

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

La representación del registro coloquial en manuales de ELE de
nivel B1-B2: análisis crítico y propuesta didáctica

Colloquial Register in B1-B2 Spanish as a Foreign Language
Textbooks: Critical Analysis and Pedagogical Proposal

AUTORA: Nuria San Miguel González

DIRECTORA: Marta Gancedo Ruiz

FECHA: 09/06/2025

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dña Nuria San Miguel González

NIF: 72182447Y

estudiante del *Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching* de la Universidad de Cantabria, curso 2024-2025 como autora de este documento académico, titulado:

La representación del registro coloquial en manuales de ELE de nivel B1-B2:
análisis crítico y propuesta didáctica

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 9 de junio de 2025

Fdo:

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. El registro coloquial y la competencia interaccional en el aula de E/LE	8
2.1.1. La competencia pragmática y su trabajo en E/LE	8
2.1.2. La competencia interaccional y sus componentes	12
2.1.3. La importancia del registro coloquial para el desarrollo de la competencia pragmática	16
2.1.3.1. Los registros y el registro coloquial	16
2.1.3.2. Características del registro coloquial.....	17
2.1.3.3. El registro coloquial en E/LE y su integración en la competencia pragmática del estudiante	23
2.1.4. E/LE y el trabajo con corpus	26
2.1.4.1. ¿Qué son los corpus?	26
2.1.4.2. Beneficios del trabajo con corpus en clase de E/LE.....	27
3. APLICACIÓN PRÁCTICA	33
3.1. La reproducción del registro coloquial en los materiales de E/LE publicados.....	33
3.1.2. Metodología de análisis	34
3.1.3. Resultados del análisis.....	38
□ Ficha de análisis 1: <i>Destino Erasmus 2</i>	39
□ Ficha de análisis 2: <i>Planeta E/LE 2</i>	44
□ Ficha de análisis 3: <i>Planeta E/LE 3</i>	48
□ Ficha de análisis 4: <i>Sueña 2</i>	52
□ Ficha de análisis 5: <i>Sueña 3</i>	56
□ Ficha de análisis 6: <i>Nuevo Ven 2</i>	60

□ Ficha de análisis 7: <i>Nuevo Ven 3</i>	65
□ Resultados generales:	65
3.1.4. Conclusiones del análisis	67
3.2. Propuesta didáctica	69
3.2.1. Justificación y contextualización de la propuesta.....	69
3.2.2. Objetivos y contenidos	70
3.2.3. Actividades y evaluación	70
3.2.3.1. Contexto y nivel	70
3.2.3.2. Selección y tratamiento del corpus	71
3.2.3.3. Propuesta didáctica	72
□ Secuencia didáctica 1: <i>Entre idiomas</i>	72
□ Secuencia didáctica 2: <i>Hecha polvo</i>	76
3.2.3.4. Evaluación	80
4. CONCLUSIONES.....	82
5. RESUMEN EN INGLÉS	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

RESUMEN: El presente trabajo de fin de máster estudia la representación del registro coloquial oral y su didáctica en manuales de nivel intermedio (B1-B2) de español como lengua extranjera (ELE). El objetivo principal es valorar su grado de representatividad y utilidad en el desarrollo de la competencia pragmática e interaccional del alumnado. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los diálogos incluidos en seis libros de texto, determinando la presencia de rasgos propios del registro coloquial en ellos. Los resultados evidencian una representación limitada y poco sistemática del español coloquial, especialmente en fenómenos como los solapamientos, las interrupciones, las vacilaciones fonéticas o el léxico argótico. Como respuesta, se plantean dos propuestas didácticas fundamentadas en fragmentos reales del corpus Val.Es.Co. que permiten trabajar estos aspectos a través de tareas de escucha, reflexión y producción oral. Se defiende un enfoque didáctico que incorpore muestras auténticas de lengua y fomente el uso espontáneo del español en contextos informales, promoviendo una enseñanza más realista y funcional.

Palabras clave: Registro coloquial, ELE, corpus oral, análisis de manuales, propuesta didáctica.

ABSTRACT: This master's dissertation explores the representation of the oral colloquial register and its didactic treatment in intermediate-level (B1-B2) Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks. The main objective is to assess how accurately they reflect real spoken Spanish and how useful they are for developing learners' pragmatic and interactional competence. To this end, a quantitative and qualitative analysis of the dialogues included in six textbooks has been carried out, examining the presence of features typical of colloquial speech. The results reveal a limited and unsystematic representation of colloquial Spanish, particularly features such as overlapping, interruptions, phonetic hesitation and argot-based vocabulary. In response, two didactic proposals are presented, based on real extracts from the Val.Es.Co. corpus, designed to work on these aspects through listening, reflection and oral production tasks. This study argues in favour of a pedagogical approach that integrates authentic language samples and encourages the spontaneous use of Spanish in informal contexts, promoting more realistic and functional language teaching.

Keywords: Colloquial register, SFL, spoken corpus, textbook analysis, didactic proposal.

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE), el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado se ha consolidado como el objetivo fundamental para garantizar una adquisición funcional del idioma. Sin embargo, dentro de esta competencia no siempre se ha prestado la misma atención a todos sus componentes. En particular, la competencia pragmática e interaccional, aquella que permite a los hablantes desenvolverse con eficacia en situaciones reales de interacción, continúa siendo una de las más complejas de enseñar y de evaluar. Esto se debe, en parte, a la escasa presencia en el aula de modelos lingüísticos auténticos que reproduzcan con fidelidad los rasgos habituales lingüísticos y contextuales de las conversaciones cotidianas.

Para tratar la competencia pragmática e interaccional, fundamental para entablar conversaciones en cualquier lengua, es necesario hablar sobre el registro coloquial oral, aquel que los estudios de corpus caracterizan como el más frecuente en el día a día de los hablantes. Este se caracteriza por una serie de rasgos léxicos, sintácticos, fónicos y estructurales que difieren del lenguaje planificado y normativo. Pese a su relevancia comunicativa y social, la enseñanza del registro coloquial en el aula de ELE no tiene una presencia suficiente. A menudo, los manuales y materiales didácticos optan por simplificar las muestras de lengua oral, presentando diálogos rígidos, desprovistos de espontaneidad, y muy alejados de las situaciones de habla reales a las que los alumnos se enfrentarán fuera del aula.

Partiendo de esta problemática, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la representación del español coloquial oral en una selección de manuales de ELE destinados a niveles intermedios (B1-B2), con el fin de observar en qué medida se reproducen los rasgos propios de este registro y si estos se trabajan en las actividades asociadas a los diálogos. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de una muestra significativa de manuales. Este análisis se basa en una tabla de parámetros elaborada a partir de estudios relevantes sobre el español coloquial, como los de Briz (1998), López Serena (2007) y Cestero (2016). De esta manera, ha sido posible detectar una serie de carencias recurrentes en los manuales, revelando una tendencia

generalizada a evitar los aspectos más dinámicos y complejos del habla real. Estas limitaciones tienen consecuencias directas sobre el desarrollo de la competencia pragmática del alumnado, que se ve privado de modelos auténticos para comprender y producir lengua coloquial en contextos informales.

Como respuesta a estas carencias, este trabajo incluye una propuesta didáctica basada en el uso del corpus Val.Es.Co., que ofrece muestras reales de conversaciones espontáneas entre hablantes nativos. La propuesta está compuesta por dos secuencias diseñadas para el nivel B2 que abordan de manera progresiva y contextualizada los elementos del registro coloquial menos representados en los manuales analizados. A través de actividades de observación, análisis guiado, reflexión metapragmática y producción oral improvisada, se pretende ofrecer al alumnado herramientas reales y funcionales para desenvolverse con naturalidad en situaciones de interacción informal.

El presente trabajo se estructura en cuatro apartados. Tras esta introducción se presenta el marco teórico, en el que se definen las nociones clave del registro coloquial y su papel en la competencia pragmática e interaccional, así como los fundamentos del análisis por parámetros y el valor pedagógico del trabajo con corpus. Después, se desarrolla la aplicación práctica, que incluye la justificación de la muestra, la metodología de análisis y los resultados obtenidos. Por último, se presenta la propuesta didáctica elaborada y se recogen las conclusiones generales del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El registro coloquial y la competencia interaccional en el aula de E/LE

2.1.1. La competencia pragmática y su trabajo en E/LE

El objetivo principal de la enseñanza de lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, pues así podrá desenvolverse de manera eficaz y adecuada en situaciones reales de comunicación (Martín, 2021). Esta competencia supone mucho más que el dominio gramatical de una lengua, ya que implica saber usarla con sentido, adecuación y en interacción con otros.

Tal y como indica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*) (Council of Europe, 2001), el enfoque comunicativo promueve que el estudiante se convierta en un agente social que actúe en contextos concretos. Además, el conocimiento lingüístico debe ir acompañado de la capacidad para utilizar la lengua de forma apropiada en cada situación concreta. Martín (2021) señala que la enseñanza debe orientarse a mejorar la capacidad del estudiante para interactuar oralmente, superando un enfoque centrado en lo estructural o artificial y abordando la comunicación en toda su complejidad. Por tanto, la competencia pragmática resulta clave para interpretar y producir enunciados adecuados a cada situación.

Este concepto de *competencia comunicativa* fue presentado por primera vez por el etnógrafo Hymes (1972), quien lo definió como la capacidad para usar la lengua de manera eficaz y adecuada en contextos reales. De esta manera, se estableció una distancia de la visión puramente gramatical de las lenguas, poniendo el foco en el uso social del lenguaje. Posteriormente, Canale y Swain (1980), ya desde el ámbito de la enseñanza de lenguas, propusieron una clasificación de las subcompetencias que integran esta competencia global: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Dentro de la competencia sociolingüística, entendida como el conocimiento de las normas de uso del lenguaje en contextos específicos, se encontraría la posterior concepción de la dimensión pragmática.

Fue Bachman (1990) quien introdujo por primera vez de forma clara el concepto de *competencia pragmática* como una subcompetencia autónoma dentro de la competencia comunicativa. En su modelo, esta competencia permite relacionar formas lingüísticas con significados y usos comunicativos específicos, integrando tanto la *competencia ilocutiva*, que es la capacidad de producir e interpretar actos de habla, como la *competencia sociopragmática*, que se trata del conocimiento de las convenciones sociales que rigen la interacción. Esta definición ayuda a entender la complejidad que implica la enseñanza de lenguas en contextos interculturales.

Por otro lado, el *MCER* (Council of Europe, 2001) incluye la competencia pragmática como una de las macrocompetencias necesarias para el uso efectivo de la lengua. Esta comprende la competencia discursiva, funcional y de diseño textual, y subraya la capacidad del hablante para adecuar su uso del lenguaje al contexto, al propósito comunicativo y a las normas culturales del entorno. Además, destaca la importancia de que el alumno desarrolle sensibilidad hacia los diferentes modos de interacción social, lo cual resulta fundamental para una comunicación eficaz en contextos multilingües e interculturales.

Desde una perspectiva más actualizada, Hidalgo (2022) define la competencia pragmática como la capacidad para producir e interpretar enunciados adecuados al contexto situacional y sociocultural, teniendo en cuenta la intención comunicativa del hablante, las convenciones del intercambio y los efectos esperados en el interlocutor. Esta competencia incluye múltiples subcomponentes, entre los cuales destacan los relacionados con la adecuación, la inferencia, la cortesía, la negociación del significado, y los aspectos interaccionales. A su vez, estos aspectos interaccionales presentan distintos subcomponentes esenciales para la comunicación eficaz (Hidalgo, 2022). Entre ellos se encuentran la capacidad para gestionar los turnos de habla, el uso adecuado de marcadores discursivos, la adaptación del registro lingüístico en función del contexto comunicativo y la construcción colaborativa del discurso entre los interlocutores.

La introducción de la dimensión pragmática se centra, por lo tanto, en analizar y comprender los factores contextuales que condicionan el lenguaje utilizado en la comunicación (Hidalgo, 2022). Esto afecta tanto al hablante, que emite el enunciado, como al oyente que interpreta la información. Por eso mismo, la adecuación de la

producción de los actos de habla y su comprensión están conectados con la cultura en la que se desenvuelven, aunque los hablantes no sean conscientes de ello. Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia pragmática cobra relevancia porque permite a los alumnos adaptarse a nuevas normas culturales, registrar matices comunicativos y evitar malentendidos. Tal y como establece Hidalgo (2022), este tipo de competencia implica tanto conocimientos lingüísticos como habilidades para usar la lengua en contextos comunicativos reales, y está ligada a la comprensión intercultural. Los errores pragmáticos, más que los gramaticales, son los que tienden a provocar rupturas comunicativas, ya que afectan a la imagen del hablante y a la interpretación de sus intenciones.

Así, la transferencia pragmática es un tipo de error inherente al aprendizaje de segundas lenguas, en el que los aprendices aplican inconscientemente las normas socioculturales de su lengua materna al comunicarse en la lengua que están aprendiendo. Según Galindo Merino (2005), esta transferencia puede generar malentendidos o interpretaciones erróneas, ya que las normas de cortesía y las expectativas comunicativas varían entre culturas. Por ejemplo, una expresión considerada cortés en la lengua materna puede percibirse como inapropiada o incluso ofensiva en la segunda lengua. Tal es el caso de los elogios en algunos países árabes, donde pueden llegar a ser malinterpretados o incluso provocar descontento, pues se cree que traen mala suerte (Galindo Merino, 2005). Estos errores pragmáticos suelen ser más difíciles de identificar y corregir que los errores gramaticales, ya que no siempre se perciben como fallos lingüísticos, sino como comportamientos inadecuados o poco educados.

Por ello, Galindo Merino (2005) enfatiza en la importancia de incorporar explícitamente la enseñanza de la competencia pragmática en el aula de ELE, sensibilizando a los estudiantes desde los niveles iniciales sobre las normas socioculturales que rigen la comunicación en la segunda lengua. Para evitar los malentendidos, es fundamental enseñar explícitamente las normas pragmáticas de la lengua meta y fomentar la conciencia intercultural. Esto implica desarrollar estrategias didácticas que permitan al alumnado reconocer y adaptarse a las diferencias pragmáticas, evitando así la transferencia negativa de patrones comunicativos de su primera lengua. Al fomentar esta conciencia pragmática, se mejora la competencia comunicativa global del

estudiante y se facilita una interacción más eficaz y adecuada en contextos interculturales.

En esta línea, cabe destacar que el estudio de la pragmática se centra en los factores contextuales que condicionan el lenguaje en la interacción, afectando tanto a la producción como a la interpretación del discurso. Esto implica tener en cuenta no solo el contenido del mensaje, sino también elementos como el contexto, la relación entre los interlocutores, el objetivo de la comunicación y las normas culturales que la regulan. Tal y como señala Hidalgo (2022), estos factores no siempre son conscientes para los hablantes nativos, pero son esenciales para los estudiantes de una segunda lengua. Desarrollar la competencia pragmática ayuda a los hablantes extranjeros a superar las barreras comunicativas culturales, logrando así la adecuación a la comunidad lingüística y facilitando su integración sociocultural.

Respecto a las diversas metodologías que existen para trabajar la competencia pragmática, Hidalgo (2022) propone utilizar actividades metalingüísticas y comparativas entre lenguas, destacando estrategias como el *role-play*, las actividades situacionales o el análisis de diálogos y situaciones auténticas. Estas actividades resultan especialmente efectivas a partir de niveles intermedios, donde el alumnado ya cuenta con cierta experiencia con la lengua y puede centrarse en aspectos más sutiles del uso comunicativo, desarrollando una conciencia pragmática que complemente su conocimiento gramatical. Sin embargo, Albesa (2021), en lo que se refiere al objeto de enseñanza de este trabajo, el registro coloquial, declara que trabajarlo explícitamente atendiendo a los parámetros contextuales desde niveles iniciales en el aula de segundas lenguas permite al alumnado interiorizar los patrones de interacción natural y las normas culturales del español, mejorando tanto su fluidez como su adecuación pragmática.

De hecho, ya Canale y Swain (1980) insistían en la importancia de mostrar el uso real de la lengua en contextos auténticos, combinando el aprendizaje formal con prácticas comunicativas significativas. Como señala Hidalgo (2022), dado que la competencia pragmática no se adquiere automáticamente junto con las demás subcompetencias lingüísticas, su enseñanza debe ser sistemática, integrada y explícita, permitiendo al alumnado identificar las normas socioculturales que rigen la interacción y aplicarlas de forma eficaz.

Así pues, entre otros muchos aspectos, la competencia pragmática permite adecuar el discurso a la situación comunicativa, cada una de las cuales demandará un registro adecuado. Teniendo en cuenta que, según Briz (1998), alrededor del 85 % de nuestras interacciones cotidianas pertenezcan al registro coloquial, la pertinencia y necesidad de trabajarlo explícitamente en el aula de ELE es evidente. Sin embargo, los materiales didácticos de ELE tienden a centrarse en registros formales y neutros o, en el mejor de los casos, creando modelos artificiales coloquiales que difícilmente reproducen las características de la inmediatez comunicativa coloquial, dejando de lado este componente clave del uso real de la lengua.

Para su introducción en el aula, hay que partir del hecho de que la conversación oral y cotidiana se sustenta en el conocimiento sociocultural compartido entre los interlocutores (Albesa, 2021), por encima de los aspectos lingüísticos de la lengua. En esta línea, Canale y Swain (1980) añaden que cualquier enseñanza de normas pragmáticas debe tener en cuenta el ajuste que los hablantes realizan en su lenguaje en situaciones informales. Por todo ello, es crucial trabajar el registro coloquial como un componente práctico de la competencia pragmática, con el fin de que el alumnado pueda interpretar e integrarse de forma adecuada en las situaciones comunicativas más frecuentes, desarrollando la competencia interaccional que en el siguiente epígrafe se presenta.

2.1.2. La competencia interaccional y sus componentes

Al interactuar, los participantes colaboran entre sí para construir los significados conjuntos y lograr un objetivo común. Hidalgo (2022) define la competencia interaccional como la forma en la que dichos participantes guían y gestionan la interacción en función del contexto en el que esta sucede. Esta competencia se enfoca en la comunicación, por lo que los hablantes deben ejercer la escucha activa para poder apoyarse. López Serena (2007) declara que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede limitarse únicamente al dominio del sistema lingüístico, sino que debe incluir el desarrollo de la competencia interaccional, entendida como la capacidad de ajustarse a las normas conversacionales del español coloquial. Para ello, los recursos interaccionales que emplean los hablantes

son la selección de los actos de habla, la toma de turnos, las reparaciones ante los problemas, y el señalamiento de los límites de la interacción (Hidalgo, 2022).

La fluidez en la conversación no solo depende del conocimiento gramatical o léxico, sino también de la habilidad para gestionar los turnos de habla, emplear interrupciones y solapamientos cuando sean pertinentes y utilizar marcadores discursivos que contribuyan a la cohesión del discurso (López Serena, 2007). En el registro coloquial, la gestión de turnos y la estructura de las intervenciones son fundamentales para garantizar el dinamismo y la espontaneidad que caracterizan a las interacciones coloquiales. Briz (1998; 2000) define el turno como una unidad básica de la conversación, con una estructura no planificada y una alternancia espontánea e inmediata entre interlocutores típica de las conversaciones coloquiales. Este dinamismo permite que los hablantes contribuyan de manera flexible al desarrollo de la conversación, adaptándose continuamente al flujo comunicativo. Los turnos de habla siguen patrones en los que, según Acosta (2017), el hablante actual puede seleccionar al siguiente, cualquier otro hablante puede autoseleccionarse o, en ausencia de intervención, el hablante actual puede continuar.

Briz (2000) clasifica los turnos en nuevos, relacionados y de apoyo, existiendo cooperación y dinamismo entre ellos. Por su parte, Cestero (2016) subraya que, en el registro coloquial, los turnos de habla son flexibles y el contenido se adapta continuamente a las circunstancias contextuales, marcando diferencias claras con las interacciones institucionalizadas o transaccionales, donde las jerarquías y la planificación son predominantes. Esta flexibilidad exige estrategias específicas para tomar o mantener los turnos, ya que, al no estar controlados, se genera una dinámica abierta y espontánea (Albelda y Briz, 2017).

Para esta gestión de los turnos, López Serena (2007) destaca que los hablantes deben desarrollar la capacidad de interpretar señales verbales y no verbales para intervenir de manera adecuada, ya sea tomando la palabra en el momento oportuno, cediéndola estratégicamente o reforzando lo dicho por su interlocutor. De esta manera, la alternancia conversacional en contextos coloquiales no sigue un esquema cerrado, sino que se construye de manera flexible a partir de la interacción entre los participantes. Dentro de este contexto, las intervenciones toman un papel crucial. Según Albelda y Briz (2017),

estas suelen ser espontáneas y aportan un esquema de apertura, núcleo y cierre, lo que contribuye a la coherencia conversacional.

En un nivel más específico, Briz (1998) presenta los actos de habla, que define como las unidades mínimas de acción y de intención en la conversación, cumpliendo funciones específicas como preguntar, afirmar o expresar acuerdos. Las intervenciones, a su vez, se tratan de un conjunto de actos de habla emitidos por un interlocutor con una intención estratégica única, siendo las colaborativas las que facilitan el flujo de la conversación (Briz, 2000). También son relevantes las interrupciones y los solapamientos, que son otros elementos estructurales comunes del registro coloquial, pues indican cercanía entre los hablantes en el contexto español y demuestran la naturaleza espontánea de este registro (Briz, 1998). En este sentido, Cestero (2016) afirma que las interrupciones se tratan de transgresiones convencionales del turno que pueden ser útiles o problemáticas en función del contexto cultural.

