

---

Artículos de divulgación

El uso de estructuras parentéticas en el aula de ELSE<sup>1</sup>

The Use of Parentheticals in the ELSE (Spanish as a Foreign Language) class<sup>2</sup>



 Florencia Morales

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
morales\_florencia@hotmail.com

**Plurentes. Artes y Letras**

núm. 15, e090, 2024

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1853-6212

Periodicidad: Anual

plurentes@bba.unlp.edu.ar

Recepción: 05 Septiembre 2024

Aprobación: 18 Septiembre 2024

Publicación: 29 Octubre 2024

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e090>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/186/1865004018/>

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

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

**Abstract:** In this paper, we reflect upon the importance of including authentic conversations' audios and transcripts in the ELSE class to aid learners' oral comprehension and production. For this purpose, we will focus on one of the different oral speech phenomena introduced: parentheticals, especially the ones starting with the conjunction “and”. As these structures mean an interruption in the linearity of an oral message, we believe it is important to make students aware of their presence. Apart from their shape, we will explore some communicative functions of parentheticals from a pragmatic perspective.

**Keywords:** teaching, ELSE, oral speech, parentheticals, pragmatics.

## Introducción

El hecho de no poder hablar con cierta fluidez o comprender lo que se escucha es una preocupación frecuente de los estudiantes de lenguas extranjeras. Ciertamente, la oralidad es un área que representa dificultad no solo para quien quiere aprender otra lengua, sino también para el profesor: lograr que nuestros alumnos comprendan lo que oyen puede resultar un verdadero desafío, más aun que puedan producir mensajes orales con cierta fluidez y claridad.

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

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

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

En su libro *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Daniel Cassany (1987) propone dos grandes categorías para resumir las características del código oral y del escrito: por un lado, las diferencias contextuales entre un código y otro; por otro, las diferencias textuales. Para la primera categoría, el autor tiene en cuenta el tiempo, el espacio y recepción del mensaje, mientras que para la segunda analiza sus características formales, como el léxico y la sintaxis empleados. En lo que refiere a lo contextual -siempre en oposición a la escritura-, la oralidad supone comunicación inmediata. En el caso particular de la conversación, los mensajes se producen y se procesan en el momento, además de ser coconstruidos entre los interlocutores. A este intercambio se le agrega el apoyo de los códigos no verbales, como gestos y proxémica, y los códigos paralingüísticos, como pausas, prolongación de sílabas y entonación. Estas características contextuales moldean las características textuales de la oralidad. Entre los varios rasgos señalados en detalle por Cassany, destacamos para el fin del presente trabajo los siguientes: la selección menos rigurosa de la información, lo que redundará en presencia de digresiones, cambios de tema, repeticiones; alta frecuencia de referencias exofóricas; tendencia a estructuras sintácticas simples; variabilidad en el orden de los elementos de la oración.

El detalle de lo expuesto por Cassany es útil para pensar si el material que utilizamos para la oralidad en la clase de ELSE responde a estas o algunas características, o si, por el contrario, se ajusta más a las particularidades del código escrito. Por momentos, lo que proponen los libros de lenguas extranjeras para la oralidad parece ser la mera vocalización de la escritura: los estudiantes practican diálogos siguiendo ejemplos de un libro, los cuales se conforman de oraciones con una gramática ‘cuidada’. En el afán de practicar una nueva estructura que se presenta en una unidad, quizás se pierde de vista que lo propuesto es más frecuente para la lengua escrita que para la oral.

En este sentido, Manuel Alcántara Plá (2014) problematiza la incidencia de la escritura en el estudio de la oralidad. En su artículo “El concepto de oración para el español oral”, el autor plantea la necesidad de pensar un concepto de oración propio del discurso oral que pueda dar cuenta de las características de su sintaxis. Para Alcántara Plá, la sintaxis de lo oral no es fragmentaria o incompleta (como han propuesto otros autores), sino que responde a las exigencias del contexto en que se producen los intercambios. El hecho de que se haya considerado a la oralidad ‘deficiente’ puede deberse a la noción de “oración” del código escrito aplicada para su estudio: si se toma como regla la presencia de un sujeto junto a un verbo flexionado y sus respectivos complementos, lo oral siempre parecerá faltar a esa norma.

