

GEORGINA LACANNA
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES) /
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
Y TÉCNICAS, ARGENTINA
LOS PRONOMBRES EN LA CLASE DE ELSE²⁷:
UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL²⁸

BIODATA

Georgina Lacanna es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se desempeña como docente en las cátedras de Lingüística general y Gramática Textual de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es becaria doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha publicado diversos artículos sobre análisis del discurso, multimodalidad y ELE.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos presentar, a partir de un ejemplo puntual tomado del cine, un modelo de base sistémico-funcional (Halliday 1978) que adopta una perspectiva multimodal (Kress 2010, Jewitt 2009) para sistematizar la enseñanza de la gramática en la clase de ELSE a partir de su utilización en situaciones concretas y específicas. Partimos del supuesto principal de que un lenguaje es un potencial de significado representado en un sistema de redes paradigmáticas (Halliday 1978, 1985). Es decir, todo hablante de una lengua cuenta con un paradigma de opciones léxico-gramaticales que conforman un sistema lingüístico determinado. Cada una de esas opciones constituye un significado potencial que se realiza como tal en forma de textos a partir de las selecciones que el hablante hace, de acuerdo a la configuración de la situación comunicativa de la que está formando parte en ese momento. Es así que toda selección lingüística está fuertemente condicionada por el contexto en el que se produce el texto y ninguna realización se produce en abstracto. Una de las ventajas de trabajar con material cinematográfico es que nos permite contar con situaciones en las que se evidencian, además de las elecciones lingüísticas del modo verbal, los diferentes recursos semióticos que actualizan otros modos (Jewitt 2009), como gestos, miradas, movimientos, y que se ponen en juego cuando los hablantes oyentes emprenden la tarea de la negociación de los significados en la interacción. En el presente artículo analizaremos el uso del sistema pronominal en una escena de la película argentina *Historias mínimas* (Sorín, 2002) en la que puede verse el funcionamiento puntual del alcance de la referencia pronominal a partir del desarrollo del intercambio comunicativo entre dos participantes. Nuestras conclusiones apuntan a cómo sistematizar la enseñanza de este tópico y su presentación en la clase.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la gramática, ELSE, sistema pronominal, modelo sistémico-funcional, Sorín

²⁷ Español lengua segunda y extranjera

²⁸ El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica denominado "Multimodalidad y ELSE" y dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. El mismo tiene como objetivo general abordar los lineamientos teóricos de la teoría multimodal y aplicarlos a la confección de un marco metodológico para el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en Argentina

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera²⁹ se constituye como una práctica socio-discursiva orientada al propósito de conseguir que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades comunicativas a partir de un doble proceso: el de la comprensión y expresión de significados. Tanto en el primero como en el segundo, cumplen un rol fundamental los conocimientos léxico-gramaticales que el hablante posee de la lengua, como así también la información de índole sociocultural relevante que le permitirá tener éxito durante el desarrollo de un intercambio comunicativo. Esto último implica que las elecciones lingüísticas que el participante realice durante su participación en una interacción deberán adecuarse a la configuración de la situación comunicativa particular de la que formen parte. En este sentido, consideramos que incluso la enseñanza de la gramática de una lengua segunda o extranjera debe anclarse en el discurso, o sea, debe atender al uso en situaciones comunicativas concretas.

En este artículo vamos a presentar, a partir de un ejemplo puntual, un modelo de base sistémico-funcional (Halliday, 1978) que adopta una perspectiva multimodal (Kress, 2010; Jewitt, 2009) para sistematizar la enseñanza de la gramática en la clase de ELSE a partir de su utilización en situaciones concretas y específicas. Partimos del supuesto principal de que un lenguaje es un potencial de significado representado en un sistema de redes paradigmáticas (Halliday, 1978, 1985). Es decir, todo hablante de una lengua cuenta con un paradigma de opciones léxico-gramaticales que conforman un sistema lingüístico determinado. Cada una de esas opciones constituye un significado potencial que se realiza como tal en forma de textos a partir de las selecciones que el hablante hace, de acuerdo a la configuración de la situación comunicativa de la que está formando parte en ese momento. Es decir que solo a partir de la mediación del hablante es que el significado pasa de su carácter de potencial a transformarse en un significado realizado. Por eso afirmamos que toda selección lingüística está fuertemente condicionada por el contexto³⁰ en el que se produce el texto y ninguna realización se produce en abstracto. Esta concepción funcional sirve, además, de base para la adopción de un enfoque multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001, 2006; Van Leeuwen, 2005; Kress, 2010) que postula que, si bien el lenguaje verbal es un recurso poderoso en la construcción de significados, no es el único, y plantea la necesidad de dar cuenta de otros sistemas de recursos semióticos que

