



Universidad
de Alcalá

**Análisis de la conversación y enseñanza
del español como lengua extranjera**
**Conversation analysis and teaching
Spanish as a foreign language**

**Máster Universitario en Formación de profesores de
español como lengua extranjera**

Presentado por:

D./D^a Raúl González Benítez

Dirigido por:

Dr./Dra. D./D^a Francisco Moreno Fernández

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre del 2022

D./D^a Francisco Moreno Fernández

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Análisis de la conversación y enseñanza del español como lengua extranjera , ha sido realizado bajo mi dirección por el alumno/a D./D^a Raúl González Benítez

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre del 2022



Firmado:

RESUMEN

La conversación es de todas las formas en las que se materializa la lengua la más prototípica, por ello en los últimos años ha gozado de un gran interés investigador reflejado en todos los trabajos con los que contamos hoy en día. Este avance también se ha visto específicamente en los estudios que analizan la conversación española, en concreto, los trabajos realizados en el seno del grupo VAL.ES.CO. dirigido por Antonio Briz. Esto ha provocado al mismo tiempo interés por enseñarla. Sin embargo, la escena no ha sido del todo la esperada por diferentes motivos. En los últimos años, con el auge del método comunicativo fomentado desde los documentos como el MCER y el PCIC, se ha visto cierto aumento en los estudios acerca de cómo enseñar la conversación en ELE, pero aún estamos lejos de que la realidad en las aulas se vuelque en torno a esto. Por ello, nos proponemos hacer una recapitulación de los estudios que hasta la fecha se han salido a la luz a este respecto partiendo del estado de la cuestión publicado por la estudiosa Cestero Mancera (2012), veremos la estructura de la conversación y su rentabilidad a la hora de introducirla en las aulas y, por último, analizaremos cómo se presenta la conversación en el PCIC, en el MCER y en su nuevo Volumen complementario. Con las conclusiones nos daremos cuenta de que aun queda mucho por recorrer en cuanto al avance de esta disciplina aplicada, así como de empezar a ver la lengua como un acontecimiento social cuyas leyes y expresiones varían de una cultura a otra.

Palabras clave: ELE, análisis de la conversación, grupo VAL.ES.CO, PCIC, MCER, acontecimiento social.

Keywords: Spanish as a foreign language, conversation analysis, VAL.ES.CO. group, PCIC, CEFR, social event.



Universidad
de Alcalá

1. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN: CUESTIONES TEÓRICAS	5
RECORRIDO HISTÓRICO DE LA DISCIPLINA	5
LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL.....	6
3. ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN.....	9
EL ACTO.....	11
TURNO E INTERVENCIÓN	12
INTERCAMBIO Y ALTERNANCIA	15
LAS SECUENCIAS.....	17
4. LA CONVERSACIÓN COTIDIANA ESPAÑOLA: TRATAMIETO, ESTUDIO Y APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE.....	19
LA CONVERSACIÓN Y SU APLICACIÓN EN ELE: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES	20
LA CONVERSACIÓN Y SU APLICACIÓN EN ELE: Los documentos de referencia curricular y la enseñanza de la conversación	22
EL PCIC	25
MCER	27
5. CONCLUSIONES.....	35
6. BIBLIOGRAFÍA.....	39

1. INTRODUCCIÓN

La conversación, tal y como la concibe Levinson, es «ese tipo de hablar con el que estamos familiarizados» y añade que es «la primera forma por la que nos exponemos al lenguaje – la matriz para la adquisición de éste» (1989: 271). La conversación presenta, pues, una rentabilidad muy interesante tanto para su estudio como para su enseñanza, prueba de ello es su multidisciplinariedad, es decir, las distintas perspectivas desde las que se analiza: la psicología, la psiquiatría, la sociología y la lingüística y dentro de esta encontramos ramas como la del análisis del discurso, la gramática, el análisis de la conversación, la pragmática, etc.; cuyos estudios, además de dar cuenta de esta rentabilidad didáctica, también confluyen en lo siguiente:

Aprender a expresar oralmente una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concretamente, en un momento determinado, aquello que piensa o necesita comunicar de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa (PCIC, 1994: 95, en Briz 2015: 21).