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

Sin ánimos de hacer solo una crítica, comprendemos el valor didáctico de estos audios ‘limpios’ para el estudiante extranjero, particularmente en niveles iniciales; es bien conocida la importancia de que exista *input* comprensible (Krashen, 1981). De todos modos, en algún momento de la enseñanza, particularmente a partir de un nivel intermedio, creemos que es necesario presentar un material de conversación genuino por dos grandes motivos. El primero de ellos es advertirle al estudiante que una conversación auténtica no sonará de igual forma. A nuestro entender, concientizar al alumno sobre los rasgos de la conversación coloquial -y en definitiva, de su dificultad- alivia la frustración que pueda llegar a experimentar al no poder seguir una conversación real. El segundo motivo -y quizás, el más importante- es permitirle al aprendiz equivocarse. El hablante nativo confunde tiempos verbales, utiliza palabras vagas, sinónimos o cohipónimos hasta encontrar la palabra que necesita, comenta que ‘no sabe o se acuerda cómo se dice’ algo en el medio de su turno de habla, pero a lo largo de la conversación, se corrige. Si el audio del libro de clase es el único modelo al que se expone al alumno, de manera indirecta se le muestra que así debe expresarse: de corrido, sin dificultad y sin ningún error, lo cual se convierte en un objetivo difícil de alcanzar.

En la inclusión de material auténtico para la clase, la intervención docente será fundamental. Además de pensar alguna tarea de comprensión global en torno a algún extracto de conversación, sería provechoso que el profesor se detenga en uno o dos aspectos de la oralidad que crea relevantes para presentar. A modo de ejemplo, se podrían diseñar actividades en torno a la búsqueda de palabras y las estrategias utilizadas para mantener el turno de habla. Consideremos el siguiente fragmento provisto por Blanche-Benveniste (1998, p.

44). En su libro, lo transcribe de dos modos. El primero, de forma horizontal: “Había que tener el eh...ah, uh,... ¡Ah! ¡No me sale el nombre! El certificado, el, el diploma, de socorrista”. El segundo, en forma vertical, donde ilustra de manera gráfica todas las opciones por las que pasó el hablante antes de llegar al complemento que necesitaba:

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

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

### Las estructuras parentéticas: características y posibles usos en el aula

De acuerdo con la RAE, los parentéticos son unidades que se intercalan en otras constituyendo un inciso. En términos gramaticales, estos incisos pueden ser palabras, frases o cláusulas y se caracterizan por ser independientes del enunciado base. Sin embargo, esta autonomía es, por lo general, solo gramatical; autores como Heine et al (2011) han observado que el contenido del parentético está conectado semánticamente con el enunciado, por lo que su presencia representa un aporte para el evento comunicativo. En la aparente interrupción de un enunciado, se puede observar en realidad el valor pragmático que el parentético puede adquirir: el hablante, limitado por la linealidad de la oralidad, utiliza los recursos disponibles para comunicar de la mejor manera posible lo que quiere decir. No puede editar o borrar lo dicho, pero puede insertar un comentario que repare lo que considere erróneo. De la transcripción de la sección anterior, “¡No me sale el nombre!” es un ejemplo de parentético. En este caso, el hablante advierte al interlocutor que “certificado” no es la palabra precisa; es una forma de corregirse y de mantener su turno de habla hasta que encuentre el término que necesita.

De las diversas clasificaciones que se han propuesto para las funciones de los parentéticos, consideraremos en primer lugar la propuesta por Schneider (2015), la cual resume a grandes rasgos dos orientaciones posibles de dichas estructuras: por un lado, las focalizadas en la relación entre el mensaje y su emisor; por otro, las conectadas a la relación entre el mensaje y el oyente. En el primer caso, el parentético provee información sobre el contenido de lo dicho (como en el ejemplo ya citado), mientras que, en el segundo, el parentético se orienta a establecer un contacto con el interlocutor. Para este caso, el autor toma como referencia el modelo de la comunicación de Jakobson y piensa a los parentéticos como un recurso de la función fática; en los ejemplos que provee, se observan incisos como “¿ves?”, “¿sabes?”, palabras que cotejan la comprensión del interlocutor.

Por su parte, Fuentes Rodríguez sostiene que los parentéticos no están dirigidos al interlocutor solo cuando se lo convoca abiertamente. Por más que el inciso verse sobre el contenido del mensaje, la autora entiende que su función es adelantarse a la interpretación que el otro pueda hacer de lo que se dice: el parentético representa la voz de otro enunciador que corrige, mitiga, aclara o refuerza lo dicho (2017, p. 52). En esta misma línea, Cruz Akirov y Domínguez Mujica (2009) ven al parentético como una estrategia discursiva. Según las autoras, estas estructuras establecen una conexión con el enunciado base para guiar al interlocutor en la comprensión de lo que, a juicio del emisor, no es del todo claro.