En la misma línea, los solapamientos aparecen con mayor frecuencia en tres situaciones específicas: como apoyo al hablante en curso, en inicios simultáneos de turno y en el cierre de un turno para evitar malentendidos. Estas superposiciones no deben considerarse errores en la conversación, sino una herramienta interaccional que facilita la fluidez, la construcción conjunta del significado y la implicación de los hablantes en el discurso (Acosta, 2017). El registro coloquial se caracteriza, así, por una alternancia de turnos en la que los hablantes no solo toman la palabra de manera secuencial, sino que también utilizan estrategias como las intervenciones de refuerzo o las construcciones conjuntas del significado para mantener la interacción. Por tanto, estas características estructurales refuerzan el carácter informal y dinámico del registro coloquial, adaptado a las necesidades de interacción inmediata entre los hablantes (Briz, 2000).

Durante las interacciones en el aula, los estudiantes tienden a respetar el turno de sus compañeros, lo que en algunos casos genera pausas o lapsos entre intervenciones. Aunque en las conversaciones casuales estas pausas no suenan naturales, Acosta (2017) señala que los alumnos las utilizan como estrategia de cortesía o para permitir que el interlocutor organice su discurso antes de intervenir. Sin embargo, en contextos coloquiales con hablantes del español, la alternancia de turnos suele darse de forma más dinámica, con

transiciones fluidas que evitan cortes innecesarios en el flujo conversacional, sin resultar por ello descorteses.

Tal como señala Briz (2000), la competencia pragmática no puede entenderse sin atender a cómo ciertas formas de cortesía o descortesía se manifiestan a través de actos conversacionales estratégicos como la toma o cesión del turno, la reformulación o la inserción de comentarios evaluativos, que no siempre se corresponden con estructuras formales previsibles. Esta competencia, por tanto, implica entender la conversación como una construcción colaborativa donde las formas lingüísticas dependen de los fines comunicativos concretos. En consecuencia, incorporar el registro coloquial a la enseñanza de ELE se convierte en una oportunidad para entrenar al estudiante en la comprensión de matices culturales, la gestión de normas de cortesía situacional y el reconocimiento de las estrategias comunicativas típicas del español hablado en contextos informales (Briz, 2000).

Desde una perspectiva didáctica, López Serena (2007) destaca la necesidad de integrar estrategias que permitan a los estudiantes familiarizarse con estas estructuras y normas conversacionales más allá del aprendizaje gramatical tradicional, desarrollando, así, esta competencia interaccional. Para ello, como se desarrollará más adelante, el uso de corpus reales y actividades que simulen interacciones auténticas se sugieren como herramientas clave para que el alumnado no solo adquiera la competencia lingüística, sino también una competencia interaccional efectiva. Esto se debe a que, a través de estas prácticas, los estudiantes pueden desarrollar una mayor naturalidad en sus interacciones, familiarizándose con las dinámicas interaccionales del registro coloquial en español.

No obstante, matiza Acosta (2017) que el manejo de turnos y la alternancia en la conversación no deben centrarse únicamente en evitar interrupciones, sino también en fomentar la espontaneidad y la colaboración conversacional. La competencia interaccional requiere de saber cuándo intervenir y cómo hacerlo de manera que la interacción se desarrolle de forma natural. Por ello, la enseñanza de ELE puede beneficiarse del trabajo explícito con muestras de habla auténtica, es decir, corpus reales, que permitan a los estudiantes familiarizarse con los patrones naturales de alternancia y desarrollar estrategias de gestión de turnos que reflejen los usos reales de la lengua.

2.1.3. La importancia del registro coloquial para el desarrollo de la competencia pragmática

Como ya ha sido anticipado, se estima que el 85% de las interacciones diarias de un hablante nativo de español se desarrollan dentro del registro coloquial, por lo que su inclusión en el aula de ELE es inapelable. A lo largo de este epígrafe se presentan sus principales características y su integración en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.

2.1.3.1. Los registros y el registro coloquial

La lengua es un sistema flexible que se adapta continuamente a las necesidades comunicativas de los hablantes dependiendo de los contextos en los que se utiliza. Según Briz (1998), dichos usos están condicionados por las circunstancias específicas de cada situación, lo que implica que los hablantes ajustan el grado de formalidad de su registro en función de las demandas del contexto comunicativo. Este proceso de adaptación se ve influenciado por factores como el marco físico, el grado de espontaneidad de la interacción, la relación interpersonal o las intenciones comunicativas de los interlocutores. En este marco situacional se encuentra el registro coloquial, definido por Briz (1998; 2000) como una modalidad lingüística determinada por el contexto comunicativo, empleada en situaciones cotidianas, espontáneas y marcadas por la inmediatez.

A lo largo de la historia, no obstante, han surgido complicaciones para concretar una definición del registro español coloquial, confundiéndolo con otros conceptos como la lengua hablada general, la familiaridad o la jerga (López Serena, 2007). Frente a estas confusiones, es importante destacar que el registro coloquial posee rasgos propios que lo configuran como una herramienta adaptativa fundamental para las dinámicas conversacionales informales. Como señala Cestero (2016), esta modalidad se caracteriza, entre otros aspectos, por la alternancia de turnos no planificada, reflejo de su espontaneidad y de su orientación a la interacción directa.

Más adelante, Albelda y Briz (2017) complementarían esta definición al describir el registro coloquial como una manifestación de la lengua caracterizada por su uso en situaciones comunicativas informales en las que los hablantes comparten un contexto

común. La interacción interpersonal se convierte en el objetivo principal, dejando en un segundo plano a la estricta transmisión de información. En esta modalidad, se priorizan el contacto, la cercanía y la cohesión social (Cestero, 2016), lo que se refleja en su tono relajado, su espontaneidad y su fuerte orientación a la conexión emocional entre interlocutores (Albelda y Briz, 2017). Estas características lo posicionan como una pieza clave dentro del continuo lingüístico y como una herramienta fundamental para la interacción social cotidiana. Su análisis permite no solo entender cómo se utiliza la lengua en contextos informales, sino también apreciar su riqueza y complejidad desde una perspectiva pragmática.

La situación comunicativa constituye el marco en que se produce cualquier intercambio verbal y está determinada por una serie de parámetros que condicionan las elecciones lingüísticas de los hablantes. Según Briz (1998) y el Grupo Val.Es.Co. (2014), entre estos parámetros se encuentran la relación entre los interlocutores, el grado de planificación del discurso, el canal, la temática y la finalidad de la interacción. La variación en estos factores explica la elección de un registro u otro en cada situación concreta. En este sentido, el concepto de registro lingüístico surge de la observación sobre cómo las características situacionales influyen en la elección del lenguaje (Briz, 1998).

Por tanto, para comprender el registro coloquial, es esencial analizar los parámetros situacionales que determinan el uso lingüístico. Según Briz (1998), estos incluyen la proximidad interpersonal, la formalidad y el grado de planificación del discurso. En esta línea, Albelda y Briz (2017) destacan que los registros no son categorías fijas, sino extremos de un continuo lingüístico que permite a los hablantes adaptar su expresión a cada contexto. Esta perspectiva resulta fundamental para entender cómo los hablantes seleccionan las estrategias lingüísticas que les resultan más adecuadas en función de las circunstancias y de sus objetivos comunicativos.

2.1.3.2. Características del registro coloquial

El registro coloquial suele estar rodeado de falsas creencias que limitan su comprensión, tanto en el ámbito académico como en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de las ideas más extendidas en el estudio de los registros lingüísticos es la dicotomía entre lo formal y lo informal. Briz (1998) critica esta visión binaria reduccionista,

señalando que no representa con precisión la complejidad del uso lingüístico real. En lugar de concebirse como categorías cerradas, los registros deben entenderse como extremos de un continuo, definido por parámetros como la proximidad interpersonal, la cotidianidad o el grado de planificación del discurso. Dentro de este continuo, el registro coloquial ocupa una posición intermedia, ya que puede incorporar rasgos tanto formales como informales según el contexto. Se caracteriza por su espontaneidad, su orientación al contacto interpersonal y su capacidad para generar cercanía emocional entre los interlocutores, priorizando a menudo la cohesión social por encima de la transmisión precisa de información (Albelda y Briz, 2017; Cestero, 2016).

Otra concepción errónea es equiparar el registro coloquial con la vulgaridad. Briz (1998) refuta esta asociación, aclarando que el coloquial es un registro legítimo y socialmente aceptado en las interacciones cotidianas, mientras que lo vulgar implica un uso desviado o incorrecto de la norma. Así, expresiones como “Oye, ¿qué tal?” o “¡Anda ya!” pertenecen al ámbito coloquial sin ser vulgares, ya que cumplen funciones sociales como iniciar el contacto o mostrar incredulidad con espontaneidad. Este registro no solo es socialmente aceptado, sino que desempeña un papel fundamental en la interacción inmediata entre los hablantes.

El registro coloquial está estrechamente vinculado a la comunicación inmediata, pues refleja la necesidad de los hablantes de ajustarse a las demandas contextuales de manera espontánea y efectiva (López Serena, 2007). Albelda y Briz (2017) añaden que, aunque lo vulgar y lo coloquial puedan compartir algunos recursos lingüísticos, como las interjecciones o las fórmulas enfáticas, su naturaleza y funciones comunicativas son muy diferentes. Lo vulgar tiende a la transgresión normativa, mientras que lo coloquial responde a patrones comunicativos legítimos en contextos informales.

Además de la confusión con la vulgaridad, otra frecuente concepción errónea es reducir este registro al uso exclusivo de expresiones idiomáticas o frases hechas. Albelda y Briz (2017) destacan que, aunque dichos elementos forman parte del registro coloquial, no lo definen por completo, ya que este también incluye características sintácticas, pragmáticas y contextuales. Por ello, la visión que asocia lo coloquial únicamente con expresiones llamativas resulta incompleta y desvirtúa su complejidad. Briz (1998) enfatiza que estas características convierten a la modalidad coloquial en un sistema

complejo y estructurado que responde a las exigencias comunicativas inmediatas. Además de facilitar la interacción efectiva, esta modalidad se adapta a las dinámicas conversacionales al integrar aspectos como la flexibilidad sintáctica, los recursos pragmáticos y las estrategias contextuales.

En la misma línea, López Serena (2007) aboga por un enfoque integral que considere la pragmática y las funciones comunicativas del registro coloquial, evitando limitarlo a sus características léxicas llamativas o anecdóticas. Este enfoque destaca la importancia de comprender la función del registro como herramienta de interacción social, resaltando su capacidad para reforzar la cohesión entre los interlocutores y facilitar el intercambio de significados en contextos informales. En definitiva, el registro coloquial debe ser entendido como una modalidad lingüística multidimensional que combina recursos de diversas áreas del lenguaje. Al ser una forma de comunicación válida que se adapta a las situaciones de comunicación cotidianas (Briz, 1998), el registro coloquial puede aparecer en múltiples contextos (López Serena, 2007). Su riqueza radica en su capacidad para adaptarse a los contextos cotidianos y fomentar una comunicación eficaz y natural entre los hablantes.

Para comprender en mayor profundidad las características que definen al español coloquial, resulta imprescindible analizar los parámetros contextuales que enmarcan su uso. Estos rasgos situacionales permiten diferenciar el registro coloquial de otras modalidades lingüísticas y explican su capacidad para adaptarse a las dinámicas de la interacción cotidiana. Uno de los rasgos distintivos del registro coloquial es la relación de igualdad entre los interlocutores. Esta puede ser social o funcional, y fomenta un uso relajado del lenguaje al eliminar jerarquías explícitas en la interacción (Briz, 1998).

Otro rasgo es la temática no especializada, la cual refleja las vivencias y preocupaciones inmediatas de los hablantes en lugar de cuestiones técnicas o formales (Albelda y Briz, 2017). El contenido del discurso coloquial está relacionado con temas cotidianos y accesibles, como la vida diaria o las experiencias compartidas (Briz, 1998). Además, como señala Cestero (2016), la simplicidad temática refuerza la espontaneidad y la fluidez en la interacción. A esto se suma la finalidad interpersonal que caracteriza al registro coloquial. Según Briz (2000), la comunicación en este registro tiene un fin socializador, enfocado en construir y mantener el vínculo entre los hablantes. De esta

manera, se promueve la cohesión social y el acercamiento emocional (Albelda y Briz, 2017) antes que la resolución de problemas específicos o la llegada a acuerdos formales (Cestero, 2016).

Como destaca Briz (1998), estos parámetros situacionales favorecen el empleo de recursos contextuales como la elipsis, la deixis, los elementos anafóricos y los enunciados suspendidos, reflejando la dependencia del contexto y la experiencia compartida entre los hablantes. Estas estrategias no solo simplifican la producción lingüística, sino que también facilitan la comprensión del mensaje (Briz, 2000) y la interacción entre los interlocutores, asegurando que la conversación se desarrolle con fluidez (Cestero, 2016). Finalmente, el registro coloquial se caracteriza por su espontaneidad, derivada de la falta de planificación previa en los enunciados. Tal y como exponen Albelda y Briz (2017), esta modalidad lingüística se produce en tiempo real, adaptándose a las necesidades inmediatas del intercambio comunicativo. Esta espontaneidad fomenta el uso de estrategias que simplifican o flexibilizan la estructura lingüística, reflejando la naturaleza dinámica y adaptativa de la interacción coloquial (Albelda y Briz, 2017).

Por otro lado, es necesario presentar los rasgos lingüísticos del registro coloquial español, que reflejan su naturaleza flexible y adaptativa para responder a las exigencias de la interacción inmediata. Entre ellos destaca el uso frecuente de estructuras sintácticamente simples y pragmáticas (Briz, 2000), que permiten moldear el discurso según el contexto. Este registro se caracteriza por una sintaxis flexible y ajustada al contexto, siendo habitual la modificación del orden de las palabras con fines pragmáticos para enfatizar o clarificar lo comunicado (Albelda y Briz, 2017). Briz (1998) subraya el uso frecuente de estructuras truncadas y construcciones pragmáticas como el dequeísmo, respondiendo de manera simplificada ante la inmediatez y el dinamismo requeridos por el intercambio coloquial. También es habitual el uso de estrategias como la sintaxis concatenada, que permite la acumulación de ideas de manera dinámica (Briz, 1998).

Briz (1998) identifica múltiples características sintácticas propias del registro coloquial, como la parcelación, que se trata de la fragmentación del discurso para adaptarse a las necesidades del hablante y, de esta manera, según López Serena (2007), clarificar o enfatizar la información que se comparte. Otra es el rodeo explicativo, una herramienta discursiva que ralentiza la transmisión del mensaje para crear énfasis o lograr

una mayor comprensión de lo comunicado por parte del receptor (López Serena, 2007). También destacan recursos como la redundancia, técnica utilizada para reforzar el mensaje, asegurando su comprensión; la unión abierta, que permite reelaboraciones o digresiones al mantener una baja cohesión entre enunciados; y los conectores pragmáticos, que son términos como *o sea* o *pero* que se utilizan para estructurar las ideas y facilitar la coherencia en el discurso (Briz, 1998).

Al igual que sucede con las estructuras sintácticas, la simplificación se aplica al léxico. Albelda y Briz (2017) destacan el uso de un léxico accesible, con palabras de significado amplio, como *hacer*, *cosa*, *tema* o *movida*, y expresiones idiomáticas como *estar en las nubes* o *irse por las ramas*, que refuerzan la cercanía entre los interlocutores. López Serena (2007) añade que el léxico español coloquial incluye un gran repertorio de términos cotidianos vinculados a la inmediatez que requiere la comunicación. Por su parte, Briz (1998) subraya la expresividad y subjetividad propias del registro coloquial, que recurre con frecuencia al argot y la jerga, con términos como “bofia”, “talego” o “me cagüen la leche”; así como a preguntas retóricas intensificadoras del desacuerdo, como “¿Estás gilipollas o qué?”. Asimismo, el léxico coloquial tiende a utilizar términos generales, metáforas comunes como “estar hasta las narices” o “no dar pie con bola”, y marcadores emocionales como “¡Qué fuerte!”, que enriquecen la subjetividad y espontaneidad del discurso.

En cuanto al plano fónico en particular, el registro coloquial emplea recursos como alargamientos, vacilaciones y énfasis en la entonación que no solo estructuran el discurso, sino que también permiten expresar emociones y añadir matices al mensaje (Albelda y Briz, 2017). De esta manera, un alargamiento como “bueeeeno” puede denotar duda o resignación según el contexto, mientras que una vacilación como “eh... no sé” refleja espontaneidad y búsqueda de palabras, típica de la interacción inmediata. También son frecuentes otros fenómenos como los acortamientos léxicos, por ejemplo, “profe” en lugar de “profesor”, las pronunciaciones relajadas o populares, como “pa” por “para” o “toa” por “toda”, las repeticiones fónicas, y los solapamientos entre turnos, que contribuyen a una textura oral más realista (Briz, 1998; Albelda y Briz, 2017). Por otro lado, la entonación, además de estructurar la interacción, cumple una función expresiva que distingue las unidades de habla y refuerza el valor emocional o pragmático de los

enunciados (Briz, 1998). Por ejemplo, una subida final en “¡Qué dices!” puede marcar sorpresa o incredulidad, mientras que una entonación descendente en “ya...” puede indicar desacuerdo, cansancio o indiferencia. Este tipo de modulaciones contribuyen a una interacción más expresiva, dinámica y contextualizada.

Sin embargo, el registro coloquial no es exclusivo de la lengua hablada. Según Albelda y Briz (2017), esta modalidad lingüística puede aparecer en contextos escritos informales, como mensajes de texto, correos electrónicos o conversaciones en redes sociales, utilizando recursos como abreviaturas, emoticonos y expresiones propias del entorno digital. No obstante, mientras los parámetros estructurales del registro coloquial no varían sustancialmente entre lo oral y lo escrito, sí hay variaciones lingüísticas significativas. Por lo tanto, cabe remarcar que este trabajo centra su atención en el registro coloquial de la conversación oral.

RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL REGISTRO COLOQUIAL		
Rasgos contextuales		
Relación de igualdad entre interlocutores (social o funcional)		
Temática no especializada, centrada en vivencias cotidianas		
Finalidad interpersonal: refuerzo del vínculo social y emocional		
Espontaneidad: falta de planificación, adaptación a la inmediatez del intercambio		
Dependencia del contexto y conocimiento compartido		
Presencia también en escritura informal (mensajes, redes, etc.)		
Rasgos lingüísticos		
<i>Léxico-semánticos</i>	<i>Sintácticos</i>	<i>Fónicos</i>
Léxico general y accesible, con palabras de amplio significado	Estructuras truncadas y flexibles; uso del dequeísmo	Alargamientos, vacilaciones y repeticiones fónicas
Uso de expresiones idiomáticas, metáforas comunes y marcadores emocionales	Parcelación del discurso y rodeos explicativos para clarificar o enfatizar	Pronunciaciones relajadas, acortamientos léxicos

Inclusión de argot, jerga y recursos expresivos con alta carga subjetiva	Redundancia y unión abierta para favorecer la fluidez	Entonación expresiva con valor emocional o pragmático
	Conectores pragmáticos que organizan el discurso de forma espontánea	Solapamientos entre turnos como reflejo de la interacción espontánea

Tabla 1. Resumen de los rasgos contextuales y lingüísticos del registro coloquial

2.1.3.3. El registro coloquial en E/LE y su integración en la competencia pragmática del estudiante

Como ya se ha destacado, el registro coloquial es la base de las conversaciones que los hablantes de una lengua tienen en su día a día. Por ello, no debería ser un elemento de leve importancia a la hora de diseñar materiales o un libro de texto de enseñanza de español como lengua extranjera, ya que el alumnado necesitará aprender cómo desenvolverse en contextos informales. Briz (1998) remarca que el español coloquial ha sido tradicionalmente marginado en la enseñanza formal debido a su asociación con la falta de prestigio, su variabilidad y su aparente desorden estructural. Esta omisión responde, en parte, a la dificultad de sistematizar sus rasgos y a la tendencia de los manuales a centrarse en un modelo normativo más estable y generalizable.

Martín (2021) señala diversas deficiencias en la comunicación oral trabajada en las aulas españolas convencionales que pueden ser relevantes a la hora de considerar la organización de la enseñanza de ELE. Para empezar, hay un predominio de la lengua escrita en el aula, limitando la exposición del alumnado a las variedades coloquiales de la lengua por un enfoque centrado en la gramática y las estructuras formales. A su vez, existe una falta de interacción auténtica, pues en los entornos educativos estas suelen estar guiadas por patrones rígidos y preguntas cerradas del docente, reduciendo la naturalidad del discurso y la práctica de competencias pragmáticas reales. Esto se relaciona con los materiales didácticos empleados, que suelen tener una escasa presencia del registro coloquial, priorizando las estructuras convencionales y dejando de lado los elementos propios del habla coloquial, como los marcadores discursivos, la elipsis, las muletillas o las expresiones idiomáticas (Martín, 2021).

López Serena (2007) también expone la representación limitada del registro coloquial en los materiales didácticos como problemática. Argumenta que esta omisión puede deberse a la percepción de lo coloquial como un registro desordenado o poco sistemático, lo que dificulta su integración en los enfoques tradicionales de enseñanza. A su vez, Cestero (2012) presenta esta ausencia de representación en los materiales didácticos como uno de los principales obstáculos en la enseñanza del registro coloquial en el aula de ELE. Esta omisión responde, según Cestero (2012), a la dificultad de sistematizar y enseñar un registro caracterizado por su variabilidad, espontaneidad y fuerte dependencia del contexto. Además, la enseñanza de la conversación en ELE ha estado históricamente limitada por un enfoque que privilegia la corrección gramatical y la claridad del discurso, lo que ha contribuido a una marginación del habla coloquial en el aula.