²⁹ En adelante ELSE.

³⁰ La noción de contexto con la que trabajamos es de doble naturaleza:

1. Naturaleza socio-cognitiva. Una noción de contexto que tiene en cuenta los procesos cognitivos a través de los cuales los conocimientos previos culturales y de otros tipos son incorporados a los procesos interpretativos (Gumperz, 1992). En tanto paradigma de supuestos que fueron desarrollados a través de la experiencia de los sujetos y de su participación en diversas situaciones.
2. Naturaleza socio-cultural. El contexto de situación (Halliday, 1991: 277-278), en tanto constructo teórico que permite explicar cómo un texto se relaciona con los procesos sociales en los que se sitúa. Tiene tres componentes significativos: la actividad social subyacente, las personas o "voces" involucradas en dicha actividad y las funciones particulares del texto. En términos informales, la situación consiste en lo que está pasando (campo), quién está tomando parte (tenor) y de qué forma se introduce el lenguaje en eso (modo).

lo complementan en los procesos de significación social, tales como la gestualidad, la entonación, la mirada y la proxemia.

Por lo tanto, proponemos que la conformación de un corpus de escenas de películas seleccionadas a partir de los temas que se pretende enseñar resulta de gran utilidad, ya que el género cinematográfico nos permite contar con situaciones que si bien son ficcionales, facilitan la tarea de reconocer, además de las elecciones lingüísticas, los diferentes recursos semióticos que actualizan otros modos (Jewitt, 2009), como gestos, miradas, movimientos, y que se ponen en juego cuando los hablantes / oyentes emprenden la tarea de la negociación de los significados en la interacción.

En el presente trabajo analizaremos el uso del sistema pronominal, haciendo principal hincapié en los pronombres de objeto directo e indirecto en una escena de la película argentina *Historias mínimas* (Sorín, 2002) en la que puede verse el funcionamiento puntual del alcance de la referencia pronominal a partir del desarrollo del intercambio comunicativo entre dos participantes.

2. LA CONCEPCIÓN DEL MÉTODO

En un libro dedicado específicamente a la enseñanza de la gramática como LE o L2, *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012), los autores intentan dar respuesta a la pregunta planteada en el título desde un enfoque cognitivo que contempla la necesidad de concebir la enseñanza de la gramática desde dos ángulos complementarios, por un lado haciendo énfasis en el aspecto formal de las formas gramaticales y por otro, en su aspecto funcional / significativo. La hipótesis de la que parten es que en la mayoría de los métodos actuales de enseñanza de una L2 el déficit está dado por la prevalencia de una perspectiva en detrimento de la otra. Siguiendo en líneas generales este fundamento teórico, nuestra propuesta considera que el principal interrogante a responder no es cómo se debe enseñar la gramática de una L2, dado que eso implica tener en cuenta características idiosincráticas de cada docente, sino qué se entiende por gramática en la clase de ELSE y cuál es la posición teórico-metodológica que se adopta en su enseñanza.

Como punto de partida para dar cuenta de esas dos cuestiones consideramos que se impone la necesidad de reflexionar acerca de algunos mitos fuertemente arraigados en los estudiantes de ELSE con respecto a la gramática:

1. La gramática no tiene lógica.
2. La gramática no sirve para aprender a hablar.
3. La gramática es puramente formal, no expresa significados.

Contrariamente a lo sostenido en estos enunciados, lo que nos proponemos en este artículo es reflexionar acerca de estos tres puntos tomando como ejemplo la escena elegida para la explicación del funcionamiento de los pronombres.

