vasta la bibliografía existente sobre la oralidad como objeto de estudio. Sin embargo, todo el conocimiento que distintos autores han aportado pareciera no impactar aún en el desarrollo de materiales didácticos. Si bien se observa la intención de enseñar algunos aspectos de la conversación, los audios que ofrecen los manuales son ensayados y realizados por actores, en los cuales se pierde una característica fundamental de la conversación: la espontaneidad. En lo espontáneo, es la falta de planificación lo que justamente dota a la conversación de todas las características antes expuestas. El hablante sabe qué es lo que quiere decir, pero al ser exigido a decir su mensaje de una vez y al instante, es altamente probable que no siempre encuentre las palabras ni el orden adecuado en el que quiere decirlas. Sin embargo, en los audios para el aula esto no se percibe: pareciera que en las conversaciones los hablantes no tienen ninguna duda de lo que dicen, además de expresarse sin ‘errores’.

Sin ánimos de hacer solo una crítica, comprendemos el valor didáctico de estos audios ‘limpios’ para el estudiante extranjero, particularmente en niveles iniciales; es bien conocida la importancia de que exista *input* comprensible (Krashen, 1981). De todos modos, en algún momento de la enseñanza, particularmente a partir de un nivel intermedio, creemos que es necesario presentar un material de conversación genuino por dos grandes motivos. El primero de ellos es advertirle al estudiante que una conversación auténtica no sonará igual al audio de clase. A nuestro entender, concientizar al alumno sobre los rasgos de la conversación coloquial -y en definitiva, de su dificultad- alivia la

frustración que pueda llegar a experimentar al no poder seguir una conversación real. El segundo motivo -y quizás, el más importante- es permitirle al aprendiz equivocarse.

En la inclusión de material auténtico en el aula, la intervención docente será fundamental. Además de pensar alguna tarea de comprensión global en torno a algún extracto de conversación, sería provechoso que el profesor se detenga en uno o dos aspectos de la oralidad que crea relevantes para presentar. A modo de ejemplo, se podrían diseñar actividades en torno a la búsqueda de palabras y las estrategias utilizadas para mantener el turno de habla. Consideremos el siguiente fragmento provisto por Blanche-Benveniste (1998, p. 44). En su libro, lo transcribe de dos modos. El primero, de forma horizontal: “Había que tener el eh...ah, uh,... ¡Ah! ¡No me sale el nombre! El certificado, el, el diploma, de socorrista”. El segundo, en forma vertical, donde ilustra de manera gráfica todas las opciones por las que pasó el hablante antes de llegar al complemento que necesitaba:

|                 |                                         |
|-----------------|-----------------------------------------|
| Había que tener | el eh                                   |
|                 | (ah, uh... ¡Ah! ¡No me sale el nombre!) |
|                 | el certificado                          |
|                 | el                                      |
|                 | el diploma de socorrista                |

Esta segunda forma de transcribir nos parece útil para el aula, ya que expone de manera clara el camino del hablante para encontrar el término que necesita. En clase, se podría invitar a los estudiantes a conversar en pares sobre todas las palabras que están ‘de más’ y cómo podrían agruparse. Es una buena oportunidad para revisar o introducir conceptos relacionados al metalenguaje: “artículos”, “interjecciones”, “sinónimos”, “comentarios sobre lo que se dice/incisos”. Además, el extracto puede aprovecharse para pensar en otros comentarios que usan los hablantes nativos para mostrar olvido y retener el turno, por ejemplo, “¿Cómo era?”, “¿Cómo se dice?”, “¿Cómo se llama?”. En la sección que sigue, veremos otros ejemplos posibles, esta vez focalizados en el uso de las estructuras parentéticas.

Las estructuras parentéticas: características y posibles usos en el aula

De acuerdo con la RAE, los parentéticos son unidades que se intercalan en otras constituyendo un inciso. En términos gramaticales, estos incisos pueden ser palabras, frases o cláusulas y se caracterizan por ser independientes del enunciado base. Sin embargo, esta autonomía es, por lo general, solo gramatical; autores como Heine et al (2011) han observado que el contenido del parentético está conectado semánticamente con el enunciado, por lo que su presencia representa un aporte para el evento comunicativo. De la transcripción de la sección anterior, “¡No me sale el nombre!” es un ejemplo de parentético.

Citada por Fuentes Rodríguez (2017), Blakemore destaca dos rasgos del parentético: es de carácter no planificado y funciona como reparación comunicativa. Ahora bien, para fines didácticos, el parentético no es tan sencillo de identificar como otros de los rasgos de la oralidad mencionados hasta ahora: como puede tomar formas distintas, para el estudiante (e incluso para el hablante nativo) no hay una marca saliente más que el contexto que lo guíe en su reconocimiento. Por tal motivo, para restringir el alcance de este trabajo, y con el objetivo de pensar propuestas para el aula, decidimos enfocarnos en un tipo de estructuras: las encabezadas por la conjunción “y”, las cuales son objeto de estudio de los trabajos de Fuentes Rodríguez.

A nuestro criterio, contar con una marca discursiva para identificar estas estructuras es un buen punto de apoyo para la escucha de los estudiantes, además de que puede ser una puerta de entrada para concientizarlos sobre lo que es un parentético. En primer lugar, es importante que noten que el hilo del mensaje fue ‘interrumpido’ brevemente y que el hablante lo retoma. Por otro lado, otra cuestión relevante sobre el inciso es concientizar a los alumnos sobre la orientación que el hablante le brinda al interlocutor. Finalmente, que los aprendices reflexionen sobre el uso de parentéticos en su lengua materna también es valioso: invitarlos a pensar en ello puede habilitarlos a incursionar en el uso de parentéticos en español con más confianza.