La ausencia de representación del registro coloquial en las aulas trae consecuencias para el alumnado. Según Martín (2021), estas son la desconexión con el lenguaje natural presente en las interacciones reales, la falta de adecuación pragmática en función del contexto comunicativo, y la rigidez en la producción oral que deriva en discursos artificiales o formales en exceso. Complementando estas ideas, López Serena (2007) destaca que la falta de exposición al registro coloquial afecta a la capacidad del alumnado para adaptarse a normas conversacionales auténticas, lo que puede derivar en una comunicación artificial, rígida o con poca adecuación pragmática. Además, sin un conocimiento explícito de estas formas coloquiales, los estudiantes pueden malinterpretar elementos fundamentales de la interacción oral, como los solapamientos, las pausas estratégicas o los marcadores discursivos.

Cestero (2012) también expone la problemática, pues el alumnado de E/LE puede experimentar una desconexión entre el español aprendido en el aula y el que se emplea en interacciones reales, perjudicando su capacidad para desenvolverse en situaciones informales con hablantes nativos. Por tanto, al enfrentarse únicamente a un español formal y estructurado, los alumnos carecen de exposición a la fluidez, espontaneidad y estrategias pragmáticas que caracterizan la comunicación cotidiana (Briz, 1998). Esta desconexión con el lenguaje real afecta su competencia interaccional y limita su capacidad de adecuación pragmática en situaciones auténticas.

A pesar de que algunos materiales didácticos sí que integran el registro coloquial, este es abordado de forma muy limitada. Cestero (2012) señala que los ejercicios de expresión oral de los manuales suelen centrarse en prácticas estructuradas con diálogos artificiales y situaciones comunicativas predecibles. De esta forma, se dejan fuera aspectos fundamentales de la conversación espontánea, como la gestión de turnos, el uso de marcadores discursivos y las estrategias de reparación. Como resultado, los estudiantes no solo carecen de modelos auténticos de interacción oral, sino que también se ven privados de oportunidades para desarrollar habilidades interaccionales esenciales para una comunicación efectiva en español (Cestero, 2012).

Cestero (2016) insiste en la relevancia de las interrupciones y solapamientos en la interacción coloquial, elementos fundamentales en la adecuación pragmática de los estudiantes de ELE. Estos fenómenos no deben considerarse únicamente como signos de desorden conversacional, sino como estrategias discursivas que reflejan la cooperación y la dinámica natural del habla espontánea. Por ello, su inclusión en el aula permite al alumnado desarrollar una mayor sensibilidad hacia los matices conversacionales y mejorar su capacidad de interacción en contextos reales (Cestero, 2016). A pesar de su relevancia didáctica, estos elementos no suelen encontrarse en los materiales utilizados como input para los estudiantes.

La integración del registro coloquial en el aula de ELE exige una reflexión sobre las actividades más adecuadas para su tratamiento didáctico. Es necesario superar las propuestas tradicionales centradas en listas de expresiones idiomáticas o ejercicios descontextualizados, para avanzar hacia tareas que reproduzcan de forma más realista las dinámicas de la conversación espontánea. Actividades como las simulaciones, los juegos de rol, la reconstrucción de diálogos, el trabajo en parejas o pequeños grupos, o el análisis de interacciones auténticas, son maneras eficaces de favorecer la familiarización del estudiante con los fenómenos propios del habla coloquial y, en particular, con su dimensión pragmática e interaccional (Acosta, 2017; Cestero, 2016).

2.1.4. E/LE y el trabajo con corpus

2.1.4.1. *¿Qué son los corpus?*

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, los corpus se han consolidado como herramientas fundamentales para acceder a muestras reales y representativas del uso lingüístico. Un corpus lingüístico puede definirse como una colección de textos, orales o escritos, recopilados de forma sistemática y estructurada con el fin de ser analizados lingüísticamente (Albelda, 2011). Esta recopilación responde a criterios precisos de representatividad y autenticidad, lo cual convierte al corpus en un recurso clave tanto para la investigación como para la didáctica de lenguas.

Siguiendo esta línea clasificatoria, Albelda (2011) distingue tres tipos principales de corpus en función de su naturaleza y objetivos: escritos, orales y especializados. Los corpus escritos recogen textos procedentes de distintos géneros y registros, tales como narrativa, prensa o textos científicos. En cambio, los corpus orales se nutren de muestras de lengua hablada, generalmente transcritas y etiquetadas, que permiten estudiar fenómenos propios de la interacción espontánea, como la entonación, los marcadores discursivos o la construcción colaborativa del discurso. Por su parte, los corpus especializados contienen datos lingüísticos centrados en ámbitos concretos, como el lenguaje coloquial o académico; y su utilidad destaca en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Esta misma clasificación es sustentada por López Sanjuán (2008), quien insiste en que, para que un corpus sea eficaz en contextos didácticos o de investigación, debe cumplir ciertos requisitos esenciales: ser auténtico, estar equilibrado y estar disponible en un formato digital que permita su explotación mediante herramientas informáticas. Se sostiene la diferenciación entre corpus escritos, orales y especializados, señalando su utilidad pedagógica en función de los objetivos de aprendizaje. Los corpus escritos permiten trabajar aspectos estructurales y formales del lenguaje, mientras que los orales aportan datos imprescindibles para abordar la enseñanza de la oralidad y la interacción, ya que recogen fenómenos como las pausas, los solapamientos, la cortesía verbal o la gestión del turno. Los corpus especializados, por su parte, permiten seleccionar muestras

ajustadas a ámbitos temáticos concretos, lo que facilita la adaptación de las actividades a los intereses y necesidades del alumnado.

Esta diferenciación se mantiene en otras propuestas, como la del Grupo Val.Es.Co. (2014), que hace especial énfasis en los corpus escritos y orales por su valor en el estudio del discurso coloquial y su aplicación en la enseñanza de ELE. Según este enfoque, los corpus orales, al estar transcritos y contextualizados, permiten observar fenómenos fundamentales de la interacción espontánea, como las estrategias de cortesía, los marcadores del discurso o los procedimientos de reformulación.

Además de esta clasificación básica, autores como Campillos *et al.* (2007) definen el corpus como una base empírica que recoge datos lingüísticos de forma sistemática y organizada. De nuevo, se diferencia entre corpus escritos y orales, remarcando que, si bien los primeros han sido tradicionalmente más accesibles para su explotación didáctica, los segundos ofrecen una riqueza lingüística y contextual clave para el desarrollo de la competencia comunicativa. En particular, los corpus orales permiten trabajar habilidades como la comprensión auditiva, la entonación o la identificación de patrones de interacción.

En conjunto, todos estos estudios permiten afirmar que los corpus son un recurso valioso para la enseñanza del español coloquial, pues aproximan el lenguaje real al aula, resultando en una experiencia de aprendizaje más significativa, contextualizada y pragmáticamente eficaz para el alumnado. El uso de corpus en el aula de ELE permite acceder a muestras auténticas del uso del español, y algunos recursos destacan por su relevancia específica en el estudio y la enseñanza del registro coloquial. Entre los más representativos se encuentra el Corpus Val.Es.Co. desarrollado por el Grupo Val.Es.Co. (2014), así como corpus generales como el CREA, el CORLEC y el C-ORAL-ROM (López, 2014; Campillos, 2006).

2.1.4.2. Beneficios del trabajo con corpus en clase de E/LE

El uso de corpus en la enseñanza del español como lengua extranjera presenta una serie de ventajas pedagógicas que lo convierten en una herramienta especialmente útil para trabajar el registro coloquial y la competencia pragmática. Albelda y Briz (2017) señalan que los corpus orales proporcionan acceso directo a datos auténticos del español

hablado, lo que permite al alumnado enfrentarse a la lengua en su uso real, más allá de los ejemplos idealizados que ofrecen los manuales. Esto favorece una comprensión empírica y contextualizada de fenómenos como los turnos de habla, las normas de cortesía o las estrategias comunicativas propias del discurso coloquial, facilitando así una integración didáctica desde un enfoque comunicativo.

Desde una perspectiva centrada en el aprendizaje autónomo, Secchi (2014) subraya que el trabajo con corpus orales favorece la autonomía comunicativa del estudiante. Al enfrentarse a datos reales de interacción, el alumno puede analizar por sí mismo los usos del idioma, lo que fomenta una actitud activa, crítica y reflexiva. Esta aproximación inductiva al aprendizaje permite al estudiante interiorizar patrones lingüísticos y sociopragmáticos sin una dependencia exclusiva del docente. Además, en el ámbito de la lingüística aplicada, los corpus son una herramienta fundamental para el análisis empírico del lenguaje, ya que ofrecen acceso directo a datos reales de uso lingüístico. Permiten observar cómo se emplea la lengua en contextos comunicativos auténticos, favoreciendo el estudio del registro coloquial y de los fenómenos pragmáticos que caracterizan la interacción oral espontánea (Albelda y Briz, 2017).

Cestero (2016) refuerza esta idea al destacar que los corpus discursivos permiten abordar de manera más eficaz la enseñanza de la conversación y la interacción real. Gracias a las muestras auténticas que contienen, el alumnado puede observar cómo se estructuran las interacciones espontáneas, reconociendo elementos como solapamientos, reformulaciones, marcadores discursivos y estrategias de gestión conversacional. Esto no solo mejora la comprensión de los mecanismos del español hablado, sino que contribuye al desarrollo de una competencia pragmática e intercultural más profunda, pues aproxima al aula tanto el contenido lingüístico como las normas sociales y culturales que rigen el uso del español en la comunicación cotidiana.

Asimismo, Hidalgo (2022) establece una clara relación entre el uso de corpus y el desarrollo de la competencia pragmática. Los corpus permiten al estudiante comprender cómo se construyen los significados en contextos comunicativos reales, prestando atención a factores como la intención, la cortesía o la relación entre interlocutores. De esta forma, el análisis contextualizado de datos auténticos contribuye a una enseñanza de la pragmática más informada, empírica y culturalmente situada. Esta reflexión

metapragmática, como sostiene también Secchi (2014), permite observar los matices sociales que configuran el registro coloquial, facilitando una enseñanza más ajustada al uso real del idioma y al desarrollo de una competencia comunicativa intercultural.

El empleo de corpus orales en la enseñanza de español como lengua extranjera no solo aporta ventajas teóricas y metodológicas, sino que también permite diseñar aplicaciones prácticas enfocadas en la interacción oral real y contextualizada. Barros *et al.* (2015) justifican su uso como vía para superar la artificialidad de muchos materiales didácticos. Su propuesta, basada en el corpus Val.Es.Co. 2.0, ofrece ejemplos concretos organizados por niveles del *MCER* y estructurados en una secuencia que articula comprensión, análisis y producción. Entre las actividades destacan los ejercicios de identificación de marcadores discursivos, análisis de fenómenos de oralidad como las reformulaciones o la toma de turnos, y simulaciones conversacionales basadas en fragmentos auténticos.

En una línea similar, López Sanjuán (2008) presenta diversas tareas didácticas basadas en corpus como el CREA o el CORLEC, dirigidas a desarrollar la capacidad del estudiante para reconocer y analizar fenómenos característicos de la conversación espontánea. Las actividades propuestas incluyen el análisis guiado de fragmentos conversacionales, la detección e interpretación de marcadores discursivos y la observación de estrategias como reformulaciones, actos de habla o mecanismos de organización del turno. El Grupo Val.Es.Co. (2014), por su parte, propone una segmentación del discurso oral aplicable a la enseñanza de la interacción, donde se definen unidades como intervención, turno, intercambio o acto de habla. Este modelo proporciona un marco funcional para analizar y trabajar la conversación desde una perspectiva discursiva y pragmática.

Cestero (2016) añade a esta línea el análisis de turnos, interrupciones e intervenciones colaborativas, proponiendo actividades centradas en la observación y reproducción de fenómenos conversacionales espontáneos. Acosta (2017) coincide en la necesidad de incluir tareas que visibilicen la gestión dinámica del habla, como la co-construcción del discurso y los solapamientos, mediante trabajo en grupo y dramatizaciones controladas. Estas tareas fomentan una competencia interaccional más rica y realista.

Uno de los aportes más relevantes del trabajo con corpus en el aula de ELE es su capacidad para integrar el registro coloquial de manera auténtica y eficaz, algo que los manuales tradicionales no siempre consiguen. Frente a los diálogos prefabricados o excesivamente normativos, los corpus permiten al alumnado entrar en contacto directo con el español real, tal como se produce en la interacción espontánea entre hablantes nativos. Briz (1998) subraya la importancia de recurrir a datos reales para enseñar el español coloquial y analizar sus características discursivas con rigor. Una didáctica de lo coloquial no puede basarse solo en intuiciones, sino que requiere del respaldo empírico que proporcionan los corpus conversacionales.

Esta idea es desarrollada por Albelda y Briz (2017), quienes destacan que el uso de corpus permite familiarizar a los estudiantes con rasgos propios del habla coloquial como la subjetividad, la cortesía o la expresividad, así como con elementos estructurales como los solapamientos o la organización cooperativa del discurso. Al recoger muestras reales de habla, los corpus posibilitan un análisis detallado del lenguaje en uso, atendiendo no solo a las formas lingüísticas, sino también a sus funciones comunicativas, contextos de aparición y matices pragmáticos. De esta forma, los alumnos desarrollan habilidades para desenvolverse con mayor naturalidad y eficacia en contextos comunicativos reales.

Entre las propuestas más recurrentes, destacan las actividades centradas en el análisis guiado de fragmentos auténticos, a partir de los cuales el alumnado puede identificar estructuras típicas del lenguaje coloquial, como construcciones fragmentadas, expresiones idiomáticas o fórmulas de cortesía (López Serena, 2007; Albelda, 2011). Estas tareas suelen complementarse con simulaciones o dramatizaciones basadas en situaciones comunicativas informales, que permiten ensayar el uso espontáneo del registro coloquial en un entorno controlado, pero comunicativamente significativo (Barros et al., 2015; Grupo Val.Es.Co., 2014).

Por todo ello, los corpus orales auténticos permiten observar patrones recurrentes de la interacción coloquial, como el uso de marcadores, elisión sintáctica, interrupciones o actos colaborativos (Briz, 1998; Grupo Val.Es.Co., 2014), y su análisis facilita el contacto con los mecanismos discursivos reales del español hablado. López Sanjuán (2008) e Hidalgo (2022) destacan que los corpus favorecen el desarrollo de una competencia intercultural más rica, pues ponen al estudiante en contacto con los valores

sociopragmáticos que subyacen a las elecciones lingüísticas de los hablantes nativos. Por tanto, su integración en tareas prácticas y significativas no solo mejora la fluidez, sino también la competencia intercultural, preparando al estudiante para desenvolverse con mayor naturalidad en contextos comunicativos reales.

A modo de ilustración práctica de las ventajas expuestas, es necesario destacar algunos corpus aplicados que han demostrado ser de especial utilidad en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. El Corpus Val.Es.Co., presentado por el Grupo Val.Es.Co. (2014), constituye un referente en el análisis del discurso coloquial. Este está compuesto por conversaciones informales, transcritas y contextualizadas, entre jóvenes hablantes peninsulares. Su valor radica en su capacidad para mostrar la dinámica de la conversación espontánea, permitiendo observar fenómenos como la gestión de turnos, los solapamientos, las estrategias de cortesía y la segmentación en unidades discursivas como la intervención o el acto de habla. Esta estructuración lo convierte en una herramienta idónea para diseñar actividades centradas en la interacción oral desde una perspectiva pragmática.

En esta misma línea, López Sanjuán (2008) señala el potencial didáctico de corpus como el CREA o el CORLEC, originalmente concebidos con fines de investigación lingüística, pero aplicables al aula para trabajar la competencia pragmática. A través de estos recursos, es posible analizar fenómenos relevantes para la interacción, como las fórmulas de cortesía, las reformulaciones o la organización del turno, aspectos clave para aproximarse al uso real del idioma y desarrollar una competencia comunicativa más completa.

Por su parte, Campillos (2006) destaca el valor del corpus C-ORAL-ROM en el contexto didáctico, especialmente para el desarrollo de la comprensión auditiva y la exposición a muestras reales de español oral. Este corpus clasifica sus registros según el tipo de interacción y situación comunicativa, lo que permite seleccionar fragmentos ajustados a distintos niveles de aprendizaje y objetivos pedagógicos. Además, al estar enriquecido con etiquetas lingüísticas y herramientas de búsqueda, Campillos (2006) remarca que el C-ORAL-ROM facilita el diseño de tareas interactivas centradas en el análisis del lenguaje en contexto, contribuyendo así a una enseñanza más empírica y ajustada a la realidad comunicativa del español coloquial.

En definitiva, comprender el registro coloquial desde una perspectiva funcional y contextual permite no solo valorar su riqueza dentro del sistema lingüístico, sino también visibilizar el papel fundamental que este ejerce en la interacción cotidiana. A pesar de su relevancia a la hora de desarrollar la competencia comunicativa, su presencia en el aula de ELE continúa siendo limitada. Por ello, se justifica la necesidad de explorar herramientas como los corpus para acercar al alumnado a muestras auténticas y trabajar este registro de forma más sistemática y realista.

3. APLICACIÓN PRÁCTICA

3.1. La reproducción del registro coloquial en los materiales de E/LE publicados

3.1.1. Justificación de la muestra de estudio

La muestra seleccionada para este estudio está formada por los libros de texto *Destino Erasmus 2*, *Planeta E/LE 2 y 3*, *Sueña 2 y 3*, y *Nuevo Ven 2 y 3*, todos ellos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en niveles intermedios (B1-B2). Esta selección responde a la necesidad de examinar materiales didácticos representativos dentro del panorama editorial, tanto por su amplia difusión en centros de enseñanza de ELE como por su disponibilidad y popularidad en contextos educativos reales. Estos han sido seleccionados tanto por su difusión y popularidad, como por su facilidad de acceso.

Asimismo, se ha priorizado la inclusión de libros que abarcan el tramo intermedio del *MCER* debido a que, en estos niveles, los estudiantes ya han adquirido una base gramatical y léxica suficiente como para iniciarse en el reconocimiento y uso del registro coloquial, sin que este represente una sobrecarga cognitiva inadecuada. Frente a los niveles iniciales (A1-A2), donde la exposición al lenguaje coloquial suele ser limitada o inexistente, y a los niveles avanzados (C1-C2), donde ya debe estar consolidado, los niveles B1 y B2 resultan especialmente interesantes para observar cómo se introduce, trabaja y sistematiza este tipo de discurso en los materiales, si es que se hace.

Por otro lado, la muestra incluye tanto materiales de diferentes editoriales como distintos títulos de una misma colección, lo que permite observar no solo el tratamiento del registro coloquial en distintos enfoques didácticos, sino también su posible evolución dentro de una misma serie a medida que se avanza de un nivel a otro. Este enfoque comparativo resulta útil para analizar si el grado de representación del habla informal se ajusta o no a la progresión prevista en los manuales, y si dicha representación responde a criterios discursivos realistas o está condicionada por simplificaciones didácticas.

La elección de manuales que incluyen muestras orales con audio y transcripciones ha sido también un criterio determinante, ya que el objetivo central de este trabajo es analizar

no solo la presencia del registro coloquial en el plano textual, sino también su realización fónica y su explotación didáctica. Todos los libros de texto seleccionados contienen diálogos con audio asociados a actividades, lo que permite un análisis completo que tiene en cuenta tanto las características lingüísticas de las interacciones como su aprovechamiento pedagógico.

3.1.2. Metodología de análisis

El presente estudio tiene como objetivo analizar la representación del registro coloquial en los materiales didácticos empleados para la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de una selección de muestras orales incluidas en libros de texto de ELE dirigidos a niveles intermedios (B1-B2), en los que el registro coloquial puede empezar a aparecer de forma más sistemática y realista.

El corpus analizado se compone de diálogos con audio incluidos en manuales de ELE ampliamente difundidos. Cada muestra ha sido analizada mediante una tabla de parámetros elaborada para este propósito a partir de los rasgos del español coloquial descritos por Briz (1998), complementada por López Serena (2007) y Cestero (2016). Estos parámetros, que se detallan al final de este subapartado, permiten identificar estrategias propias del discurso coloquial a nivel léxico, sintáctico, pragmático, fónico y discursivo.

El análisis de cada diálogo se ha desarrollado en dos fases complementarias. Primero, se ha realizado un desglose riguroso y sistemático de los rasgos presentes según la citada tabla de parámetros, cuantificándolos individualmente en función de su aparición en cada diálogo. Después, se ha sumado el total de ocurrencias por diálogo, lo que ha permitido obtener una visión global del grado de coloquialidad en cada parámetro y del conjunto del libro. Estas cifras han servido de base para realizar una interpretación cualitativa de los datos, aportando una valoración crítica de la representación que los manuales ofrecen del español coloquial.

A su vez, se ha llevado a cabo una evaluación cualitativa de las actividades didácticas que acompañan a los diálogos incluidos en los manuales analizados, con el objetivo de valorar en qué medida estas contribuyen a una explotación significativa del registro

coloquial. A diferencia del análisis de las muestras de lengua, en este caso no se ha utilizado una tabla de parámetros cuantitativa, sino que se ha examinado si las actividades propuestas permiten al alumnado reconocer, comprender o producir fenómenos propios del español coloquial.