La elección de trabajar con interacciones de escenas tomadas del cine se debe a que, si bien reconocemos las diferencias que existen entre situaciones de habla “reales” y situaciones ficticias (Taylor, 2004; Moreno Jaén y Rodríguez Martín, 2009), adoptamos la distinción propuesta por Halliday y Matthiessen (2004) en cuanto a las dos posibilidades de enfocar el estudio de los textos, ya sea como artefacto o como espécimen. Mientras que una instancia de lenguaje en tanto artefacto es un objeto en sí mismo, con características propias inherentes que lo definen como tal, una instancia de lenguaje en tanto espécimen, en cambio, sirve como instrumento para estudiar qué es lo que revela acerca del sistema del lenguaje al que pertenece. En el caso del trabajo con material fílmico, analizarlo de la perspectiva de artefacto, implicaría un análisis de su composición artística, de su inscripción en determinada tradición y géneros cinematográficos, del carácter de sus personajes, etc. Por el contrario, al enfocarlo desde el punto de vista de espécimen, nos interesa como muestra de lenguaje que nos permite analizar y ejemplificar su funcionamiento en una situación concreta. Las interacciones seleccionadas son analizadas como “representaciones” de situaciones de uso reales del lenguaje, lo cual nos permite analizarlas como muestras de cómo funciona el sistema del lenguaje en ellas.

Cabe aclarar que este tipo de actividad está pensada para un estudiante de nivel B1/B2, es decir que no es una introducción al tema sino una profundización en el mismo y tiene como objetivo ilustrar cómo a partir del uso de una forma gramatical se pueden crear y transmitir diferentes significados.

UN EJEMPLO

La situación seleccionada³¹ corresponde a la película *Historias mínimas* (Sorín 2002) y representa una conversación entre dos hombres que comparten un viaje en auto a través de una ruta de la Patagonia argentina. La duración total es de dos minutos, aunque a fines didácticos se puede efectuar una división en tres partes para identificar la ocurrencia de las diferentes formas pronominales y su participación en la construcción y el desarrollo de la interacción.

Presentamos a continuación la primera parte, en la que identificamos una secuencia completa de pregunta-respuesta:

³¹ Se adjunta transcripción completa y criterios de transcripción utilizados en el anexo de este artículo.

A. ---a B.
 le hago una pregunta/
 {fot.1}

B. --hacia el frente
 = sí cómo no\ =
 = → [baja y sube la cabeza] ← = ---a A.
 {fot.2} { fot.3}

A. --- hacia el frente
 si a usted le dicen rené – usted qué dice/ un varón o una nena/ ---a B.
 {fot.4} {fot.5} {fot.6}

--hacia el frente
 en qué/ qué piensa/
 {fot.7}

B. ---a A.
 = yo tenía una tía abuela: que se llamaba rené\=
 = → risas ← =
 = → [A. ---a B. y después hacia el frente] ← =
 {fot.8} {fot.9} {fot.10}

= pesaba ciento cuarenta kilos la vieja\=
 = → risas ← =
 {fot.11} {fot.12}

= cuando murió hubo que hacerle un cajón a la medida = ---hacia el frente
 = → risas ← =
 {fot.13} {fot.14}

Podemos observar que el intercambio se inicia con una frase interrogativa que se construye gramaticalmente con un pronombre átono en posición temática³², es decir, que el pronombre, en este caso, constituye el punto de partida para la construcción del mensaje. Sabemos, por otra parte, que en el sistema del español el pronombre *le* puede designar a diferentes personas del discurso:

- | | | |
|----|---|---------------------------------------|
| | ↗ | 2ª persona singular (a usted) |
| le | → | 3ª persona singular masculina (a él) |
| | ↘ | 3ª persona singular femenina (a ella) |

Una de las dificultades principales que surgen en la clase de ELSE cuando se estudian los pronombres de objeto directo e indirecto es identificar al referente de esa forma gramatical dentro del discurso. ¿Cuál es la referencia en este caso particular? La respuesta está dada por todos los elementos presentes en la interacción y no hay mayores posibilidades de confusión. Si nos detenemos a analizar el nivel estructural, podemos afirmar que se completa un par adyacente de pregunta-respuesta (Goffman, 1967) en el que un participante selecciona a su interlocutor y este acepta esa selección y responde. La referencia del *le*, entonces, no puede ser otra más que una segunda persona singular. Quedan descartadas, de este modo, las opciones de tercera persona.