Para ilustrar lo descrito hasta ahora sobre estas estructuras, observaremos dos ejemplos. En el contexto de las sesiones parlamentarias de la VIII y IX Legislatura del Parlamento andaluz, Fuentes Rodríguez recoge lo siguiente (señalamos en negrita el parentético): “(...) así, el Parlamento debería ser consciente, **y yo creo que lo es**, de la precariedad y el colapso que sufren los juzgados en Andalucía” (2015, 58). Para su observación, la autora compara la fuerza argumentativa del inciso si, en lugar de la posición que tiene, se presentara como una nueva oración a continuación del enunciado base. Al introducir el paréntesis, el hablante se adelanta a lo que los oyentes pueden llegar

a malinterpretar, y así, salvaguardar su imagen: se brinda una corrección a la inferencia “el Parlamento no es consciente” antes de que se llegase a suponer esa idea. La ‘interrupción’ del parentético, evidentemente, no es accidental. Para la clase de ELSE, se podrían transcribir ejemplos como este parentético de las dos maneras -como inciso y como una oración nueva- para que los estudiantes reflexionen sobre las similitudes o diferencias en el impacto que ambas opciones tienen.

Otra posibilidad es pensar con los estudiantes frases y cláusulas que pueden utilizarse como estrategia argumentativa. De la clasificación que realiza Fuentes Rodríguez de los parentéticos iniciados con “y” (2017), hay un grupo en particular que creemos que es frecuente en la conversación y puede resultar de utilidad en el aula, en especial para la argumentación: las parentéticas que apelan directamente al interlocutor. Observemos un caso perteneciente al mismo corpus citado anteriormente: “Y es que esa reforma laboral que tanto usted critica es la que está mejorando la situación de desempleo. El paro de agosto de 2012 —**y usted lo sabe**— es el mejor dato desde el año 2006” (2017, p. 57). Esta estrategia nos parece productiva para el discurso polémico, en contextos más o menos cotidianos. Un hablante nativo podría introducir incisos como “y yo ya te lo dije”, “y yo te avisé”, “y vos lo sabés bien”, al momento de discutir con otros. Proveer un repertorio de este estilo puede resultar provechoso para los estudiantes; al tiempo que aprenden estas expresiones que no aparecen frecuentemente en libros, amplían su repertorio de expresión para expresar sus ideas de forma natural y más efectiva. Nuevamente, primero podrían transcribirse ejemplos para su análisis, y luego, se podrían dramatizar.

## Comentarios finales

La oralidad es por lo general el área más difícil de enseñar y aprender en la clase de lengua extranjera, y no es casual que así lo sea porque la oralidad es en sí una práctica social compleja. Los trabajos aquí citados - los cuales cubren solo algunos aspectos del discurso oral- dan cuenta de ello, y creemos que, como profesores, es fundamental tomar consciencia sobre las características del objeto a enseñar. Tener una mirada más informada sobre el tema permite reevaluar nuestras expectativas en torno al desarrollo de las competencias de nuestros alumnos, a la vez que invita a repensar las intervenciones

docentes que podemos hacer en el aula, más aún si contamos con la ventaja de ser profesores nativos de la lengua que enseñamos.

En este trabajo, nos enfocamos en una característica de la oralidad en particular y propusimos una posible forma de abordar el trabajo con estructuras parentéticas. Al ser complejas de detectar por las diversas formas que pueden adoptar, seleccionar aquellas encabezadas por la conjunción “y” nos parece un buen punto de partida no solo para identificarlas en la escucha, sino también para reflexionar sobre el valor pragmático que poseen y favorecer la competencia discursiva de los alumnos.

Sabemos que para llevar a cabo actividades como las sugeridas es necesario contar con materiales de audio, los cuales no se encuentran fácilmente disponibles. Los ejemplos citados para este artículo pertenecen a *corpora* utilizados por diversos autores, y entendemos que la mayoría de los docentes no dispone del tiempo para armar materiales de este estilo. De todos modos, creemos que se pueden pensar intervenciones en torno a los materiales con los que se cuenta para acercar a los estudiantes a formas de discurso más reales.

Finalmente, quizás no sea posible enseñar a ‘usar’ los distintos rasgos de la conversación a nuestros alumnos porque, justamente, son espontáneos. Sin embargo, concientizarlos sobre sus características sí nos parece valioso para apuntalar sus habilidades de recepción, las cuales quizás puedan impactar eventualmente en su producción. Con este trabajo, esperamos humildemente ofrecer un puntapié para el desarrollo de materiales de clase que contemplen la conversación coloquial, con el propósito de mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Alcántara Plá, M. (2014). El concepto de oración para el español oral. *Oralia*, 17, 63-84.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación.
- Cruz Akirov, A. y Domínguez Mujica, C. (2009). ¿Por qué el tema no se mueve? El fenómeno de la explicación lateral en el uso oral en español. *Lenguaje* 37,(2), 315-336.
- Fuentes Rodríguez, C. (2016). Coordinación y metadiscurso. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 39- 68.
- (2017). Funciones discursivas de las estructuras parentéticas coordinadas. *Onomázein*, 35, 49-77. <https://doi.org/10.7764/onomazein.35.05>
- Heine, B., Kaltenböck, G. y Kuteva, T. (2011). On thetical grammar. *Studies in Language*, 35(4), 848–893. <https://doi.org/10.1075/sl.35.4.03kal>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Schneider, S. (2015). Parenthesis: Fundamental features, meanings, discourse functions and ellipsis. En Kluck, M., Ott, D. y de Vries, M. *Parenthesis and ellipsis* (pp. 277-300). De Gruyter.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación denominado “Aportes de los estudios de la interacción coloquial a la enseñanza de ELSE (español como lengua segunda y extranjera)” dirigido por Guillermina Piatti.