Esta valoración se ha realizado tomando como referencia los parámetros contextuales y los rasgos lingüísticos identificados en los análisis de corpus reales (Briz, 1998; López Serena, 2007; Cestero, 2016), en especial aquellos vinculados a la interacción espontánea en contextos informales. El análisis se ha centrado en determinar si las tareas didácticas favorecen el desarrollo de la competencia pragmática e interaccional, o si, por el contrario, se limitan a un tratamiento gramatical o literal del contenido. En los casos en los que se ha observado una desconexión entre los diálogos y sus actividades asociadas, o una ausencia de trabajo explícito de los rasgos coloquiales establecidos, se ha dejado constancia de esta disociación.

Por último, además de los parámetros establecidos y de la revisión de las actividades, se han incorporado algunas observaciones complementarias de carácter cualitativo sobre aspectos relevantes que influyen en la naturalidad de las muestras, como la velocidad de los audios, la expresividad entonativa, la rigidez prosódica, la representación de la toma de turnos o el realismo de las situaciones comunicativas. Todos estos elementos se relacionan con los rasgos lingüísticos que caracterizan al registro coloquial, en especial aquello relacionado con la dimensión fónica y estructural del discurso. Este enfoque permite no solo cuantificar la presencia del registro coloquial, sino también valorar la calidad de su representación desde una perspectiva discursiva y didáctica.

Los parámetros presentados a continuación serán empleados para analizar las muestras de registro coloquial oral. Este análisis se basa en la lectura o reproducción de los audios y la identificación en ellos de los rasgos característicos de este registro, que han sido divididos en cinco grupos, identificados por los investigadores de corpus de español coloquial real. Exceptuando dos categorías fundamentadas por López Serena (2007) y Cestero (2016), todas las descripciones a continuación se basan en lo establecido por Briz (1998):

1. Construcción del discurso:

- **Discurso 1 (D1): Elipsis y deixis.** Omisión de elementos gramaticales recuperables por el contexto. Ejemplos: *¿Vienes?* (elidido “conmigo”); *Ese coche de ahí es suyo* (deixis espacial).
- **Discurso 2 (D2): Elementos anafóricos.** Uso de expresiones que remiten a elementos ya introducidos en la conversación para mantener la coherencia discursiva (López Serena, 2007). Ejemplo: *Estaba con mis padres. Ellos no querían que saliera.*
- **Discurso 3 (D3): Enunciados suspendidos.** Frases incompletas que requieren la intervención del oyente para ser interpretadas. Ejemplo: *Si te cuento lo que pasó...*

2. Estrategias sintácticas:

- **Sintaxis 1 (S1): Sintaxis concatenada.** Acumulación de enunciados emitidos según se le ocurren al hablante, sin una planificación previa. Ejemplo: *Llegó, se sentó, me miró, no dijo nada.*
- **Sintaxis 2 (S2): Parcelación.** Fragmentación del discurso justificada por la necesidad de transmitir información precisa. Ejemplo: *Lo vi. En la calle. Ayer por la tarde.*
- **Sintaxis 3 (S3): Rodeo explicativo.** Introducción de explicaciones adicionales que ralentizan el avance informativo. Ejemplo: *Yo no dije nada, o sea, no como nada importante, solo un comentario.*
- **Sintaxis 4 (S4): Redundancia.** Repeticiones y reformulaciones para asegurar que se mantiene el hilo conversacional. Ejemplo: *Es muy simpático, muy agradable, muy majo.*
- **Sintaxis 5 (S5): Unión abierta.** Baja cohesión entre enunciados, permitiendo digresiones y reelaboraciones. Ejemplo: *Fue a su casa. Luego, no sé. Y después, pues eso.*
- **Sintaxis 6 (S6): Conexión pragmática.** Uso de conectores pragmáticos (ej. *o sea, pero*), junto con entonación para organizar las ideas. Ejemplo: *Yo quería ir, pero claro, no tenía dinero.*

3. Estrategias léxico-semánticas:

- **Léxico 1 (L1): Frecuencias léxicas amplias.** Uso de términos generales y metáforas comunes. Ejemplo: *Hicimos un montón de cosas.*
- **Léxico 2 (L2): Léxico argótico:** Incorporación de expresiones propias de idiolectos y sociolectos específicos. Ejemplo: *Lo pillaron los maderos* (sociolecto de los jóvenes y de registros del habla marginal o informal).
- **Léxico 3 (L3): Expresividad idiomática:** Uso de frases hechas o modismos que refuerzan la proximidad interpersonal. Ejemplo: *Estoy hasta las narices de estudiar.*
- **Léxico 4 (L4): Marcadores emocionales:** Palabras o expresiones para intensificar emociones. Ejemplo: *¡Qué fuerte! Es flipante.*

4. Estrategias fónicas:

- **Fónico 1 (F1): Entonación y pausa.** Herramientas expresivas que estructuran el discurso y transmiten emociones. Ejemplo: *¿Qué? ¿Cómo que te vas?*
- **Fónico 2 (F2): Alargamientos fónicos.** Extensión de sonidos para enfatizar o por vacilación. Ejemplo: *Bueeeeno... si tú lo dices.*
- **Fónico 3 (F3): Pronunciación marcada.** Modificación intencional de la pronunciación para enfatizar ciertos aspectos del mensaje (Cestero, 2016). Ejemplo: *¿Pero QUÉ dices?*
- **Fónico 4 (F4): Vacilaciones fonéticas.** Adiciones o pérdidas de sonidos debido a la rapidez o relajación del habla. Ejemplo: *To' el día currando* (reducción de “todo”, forma relajada).

5. Rasgos estructurales de la conversación coloquial:

- **Estructura 1 (E1): Turnos dinámicos.** Transiciones rápidas e inmediatas entre hablantes, con turnos nuevos, relacionados, conectados y de apoyo.
- **Estructura 2 (E2): Intervenciones colaborativas y dinámicas.** Presencia de esquemas de apertura, núcleo y cierre.
- **Estructura 3 (E3): Interrupciones y solapamientos.** Interrupciones voluntarias e involuntarias, con solapamientos como indicadores de proximidad o emoción.

3.1.3. Resultados del análisis

A lo largo de este subapartado se recogen los resultados obtenidos tras el análisis detallado de un corpus de diálogos procedentes de seis manuales de español como lengua extranjera destinados a niveles intermedios, concretamente B1 y B2 del *MCER*. Los libros de texto seleccionados son *Destino Erasmus 2* (SGEL), *Planeta ELE 2* y *Planeta ELE 3* (Edelsa), *Sueña 2* y *Sueña 3* (Anaya), y *Nuevo Ven 2* y *Nuevo Ven 3* (Edelsa), todos ellos ampliamente difundidos en el ámbito de la enseñanza de ELE. La elección de estos materiales, además de por su disponibilidad, responde tanto a su uso habitual en el aula como a su pertenencia a niveles en los que la aparición del registro coloquial debería ser más frecuente, pues los estudiantes ya cuentan con una base lingüística que les permite aproximarse a muestras más reales y espontáneas del español coloquial.

En total, se han analizado 43 diálogos pertenecientes a los libros mencionados, para lo que se ha aplicado para cada uno la tabla de parámetros construida a partir de los rasgos del registro coloquial descritos por Briz (1998), López Serena (2007) y Cestero (2016). Este análisis ha permitido cuantificar de manera sistemática la presencia de estrategias léxico-semánticas, sintácticas, fonológicas y discursivas, así como otros elementos pragmáticos característicos del español coloquial. La información numérica recogida ha servido de base para una valoración cualitativa de cada manual y para una interpretación global sobre el grado de reproducción del registro coloquial en los materiales.

Total de muestras analizadas		43	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	291	S1	135
D2	198	S2	87
D3	89	S3	79
L1	141	S4	64
L2	6	S5	78
L3	99	S6	185
L4	132	F1	481

E1	527	F2	211
E2	281	F3	312
E3	19	F4	27

Tabla 2. Resultados globales del análisis del registro coloquial en los seis manuales de ELE

A partir del recuento total, se observa que los rasgos más frecuentemente reproducidos son la elipsis y deixis, el uso de conectores pragmáticos y ciertos elementos de la concatenación sintáctica, así como algunos marcadores emocionales y expresiones idiomáticas. En cambio, se aprecia una escasa representación de fenómenos fónicos como las vacilaciones, los solapamientos o las interrupciones, así como una ausencia casi total de léxico argótico y de estructuras con baja cohesión o digresivas, que caracterizan la espontaneidad del habla coloquial real. Esta desigualdad en la distribución de rasgos revela un tratamiento limitado y a menudo superficial del registro coloquial en los manuales de ELE analizados.

En las siguientes secciones se expone el análisis individual de cada uno de los manuales, incluyendo los resultados cuantitativos totales y una valoración cualitativa global, así como la evaluación de las actividades asociadas a los audios. De esta manera, es posible valorar hasta qué punto se aprovechan didácticamente los rasgos detectados.

- **Ficha de análisis 1: *Destino Erasmus 2***

El manual *Destino Erasmus 2* (Álvarez et al., 2008), publicado por la editorial SGEL, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 6 diálogos con soporte de audio y 15 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas	6
-------------------------------------	---

Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	53	S1	32
D2	39	S2	24
D3	27	S3	19
L1	24	S4	21
L2	3	S5	16
L3	27	S6	41
L4	24	F1	110
E1	139	F2	64
E2	50	F3	70
E3	13	F4	5

Tabla 3. Análisis del registro coloquial en el manual *Destino Erasmus 2*

Como se puede observar en la tabla, los parámetros de registro coloquial analizados sobre el libro de texto *Destino Erasmus 2* (Álvarez et al., 2008) se basan en las seis muestras de conversación oral coloquial con las que contaba este material. Los diálogos y sus actividades se pueden encontrar en las páginas 11, 30, 37, 71, 80 y 107 del libro, y las transcripciones de los audios están entre las páginas 206 y 212. Comenzando con los rasgos léxicos, estos son adecuados para la modalidad coloquial, contando con 24 y 27 apariciones de frecuencias léxicas amplias (L1) y expresividad idiomática (L3). El discurso gana expresividad gracias a los 24 marcadores emocionales (L4). En cambio, la ausencia de léxico argótico (L2) es evidente, con tan solo 3 casos en los seis audios.

Respecto a la construcción del discurso, los diálogos presentan 53 y 39 casos de elipsis, deixis (D1) y elementos anafóricos (D2), lo que refleja cierta economía del lenguaje propia de las interacciones informales. Sin embargo, aparecen tan solo 27 enunciados suspendidos (D3), por lo que la dependencia de la cooperación entre hablantes para completar el significado de los enunciados se pierde.

Por otro lado, al analizar la construcción sintáctica del discurso, se observan 32 apariciones de sintaxis concatenada (S1) y 24 de parcelación (S2), mostrando un intento por parte del manual de representar la espontaneidad propia del registro coloquial. No

obstante, la presencia de los rodeos explicativos (S3), las redundancias (S4) y la unión abierta (S5) es escasa, con tan solo 19, 21 y 16 casos sucesivamente. Los enunciados no destacan por su fluidez, estando más cohesionados de lo que sería esperable en este tipo de discurso oral, ya que predominan construcciones acabadas, sin apenas reformulaciones, interrupciones o cambios de dirección en el discurso. Cabe destacar que la conexión pragmática (S6) es el recurso sintáctico con más apariciones, 41 en total, con conectores discursivos como *pero* y *o sea*.

Los aspectos fónicos de los diálogos también presentan limitaciones. A pesar de que la entonación y las pausas (F1) aparezcan en 110 ocasiones, la reducida presencia de alargamientos fónicos (F2) y de pronunciación marcada (F3) perjudica a la naturalidad del habla, con 64 y 70 casos. Además, debido a que los diálogos han sido interpretados por actores de doblaje, hay tan solo 5 vacilaciones fonéticas (F4). La pronunciación de estos profesionales es más cuidada que la de un hablante normal participando en una conversación cotidiana, por lo que la dicción resulta demasiado estructurada y performativa como para aparentar ser realista.

A la hora de analizar los turnos de habla que estructuran el discurso es cuando se observan los principales problemas de las muestras de este libro, a excepción de la recién mencionada dicción rígida de los hablantes. A pesar de que la cantidad de 139 turnos dinámicos (E1) sea adecuada, las intervenciones colaborativas (E2) tienen una presencia moderada, con 50 casos que indican un intento de mostrar cooperación entre los interlocutores sin llegar a un realismo en la interacción. En ocasiones, los hablantes parecen no reaccionar a lo que el otro les dice, forzando la continuación directa para el avance temático del discurso. Esto mismo provoca la preocupante carencia de interrupciones y solapamientos (E3), elementos característicos de la conversación coloquial, con tan solo 13 apariciones. Los interlocutores no emiten reacciones espontáneas a la información que se proporcionan entre sí, ni siquiera cuando uno de ellos habla por un largo período de tiempo. Esto contribuye a la rigidez y, por tanto, la artificialidad de las muestras, que se beneficiarían de adiciones como solapamientos durante los turnos largos por parte del receptor para mostrar atención e interés en lo que escucha.

En definitiva, aunque los diálogos cumplan con los requisitos temáticos propios del registro coloquial de forma adecuada, la ausencia de léxico argótico, la pronunciación cuidada para asegurar claridad, la falta de flexibilidad en la alternancia de turnos y la nula presencia de interrupciones o solapamientos hacen que el diálogo no parezca auténtico, sino rígido y antinatural. Debido a que la precisión en la dicción puede beneficiar a la comprensión del alumnado de nivel intermedio, la escasez de vacilaciones fonéticas (F4) puede no suponer un elemento negativo destacable. El mayor alejamiento de los rasgos prototípicos del registro coloquial se encuentra en los parámetros relacionados con las intervenciones (E2), las interrupciones y los solapamientos (E3), cuya ausencia puede perjudicar el desempeño social del estudiantado al enfrentarse a situaciones reales sin conocer las formas culturales comunes para demostrar atención.

En cuanto a las actividades propuestas para estos audios, se centran en diferentes aspectos de la interacción coloquial, aunque no todas trabajan directamente los parámetros específicos establecidos para el análisis del registro coloquial. A continuación, se presenta un análisis general de los enfoques que adoptan estas actividades, señalando en qué medida trabajan los parámetros establecidos y qué otros aspectos lingüísticos o pragmáticos destacan.

Las primeras actividades de cada conjunto están orientadas a la comprensión general del diálogo. Se solicita a los estudiantes que identifiquen temas principales, ubiquen a los personajes en distintos momentos, asocien expresiones con su significado o reconozcan valoraciones subjetivas. Estas tareas fomentan la construcción pragmática del discurso y, aunque no se centran en aspectos estructurales del registro coloquial, sí trabajan indirectamente el uso de elipsis, deixis (D1) y elementos anafóricos (D2), ya que es necesario identificar de qué o quién se habla basándose en información omitida o en referencias previas dentro del diálogo.

Algunas actividades abordan la organización del discurso oral, aunque no de forma explícita. Se trabaja la ordenación de enunciados, lo cual se relaciona con la unión abierta (S5) y la sintaxis concatenada (S1). Esto se debe a que, en estas actividades, el alumnado debe reconstruir un discurso fragmentado con enunciados enlazados sin planificación previa. Sin embargo, al estar guiadas y contar con oraciones delimitadas, no se explora la espontaneidad real del discurso, simplificando la estructura para facilitar su organización.

El uso del lenguaje desde una perspectiva pragmática o léxica es trabajado en diversas actividades. En un caso, se solicita al alumnado que identifique expresiones de incertidumbre y sus tiempos verbales, contribuyendo al desarrollo de la conciencia sobre los recursos pragmáticos y modales del lenguaje coloquial. No obstante, a pesar de la presencia de frecuencias léxicas amplias (L1) o marcadores emocionales (L4) en el diálogo asociado a esta actividad, no se trabajan dichos parámetros. También hay casos en los que se practica la expresividad idiomática (L3) característica del lenguaje coloquial, promoviendo el análisis de las expresiones que refuerzan la proximidad interpersonal y el dinamismo de la conversación. Por otro lado, no se trabajan ni los conectores pragmáticos (S6) ni los enunciados suspendidos (P3) a pesar de que estos elementos aparezcan en los diálogos.

Con frecuencia, las actividades solicitan a los estudiantes producir su propio discurso, adaptando el objetivo del mismo en función de la temática del diálogo original. Por ejemplo, se pide simular una llamada telefónica, narrar una anécdota, comentar una película, o hablar sobre las expectativas de futuro. Estas tareas permiten poner en práctica habilidades como la espontaneidad en la producción del discurso y la interacción interpersonal en la lengua meta. Sin embargo, a pesar de que este tipo de simulaciones puedan favorecer la práctica de diversas estrategias contextuales, como la elipsis y deixis (D1) o la conexión pragmática (S6), las actividades no especifican que se incorporen estos elementos. Por ello, se evidencia una falta de orientación respecto a las características del registro coloquial.

Otros aspectos carentes en las actividades son los aspectos fonéticos del registro, como la entonación y la pausa (F1), los alargamientos fónicos (F2) o las vacilaciones fonéticas (F4). En general, los diálogos presentan una riqueza de elementos que no son explícitamente abordados en ninguna de sus actividades asociadas. Otro ejemplo son las estrategias sintácticas como la parcelación (S2) o el rodeo explicativo (S3), presentes en algunos fragmentos, pero no explorados por las actividades.

En definitiva, las actividades propuestas por el libro de texto *Destino Erasmus 2* trabajan diversos aspectos del registro coloquial oral, pero lo hacen de manera desigual en relación con los parámetros encontrados en el análisis de los diálogos a las que están asociadas. Se centran especialmente en la comprensión global y específica del discurso,

en la identificación de referencias y en la expresión de opiniones. En cuanto a sus carencias, no se aborda de forma sistemática las características estructurales y lingüísticas del habla coloquial, por lo que hay una ausencia de reflexión respecto al uso de estrategias sintácticas específicas, turnos de habla dinámicos e interrupciones y solapamientos colaborativos. Además, el aspecto fónico del discurso es ignorado aun siendo un componente fundamental del lenguaje hablado.

- **Ficha de análisis 2: *Planeta E/LE 2***

El manual *Planeta E/LE 2* (Cerrolaza et al., 1999), publicado por la editorial Edelsa, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 6 diálogos transcritos y 28 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas		6	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	38	S1	18
D2	21	S2	12
D3	15	S3	12
L1	20	S4	15
L2	0	S5	10
L3	13	S6	23
L4	17	F1	-
E1	55	F2	-
E2	24	F3	-
E3	2	F4	-

Tabla 4. Análisis del registro coloquial en el manual *Planeta E/LE 2*

El análisis de los diálogos pertenecientes al libro de texto *Planeta E/LE 2* (Cerroloza et al., 1999), recogido en la tabla precedente, destaca por las limitaciones que parece demostrar en cuanto a la representación del registro coloquial. Los diálogos y sus actividades se pueden encontrar en las páginas 28, 53, 68, 81, 100 y 130 del libro, aunque al final del mismo aparece el conjunto de transcripciones. Esto compromete su autenticidad y su eficacia como modelo de interacción natural en el aula de español como lengua extranjera. A pesar de que, en términos generales, se observa la presencia de características propias del registro coloquial, pues de lo contrario no serían muestras adecuadas, la frecuencia de los parámetros es bastante baja, evidenciando una construcción artificial de las conversaciones.

En primer lugar, respecto a la construcción del discurso, los resultados evidencian una manifestación deficiente de sus elementos característicos. La elipsis y la deixis (D1) tienen una presencia limitada, denotando en sus 38 apariciones una escasez de dependencia del contexto para interpretar el discurso por parte de los hablantes. De la misma forma, los elementos anafóricos (D2) son tan solo 21, comprometiendo la cohesión de las interacciones. La presencia de enunciados suspendidos (D3) es aún más reducida, contando con 15 casos, lo cual refuerza la sensación de la estructuración excesiva y carente de fluidez, chocando con la espontaneidad característica de las conversaciones orales.

Los aspectos sintácticos tampoco tienen una presencia destacable, haciendo que las conversaciones carezcan de naturalidad. En el caso de la sintaxis concatenada (S1) y la parcelación (S2), sus escasos 18 y 12 casos sugieren una estructuración del discurso y una planificación que no son propias del registro coloquial. Además, la ausencia de rodeos explicativos (S3) y redundancias (S4), con tan solo 12 y 15 apariciones, refuerza la notable falta de estrategias discursivas que los hablantes emplean en las conversaciones reales para asegurar la mutua comprensión. De la misma forma, el discurso tiene una flexibilidad limitada por los insuficientes 10 casos de unión abierta (S5), y la limitada aparición en 23 ocasiones de la conexión pragmática (S6) impide que las ideas se organicen de forma natural, como es propio en la oralidad espontánea.

Lo mismo sucede con los elementos léxico-semánticos. El análisis evidencia una falta de naturalidad en los diálogos. La frecuencia de términos generales (L1) es moderada,

con 20 apariciones. Sin embargo, el léxico argótico (L2) es inexistente, pues no se ha encontrado un solo ejemplo a lo largo de las seis muestras. Esto resulta muy problemático si se tiene la intención de representar un registro coloquial auténtico. La expresividad idiomática (L3) se emplea en tan solo 13 ocasiones, reduciendo la sensación de proximidad interpersonal que caracteriza a estas interacciones, y los marcadores emocionales (L4), aun apareciendo en 17 casos, no logran compensar la rigidez del discurso.

Al igual que sucedía en la anterior muestra, los diálogos de *Planeta E/LE 2* presentan una rigidez estructural problemática en los turnos de habla. La alternancia de turnos (E1) es mecánica y predecible, por lo que no refleja el dinamismo propio de una conversación real en sus 55 apariciones. Asimismo, las intervenciones colaborativas (E2) son 24, lo que afecta a la fluidez conversacional y disminuye la sensación de naturalidad en las interacciones. Lo más alarmante es la total ausencia de interrupciones y solapamientos (E3), con solo 2 casos identificados en seis diálogos. Teniendo en cuenta que no se ha tenido acceso a los audios correspondientes a estos diálogos para efectuar el análisis, podría haber más o incluso menos interrupciones y solapamientos de los que se han podido registrar. A pesar de ello, la presencia de estos parámetros sigue siendo deficiente, evidenciando una falta de autenticidad en la gestión de turnos y en la interacción entre los personajes.