Una perspectiva multimodal como la que proponemos contribuye a clarificar aun más este procedimiento. Si observamos la escena detenidamente vemos que hay otros elementos que, junto al aspecto estructural, configuran el significado de la forma gramatical en esta situación. Al realizar la pregunta, el participante dirige la mirada hacia su interlocutor, señalándolo de este modo como su destinatario (Goodwin, 1980, 2000). De la misma manera se comporta este último, quien al confirmar su rol en la situación lo hace combinando las palabras (“sí cómo no”) con los gestos (movimiento de cabeza arriba-abajo y devolución de la mirada). De este modo vemos cómo en la interacción el significado se construye a partir de la confluencia de los diferentes modos semióticos (Norris, 2004) y no depende exclusivamente del elemento verbal.

Si avanzamos hacia el segundo par de pregunta-respuesta vamos a poder reconocer además otros significados expresados a través de la forma pronominal *le*. Si bien dijimos que a partir de la interacción podíamos afirmar que la referencia de *le* es la segunda persona singular, el paradigma que presenta el español para esa designación está compuesto por tres opciones disponibles, cada una de las cuales se realiza por un determinado pronombre personal átono:

- | | | | | |
|---------------------|---|-------|---|----|
| | ↗ | tú | → | te |
| 2ª persona singular | → | vos | → | te |
| | ↘ | usted | → | le |

³² Ver Halliday y Matthiessen (2004).

Así como la elección entre una u otra de las dos primeras opciones (tú / vos), que se realizan por otra parte a través de la misma forma pronominal (te), depende, en la mayoría de los casos, de una variedad dialectal del español, la diferencia entre las dos primeras (tú / vos) y la última (usted) transmite un significado interpersonal (Halliday, 1979, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004) que ofrece información acerca del grado de relación establecido entre los participantes. La utilización del *le*, en nuestro caso, representa un tipo de relación a la que se le pueden asignar determinados rasgos de significación interpersonal que no son fijos ni restrictivos pero que pueden inferirse por la información aportada por la escena y ponerse en comparación con otras situaciones similares. La elección de la forma *usted* se asocia generalmente a los rasgos de mayor distancia social o interpersonal, mayor formalidad de la situación, mayor diferencia etaria entre los participantes, como así también a usos y costumbres particulares de acuerdo a cada comunidad de habla o grupos sociales. El análisis de una interacción particular como esta permite sacar conclusiones y efectuar hipótesis (¿a qué factores responde el trato de *usted* en este caso? o ¿con qué rasgos de la situación se puede relacionar?) que después podrán ser confirmadas o complementadas con otros ejemplos provistos en la clase o también con datos aportados por la experiencia personal de los alumnos.

Otra ilustración del funcionamiento y uso de las formas pronominales que podemos detectar en este ejemplo es la duplicación del pronombre de objeto indirecto (fot. 4), de uso obligatorio en español y que podemos ver en funcionamiento en la escena. Cuando se hace explícita la referencia, la forma pronominal es necesaria (“si a usted le dicen”).

La siguiente aparición del *le* en el transcurso de la conversación designa ya a un referente distinto, no es en este caso un participante de la interacción sino una tercera persona rastreable en el hilo del discurso (a la vieja). ¿Cómo podemos llegar a la identificación de ese referente? Por ejemplo, a partir del análisis gramatical (Halliday, 1979, 1985) de la emisión completa del participante B y de cómo este construye una cadena referencial en torno a esa tercera persona que introduce en el discurso y a la que va refiriéndose a través de diferentes formas.

tía abuela → René → la vieja → le

Vemos así, cómo una misma unidad gramatical, en este caso la forma pronominal *le*, puede ir variando de referencia y de función a lo largo del desarrollo de un intercambio comunicativo sin inducir a ninguna confusión, dado que contamos con toda la información necesaria aportada por el contexto de la situación para desambiguarla.