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

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

Para ilustrar lo descrito hasta ahora sobre estas estructuras, observaremos dos ejemplos. En el contexto de las sesiones parlamentarias de la VIII y IX Legislatura del Parlamento andaluz, Fuentes Rodríguez recoge lo siguiente (señalamos en negrita el parentético): “(...) así, el Parlamento debería ser consciente, **y yo creo que lo es**, de la precariedad y el colapso que sufren los juzgados en Andalucía” (2016, p. 58). Para su observación, la autora compara la fuerza argumentativa del inciso si, en lugar de la posición que tiene, se presentara como una nueva oración a continuación del enunciado base. Al introducir el paréntesis, el hablante se adelanta a lo que los oyentes pueden llegar a malinterpretar, y así, salvaguardar su imagen: se brinda una corrección a la inferencia “el Parlamento no es consciente” antes de que se llegase a suponer esa idea. La ‘interrupción’ del parentético, evidentemente, no es accidental. Para la clase de ELSE, se podrían transcribir ejemplos como este parentético de las dos maneras -como inciso y como una oración nueva- para que los estudiantes reflexionen sobre las similitudes o diferencias en el impacto que ambas opciones tienen.

Otra posibilidad es pensar con los estudiantes frases y cláusulas que pueden utilizarse como estrategia argumentativa. De la clasificación que realiza Fuentes Rodríguez de los parentéticos iniciados con “y” (2017), hay un grupo en particular que creemos que es frecuente en la conversación y puede resultar de utilidad en el aula, en especial para la argumentación: las parentéticas que apelan directamente al interlocutor. Observemos un caso perteneciente al mismo corpus citado anteriormente: “Y es que esa reforma laboral que tanto usted critica es la que está mejorando la situación de desempleo. El paro de agosto de 2012 —**y usted lo sabe**— es el mejor dato desde el año 2006” (2017, p. 57). Esta estrategia nos parece productiva para el discurso polémico, en contextos más o menos cotidianos. Un hablante nativo podría introducir incisos como “y yo ya te lo dije”,

“y yo te avisé”, “y vos lo sabés bien”, al momento de discutir con otros. Proveer un repertorio de este estilo puede resultar provechoso para los estudiantes; al tiempo que aprenden estas expresiones que no aparecen frecuentemente en libros, amplían su repertorio de expresión para expresar sus ideas de forma natural y más efectiva. Nuevamente, primero podrían transcribirse ejemplos para su análisis, y luego, se podrían dramatizar.

## Comentarios finales

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

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

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

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

## Referencias

- Alcántara Plá, M. (2014). El concepto de oración para el español oral. *Oralia*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.8000>
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación.
- Cruz Akirov, A. y Domínguez Mujica, C. (2009). ¿Por qué el tema no se mueve? El fenómeno de la explicación lateral en el uso oral en español. *Lenguaje*, 37(2), 315-336. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4894/7032>
- Fuentes Rodríguez, C. (2016). Coordinación y metadiscursio. *Revista Española de Lingüística*, 46(1), 39-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6315987>
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). Funciones discursivas de las estructuras parentéticas coordinadas. *Onomázein*, 35, 49-77. <https://doi.org/10.7764/onomazein.35.05>
- Heine, B., Kaltenböck, G. y Kuteva, T. (2011). On thetical grammar. *Studies in Language*, 35(4), 848-893. <https://doi.org/10.1075/sl.35.4.03kal>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Schneider, S. (2015). Parenthesis: Fundamental features, meanings, discourse functions and ellipsis. En M. Kluck, D. Ott, y M. de Vries (eds.), *Parenthesis and ellipsis* (pp. 277-300). De Gruyter.

## NOTAS

- 1 Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación denominado "Aportes de los estudios de la interacción coloquial a la enseñanza de ELSE (español como lengua segunda y extranjera)" dirigido por Guillermina Piatti.
- 2 This article is part of the research project "Aportes de los estudios de la interacción coloquial a la enseñanza de ELSE (español como lengua segunda y extranjera)" directed by Guillermina Piatti.



**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/186/1865004018/1865004018.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,  
España y Portugal  
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la  
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Florencia Morales

**El uso de estructuras parentéticas en el aula de ELSE<sup>1</sup>**

The Use of Parentheticals in the ELSE (Spanish as a Foreign Language) class<sup>2</sup>

*Plurentes. Artes y Letras*

núm. 15, e090, 2024

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

[plurentes@bba.unlp.edu.ar](mailto:plurentes@bba.unlp.edu.ar)

**ISSN:** 1853-6212

**DOI:** <https://doi.org/10.24215/18536212e090>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**