En conclusión, si bien el contenido temático y los personajes podrían ser adecuados para un enfoque comunicativo, la ejecución de los diálogos en *Planeta E/LE 2* resulta poco realista debido a la forma en la que están contruidos. La ausencia de tácticas discursivas características de la oralidad coloquial, la inflexibilidad en los turnos y la limitada presencia de interrupciones solapamientos provocan que estos diálogos no desempeñen de manera eficiente su papel de modelos de interacción espontánea.

Las actividades asociadas a los diálogos de *Planeta E/LE 2* son extensas, con ejercicios de pre y post escucha que indican un enfoque didáctico centrado en la comprensión auditiva, además de fomentar la práctica de estructuras gramaticales y la interacción oral. Sin embargo, existen una serie de limitaciones en cuanto al tratamiento de ciertos aspectos discursivos que son fundamentales en el aula de E/LE para que las conversaciones parezcan naturales.

A pesar de que las actividades fomentaban la escucha activa y la identificación de información explícita en los diálogos, su enfoque es mucho más estructural que discursivo. Apenas se trabajan la elipsis y la deixis (D1), y tampoco hay un tratamiento explícito de los elementos anafóricos (D2) o de los enunciados suspendidos (D3), aun apareciendo estos en los audios. Esto supone una importante carencia, pues estos recursos son esenciales para mantener la coherencia discursiva y la economía expresiva de las conversaciones orales espontáneas. Las actividades no fomentan el reconocimiento de estos rasgos de construcción del discurso ni incluyen ejercicios específicos que permitan al alumnado identificar su uso o aplicarlos en su producción oral.

Desde el punto de vista sintáctico, las actividades tampoco profundizan especialmente en la construcción discursiva propia del registro coloquial, a pesar de que, en múltiples ocasiones, el foco esté puesto en los aspectos gramaticales de la lengua. Estrategias como la sintaxis concatenada (S1) o la conexión pragmática (S2) no se abordan de manera explícita, impidiendo que los estudiantes tomen conciencia de cómo se estructura una conversación oral real. Aunque algunas actividades incluyen producción libre, esta se limita a aspectos descriptivos o comparativos, sin una orientación definida hacia la aplicación de estrategias sintácticas propias de la oralidad coloquial.

En cuanto a las estrategias léxico semánticas, sí que se incluyen aspectos relevantes en las actividades, pero con un enfoque limitado. La presencia de la expresividad idiomática (L3) y de los marcadores emocionales (L4) es reducida, apareciendo en ejercicios centrados en la valoración de experiencias o la expresión de emociones. Al igual que sucede en los propios diálogos, el léxico argótico (L2) no es trabajado en ninguna actividad, lo cual refleja un tratamiento excesivamente normativo del lenguaje que no se corresponde con la realidad del español coloquial. Además, a pesar de que algunos ejercicios trabajan la frecuencia léxica amplia (L1) a través de sinónimos o reformulaciones, no se exploran los matices pragmáticos del léxico en las conversaciones espontáneas.

Respecto a los rasgos estructurales del discurso oral, las actividades no fomentan de manera explícita ni el uso de turnos dinámicos (E1) ni de intervenciones colaborativas (E2). Trabajar la gestión de turnos permite que el alumnado adquiera competencias interaccionales, por lo que su ausencia supone otro aspecto negativo para este libro.

Asimismo, la falta de interrupciones y solapamientos (E3), tanto en los propios diálogos como en sus actividades asociadas, refuerza la rigidez en la producción oral. De esta forma, se impide que los aprendices desarrollen estrategias de muestra de atención, complicidad, comprensión y, en definitiva, de participación natural en el intercambio conversacional.

Por todo ello, las actividades de *Planeta E/LE 2* proporcionan un marco de práctica oral y auditiva útil en términos generales, trabajando tanto comprensión como expresión. Sin embargo, se presentan limitaciones significativas en múltiples ámbitos del registro coloquial. La falta de enfoque en aspectos como la pragmática, la sintaxis y la interacción realista perjudica a la naturalidad de la producción oral que posteriormente haga el alumnado.

- **Ficha de análisis 3: *Planeta E/LE 3***

El manual *Planeta E/LE 3* (Cerroloza et al., 2000), publicado por la editorial Edelsa, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 5 diálogos transcritos y 27 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas		5	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	20	S1	11
D2	21	S2	7
D3	3	S3	10
L1	7	S4	6
L2	0	S5	10

L3	7	S6	17
L4	10	F1	-
E1	49	F2	-
E2	22	F3	-
E3	0	F4	-

Tabla 5. Análisis del registro coloquial en el manual Planeta E/LE 3

El análisis de las cinco muestras procedentes del libro de texto *Planeta E/LE 3* (Cerroloza et al., 2000) revela una mejora leve, pero no del todo consistente, respecto a los resultados obtenidos en su versión anterior (*Planeta E/LE 2*). Si bien podría esperarse un tratamiento más elaborado del registro coloquial en un libro de nivel superior, el análisis de los parámetros mostrados en la tabla evidencia que en estos manuales existe una representación aún insuficiente de los rasgos que caracterizan la conversación coloquial auténtica. Los diálogos y sus actividades se pueden encontrar en las páginas 45, 70, 88, 121 y 140 del libro, aunque al final del mismo aparece el conjunto de transcripciones.

Comenzando por la construcción del discurso, se observa una reducción significativa en el uso de elipsis y deixis (D1) respecto a su predecesor, con 20 casos frente a los previos 38, y una igualdad de elementos anafóricos (D2), 21. Los enunciados suspendidos (D3) también han disminuido bastante, habiéndose encontrado tan solo 3, lo cual afecta a la naturalidad del intercambio conversacional. Esto sugiere que todavía se manifiesta la rigidez en la construcción de los turnos y que la deficiencia en la cohesión del discurso es más significativa.

Respecto a las estrategias sintácticas, los resultados son también inconsistentes. La conexión pragmática (S6) es el rasgo con más apariciones, 17 frente a las 23 de *Planeta E/LE 2*, lo cual sugiere un intento por reflejar la espontaneidad característica de la organización discursiva inferior al de su predecesor. No obstante, parámetros como la sintaxis concatenada (S1) o los rodeos explicativos (S3) muestran una frecuencia menor a la esperada en un registro coloquial natural, con 11 y 10 casos, destacando por tratarse de un nivel superior y teniendo en cuenta que el nivel anterior contaba con más apariciones, 18 y 12. La parcelación (S2), la redundancia (S4) y la unión abierta (S5) siguen sin manifestarse de forma suficiente, con tan solo 7, 6 y 10. De esta manera, se

evidencia una planificación discursiva más propia del registro neutro o instruccional que de la interacción coloquial.

Los elementos léxico-semánticos tampoco se manifiestan como sería propio del registro coloquial. La presencia de términos pertenecientes a frecuencias léxicas amplias (L1) y expresividad idiomática (L3) es limitada y muestra un retroceso respecto al libro anterior, pasando de 20 y 13 a 7 y 7. Al igual que su predecesor, este manual tiene una ausencia total de léxico argótico (L2), lo cual denota una falta de variedad sociolectal o intergeneracional y limita la validez real de los diálogos. En cuanto a los marcadores emocionales (L4), si bien hay cierta presencia, su uso de nuevo es menor al del manual anterior y a menudo previsible, con 10 frente a 17 casos, por lo que no se llega a compensar la escasez de otros elementos expresivos.

Por último, en lo que respecta a las estructuras conversacionales, la alternancia de turnos (E1) y las intervenciones colaborativas (E2) mantienen una frecuencia aceptable, aunque menor a la del manual anterior, contando con 49 y 22 casos frente a los previos 55 y 24. Esto se debe, en parte, a que hay una muestra menos en este libro de texto, pero como este es de un nivel superior debería contar con más ejemplos de registro coloquial de mayor longitud para ser representativo de la realidad, cosa que no sucede en este caso. La ausencia total de interrupciones y solapamientos (E3), como ya ocurría en *Planeta E/LE 2*, delata un discurso excesivamente ordenado y poco dinámico, alejado de la interacción real.

En definitiva, aunque *Planeta E/LE 3* presenta algunos avances puntuales en relación con su predecesor, sigue sin integrar de manera eficaz los rasgos clave del registro coloquial. Los diálogos se sienten poco reactivos, con una interacción a menudo acartonada y una escasa adaptación al flujo natural del habla. En lugar de progresar hacia una mayor autenticidad conversacional acorde al nivel de dificultad del manual, se mantiene una línea poco arriesgada y con una escasa riqueza expresiva.

Las actividades propuestas en torno a los diálogos del libro de texto *Planeta E/LE 3* se organizan de forma coherente siguiendo una estructura que ya aparecía en su predecesor de menor nivel, *Planeta E/LE 2*. Esta comienza por una introducción temática mediante pre-actividades, con la comprensión auditiva del diálogo como actividad

principal y, en la mayoría de los casos, una progresión posterior hacia tareas de producción oral o escrita enmarcadas en la misma unidad temática. No obstante, al observar en detalle su vinculación real con el trabajo del registro coloquial y, en particular, con los parámetros analizados en los diálogos correspondientes, se evidencia que su potencial está desaprovechado.

Aunque algunos diálogos presentan rasgos característicos del habla coloquial, muchas de las actividades centradas en ellos tienden a neutralizar su naturalidad. Por ejemplo, aparecen en abundancia los ejercicios de comprensión global o específica que obligan a extraer información objetiva, pero apenas se proponen tareas orientadas al análisis de fenómenos discursivos como la elipsis, la deixis (D1) o los enunciados suspendidos (D3), todos ellos propios de la interacción espontánea. Tampoco se fomenta el reconocimiento consciente de recursos como los elementos anafóricos (D2) o los conectores pragmáticos (S6), más allá de su inclusión puntual en listas de expresiones funcionales. De esta manera, la construcción real del discurso apenas promueve la reflexión metalingüística.

En el plano sintáctico, el trabajo sobre fenómenos como la concatenación (S1), la parcelación (S2) o la unión abierta (S5) es prácticamente inexistente. Aunque los audios presentan algunos ejemplos de estas estrategias, las actividades no ponen el foco en analizarlas ni proponen imitaciones guiadas que permitan al alumno interiorizarlas como recurso comunicativo. En cambio, se percibe una preferencia por tareas gramaticales más tradicionales, como completar estructuras o conjugar verbos en subjuntivo o condicional; lo cual desconecta al alumnado de los elementos propios de la oralidad informal. Por tanto, a pesar de que existe cierta continuidad temática entre las actividades y los audios, esa relación rara vez se extiende al nivel pragmático-sintáctico.

En cuanto a los aspectos léxico-semánticos, se observa una presencia mínima de actividades que favorecen la reflexión sobre el léxico coloquial. Las tareas tienden a centrarse en la función comunicativa, como dar consejos o expresar opiniones. No obstante, se deja de lado el análisis del tipo de vocabulario con el que se expresa esa función. De esta manera, se pierde la oportunidad de trabajar con ejemplos de léxico de alta frecuencia, marcadores emocionales (L4) o expresiones idiomáticas (L3) presentes en los propios diálogos, que podrían ayudar a los estudiantes a desarrollar una competencia léxica más natural respecto al uso real. Además, el léxico argótico (L2) no

se manifiesta ni en los audios ni en las tareas, revelando una representación empobrecida de los sociolectos.

Por último, cabe destacar que las actividades propuestas por este manual rara vez promueven la observación o la producción de rasgos conversacionales dinámicos, tales como la construcción conjunta del discurso, la alternancia irregular de turnos o las interrupciones colaborativas. Aunque se pide a los estudiantes que den su opinión o den consejos, estas interacciones se plantean de forma excesivamente planificada y sin modelos claros de espontaneidad, lo que impide un trabajo efectivo sobre los parámetros estructurales de la interacción oral informal.

En resumen, las actividades que acompañan a los diálogos de *Planeta E/LE 3* mantienen una estructura didáctica clara y funcional, pero apenas aprovechan las posibilidades que ofrecen los audios en términos de análisis y práctica del registro coloquial. Los mecanismos propios de la oralidad espontánea y las estrategias que caracterizan al registro coloquial español no destacan en las tareas propuestas, por lo que el desarrollo efectivo de la competencia pragmática y de su dimensión interaccional es limitado. Estas carencias resultan especialmente llamativas en un manual de nivel más avanzado que su predecesor, del cual se esperaría un mayor grado de profundidad y realismo en el tratamiento del lenguaje conversacional que no se está cumpliendo.

- **Ficha de análisis 4: *Sueña 2***

El manual *Sueña 2* (Ruiz Martínez y Blanco Canales, 2006), publicado por la editorial Anaya, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 6 diálogos con soporte de audio y 6 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas	6
-------------------------------------	---

Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	32	S1	8
D2	20	S2	9
D3	6	S3	7
L1	19	S4	6
L2	0	S5	7
L3	14	S6	16
L4	19	F1	44
E1	44	F2	30
E2	30	F3	24
E3	0	F4	0

Tabla 6. Análisis del registro coloquial en el manual Sueña 2

Como se observa en esta tabla, el análisis de los seis diálogos recogidos del manual *Sueña 2* (Ruiz Martínez y Blanco Canales, 2006) evidencia una representación parcial y desigual de los rasgos característicos del registro coloquial. Los diálogos se encuentran transcritos en las páginas 172, 174, 176 y 177, al final del libro, y sus actividades correspondientes aparecen en las páginas 27, 32, 67, 96, 111 y 133. A pesar de la presencia significativa de ciertos elementos propios del discurso informal, la construcción global de los diálogos presenta una planificación excesiva que compromete su naturalidad.

Los diálogos presentan un uso moderado de los elementos de la construcción del discurso. La elipsis y la deixis (D1) aparecen en 32 ocasiones, lo que sugiere una intención de simular la economía expresiva típica de la conversación espontánea. También se registran 20 elementos anafóricos (D2), reforzando la cohesión discursiva y facilitando la continuidad temática. No obstante, el uso de enunciados suspendidos (D3) es muy limitado, con tan solo 6 apariciones, mermando el realismo de las interacciones ya que apenas se reproduce la fragmentación propia del habla cotidiana, en la que los hablantes esperan la colaboración de su interlocutor para completar sentidos.

Respecto a las estrategias sintácticas, se identifican muestras de sintaxis concatenada (S1), parcelación (S2) y rodeos explicativos (S3) con 8, 9 y 7 apariciones. Esto atisba una

intención de representar la ausencia de planificación del discurso oral por parte del manual, aunque sin alcanzar una espontaneidad realista. La redundancia (S4) y la unión abierta (S5), rasgos que permitirían reflejar con mayor fidelidad la fluidez natural del lenguaje coloquial, aparecen tan solo en 6 y 7 ocasiones. Sin embargo, la conexión pragmática (S6) está adecuadamente representada en comparación, con 16 casos encontrados, mediante el uso consistente de conectores y la organización pragmática del discurso.

Los elementos léxico-semánticos aparecen de forma irregular. A pesar de que los diálogos presentan una cantidad aceptable de frecuencias léxicas amplias (L1), marcadores emocionales (L4) y expresividad idiomática (L3), con 19, 19 y 14 apariciones, el léxico argótico (L2) no aparece representado, lo que evidencia una ausencia de variedad sociolingüística o generacional. Esto limita la riqueza del registro y lo aleja del lenguaje real que podrían usar los hablantes en contextos coloquiales cotidianos.

En cuanto a los aspectos fónicos, destacan los recursos como la entonación (F1), los alargamientos (F2) o la pronunciación marcada (F3), encontrándose 44, 30 y 24 apariciones, si bien el diálogo sigue transmitiendo rigidez. La abundancia de los casos de entonación y pausa denota un esfuerzo consciente por reproducir la prosodia del habla real, pero sin que ello implique una mayor espontaneidad en el intercambio. Las vacilaciones fonéticas (F4), por el contrario, no se recogen en ninguno de los audios debido a la dicción de los actores de doblaje profesionales que los protagonizan. Cabe destacar que los interlocutores de estas muestras se comunican más despacio de lo que los hablantes reales suelen hacerlo.

En conjunto, aunque algunos fragmentos logran aparentar cierta naturalidad, en general los diálogos resultan poco naturales o forzados en su redacción, llegando incluso a asemejarse más al estilo de un texto escrito que al de una conversación espontánea. Asimismo, en diversos diálogos las 30 intervenciones (E2) carecen de dinamismo o de reacciones realistas, mucho menos con sus 0 intervenciones o solapamientos (E3) para expresarlas; disminuyendo su valor como muestra auténtica de interacción coloquial. Por tanto, puede afirmarse que, a pesar de mostrar mejoras puntuales en parámetros discursivos y fónicos, en el libro de texto *Sueña 2* persisten carencias en la naturalidad sintáctica y la diversidad léxica, así como en la representación fónica realista de una

conversación en tiempo real. De esta manera, su utilidad para trabajar de forma integral la competencia pragmática del alumnado a través de la interacción realista se ve limitada.

Las actividades que acompañan a los diálogos del libro de texto *Sueña 2* se caracterizan por una notable desvinculación entre el contenido comunicativo de las conversaciones y los objetivos didácticos que se plantean en los ejercicios. En todos los casos analizados, cada audio está vinculado a un único ejercicio. Estos no buscan profundizar en las dinámicas conversacionales ni en los rasgos propios del registro coloquial, sino que se centran en contenidos gramaticales concretos o en la comprensión literal del texto.

Tomando como referencia los parámetros del registro coloquial empleados para analizar los diálogos, puede observarse que sus actividades asociadas no promueven un análisis ni una práctica de aspectos relacionados con la construcción del discurso, como la elipsis, la deixis (D1), los elementos anafóricos (D2) o los enunciados suspendidos (D3). De la misma forma, las estrategias sintácticas propias de la oralidad son ignoradas, tales como la sintaxis concatenada (S1), la parcelación (S2) o los rodeos explicativos (S3); al igual que sucede con los mecanismos léxico-semánticos característicos del registro coloquial, como las frecuencias léxicas amplias (L1), los marcadores emocionales (L4) o la expresividad idiomática (L3). Aunque algunos de estos rasgos se pueden encontrar en los propios diálogos, las actividades no los explotan ni orientan al alumnado a identificarlos, interpretarlos o producirlos.

Tampoco se observa un trabajo sistemático de la competencia interaccional ni de las dinámicas conversacionales, como lo son la gestión de turnos, la cooperación o la adecuación al contexto, elementos esenciales en la enseñanza de la competencia pragmática. En su lugar, el foco se desplaza hacia la gramática formal, destacando el uso del presente con valor de pasado o los valores del futuro simple, el reconocimiento de estructuras, y la identificación de información explícita. Esto demuestra una evidente desconexión con los aspectos pragmáticos e interaccionales que definen la oralidad coloquial.

Por otra parte, algunas actividades complementarias, como aquellas dedicadas a la clasificación de expresiones según su carga emocional o la deducción del estado de ánimo de los interlocutores, podrían tener cierto valor si se enmarcaban dentro de una propuesta

más amplia orientada al desarrollo de la competencia pragmática. Sin embargo, al no contextualizarse en un enfoque interaccional ni vincularse al análisis discursivo, estas tareas acaban funcionando de forma aislada y no permiten un trabajo sistemático del registro coloquial.

En definitiva, las actividades asociadas a los diálogos representativos del registro coloquial del libro de texto *Sueña 2* reproducen un enfoque centrado en la gramática y en la comprensión superficial de los textos orales. De esta forma, se pierde la oportunidad de aprovechar el potencial que ofrecen los diálogos para trabajar con muestras de lengua real y para desarrollar una competencia comunicativa más completa y ajustada a contextos reales de interacción informal. Esta limitación dificulta la integración efectiva del registro coloquial en el aula y refleja una desconexión entre los audios y su explotación didáctica.

- **Ficha de análisis 5: *Sueña 3***

El manual *Sueña 3* (Sanz Sánchez, 2007), publicado por la editorial Anaya, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 7 diálogos con soporte de audio y 7 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas		7	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	55	S1	26
D2	31	S2	9
D3	14	S3	12
L1	21	S4	15

L2	1	S5	11
L3	14	S6	31
L4	25	F1	131
E1	116	F2	33
E2	74	F3	95
E3	4	F4	6

Tabla 7. Análisis del registro coloquial en el manual *Sueña 3*

El análisis de los siete diálogos seleccionados del manual *Sueña 3* (Sanz Sánchez, 2007) revela una evolución perceptible respecto a los resultados obtenidos en el volumen anterior. Los diálogos se encuentran transcritos en las páginas 188, 190, 191, 193 y 194, al final del libro, y sus actividades correspondientes aparecen en las páginas 19, 69, 89, 159, 173, 178 y 179. Si bien el nivel de naturalidad aún dista de reproducir fielmente una interacción coloquial auténtica, sí se observa un mayor grado de realismo, tanto en la complejidad estructural como en la dinámica conversacional general de las muestras. Los intercambios son más largos, con 116 turnos (E1), incluyen 74 intervenciones (E2) y, aunque la dicción sigue siendo muy cuidada, los turnos se suceden con más agilidad, lo que genera una impresión más cercana al ritmo real de una conversación espontánea. Las interrupciones y solapamientos (E3) siguen siendo escasos, con tan solo 4 apariciones.