Otra de las conclusiones a las que podemos llegar trabajando de esta manera en la clase es que el pronombre *le* no hace distinción de género, es decir, la forma no varía ya sea que su referente sea de género masculino o femenino, en oposición a lo que sí ocurre con la forma del pronombre átono *lo //a* que cumple la función de reemplazar al objeto directo de la frase y que tenemos ejemplificado en la tercera parte de esta interacción³³.

³³ Cabe en este punto hacer una salvedad para aclarar que el uso acá representado corresponde a la variedad rioplatense, en la que no se presentan frecuentemente casos de *leísmo*, y que puede utilizarse para

En español, el complemento de persona puede cumplir la función gramatical de objeto directo o de objeto indirecto, por lo tanto, en algunos casos es reemplazado por los pronombres *lo* o *la* (o sus correspondientes formal plurales) o por el pronombre *le* (o su forma plural) según corresponda. En esta interacción vemos cómo uno de los participantes intenta averiguar si el nombre propio René refiere a un niño o a una niña a partir del intento de recordar cuál es el pronombre que utilizó su madre para hacer alusión a él / ella. Entonces, si ella dijo “lo tengo que ir a buscar” resultaría que René es un niño pero si ella dijo “la tengo que ir a buscar” resultaría que René es una niña.


Nuevamente podemos comprobar la importancia y el cambio de significado que implica la utilización de una u otra de las formas pronominales, dado que además de cumplir una función gramatical también, a partir de ella, se asigna el género al referente.

A. --hacia el frente
 qué tarado que soy\ soy un tarado\ lo único que me falta es que sea una nena ahora\ ||



{fot.35} {fot.36} {fot.37}

--a B.
 pasa que la torta es una pelota de fútbol\ vio\ ||



{fot.38} --hacia el frente {fot.39} --a B. {fot.40}

efectuar un contraste con el uso que es habitual en otras regiones en las que se usaría nuevamente la forma *le* en los casos en los que acá se usan las formas *lo* y *la*.

---hacia el frente

imagínese que yo llevo tocando el timbre y: resulta que René es una nena con trencitas | |



{fot.41}



{fot.42}



{fot.43}

---a B.

---hacia el frente

qué hago yo con la torta/ qué le voy a preguntar/ si le gusta el fútbol/ (7)



{fot.44}



{fot.45}



{fot.46}

ahora me acuerdo que ella me dijo | ella me dijo yo le pregunté con quién dejás a René/



{fot.47}



{fot.48}



{fot.49}

| y ella me dijo no | lo tengo que ir a buscar a lo de la abuela (3) ---a B.



{fot.50}



{fot.51}



{fot.52}

---hacia el frente

lo tengo que ir a buscar/ | |



{fot.53}

lo tengo | o la tengo que ir a buscar/ | |



{fot.54}



{fot.55}

lo tengo que ir a buscar/ | la tengo-



{fot.56}



{fot.57}

La propuesta consiste entonces, en algún punto, en dar vuelta el esquema. En lugar de presentar la forma gramatical y después sus posibilidades de uso, vemos en primer

término su capacidad de significar y su utilización en situaciones concretas, semejantes a las de la vida real, para analizar después cuál es la regla que regula su construcción gramatical y su relación con los otros elementos del texto.

Los pronombres han sido definidos, por algunas tradiciones gramaticales, como formas vacías de significado descriptivo. Desde un enfoque funcional como el propuesto para la enseñanza de ELSE, ese vacío no constituye un factor de importancia, dado que cuando la lengua está en uso siempre son formas significativas y esos significados son fácilmente rastreables y reconocibles dentro de un texto. De este modo, lo que se promueve es un ejercicio que consiste en primero inferir cómo, por qué y para qué se están usando determinadas formas gramaticales para después interpretar y comprender la sistematización de su aplicación en la producción e interpretación de mensajes. La inferencia que da lugar al aprendizaje se produce a partir de muestras de lenguaje en uso que ponen en primer plano la combinación simultánea de forma, función y significado que co-ocurren en toda interacción.