Destaca la mejora en los aspectos relacionados con la construcción del discurso, especialmente en la presencia de elipsis y deixis (D1), que aumentan su frecuencia de 32 a 55 casos respecto a *Sueña 2*. Esta economía expresiva favorece la simulación de una oralidad más inmediata y ajustada al contexto conversacional. También aparecen 31 elementos anafóricos (D2) frente a los 20 anteriores, lo que sugiere una mayor cohesión temática a lo largo de las intervenciones. Aunque los enunciados suspendidos (D3) siguen sin ser frecuentes, su presencia ha pasado de 6 a 14 respecto al libro anterior, lo que permite al menos la aparición de algunas frases abiertas que ceden la interpretación al interlocutor.

Desde un punto de vista sintáctico, también se percibe una mejora generalizada. La sintaxis concatenada (S1) se da con mayor frecuencia que en su nivel anterior, pasando de 8 a 26 casos, particularmente en diálogos que presentan relatos más extensos, como los relacionados con rumores, relaciones sentimentales o experiencias personales.

Asimismo, la conexión pragmática (S6) muestra un aumento considerable, 31 frente a los previos 16, con una incorporación más regular de conectores que no solo organizan el discurso, sino que aportan realismo al flujo conversacional. Por otro lado, otros rasgos como la redundancia (S4), los rodeos explicativos (S3) y la unión abierta (S5) también están presentes en 11, 15 y 31 ocasiones, superando las 7, 6 y 16 de *Sueña 2*, aunque su aparición sigue siendo irregular. En general, se aprecia una mayor variedad en el uso de estructuras que interrumpen o reformulan lo dicho, lo que contribuye a generar una textura discursiva más informal y cercana al habla cotidiana.

Respecto a las estrategias léxico-semánticas, la mejora es menos perceptible. Se registra un leve incremento de frecuencias léxicas amplias (L1), de 19 a 21, contribuyendo a la indefinición léxica típica del coloquialismo. También aumenta la presencia de marcadores emocionales (L4), pasando de 19 a 25, y las expresiones idiomáticas (L3) se mantienen en 14. Estos elementos cumplen una función destacada en la carga expresiva y subjetiva del discurso. No obstante, sigue sin aparecer el léxico argótico (L2), con tan solo 1 caso encontrado, lo que indica que el componente sociolingüístico del coloquialismo, esencial para reflejar registros generacionales, profesionales o grupales, continúa estando ausente. De esta manera, la autenticidad sociocultural de las interacciones propuestas se ve limitada.

En cuanto a los aspectos fónicos, *Sueña 3* muestra una mejora destacable respecto a su predecesor. La entonación y pausa (F1) aparece en 131 ocasiones, superando las 44 de *Sueña 2*, lo que sugiere una mayor atención a la prosodia y a la segmentación natural del discurso. También aumentan los alargamientos fónicos (F2), con 33 casos frente a los 30 anteriores, y especialmente la pronunciación marcada (F3), que pasa de 24 a 95 apariciones. Este incremento puede deberse tanto a una mayor exigencia pedagógica como a una intención más clara de destacar ciertos elementos léxicos o sintácticos. Aun así, el discurso continúa sonando artificial en muchos fragmentos, debido, en parte, a la interpretación demasiado controlada de los actores. Tan solo aparecen 6 vacilaciones fonéticas (F4), por lo que no generan una impresión de verdadera espontaneidad.

Tras analizar los resultados, puede afirmarse que *Sueña 3* presenta un avance en la representación del registro coloquial respecto a su predecesor. Los diálogos son más extensos, más ricos en fenómenos sintácticos y discursivos característicos del habla

coloquial, y suenan más naturales en términos de ritmo y dinámica conversacional. Sin embargo, aún persisten limitaciones como el uso de voces actorales con entonación artificial y dicción perfecta, que reduce la credibilidad de las situaciones. Además, la falta de elementos como el argot o una representación más diversa de hablantes impide alcanzar un realismo pleno. Aun así, los progresos observados en esta edición hacen que el material resulte algo más útil para trabajar ciertos componentes de la competencia pragmática e interaccional que *Sueña 2*, aunque esto sea lo esperable en un nivel superior.

El tratamiento de las actividades asociadas a los audios en *Sueña 3* es el mismo que presentaba el manual anterior. En ambos casos, cada audio aparece vinculado a un único ejercicio, lo cual limita la explotación didáctica de los fragmentos conversacionales. Sin embargo, cabe señalar que, aunque el enfoque sigue siendo gramatical y funcional, en algunos casos puntuales se percibe una leve apertura hacia contenidos relacionados con la interacción real, lo que constituye una pequeña mejora respecto a *Sueña 2*.

En términos generales, las actividades continúan privilegiando el enfoque estructural. La mayoría de las propuestas giran en torno al trabajo con formas verbales, construcciones impersonales o pronombres, sin apenas aprovechar las posibilidades que ofrecen los audios para desarrollar competencias discursivas o interaccionales. En este sentido, siguen sin trabajarse de forma explícita la mayor parte de los fenómenos recogidos en los parámetros de análisis, como las estrategias sintácticas, los mecanismos de construcción del discurso, o los elementos léxico-semánticos propios del discurso coloquial.

No obstante, en *Sueña 3* se puede apreciar un esfuerzo algo mayor por acercarse a ciertos aspectos de la competencia comunicativa más allá de la forma gramatical. Algunas actividades incluyen tareas centradas en la identificación de actos de habla o en el uso de fórmulas de apertura y cierre conversacional, lo que introduce una dimensión más pragmática que no se exploraba en el libro anterior. De igual forma, el trabajo con expresiones de admiración o con cambios de tema muestra un intento superficial por abordar componentes del registro coloquial vinculados al plano expresivo o a la gestión del turno.

A pesar de estos avances, en la mayoría de los casos el abordaje continúa siendo mecánico y descontextualizado. Las actividades no fomentan una reflexión consciente

sobre los recursos propios de la conversación coloquial, ni proponen tareas que permitan al alumno apropiarse de estos recursos. La inclusión de transcripciones completas en varios ejercicios facilita el acceso al contenido, pero también debilita la necesidad de desarrollar estrategias de comprensión real. Además, la reproducción de los audios es utilizada con frecuencia como medio de comprobación o de relleno, sin vincularse a actividades de producción ni a tareas que estimulen la competencia pragmática del estudiante.

En conclusión, aunque *Sueña 3* presenta un leve progreso respecto a su predecesor, *Sueña 2*, en lo que respecta a la representación y al tratamiento de ciertos aspectos comunicativos, la explotación didáctica de los diálogos sigue estando muy por debajo de su potencial. Los audios, que en algunos casos contienen elementos valiosos para trabajar el registro coloquial, no se ven acompañados de actividades que se enfoquen en ellos ni que desarrollen de forma sistemática la competencia interaccional o discursiva. De esta manera, este libro de texto continúa apoyándose en una visión normativa y estructural de la lengua, sin aprovechar las posibilidades que ofrecería un enfoque pragmático.

- **Ficha de análisis 6: *Nuevo Ven 2***

El manual *Nuevo Ven 2* (Castro et al., 2004), publicado por la editorial Edelsa, ha sido seleccionado para este análisis por su amplia difusión en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, así como por su accesibilidad y disponibilidad tanto en bibliotecas como en internet. Este criterio de selección, compartido con el resto de manuales analizados, responde a la voluntad de examinar materiales didácticos representativos del panorama editorial actual en niveles intermedios de ELE. En total, se han analizado 13 diálogos con soporte de audio y 16 actividades asociadas, permitiendo observar el tratamiento que este manual otorga al registro coloquial desde una doble perspectiva: la de su representación lingüística y la de su explotación didáctica.

Total de muestras analizadas		13	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras
D1	93	S1	40

D2	66	S2	26
D3	24	S3	19
L1	50	S4	22
L2	2	S5	24
L3	24	S6	57
L4	37	F1	196
E1	124	F2	84
E2	81	F3	123
E3	0	F4	16

Tabla 8. Análisis del registro coloquial en el manual *Nuevo Ven 2*

El análisis de los diálogos recogidos en *Nuevo Ven 2* (Castro et al., 2004) revela un tratamiento del registro coloquial limitado, debiéndose en muchas ocasiones a las exigencias pedagógicas de este libro de texto. Las transcripciones de la mayoría de los diálogos analizados, junto a sus actividades, se pueden encontrar en las páginas 20, 21, 26, 63, 81, 83, 106, 118, 140, 152, 154, 171 y 177, pero a cinco de estas muestras solo se puede acceder a través del audio. Aunque se observan intentos por acercar los intercambios a un uso más natural del español coloquial, estos no siempre resultan en una presencia sólida y representativa de los rasgos conversacionales propios de este registro. Con 124 y 81 casos, los turnos (E1) y las intervenciones (E2) muestran un acercamiento al ritmo de las conversaciones naturales, en especial a medida que avanza el libro. Sin embargo, las interrupciones y los solapamientos (E3) son inexistentes.

Uno de los aspectos más destacados, dentro del ámbito de la construcción del discurso, son las 93 apariciones de elipsis y deixis (D1). Esto sugiere una representación adecuada de la oralidad, ya que las omisiones recuperables por el contexto son habituales en la conversación espontánea. También son significativos los 66 elementos anafóricos (D2), que contribuyen a la cohesión discursiva, aunque su frecuencia es menor. La construcción incompleta de los enunciados (D3) aparece en mucha menor medida, con tan solo 24 casos, lo que indica una escasa recreación de la interacción espontánea, donde las frases suspendidas o interrumpidas son comunes. El hecho de que predomine una estructura sintáctica completa y acabada contribuye a la sensación de rigidez que se percibe en varios de los audios.

Desde el punto de vista sintáctico, resaltan los 40 y 57 casos de concatenación (S1) y conexión pragmática (S6), reflejando una relativa naturalidad en la organización de las ideas. A pesar de ello, otras estrategias sintácticas propias de la conversación coloquial, como el rodeo explicativo (S3), la unión abierta (S5) o la parcelación (S2), aparecen en tan solo 19, 24 y 26 ocasiones. Esto puede explicarse, en parte, por la orientación funcional de muchos de los diálogos, que responden a situaciones comunicativas con un objetivo claro y cerrado, lo cual restringe la posibilidad de divagar o introducir explicaciones adicionales. Aun así, la conversación coloquial auténtica se caracteriza por ese margen de imprevisión que aquí apenas se percibe, por lo que esta ausencia es muy negativa.

En cuanto a los elementos léxico-semánticos, el uso de frecuencias léxicas amplias (L1) es uno de los rasgos con más apariciones, 50, lo que evidencia la generalidad del vocabulario empleado, que no presta especial atención a la especificidad léxica. Por el contrario, la aparición del léxico argótico (L2) es muy reducida, con solo 2 ejemplos encontrados, mostrando una falta de inclusión de los sociolectos o del lenguaje propio de determinados grupos, ámbitos o generaciones. La expresividad idiomática (L3) y los marcadores emocionales (L4), aunque presentes con más frecuencia que el argot, con 24 y 37 veces, continúan estando por debajo de lo esperable en un material que pretende aproximarse a la oralidad cotidiana. El uso de ciertas expresiones como reacción emocional entre interlocutores no compensa la falta de una representación más rica del componente afectivo e interpersonal del habla coloquial.

Pese a estas limitaciones, no todo en el libro resulta desfavorable. A diferencia de lo que sucede en otros materiales, los audios muestran una entonación (F1) relativamente natural con sus 196 apariciones, una velocidad de habla realista y una interpretación actoral coherente y bien ejecutada. No se exagera en exceso la informalidad ni se cae en el error de hacer que cada interlocutor hable como si no escuchara al otro, algo que puede ocurrir en intentos fallidos de simular la espontaneidad. En este sentido, aunque los diálogos estén guionizados, se aprecia un esfuerzo por dotar de credibilidad a la interacción. Además, se valora de forma positiva la inclusión de referencias culturales y geográficas diversas, así como la presencia de acentos variados dentro del ámbito hispano. A pesar de que esto no incida directamente sobre los parámetros analizados, sí contribuye a una representación más diversa del español como lengua internacional. La escasez de

vacilaciones fonéticas (F4), al igual que en los anteriores manuales analizados, supone un impedimento para alcanzar la naturalidad del discurso; aunque en *Nuevo Ven 2* aparece el mayor número de casos encontrados en este parámetro: 16.

Por todo ello, el libro de texto *Nuevo Ven 2* ofrece una representación del español coloquial que, aunque limitada en muchos de los elementos esenciales recogidos en los parámetros, no resulta poco realista o artificial. El principal alejamiento de los rasgos prototípicos del registro coloquial radica en la orientación funcional y didáctica de los diálogos, que prioriza la claridad y la ejemplificación formal por encima de la naturalidad del intercambio. Aun así, se aprecia una evolución progresiva en la calidad y complejidad de los audios a medida que se avanza en el libro, lo que evidencia una intención pedagógica de ir incrementando la dificultad y la cercanía a situaciones reales. Esta mejora, sin llegar a tratarse de un modelo de oralidad auténtico, sí representa un avance respecto al inicio del material.

La revisión de las actividades propuestas en relación con los diálogos incluidos en el manual *Nuevo Ven 2* permite observar una tendencia general en la que, a pesar de partir de audios que, en su mayoría, presentan una estructura conversacional relativamente realista, su explotación didáctica se aleja del trabajo pragmático o interaccional que cabría esperar de materiales diseñados para niveles intermedios. En términos generales, las actividades asociadas a los diálogos reproducen un enfoque centrado en la comprensión literal, el reconocimiento de información explícita y la aplicación de contenidos gramaticales o léxicos fuera del marco conversacional que los contextualiza.

Los parámetros empleados para analizar la presencia del registro coloquial en las muestras reciben una atención mínima en las actividades planteadas. A pesar de que muchos de los diálogos incluyen elementos de elipsis y deixis (D1), marcadores emocionales (L4) o incluso estructuras sintácticas propias de la oralidad coloquial, las tareas no los abordan ni como objeto de reflexión ni como recurso expresivo a desarrollar por parte del alumno. Esta desconexión entre los rasgos conversacionales de los audios y su explotación en el aula supone una pérdida importante de potencial pedagógico en lo que respecta a la competencia pragmática.

Una buena parte de las actividades adopta un formato de “escucha y selecciona la opción correcta” o de “verdadero o falso”, que si bien puede resultar útil para desarrollar

estrategias de comprensión auditiva, no promueve una reflexión sobre los mecanismos propios del discurso coloquial ni favorece la apropiación de estructuras orales. Tampoco se fomenta la reproducción o reformulación de los fragmentos escuchados, lo que limita la posibilidad de que el estudiante transfiera esos recursos al uso real de la lengua. Incluso en aquellos casos en que se solicita una justificación de las respuestas o una corrección de informaciones falsas, el foco se mantiene en la identificación de datos puntuales, sin una atención específica a los procedimientos lingüísticos empleados para expresarlos.

En algunos diálogos se observan intentos de vincular la comprensión auditiva con la expresión oral. Sin embargo, dichas actividades suelen desvincularse del diálogo que las precede tanto en forma como en contenido, y funcionan más bien como extensión temática que como explotación directa de los recursos pragmáticos utilizados en el audio. Esto impide que los estudiantes tomen conciencia de las estrategias discursivas empleadas por los interlocutores y limita la posibilidad de que se dé una reapropiación contextualizada de las mismas.

Otro rasgo común es el predominio de actividades centradas en el reconocimiento de vocabulario asociado a campos semánticos generales. Estas no suelen incluir expresiones idiomáticas, léxico generacional o sociolectal, a pesar de estar presentes en algunos fragmentos de los audios. Tampoco se trabaja la expresividad idiomática ni se fomenta el uso creativo de fórmulas conversacionales propias del registro coloquial.

Aunque se percibe una intención de incluir secuencias temáticas que contextualicen los diálogos dentro de unidades más amplias, estas secuencias no se aprovechan para establecer una progresión en la adquisición de recursos interaccionales, ni se integran en una metodología que permita al alumno observar, reflexionar y reproducir dichas estrategias con finalidades comunicativas reales. En este sentido, el material se muestra más orientado al tratamiento de contenidos semántico-gramaticales que a la enseñanza de la competencia discursiva o pragmática.

En definitiva, las actividades asociadas a los diálogos del libro de texto *Nuevo Ven 2* muestran una clara desconexión entre los recursos de oralidad presentes en los textos escuchados y la explotación didáctica que se hace de ellos. Aunque los audios podrían permitir un trabajo satisfactorio sobre aspectos propios de la conversación coloquial, estos aspectos quedan invisibilizados en las actividades, que priorizan el control del contenido

y la aplicación normativa de estructuras. Esta orientación limita el desarrollo de una competencia interaccional rica y contextualizada, y desaprovecha la posibilidad de que el aula se convierta en un espacio para la observación y recreación de la oralidad genuina.

- **Ficha de análisis 7: *Nuevo Ven 3***

Es necesario añadir una breve mención al siguiente volumen de la colección, *Nuevo Ven 3* (Marín et al. 2005) de la editorial *Edelsa*, que también ha sido revisado durante el proceso de análisis. El contraste con *Nuevo Ven 2* es muy llamativo, pues aunque en este segundo nivel se incluyen diálogos que, pese a sus limitaciones, intentan representar intercambios cotidianos con ciertos rasgos coloquiales, en *Nuevo Ven 3* desaparece por completo cualquier intento de recreación conversacional de carácter informal. La totalidad de los audios corresponde a entrevistas, discursos monologados o intervenciones formales, sin interacción auténtica ni registro coloquial alguno presente entre sus audios.

Total de muestras analizadas	0
-------------------------------------	---

Tabla 9. Ausencia de muestras orales de registro coloquial en el manual *Nuevo Ven 3*

La oralidad representada en este tercer volumen se aleja completamente del modelo conversacional natural que debería sostenerse en un nivel avanzado. A pesar de que los audios presentan una leve mejora en aspectos como la velocidad de narración y la naturalidad prosódica, y de que se mantiene la positiva inclusión de hablantes con diversos acentos, el número de muestras orales se reduce de forma considerable respecto a *Nuevo Ven 2*, y muchas de las oportunidades para incluir situaciones coloquiales se desperdician en favor de entrevistas televisivas, intervenciones de especialistas o monólogos. Así, la posibilidad de trabajar la competencia pragmática e interaccional desde contextos de oralidad espontánea no solo se mantiene limitada, sino que directamente desaparece. La progresión hacia un nivel más avanzado, en lugar de consolidar el uso del registro coloquial, lo elimina por completo.

- **Resultados generales:**

Total de muestras analizadas		43	
Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras	Parámetros analizados	Aparición de los parámetros en las muestras

D1	291	S1	135
D2	198	S2	87
D3	89	S3	79
L1	141	S4	64
L2	6	S5	78
L3	99	S6	185
L4	132	F1	481
E1	527	F2	211
E2	281	F3	312
E3	19	F4	27

Tabla 10. Resultados globales del análisis del registro coloquial (reproducción de la Tabla 2)

A partir del análisis detallado de los siete manuales seleccionados, puede observarse una amplia variedad en el tratamiento del registro coloquial tanto en cantidad como en calidad. Algunos de ellos, como *Sueña 3* o *Nuevo Ven 2*, aunque con carencias, presentan un esfuerzo evidente por incorporar rasgos propios de la conversación espontánea, mejorando aspectos como la entonación, la gestión de turnos o la construcción discursiva respecto a sus volúmenes anteriores o posteriores. En cambio, otros manuales como *Planeta E/LE 2 y 3* o incluso *Sueña 2* muestran una representación más limitada y rígida de la oralidad coloquial, con diálogos muy planificados, ausencia de fenómenos sintácticos naturales y escasa riqueza léxica.

En cuanto a *Destino Erasmus 2*, aunque su planteamiento es más actual y con un enfoque juvenil, sorprende la escasa presencia de rasgos auténticos del registro coloquial en sus diálogos. Pese a estar ambientado en situaciones cotidianas propias del entorno universitario, los intercambios tienden a ser excesivamente neutros y controlados, con un léxico poco expresivo y escasa representación de fenómenos como la elipsis, las interrupciones o la entonación emocional. Las voces suenan menos rígidas que en otros manuales, pero el potencial que ofrece su contexto no se explota didácticamente ni se traduce en un reflejo natural del habla juvenil.

El caso más llamativo es el de *Nuevo Ven 3*, cuyo análisis revela una total ausencia de muestras coloquiales. Aunque se trate de un manual de nivel avanzado, lo que podría justificar una mayor presencia de registros formales, no se encuentra en ninguno de sus

audios un intento de simular una interacción informal real pese a corresponder con un nivel B2 del *MCER*. En su lugar, predominan discursos monologados, entrevistas y exposiciones que eliminan por completo la dimensión conversacional, en claro contraste con su volumen anterior. Esto no solo supone una ruptura en la progresión de niveles, sino que niega al alumnado la posibilidad de consolidar y profundizar en la competencia pragmática que se empieza a trabajar en niveles intermedios.

3.1.4. Conclusiones del análisis

Los resultados del análisis permiten concluir que la reproducción del registro coloquial en los manuales actuales de ELE es insuficiente y carece de sistematización. Aunque en algunos casos aparecen rasgos del español coloquial, como el uso de elipsis, conectores pragmáticos o expresiones idiomáticas, su presencia es esporádica, limitada, y no está acompañada por un tratamiento didáctico coherente en las actividades vinculadas a los diálogos. La mayoría de las tareas propuestas se centran en la comprensión literal o en el refuerzo gramatical, ignorando los aspectos más característicos de la conversación informal.

Además, la falta de interrupciones, solapamientos y reacciones espontáneas entre los interlocutores es una carencia constante en la reproducción de la coloquialidad en todos los materiales, incluso en aquellos que presentan una estructura de diálogo más elaborada. Esta ausencia puede explicarse por la naturaleza guionizada de los audios y la prioridad que otorgan a la claridad expositiva frente a la espontaneidad conversacional. Esto genera interacciones organizadas, pero poco representativas del habla real. De esta manera, la posibilidad de que el alumnado se enfrente a modelos reales de interacción se ve limitada, algo bastante preocupante si se considera que los niveles analizados (B1-B2) deberían ser precisamente los más adecuados para introducir este tipo de registros de forma controlada y pedagógica.

Esta rigidez en la representación del discurso se refleja también en los datos cuantitativos recogidos en la tabla de resultados generales. La ausencia casi total de léxico argótico, junto con una reducida presencia de expresividad idiomática, evidencia una tendencia a presentar un lenguaje neutro y poco marcado, muy alejado de los sociolectos y registros más propios de la oralidad cotidiana. Esto puede deberse a una intención

editorial de mantener un léxico neutro y comprensible para aprendices de distintas procedencias, evitando localismos o expresiones generacionales. Asimismo, la escasa aparición de vacilaciones fonéticas, debido en parte a la dicción artificialmente perfecta de los actores de doblaje, priva a las muestras de naturalidad conversacional. En el plano sintáctico, aunque algunos rasgos sí aparecen con frecuencia, otros no tienen una presencia destacable, lo que contribuye a consolidar un modelo de habla demasiado planificado, poco flexible y poco representativo de la lengua coloquial.

La consecuencia directa de estas carencias es una enseñanza sesgada de la competencia pragmática e interaccional, que en muchos casos queda relegada a un segundo plano. Los estudiantes se exponen a muestras de lengua que, aunque comprensibles y funcionales, no reflejan el uso real que los hablantes hacen del español en contextos cotidianos, impidiendo así una apropiación efectiva de los recursos comunicativos necesarios para desenvolverse con naturalidad en situaciones informales. Esta situación se ve agravada por las actividades, pues estas se centran, en su mayoría, en trabajar aspectos gramaticales o de comprensión auditiva, llegando a ignorar incluso aquellos elementos del registro coloquial que sí aparecen en los diálogos.

En definitiva, a pesar de que algunos libros de texto muestran avances o tratan de mejorar en ciertos aspectos, el panorama general sigue siendo insuficiente. El registro coloquial no solo requiere de ejemplos auténticos y variados, sino también de una explotación didáctica específica que permita observar, analizar y practicar los mecanismos propios de la interacción real. Sin un tratamiento adecuado de estos elementos, el aula de ELE se limita a formar usuarios competentes de la lengua a nivel estructural pero deficitarios en términos de interacción espontánea y fluidez conversacional.

Esta conclusión cobra relevancia al ser vinculada con el marco teórico desde el que se ha planteado este trabajo. Como se ha expuesto, el registro coloquial constituye una dimensión esencial de la competencia pragmática e interaccional. Su dominio no se limita a la adquisición de un vocabulario informal o a la comprensión de expresiones fijas, sino que implica una sensibilidad hacia los matices del discurso espontáneo, la capacidad de gestionar turnos, reformular enunciados, interpretar la entonación o responder a estímulos

imprevistos. Tal y como destacan Briz (1998) y Albelda y Briz (2017), estos elementos son imprescindibles para desenvolverse con eficacia en contextos reales de comunicación, y su aprendizaje solo puede garantizarse mediante una exposición adecuada a muestras auténticas del español hablado.

Los materiales analizados, sin embargo, no cumplen de forma satisfactoria con esta función. Si el objetivo de la enseñanza de ELE es formar usuarios competentes desde una perspectiva comunicativa, la reproducción artificial del registro coloquial y su explotación didáctica no integral supone una importante limitación. Integrar este registro en los materiales no es una cuestión accesorio, sino una necesidad si se quiere enseñar a hablar español como lo hacen los hablantes nativos en sus intercambios cotidianos.

3.2. Propuesta didáctica

Tras haber analizado diversos manuales y evidenciado las carencias en la reproducción y explotación didáctica del registro coloquial, se plantea una propuesta didáctica que aspira a dar respuesta a las deficiencias detectadas, aportando actividades centradas en el desarrollo de la competencia pragmática e interaccional a través del trabajo con muestras de lengua coloquial real, es decir, con corpus de conversaciones coloquiales reales.

3.2.1. Justificación y contextualización de la propuesta

Partiendo de los resultados del análisis, y siguiendo los principios defendidos en el marco teórico, en adelante se plantea una propuesta didáctica orientada al nivel B2 del *MCER*. Se ha escogido este nivel de entre los dos analizados a lo largo de este trabajo debido a que marca el tránsito hacia un dominio independiente del idioma. Al alcanzar y consolidar un nivel B2, los estudiantes deberían ser capaces de participar activamente en conversaciones espontáneas, expresar opiniones personales, matizar sus enunciados y reaccionar con naturalidad a las intervenciones ajenas.

En cuanto a la metodología, esta propuesta se enmarca en un enfoque comunicativo y orientado a la acción en el que el uso de la lengua está vinculado a tareas reales y significativas. Las actividades propuestas priorizan el desarrollo de habilidades de comprensión y producción oral a través del análisis de muestras auténticas, lo que permite

integrar la observación lingüística con la práctica interactiva. Al centrarse en la lengua tal y como se usa en la realidad, estas secuencias didácticas buscan tanto ampliar la competencia lingüística del alumnado como también dotarlo de herramientas para interpretar y desenvolverse en situaciones comunicativas espontáneas con mayor naturalidad y eficacia. Los aspectos coloquiales que se trabajan en la propuesta surgen de los resultados del análisis previo.

3.2.2. Objetivos y contenidos

La presente propuesta tiene como finalidad mejorar la competencia comunicativa del alumnado de nivel B2 mediante el desarrollo de estrategias propias del registro coloquial oral que suelen estar ausentes en los manuales de ELE. A través de actividades basadas en corpus reales, se pretende que los estudiantes logren los siguientes objetivos:

- Reconocer e interpretar elementos característicos del habla espontánea.
- Identificar el uso contextualizado de léxico coloquial.
- Comprender el valor comunicativo y expresivo de los recursos fónicos y sintácticos propios de la conversación informal.
- Desarrollar conversaciones más naturales y fluidas incorporando de forma consciente los elementos trabajados, ajustando el uso del lenguaje al contexto, al interlocutor y a la finalidad comunicativa.

3.2.3. Actividades y evaluación

3.2.3.1. Contexto y nivel

El grupo destinatario podría estar formado por estudiantes jóvenes adultos o adultos con un conocimiento funcional del español que sean capaces de mantener conversaciones con cierta fluidez, pero que aún no dominen los matices del habla coloquial ni las estrategias propias de la interacción informal. En este sentido, el nivel B2 ofrece un punto de partida ideal para el desarrollo de la competencia interaccional y la incorporación de rasgos del registro coloquial, en especial aquellos aspectos menos evidentes y que, por tanto, requieren de una atención más focalizada, como la entonación o los turnos de habla.

El contexto de aplicación previsto es una clase presencial o híbrida en una escuela de idiomas o centro universitario, en sesiones de al menos 60 minutos que permitan una

progresión desde la observación y el análisis de muestras reales hasta la producción oral guiada. Cada propuesta puede adaptarse sin dificultad al número de estudiantes y al ritmo del grupo, y permite una implementación flexible tanto como actividad autónoma como integrada en una unidad didáctica más amplia dedicada a la conversación informal, la competencia oral o los usos sociales del español. Las actividades están pensadas para grupos heterogéneos con hablantes de lenguas maternas diversas, en especial de origen europeo, pero pudiendo adaptarse a contextos con estudiantes de otras procedencias lingüísticas o socioculturales.

3.2.3.2. Selección y tratamiento del corpus

Para el diseño de la propuesta didáctica se ha optado por utilizar fragmentos reales del corpus Val.Es.Co. (Grupo Val.Es.Co., 2014), un corpus oral de referencia en el ámbito de los estudios sobre el español coloquial. Además de su prestigio académico, este corpus resulta adecuado por su accesibilidad, su clara transcripción y su orientación hacia el análisis de la conversación espontánea entre hablantes nativos, lo que lo convierte en una fuente pertinente para trabajar los rasgos del registro coloquial con estudiantes de ELE.

Los fragmentos han sido seleccionados en función de sus temáticas y de su adecuación pedagógica. El primero de ellos, centrado en una conversación informal sobre idiomas y viajes, se ha escogido como punto de partida por su accesibilidad léxica y por tratarse de una situación comunicativa reconocible e interesante para la mayoría de los estudiantes. El segundo fragmento, más complejo, gira en torno a un intercambio entre amigos en el que se comentan situaciones personales de terceros. En ambos casos se ha priorizado el uso de muestras posteriores al año 2010 para asegurar su relevancia lingüística y sociocultural.

Las transcripciones serán proporcionadas siempre al alumnado, pero adaptadas levemente con fines didácticos. Se mantendrán los elementos necesarios para la identificación de los fenómenos coloquiales que se desean trabajar, como los solapamientos, las pausas o las reformulaciones, eliminando en algunos casos símbolos fonéticos o anotaciones que puedan dificultar su comprensión. Esta selección y tratamiento del corpus busca no solo facilitar la comprensión, sino también maximizar el

aprovechamiento didáctico de las muestras, favoreciendo una aproximación progresiva al discurso coloquial real.

3.2.3.3. Propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica se divide en dos secuencias. La primera pretende servir como introducción al trabajo con corpus, mientras que la segunda aumenta la dificultad del fragmento escogido para profundizar en el potencial formativo de este recurso. Cada secuencia ha sido preparada de manera que pueda impartirse en una clase de 60 minutos, pudiendo extender su duración a unos 90 minutos ajustando la profundización en el contenido y la duración de las actividades. Sucesivamente, cada secuencia se divide en tres fases: la fase de contextualización, en la que se le introduce el contenido al alumnado para facilitar la comprensión del audio, la fase de escucha del corpus, donde se trabaja con este recurso de forma directa, y la fase de consolidación, en la cual se llevan a cabo actividades orales prácticas para comprobar que el alumnado ha comprendido el contenido y es capaz de aplicarlo.

- *Secuencia didáctica 1: Entre idiomas*

Fragmento del corpus seleccionado: Conversación informal sobre idiomas y viajes (Val.Es.Co., 2019.PT.30, duración: 1'07").

Objetivos generales:

- Familiarizarse con las dinámicas reales del habla coloquial, especialmente con los turnos solapados, las reformulaciones espontáneas, las repeticiones y el uso de conectores coloquiales.
- Reconocer y comprender elementos léxicos informales, como expresiones emocionales o marcadores afectivos.
- Utilizar los elementos coloquiales de forma contextualizada en conversaciones informales para mejorar la fluidez y espontaneidad en la interacción oral.

Fase de contextualización

1. Lee estas preguntas y comenta con tus compañeros:

- ¿Qué idiomas has estudiado? ¿Cuál te resultó más fácil o difícil?

- ¿Has viajado alguna vez a un país donde no entendías el idioma? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo lo resolviste?

2. Observa las siguientes palabras que escucharás en el audio de la próxima actividad:

muy chula, italiano, o sea, inglés, Berlín, por Dios, difícil, vacaciones

¿Qué relación hay entre ellas? ¿Quién crees que puede estar hablando y sobre qué tema?

Dinámica: El docente anima al alumnado a debatir y reflexionar sobre las preguntas propuestas.

3. Con un compañero, simulad que uno de vosotros quiere irse de vacaciones a otro país, pero no sabe nada del idioma. Su amigo debe aconsejarle qué hacer. Después de actuar durante unos tres minutos, intercambiaros los roles.

Dinámica: El docente anota en la pizarra expresiones que hayan surgido (por ejemplo: “es muy difícil”, “yo estuve allí”, “me encanta cómo suena”, etc.), que luego conectarán con las del fragmento del corpus.

Fase de escucha del corpus

4. Escucha la siguiente conversación entre dos amigas y responde:

- ¿Qué idioma les gusta más y por qué?
- ¿A dónde ha ido de viaje una de ellas?

5. Lee la transcripción de la conversación, vuelve a escucharla y rellena los huecos marcados con [...], que corresponden a intervenciones y solapamientos:

A: yo no sé también estoy estudiando el italiano

B: ah el italiano el italiano es muy bonito

A: es que me gusta más que el inglés

B: ej que no tiene nada que ver

A:	[ya]
B:	yo el inglés para mí es muy árido o sea no sé como explicártelo o sea lo poco que más o menos dices ay y eso te lo tienes que aprender de memoria totalmente porque es que-
A:	[sí sí]
B:	es es imposible porque yo el italiano vas a Italia y más o menos entendemos mucho hay palabras que a lo mejor noo un un italiano muy cerrao [tampoco]
A:	[sí pero el en]tender es lo que más
B:	pero el entenderlo quieras que no pues te va- vas allí y te defiendes perfectamente no tienes problema pero claro ya en Inglaterra es un poco más difi- y si no en Alemania POR DIOS que estuve yo en Berlín
A:	bff
B:	este verano en septiembre fui
A:	¿y qué tal en Berlín?
B:	MUY BIEN [está muy chula]
A:	[sí tengo la (())] si m'ho vas ense[ñar em vas] enseñar les fotos
B:	[sí]
B:	y ahora se van mi- el sábado se va mi hermana con sus hijos los maridos las mujeres o sea se van todos
A:	¿a [Berlín también?]
B:	[se van a Berlín]

Dinámica: El docente explica con ejemplos, pudiendo ayudarse de alumnos voluntarios, qué son las intervenciones y los solapamientos. Una vez la clase lo haya comprendido, el docente proyecta la transcripción con los huecos y corrige al finalizar la escucha con todo el grupo. Tras esto, utilizando la misma proyección, explica con ejemplos del diálogo los elementos del registro coloquial que se trabajarán en la siguiente actividad, a modo de preparación. En la presente transcripción, se ha marcado dónde irían los huecos en el ejercicio con negrita.

6. ¿Hablas igual con tu profesor que con tus amigos? Piensa en estas diferencias y, con la ayuda de tus compañeros, rellena una lista con las características del habla coloquial.

Dinámica: El docente fomenta el debate y la reflexión conjunta en el aula, recogiendo en una lista en la pizarra las conclusiones a las que llegue el alumnado y conectándolas con la terminología necesaria para comprender la actividad posterior.

7. Subraya los siguientes elementos del habla coloquial en la transcripción de la actividad anterior:

- Repeticiones y vacilaciones discursivas (*es que..., eh...*).
- Marcadores emocionales y léxico coloquial (*por Dios, muy chula, bff*).
- Vacilaciones fónicas y palabras que no entiendas (*ej que, m'ho*).

Dinámica: En grupos pequeños, los estudiantes comparan sus marcas. Después, el docente corrige en la proyección de la transcripción con la colaboración del alumnado, explicando por qué se marcó cada elemento y resolviendo las dudas que hayan surgido. Asimismo, se comenta qué vacilaciones fonéticas u otras palabras que no entiendan han marcado y qué creen que significan para deducir y construir en conjunto los significados.

Fase de consolidación

8. En grupos de tres o cuatro personas, modifica las siguientes oraciones para que suenen más naturales. Utiliza expresiones del diálogo que habéis escuchado:

- Me gustó mucho Berlín.
- En Inglaterra es difícil comunicarse.
- Estoy estudiando italiano.

Dinámica: Actividad oral por turnos. El docente apoya y sugiere alternativas.

9. En parejas o tríos, elige una de las siguientes situaciones e improvisa ante la clase:

- Unos amigos se reencuentran después del verano y hablan sobre los países que han visitado y los idiomas que han escuchado.

- Unos compañeros hablan sobre qué idioma se les da mejor y a dónde les gustaría viajar.
- Una persona les cuenta a otras lo mal que lo pasó en un viaje por no entender nada del idioma.

Recordad mantener una conversación fluida con interrupciones naturales o turnos de apoyo breves, incluyendo los elementos coloquiales que se han trabajado.

Dinámica: Cada grupo improvisa delante de sus compañeros, y estos marcan en una lista individual sencilla qué elementos coloquiales han identificado.

10. Reflexionad en conjunto sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo ha sido hablar así? ¿Más fácil o más difícil?
- ¿Habéis usado expresiones o pausas reales?
- ¿Qué habéis aprendido sobre cómo suena el español “real”?

- *Secuencia didáctica 2: Hecha polvo*

Fragmento del corpus seleccionado: Conversación informal sobre amigas en común (Val.Es.Co., 2011.PT.(11).S5, duración: 1’04”).

Objetivos generales:

- Consolidar las dinámicas reales del habla coloquial.
- Reconocer y comprender elementos léxicos informales.
- Utilizar dichos elementos de forma contextualizada en conversaciones informales, mejorando la fluidez y espontaneidad en la interacción oral.

Fase de contextualización

1. Comenta las siguientes cuestiones con tus compañeros de clase:

¿Alguna vez has estado en medio de una conversación entre varias personas nativas y no has entendido casi nada? ¿Por qué crees que pasa eso?

Dinámica: El docente promueve una conversación abierta y anota en la pizarra una lluvia de ideas con obstáculos comunes (velocidad, solapamientos, jerga, implicaciones culturales, etc.).

2. Escucha los primeros veinte segundos de una conversación entre amigos. Después, deduce la respuesta de las siguientes preguntas con un compañero:

- ¿Quiénes hablan?
- ¿De quién están hablando?
- ¿Cuál parece ser el problema?

Dinámica: Se reproducen los primeros veinte segundos del diálogo. El alumnado debe generar hipótesis sobre la temática de la conversación y poner sus ideas en común.

3. Lee estas cuestiones y comenta con tu compañero:

- ¿Has tenido alguna vez que contarle a alguien que un amigo estaba enfermo o ingresado?
- ¿Cómo cambia tu forma de hablar cuando le cuentas algo a tus amigos?
- ¿Qué lenguaje usarías si se lo contases a tu profesor? ¿Y a tu médico?

Dinámica: En pequeños grupos, los alumnos comentan situaciones similares. Se anotan en la pizarra expresiones orales informales relacionadas con emociones, rumores o enfermedades leves (“ponerse malo”, “darle algo”, “estar hecho polvo”, “pillar un virus”, “cagaleras”, etc.). Se hace énfasis en lo que ellos mismos ya saben del lenguaje informal y en cómo lo adaptan según el contexto.

Fase de escucha del corpus

4. Escucha atentamente la conversación. Después, responde a estas preguntas:

- ¿De qué están hablando?
- ¿Quiénes participan en la conversación?
- ¿Cómo es el tono de la conversación?

Dinámica: Tras la escucha, se comenta en grupo y se resuelven dudas léxicas o de contexto. Después, cada grupo formula una o dos hipótesis sobre la relación entre los

interlocutores (amigos, familiares, compañeros...) y sobre en qué contexto creen que ocurre la conversación (en casa, en la calle, en el trabajo...). Se comparan las conclusiones de cada grupo antes de responder a las preguntas en conjunto.

5. Lee la transcripción de la conversación anterior. Escúchala de nuevo y subraya los siguientes elementos:

- Interrupciones y solapamientos ([están entre corchetes]).
- Repeticiones y vacilaciones fónicas y discursivas (*no sé, eh...*).
- Léxico informal y expresiones coloquiales (*pobreta, le dio*).

C: es maja Patricia
 B: a [mí me cae bien]
 A: [((a mí me cae-))] yo le tengo mucho cariño a Pa[tricia(())]
 B: [a mí también]
 D: [es maja lo que pasa es que es] especial [también]
 A: [se le va] la olla y desde que tiene novio no la he vuelto a ver ni he hablao con ella
 B: [¡díselo a Vero!]
 A: y[a]
 C: Vero [se queja mucho] [V]ero se queja mucho
 D: y encima ahora que está- [está ingresada]
 A: [pero se queja con motivo] tío
 B: ¿¡está ingresa[da Patricia!?!]
 A: [¡ya no está ingresa]da! ¡ya no está [ingresada!]
 D: [bueno ((de-))] ¡da [igual!]
 B: [¿qué le] pasó?
 D: que le dio como una infección de- de estómago ((de-)) DE ALGO DE por ahí
 B: ¿de comer?
 D: no sé de repente empezó a vomitar TÍPICO VIRUS DE - de ¡yo qué sé! de que - de que te da de repente un virus y te tiras dos días vomitando y de cagaderas y todo [((esto))]
 C: [pero es que ((ellas)) comen un m]ontón ¿eh?
 A: ¿quién?
 D: [sí]
 C: [ellas dos]
 A: [ya]
 B: ¡y yo también como [un montón!]
 D: [pero a ver] le dio como me puede venir a mí el virus ya está - se pasó dos di- Vero *me dijo se ha pasao dos o tres días vomitando y con angus*↓ y no dijo nada a nadie luego se ve que m iría a más y [la ingresaron]
 B: pobreta!]
 D: y tal
 pero vamos]
 B: [pero también ella] un poco bruta por no decir [nada] rollo tú es[tás mal]

A:	[ya] [es así ((ella es así))]
D:	[ya na]no es que no lo entiendo
B: ya	
A:	yo en verdad a Vero le he cogido cariño es decir cariño yo la aprecio un montón a raíz de que vaya con vosotras

Dinámica: El docente explica brevemente las funciones de estos elementos en la conversación después de que los alumnos hayan leído la transcripción, pero antes de reproducir el audio. Se resuelven dudas para facilitar la comprensión de la segunda escucha y se corrige en conjunto al terminar.