Habíamos sostenido al comienzo de esta presentación que reflexionaríamos sobre los tres mitos mencionados anteriormente. En primer lugar, hemos visto que la gramática sí responde a cierta lógica propia, es posible inferir sus condiciones de uso y sus posibilidades de significación a partir del análisis y discusión basado en situaciones concretas. En segundo y tercer lugar, se ha demostrado que el conocimiento gramatical, a pesar de no ser el único, es fundamental para expresarnos a través de cualquier lengua, eso es porque detrás de su aspecto formal, los recursos gramaticales también expresan significados de diversa índole (como por ejemplo, sociales, interpersonales, etc.) que dependen directamente de la elección del hablante conforme a la evaluación de la situación y al proceso de negociación de los significados del que participa.

CONCLUSIONES

La utilización de situaciones “reales” ficcionalizadas a través del cine, como ilustración de la puesta en funcionamiento de conceptos gramaticales que resultan complejos para los estudiantes de ELSE, facilita la comprensión de los mismos y provee ejemplos de cómo pueden ser usados en la cotidianidad de manera espontánea una vez que han sido incorporados. Este procedimiento supone una ventaja con respecto a los ejercicios de completamiento o reemplazo más típicamente desarrollados en los manuales de ELSE en los que se promueve la automatización de la forma gramatical por encima de su característica significativa en la interacción. Por otra parte, la propuesta de adoptar un enfoque multimodal, en donde quedan expuestos los diferentes recursos semióticos que los hablantes utilizan para comunicarse, colabora con el desarrollo de los procedimientos de desambiguación muchas veces requeridos en la interpretación / negociación de los significados, particularmente cuando se aplica a formas que en el curso de una misma interacción es altamente esperable que varíen de referencia más de una vez. Es así que cobra particular importancia el hecho de promover que sean los estudiantes, a partir de la realización de inferencias, los que logren identificar esas posibilidades de variación y significación de las formas que están aprendiendo en una lengua que no es la propia. De

este modo, a su vez, se refuerza la idea de que el rol del estudiante dista en gran medida de ser pasivo, que la tarea de aprender no consiste únicamente en recibir información sino que ese aprendizaje se realiza, en gran parte, a partir de una producción individual que es la que le permitirá apropiarse de esa nueva lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Goffman, E. (1967), *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

Goodwin, C. (1980), "Restarts, Pauses, and the Achievement of Mutual Gaze at Turn-Beginning". *Sociological Inquiry* 50:272-302.

Goodwin, C. (2000). "Practices of Seeing: Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach". En van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (eds.) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications.

Halliday, M.A.K. (1979), *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Halliday, M.A.K (1985), *Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004), *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Jewitt, C. (2009), "An Introduction to Multimodality". En Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G. (2009), "What is mode?" En Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen T. (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press: Arnold.

Kress, G. & van Leeuwen T. (2006), *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge, segunda edición.

Llopis García, R.; Real Espinosa, J.M. & Ruiz Campillo, J.P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Moreno Jaén, M. & Rodríguez Martín, M. E. (2009), "Teaching conversation through films: a comparison of conversational features and collocations in the BNC and a micro-corpus of movies". *The International Journal of Learning* vol. 16 (7): 445-458.

Norris, S. (2004), *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*; London: Routledge.

Taylor, C. (2004). "The language of film: corpora and statistics in the search for authenticity. *Notting Hill* (1998)- A case study". *Miscelánea: A journal of English and American Studies* 30: 71-85.

Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

APÉNDICE

PAUTAS DE TRANSCRIPCIÓN MULTIMODAL

- Tipos entonativos:
 - Afirmativos \
 - Interrogativos /
 - En suspensión -
- Pausas:
 - Breves I
 - Medianas II
 - Largas (nº de segundos)
- Solapamientos:
 - = texto del participante A =
 - = texto del participante B =
- Interrupción o frase inacabada:
 - texto_
- Alargamiento de un sonido:
 - texto:
- Intensidad:
 - Fuerte {(f) texto}
 - Suave {(s) texto}
- Tono:
 - Alto {(a) texto}
 - Bajo {(b) texto}
- Segmento acentuado:
 - texto
- Tempo:
 - Acelerado {(ac) texto}
 - Lento {(dc) texto}
- Comentarios del transcriptor:
 - [texto]
- Otros símbolos:
 - Incomprensible xxx
 - Dudoso {¿? texto}
- Movimientos corporales o gestos:
 - inicio del gesto [descripción] ← final del gesto
- Simultaneidad del habla y de los gestos o movimientos de un mismo hablante:
 - = texto =
 - = → [descripción del gesto o movimiento] ← =
- Simultaneidad entre habla y gestos de diferentes hablantes:
 - A. = texto =
 - B. = → [descripción del gesto o movimiento] ← =
- Mirada:
 - a nombre del destinatario

- Sincronización texto e imagen:
texto
{fotograma nº}

A. --- hacia el frente
 si a usted le dicen rené – usted qué dice/ un varón o una nena/ ---a B.



{fot.4}



{fot.5}



{fot.6}

--hacia el frente
 en qué/ qué piensa/



{fot.7}

B. ---a A.
 = yo tenía una tía abuela: que se llamaba rené\=
 = → risas ← =

= → [A. ---a B. y después hacia el frente] ← =



{fot.8}



{fot.9}



{fot.10}

= pesaba ciento cuarenta kilos la vieja\=
 = → risas ← =



{fot.11}



{fot.12}

= cuando murió hubo que hacerle un cajón a la medida = ---hacia el frente
 = → risas ← =



{fot.13}



{fot.14}

A. ---hacia el frente
 pero si a usted, a usted le dicen, una persona cualquiera le dice | rené |



{fot.15}



{fot.16}



{fot.17}

qué piensa/



{fot.18}

---a B.
 qué qué qué piensa/ | ---hacia el frente
 qué le viene a la cabeza/ un varón una nena qué/-



{fot.19}



{fot.20}



{fot.21}

B. ---a A.

mire yo conocí un jugador de fútbol llamado rené pontoni\ | buen jugador\ | |



{fot.22}



{fot.23}



{fot.24}

tiene que ver el golazo que se mandó\ | |



{fot.25}

cabeceó la pelota para abajo\ | con picardía\ | |



{fot.26}



{fot.27}

sabiendo que después iba a picar la pelota, el arquero se tiró a la pelota y: y la pelota picó y



{fot.28}



{fot.29}



{fot.30}

saltó por arriba del arquero\ | |



{fot.31}

hizo el gol\



{fot.32}

A. --hacia el frente

[suspira]



{fot.33}

B. ---hacia el frente

rené pontoni\



{fot.34}

A. ---hacia el frente

qué tarado que soy\ soy un tarado\ lo único que me falta es que sea una nena ahora\ | |



{fot.35}



{fot.36}



{fot.37}

---a B.

pasa que la torta es una pelota de fútbol\ vio/ | |

---hacia el frente

---a B.



{fot.38}



{fot.39}



{fot.40}

---hacia el frente

imagínese que yo llego toco el timbre y\ resulta que rené es una nena con trencitas\ | |



{fot.41}



{fot.42}



{fot.43}

---a B.

---hacia el frente

qué hago yo con la torta/ qué le voy a preguntar/ si le gusta el fútbol/ (7)



{fot.44}



{fot.45}



{fot.46}

ahora me acuerdo que ella me dijo\ | ella me dijo\ yo le pregunté\ con quién dejás a
rené/



{fot.47}



{fot.48}



{fot.49}

| y ella me dijo no | lo tengo que ir a buscar a lo de la abuela\ (3) ---a B.



{fot.50}



{fot.51}



{fot.52}

---hacia el frente

lo tengo que ir a buscar/ | |



{fot.53}

lo tengo\ o la tengo que ir a buscar/ | |



{fot.54}



{fot.55}

lo tengo que ir a buscar/ | la tengo-



{fot.56}



{fot.57}