6. En grupos:

- Identificad en el diálogo expresiones argóticas o propias del registro informal. Clasificadlas por tema (enfermedad, emociones, juicios sobre otros...).
- Debatid sobre las siguientes preguntas: *¿Qué función cumplen las vacilaciones?*
¿Dan tiempo para pensar? *¿Mitigan el mensaje?*

7. Escucha varios fragmentos breves del audio y comenta con tus compañeros qué emoción crees que transmite cada uno. Asócialo a un gesto o expresión corporal.

Dinámica: Se seleccionan fragmentos expresivos (reacciones, quejas, preocupación, afecto...) del diálogo y se reproducen uno a uno. El alumnado indica qué emoción identifica y escenifica un gesto que la represente. Después, se revisan con la transcripción para contrastar la interpretación.

Fase de consolidación

8. Con un compañero, reconstruid oralmente una anécdota usando tarjetas con palabras clave que iréis robándoos entre vosotros durante la narración.

Dinámica: El docente reparte a cada pareja seis tarjetas con expresiones coloquiales extraídas del fragmento del corpus (*se le va la olla, pobrecita, rollo, yo qué sé, me cae bien*, etc.) y explica el funcionamiento de la actividad. Uno de los estudiantes empieza a contar una historia ficticia mientras va robando, una a una, tarjetas de la mano de su compañero. Cada vez que recibe una, debe incorporarla al relato de forma coherente. Tras

tres tarjetas, los roles se invierten. Al final, cada pareja comparte una de las expresiones que le resultó más difícil de integrar y explica por qué.

9. En parejas o tríos, improvisad una conversación informal eligiendo uno de estos contextos:

- Contar que uno de vosotros/un amigo ha estado enfermo.
- Hablar de alguien que “ha desaparecido” desde que tiene pareja/trabajo.
- Comentar una disputa reciente que haya habido entre dos personas del grupo.

Recordad mantener una conversación fluida con interrupciones naturales o turnos de apoyo breves, incluyendo los elementos coloquiales que se han trabajado.

10. Reflexionad en conjunto sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué elementos de la lengua coloquial os han resultado más difíciles?
- ¿Qué diferencias hay entre preparar un diálogo y conversar de forma espontánea?
- ¿Qué habéis aprendido sobre cómo contar anécdotas en español en contextos coloquiales?

3.2.3.4. Evaluación

La evaluación de las actividades propuestas no se concibe como un aprendizaje que culmine en una prueba final, siendo esta optativa, sino como un proceso continuo y formativo de acompañamiento del alumnado durante todas las fases de trabajo. El docente debe observar y apoyar la evolución del estudiante, promoviendo su capacidad para identificar y reproducir los rasgos característicos del español coloquial oral. En este sentido, se opta por una evaluación integrada dentro de la dinámica del aula que se enfoque en el desarrollo progresivo de la competencia pragmática e interaccional.

Durante la realización de las tareas, el papel del docente será el de guía y mediador. Mientras los alumnos trabajan de forma individual, en parejas o en grupos, el docente se desplazará por el aula prestando atención a las producciones, resolviendo dudas y ofreciendo retroalimentación inmediata, tanto de forma individualizada como grupal. Las correcciones se realizarán de manera conjunta, fomentando así la participación y el aprendizaje colaborativo. Además, la puesta en práctica oral que tiene lugar al final de

cada secuencia servirá como momento clave para evaluar el grado de incorporación y adquisición de los rasgos trabajados. En este punto, se valorará la capacidad de interactuar de forma natural en contextos informales.

Por último, se propone incluir pequeños momentos de reflexión metacognitiva al final de cada secuencia, ya sea de manera oral o escrita, en los que el alumnado valore su propio proceso de aprendizaje. Los aspectos sobre los que pueden reflexionar se relacionan con qué recursos nuevos han incorporado, qué dificultades han encontrado y qué estrategias han descubierto para mejorar su expresión oral espontánea. Esta autoevaluación formará parte también del proceso de desarrollo, consolidando la conciencia lingüística y discursiva.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, se ha abordado la representación del registro coloquial en los manuales de ELE destinados a los niveles intermedios (B1-B2). A pesar de su relevancia para el desarrollo de la competencia pragmática e interaccional del alumnado, se ha determinado, tras el análisis de 43 muestras orales pertenecientes a seis manuales de uso frecuente, que esta carece de realismo y naturalidad. En ocasiones, se incluyen referencias puntuales al lenguaje coloquial; sin embargo, la mayoría de estos libros de texto ofrecen una imagen simplificada de este registro, reduciéndolo a una estética de aparente informalidad que no reproduce los rasgos reales del habla cotidiana.

Entre los elementos que menos se suelen ver representados, destacan los rasgos fónicos y estructurales como los solapamientos, las interrupciones o las vacilaciones; las estructuras sintácticas propias del discurso espontáneo, como la parcelación, la concatenación o el rodeo explicativo; y los elementos relacionados con la expresividad léxico-semántica. Estos aspectos, aun siendo fundamentales para establecer interacciones naturales y adecuadas, aparecen de forma marginal en los diálogos de los manuales y no suelen ser objeto de un tratamiento didáctico explícito. De esta manera, el desarrollo de una competencia comunicativa integral se ve perjudicado, pues la ausencia de estos elementos limita la capacidad del alumnado para desenvolverse con naturalidad en contextos informales reales. Los materiales analizados tienden a priorizar estructuras gramaticales formales y situaciones comunicativas controladas, alejadas de la espontaneidad y la inmediatez que caracterizan a la interacción coloquial. Este desfase entre el aula y la realidad puede provocar inseguridad, errores de adecuación o incomprensión en situaciones reales de comunicación.

Frente a esta situación, se ha propuesto una alternativa didáctica basada en el uso de corpus conversacionales reales, en este caso el corpus Val.Es.Co., como vía para integrar en el aula de ELE aquellos elementos del español coloquial que los manuales tienden a omitir. La propuesta didáctica diseñada, compuesta por dos secuencias completas, se ha centrado en trabajar de manera explícita y progresiva todos esos aspectos. Con este fin, se han planteado actividades comunicativas adaptadas al nivel B2 que permitan al alumnado reconocer, analizar e incorporar estos elementos en su producción oral

mediante tareas contextualizadas, actividades de reflexión metapragmática y simulaciones conversacionales realistas. Estas se ven acompañadas por una evaluación continua y formativa que sitúa al docente como mediador del proceso y al estudiante como agente activo de su aprendizaje, fomentando que el alumnado sea capaz de utilizar sus conocimientos sobre el registro coloquial con intención comunicativa y adecuada al contexto.

No obstante, este trabajo presenta ciertas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el análisis se ha centrado únicamente en seis manuales de nivel intermedio, lo cual, si bien ofrece una muestra representativa, no permite generalizar los resultados al conjunto de materiales existentes para la enseñanza de ELE. Asimismo, el estudio se ha limitado a los diálogos con audio, lo que deja fuera otras posibles manifestaciones del registro coloquial en actividades escritas u orales sin soporte sonoro. Por otro lado, la propuesta didáctica no ha sido implementada ni evaluada en un contexto real de aula, por lo que sus efectos en el aprendizaje del alumnado aún deben ser contrastados de forma empírica. A partir de estas limitaciones, futuras líneas de investigación podrían abordar un análisis más amplio y comparativo entre niveles de competencia o entre diferentes enfoques editoriales, así como la incorporación de otros tipos de corpus orales en la elaboración de materiales didácticos. Del mismo modo, sería de gran interés realizar estudios de intervención pedagógica que permitan valorar el impacto del trabajo explícito con el registro coloquial en el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de ELE.

En definitiva, este trabajo ha buscado contribuir a una visión más realista, completa y actualizada de la enseñanza del español como lengua extranjera, reivindicando el valor del registro coloquial como una parte esencial de la competencia pragmática e interaccional. A través del análisis de manuales y con la propuesta didáctica presentada, se subraya la necesidad de replantear los enfoques tradicionales de enseñanza para dar cabida al corpus como herramienta para educar sobre los usos reales de la lengua y, de esta manera, preparar al alumnado para desenvolverse en entornos comunicativos auténticos.

5. RESUMEN EN INGLÉS

INTRODUCTION

This master's dissertation is framed within the field of teaching Spanish as a Foreign Language (SFL), focusing specifically on the importance of the colloquial register in the development of learners' pragmatic and interactional competence. In this research, the representation of the colloquial oral register in SFL teaching materials is explored, with a specific focus on textbooks aimed at B1-B2 level learners. These intermediate levels are particularly relevant, as they constitute a transitional stage in which students begin to engage with more complex linguistic structures and authentic communicative contexts.

This study arises from the need to question whether existing teaching materials provide an adequate model of real spoken Spanish, especially in informal interactions. The study begins with a theoretical framework that defines the colloquial register and its role in the development of pragmatic and interactional competence in SFL. It also reviews key linguistic features that characterise spontaneous oral discourse and considers the potential of spoken corpora, such as Val.Es.Co., as valuable tools for language instruction.

The research then proceeds to develop a critical analysis of six widely used SFL textbooks, assessing the extent to which they integrate colloquial features such as interruptions, overlapping speech, emotional markers, informal syntax, or sociolinguistic variation. Based on the findings, this master's dissertation proposes a set of corpus-based activities designed to help learners engage with authentic spoken Spanish and to reinforce their pragmatic awareness in informal communicative situations.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical foundation is divided into several key sections that justify the relevance of working with colloquial oral language in the SFL classroom and explain the analytical parameters used throughout the study. Firstly, the work explores the notion of colloquial Spanish from a linguistic and didactic perspective. According to Briz (1998), the colloquial register is not limited to informal or vulgar expressions but constitutes a coherent mode of communication with its own discursive, syntactic, lexical and phonetic features. It is described as the most natural, everyday form of spoken interaction, used by native speakers in familiar settings. Despite its cultural and communicative value,

colloquial discourse is often marginalised or oversimplified in Spanish language teaching materials.

The study then moves to examine the concept of pragmatic competence, understood as the ability to use language appropriately in context. This includes interpreting the speaker's intention, managing turn-taking, expressing emotions and opinions, and adapting discourse according to social and cultural factors. As part of this, interactional competence is considered essential, involving the capacity to co-construct meaning in real-time exchanges through cooperation, negotiation, and the use of spontaneous strategies. Authors such as Albelda and Briz (2017) support the idea that effective communication depends not only on grammatical accuracy, but also on the mastery of these less predictable elements of conversation.

A central idea of the theoretical section is that teaching colloquial Spanish helps learners to bridge the gap between classroom language and authentic interaction. This implies that students should be exposed to samples of real, spontaneous speech, including the irregularities and imperfections that are typical of natural dialogue. Phenomena such as ellipsis, reformulation, hesitation, overlapping speech, emotional markers, and sociolectal vocabulary are considered necessary for a realistic communicative repertoire. Research also highlights the limitations of textbooks in this area. Many widely used SFL textbooks tend to simplify the dialogues, offering scripted conversations that fail to reflect the dynamics of genuine communication. The register is often too formal or neutral, and features like turn interruptions, pragmatic connectors or hesitation markers are either absent or reduced to stereotypes.

Finally, the theoretical framework introduces the benefits of using corpora in language teaching, with special attention to spoken corpora like the Val.Es.Co. project (Grupo Val.Es.Co., 2014). These collections of transcribed spontaneous speech offer teachers and learners access to authentic data that reflect how native speakers actually talk. The use of real corpora allows students not only to observe language in use, but also to develop their awareness of variation, register, and discourse organisation in natural settings. Working with corpora supports a data-driven approach to teaching, where students become active participants in the analysis and reinterpretation of real communicative events. In summary, the theoretical basis of this study argues for the integration of colloquial oral Spanish into the SFL classroom as a way of enhancing pragmatic and interactional competence. By

focusing on real usage rather than idealised norms, and by designing activities based on authentic spoken corpora, learners can achieve a more natural, flexible and contextually appropriate understanding and use of the language.

TEXTBOOK ANALYSIS

The analytical section of this master's dissertation presents how the colloquial register is represented in a selection of Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks aimed at intermediate learners (levels B1-B2). The objective was to determine the degree to which these materials reflect the linguistic features typical of spontaneous, informal spoken Spanish, and how effectively they support the development of learners' pragmatic and interactional competence. To achieve this, six widely used textbooks were examined, including titles such as *Destino Erasmus 2*, *Planeta ELE 2*, *Planeta ELE 3*, *Sueña 2*, *Sueña 3* and *Nuevo Ven 2*. Each book was analysed through a combination of quantitative and qualitative methods, focusing on the dialogues accompanied by audio recordings in most of the cases. The analysis was guided by a set of parameters to measure colloquial register derived from Briz (1998), López Serena (2007), and Cestero (2016), covering discourse construction, syntactic strategies, lexical and phonetic elements, and interactional structures.

Each dialogue was examined and coded for specific linguistic features associated with colloquial speech, including ellipsis, deixis, reformulations, spontaneous turn-taking, interruptions, overlapping speech, use of sociolectal vocabulary, idiomatic expressions, hesitations, and phonetic phenomena such as prolongations and relaxed articulation. A table was used to count the frequency of each feature per dialogue, followed by a qualitative interpretation of the results in relation to the naturalness and communicative authenticity of each dialogue, as well as the didactic exploitation of the activities.

In the following table, the results from the quantitative analysis of the dialogues from the six researched textbooks are shown:

Total number of samples analysed		43	
Analysed parameters	Appearance of parameters in the samples	Analysed parameters	Appearance of parameters in the samples
D1	291	S1	135

D2	198	S2	87
D3	89	S3	79
L1	141	S4	64
L2	6	S5	78
L3	99	S6	185
L4	132	F1	481
E1	527	F2	211
E2	281	F3	312
E3	19	F4	27

Table 11. Overall results of the analysis of the colloquial register (replica of Tabla 2)

The findings reveal a general lack of authenticity in the representation of colloquial spoken Spanish across most materials. There is a considerable variation in the frequency and distribution of the identified features, suggesting that certain aspects of colloquial speech were given more attention than others. This uneven representation points to a lack of systematicity in how colloquial markers are integrated into the dialogues. Although certain elements, such as ellipsis and pragmatic connectors, appear with some regularity, other key features of informal speech are either underrepresented or completely absent. For instance, interruptions and overlapping speech, which are common in real conversations, were almost entirely missing from all the dialogues analysed.

Similarly, phonetic hesitations, like “*eh...*”, “*pues...*”, or drawn-out syllables, were very uncommon, largely due to the polished delivery of professional voice actors. The analysis also showed that argot and sociolectal expressions were rarely used, resulting in a vocabulary that often sounded too neutral or generic for authentic informal exchanges. Furthermore, although some dialogues included casual topics, the structure of the interactions was often rigid, linear, and overly cohesive. This differs from natural conversation, which is frequently fragmented, digressive, or shaped by real-time reformulation.

In terms of didactic exploitation, the analysis of the textbooks found that most activities following the dialogues focused on comprehension or grammatical reinforcement, rather than encouraging students to observe, reflect on, or reproduce the features of colloquial interaction. In many cases, the dialogues functioned as mere

vehicles for vocabulary or grammar practice, rather than as models of authentic conversation. Some materials did show partial progress. For example, *Sueña 3* included more natural intonation patterns and a wider range of phonetic variation, and *Nuevo Ven 2* incorporated elements of cultural diversity in its audio recordings. However, these improvements were isolated and inconsistent.

In conclusion, the textbook analysis supports the idea that current SFL teaching materials do not offer a systematic or realistic representation of colloquial spoken Spanish. The omissions identified, particularly in terms of lexical richness, phonetic realism, and interactional dynamics, suggest a disconnect between textbook content and real communicative practice. These limitations justify the need for pedagogical proposals that incorporate authentic corpus-based materials, which allow students to observe and practise the features of spontaneous conversation in a structured and meaningful way.

DIDACTIC PROPOSAL

The final part of this dissertation presents a didactic proposal aimed at addressing the deficiencies identified in the textbook analysis regarding the representation and teaching of the colloquial register in Spanish as a Foreign Language (SFL). Designed for learners at level B2, the proposal offers two structured teaching sequences based on authentic spoken data extracted from the Val.Es.Co. corpus. The didactic proposal focuses on those linguistic and pragmatic features that were found to be consistently underrepresented in the analysed materials, such as interruptions and overlapping speech, phonetic hesitations, informal syntactic constructions, and the use of argot and idiomatic expressions. These features are essential for developing students' pragmatic and interactional competence, particularly in informal contexts.

Each teaching sequence follows a communicative, task-based approach and is divided into three stages: a pre-corpus phase, a corpus-based listening and analysis phase, and a post-corpus production stage. In the first phase, learners are guided to reflect on the context and communicative situation of the conversation to help them understand the audio extract. During the second phase, they listen to a short excerpt from the Val.Es.Co. corpus and work on tasks such as identifying interruptions, decoding reduced or overlapped speech, recognising emotional markers, or interpreting idiomatic expressions in context. In the final phase, students participate in oral role-play tasks based on real-life

themes that allow them to put into practice the features observed, focusing on spontaneous interaction rather than scripted dialogues.

The selected corpus fragments deal with familiar topics, such as language learning, travel experiences, or informal gossip between friends, making them relevant and accessible to learners. Transcriptions are always provided but they have been slightly adapted to ensure intelligibility and to facilitate the identification of key features such as overlaps or segmental phenomena. The proposal adopts a formative and reflective evaluation model, where students receive continuous feedback during the tasks, and are encouraged to assess their own progress through guided reflection questions. The focus of assessment lies in their ability to recognise and reproduce authentic features of colloquial speech in contextually appropriate ways. In summary, the proposal aims to bridge the gap between didactic representations of oral Spanish and the reality of everyday communication, offering practical tools and strategies to integrate the colloquial register into the SFL classroom through corpus-based activities, interactive tasks, and a pragmatic focus on real discourse.

CONCLUSION

The analysis carried out in this master's dissertation confirms that the colloquial register is poorly represented in current Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks at intermediate levels (B1-B2). While some isolated features, such as ellipsis, discourse markers, or idiomatic expressions, do appear, they are treated inconsistently. Furthermore, they are rarely accompanied by pedagogical tasks that promote observation, reflection, and actual production of spontaneous language. Key elements of colloquial register are notably absent across the materials, like interruptions, overlaps, phonetic hesitations, informal syntactic structures, and argot or youth-specific vocabulary. These omissions hinder learners' ability to develop pragmatic and interactional competence, which is crucial for effective communication in informal settings.

In response, this master's dissertation proposes two didactic sequences based on real excerpts from the Val.Es.Co. corpus. The aim is to expose learners to authentic conversations and encourage the use of natural language through listening tasks, guided reflection, and improvised oral production. The proposal adopts a communicative and discourse-based approach, reinforcing the idea that teaching the colloquial register is not about memorising informal expressions, but about understanding how real conversations

work. Ultimately, this work highlights the importance of integrating real spoken discourse through corpora into the SFL classroom in order to foster a more functional, expressive, and contextually appropriate use of the language.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Ortega, L. (2017). La competencia interaccional en estudiantes de B2: Análisis de la gestión de turnos de habla en ELE. En *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 99-109). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Albelda, M. (2011). Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras. En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 83-96). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.
- Albelda, M., y Briz, A. (2017). Teaching Spanish pragmatics through colloquial conversations. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 25, 1-22.
- Albesa, E. (2021). La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles. *Tonos Digital*, 41, 1-22.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Barros García, M. J., Morales Cabezas, J., y Barros García, P. (2015). Enseñanza de español real: corpus y guía didáctica. *Cuadernos CANELA*, 26, 93-106.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Briz, A. (2002). Las unidades de la conversación. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 16, 225-246.
- Campillos Llanos, L. (2006). *Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros* [Trabajo de investigación tutelado, Universidad Autónoma de Madrid]. Departamento de Filología Española II.
- Campillos, L., Gozalo, P., Guirao, J. M., y Moreno, A. (2007). Exploiting a Spoken Corpus in Language Teaching/Learning: An Advanced Web-based Tool. En *Proceedings from Corpus Linguistics Conference Series. CL2007, University of Birmingham, UK, July 27-30 2007*.

- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Cestero, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 31-62.
- Cestero, A. M. (2016). La conversación: Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *LinRed: Lingüística en la Red*, 14, 1-25.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Galindo Merino, M. M. (2005). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 19, 137-155.
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 13-73.
- Hidalgo Downing, R. (2022). La competencia pragmática en ELE: aprendizaje, enseñanza y evaluación. En *Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE* (pp. 277-308). EnClave-ELE.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En *J. Pride, & J. Holmes, Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- López Sanjuán, V. (2008). Integración de los corpus como herramienta de apoyo en la enseñanza de ESP. *Porta Linguarum*, 10, 115-136.
- López Serena, A. (2007). El concepto de ‘español coloquial’: vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 10, 161-191.
- Martín Vegas, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica*, 33, 95-107.
- Secchi, G. (2014). Los corpus discursivos orales como recurso didáctico: la oralidad a través del texto en contexto. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 241-250.

MANUALES ANALIZADOS

Álvarez, D., Catalán, S., Giner, S., Gras, P., López, A., Martínez, E., Miñano, J., Polanco, F., Santiago, M., Velázquez, R., y Yúfera, I. (2008). *Destino Erasmus 2*. Editorial SGEL.

Castro, F., Marín, F., y Morales, R. (2004). *Nuevo Ven 2*. Editorial Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., y Llovet, B. (1999). *Planeta E/LE 2*. Editorial Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., y Llovet, B. (2000). *Planeta E/LE 3*. Editorial Edelsa.

Marín, F., Morales, R., y del Mazo de Unamuno, M. (2005). *Nuevo Ven 3*. Editorial Edelsa.

Ruiz Martínez, A. M., y Blanco Canales, A. (2006). *Sueña 2*. Editorial Anaya.

Sanz Sánchez, B. (2007). *Sueña 3*. Editorial Anaya.