Estas nociones del *yo*, *el otro* y del *ahora* resultan ser claves para el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos, ya que nos recuerdan que la comunicación y, en concreto, la conversación es un fenómeno cuyo condicionamiento social y cultural es casi indiscutible (Moreno Fernández 2009: 163). En otras palabras, la enseñanza de la conversación pasa por la tarea de presentar a los aprendientes las teorías comunicativas básicas de la pragmática, disciplina que, por excelencia, se ha encargado de relacionar o explicar «los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación»: el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quién en la elección de un tipo de enunciado (Escandell, 2013: 16) y para ello se vale de las teorías pragmáticas clásicas: coherencia, cohesión y adecuación (Austin y Searle); principio de cooperación y las máximas (Grice); el mecanismo de inferencias y el principio de relevancia (Sperber y Wilson); la cortesía y las relaciones sociales basadas en la imagen (Goffman y Brown-Levinson), entre otras más (Briz, 2015: 19). El cometido de este trabajo no es presentarlas y analizarlas, puesto que se cuenta con bastantes estudios que realizan esta labor y porque, además, su presencia en los manuales y en los documentos de referencia parece indudable. El problema reside en la poca relación que se da a estos mecanismos, no olvidemos, de carácter social, con la conversación cotidiana. Por ello, este último enunciado constituye el móvil principal de este estudio. La tediosa tarea de enseñar a conversar no necesariamente desemboca en aprender a comunicar. Por ejemplo, cuando

un alumno aprende a tomar la palabra o deduce satisfactoriamente el momento en el que debe tomarla lo convierte en buen conversador, a nuestro modo de ver, pero no estrictamente un buen comunicador o, para ser más exactos, un buen negociador de la palabra. La interacción comunicativa y, en especial, la conversación cotidiana consisten en efectivamente un traspaso de información (Briz, 2015: 37), «pero en cualquier intercambio hay que ir negociando dicha transmisión de información, se ha de conseguir la colaboración del destinatario, el hablante», como señala Escandell (1995: 135, en *Ibid.*). Siguiendo esta línea, no son pocos los estudios que defienden la existencia de un componente social que va más allá de las normas estructurales; de hecho, se distingue una dimensión estructural y otra social.

Si ya la estructura conversacional ha sido poco atendida en los últimos años, aunque veremos en qué aspectos ha cambiado, esta dimensión social apenas se nombra en los estudios de la conversación aplicados a ELE. Por ello, dedicaremos una parte de este estudio a comentar los rasgos más característicos de este componente social y cómo influyen en la conversación con el fin de poner de relieve su rentabilidad en la enseñanza de la conversación en ELE y en qué aspectos habría que profundizar para conocer mejor su funcionamiento. Asimismo, se pretende dibujar la actualidad del análisis de la conversación en ELE que pasa por recopilar trabajos cuyas metas hayan sido ahondar en algún aspecto concreto de la conversación y cómo llevarlo a la enseñanza; observar qué tienen que decir los documentos curriculares como el PCIC y el MCER y su reciente volumen complementario acerca de la conversación y cuál es la importancia que se le da; cómo solventar la brecha entre la adquisición de la conversación (meta) y la escasa formación y el temor de los docentes (punto de partida); y, por último, trazar las posibles vías de investigación que podrían desarrollarse.

Para lograr despejar estas incógnitas hemos decidido partir de un estudio concreto, estado de la cuestión, que publicó Ana M. Cestero Mancera (2012) en el que se expresan las necesidades de aquel momento para el buen desarrollo de la disciplina y aplicación a ELE. La elección de este artículo resulta evidente por dos motivos: la contemporaneidad con el presente, ya que ir más atrás de esta fecha sería redactar un estudio igual al de esta autora; y, en segundo lugar, la encomiable labor de esta investigadora en el ámbito de ELE y su influencia en los estudios sobre la conversación, sobre todo, en español desde comienzos de este siglo. Incluso, nos parece interesante este estudio (y otros de esta misma investigadora) porque, a pesar de su incansable tarea

por dar cuenta de la introducción de estos aspectos socioculturales en la enseñanza de la conversación, poco se ha concretizado desde entonces.

Comenzaremos el análisis, pues, con un resumen de la historia de la disciplina en el que se explicarán los orígenes y las fundamentaciones básicas para enseguida concretar aún más el objeto que centra esta investigación: la conversación coloquial/cotidiana. Esta caracterización pondrá de manifiesto la realidad, muy confundida a menudo, por los docentes acerca de qué es conversación y qué no lo es. Pasaremos, luego, a dar una explicación de la estructura conversacional básica, en el tercer apartado, en la que se harán hipótesis fundamentadas del nivel en el que podrían impartirse los mecanismos que nombraremos y se prestará especial atención a los mecanismos sociales que regulan en cierto modo la estructura conversacional. En el capítulo 4, se expondrán los artículos, tesis y monografías cuya labor haya sido combinar los estudios del análisis de la conversación con la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas, y veremos en detalle lo que proponen el PCIC y MCER al respecto. Y, por último, se concluirá este trabajo seleccionando aquellos ejes que puedan ser de singular provecho para el futuro de la materia y así proyectar las posibles líneas de investigación.

2. ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN: CUESTIONES TEÓRICAS

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA DISCIPLINA

La conversación, entendida como «forma fundamental de interacción oral y componente esencial del trato cotidiano de las personas en situaciones sociales» (Van Dijk, 1983: 238), ha sido objeto de estudio desde hace algunas décadas de diversas áreas del conocimiento. Desde finales del siglo pasado, en efecto, ya se contaba con afirmaciones como esta de Hidalgo Navarro (1998: 217): «en los últimos veinte años las investigaciones lingüísticas han venido experimentando un creciente interés hacia el análisis de la conversación como estructura interactiva dotada de organización interna». Si bien no fueron lingüistas quienes en los inicios vieron en este modelo de interacción verbal un objeto de provechoso estudio, con el paso del tiempo dos principales disciplinas de la lengua reconocieron la valía de la conversación y se encargaron de analizarla (Cestero Mancera, 2005 y 2012; Gallardo Paúls, 1996, entre otros). Por un lado, tenemos a los analistas del discurso quienes, desde la perspectiva de la lingüística tradicional, entienden la conversación como elemento superior a la oración y que por tanto para su estudio se debe separar en segmentos que permitan el análisis. Esta disciplina, estrechamente ligada a los conceptos de coherencia y cohesión textual, separa aquellos enunciados “mal formados” (Cestero Mancera 2005: 12). Por otro lado, otra de las vertientes del estudio de la conversación la llevan a cabo los norteamericanos, analistas de la conversación, que parten de la etnometodología de Sacks (Gallardo Paúls, 1996: 39) y quienes conciben la conversación como la manera más humana de interacción verbal y adoptan un enfoque mayormente pragmático para su estudio. No obstante, en un principio, los analistas de la conversación, a diferencia de los del discurso, carecían de un metalenguaje que proporcionara solidez a sus estudios (*Ibidem*); sin embargo, hoy en día ya se cuenta con el bagaje terminológico compartido por ambas disciplinas cuya principal consecuencia ha sido el desarrollo de la corriente y el amplio presupuesto teórico que desde hace décadas se viene manejando. Al enfoque pragmático de la escuela de etnometodólogos al que, entre otros hallazgos, debemos en gran parte la delimitación estructural de la conversación (de la que se hará mención más adelante); se le suma la escuela de Ginebra, también conocida como pragmática dialógica (Gallardo Paúls, 1996), que recoge muchos aspectos de la metodología norteamericana, aunque su enfoque pragmático pone de relieve el papel del receptor en la interacción oral. También este eje ha hecho hincapié en «incorporar en la enseñanza y aprendizaje de la competencia pragmática un nuevo

objetivo: el estudio de las reglas o convenciones que rigen la interacción como hecho social» (Briz, 2015: 40).

El contexto teórico que en este estudio se va a presentar y del que parten los términos y estructuras sigue las directrices marcadas por los analistas de la conversación de ambas orillas del charco. No obstante, ha resultado de gran ayuda para la elaboración de este apéndice de contenido la propuesta del grupo VAL.ES.CO (Valencia Español Coloquial), dirigido por Antonio Briz, de donde se extrae buena parte de la terminología y estructuración conversacional del español en su registro coloquial.

LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL

La conversación es el elemento de la comunicación por el que, por excelencia, nos relacionamos los humanos. Es la forma más prototípica de interacción oral (Cestero Mancera 2005; 2012; Briz 2014). «En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea» (Tusón Valls, 1997 en Tusón Valls, 2002:134). Se observa que puede adquirir numerosas formas y registros según el ámbito en el que nos encontremos desarrollándola. Hablamos en este sentido de las interacciones de registro coloquial y las llamadas institucionalizadas que nombra Cestero Mancera (2000). Este último tipo de interacción se caracteriza por presentar rasgos propios de registros formales y solemnes en donde muchas de las características conversacionales del registro coloquial no tienen cabida o solo aparecen algunas de ellas con restricciones. Entre estas características de los diálogos institucionalizados vemos como la toma de turno está sujeta a criterios externos, tomados a menudo por un moderador, como sucede en los debates, o por otro hablante que decide y regula la toma y cesión de turnos de habla (como en la entrevista o en las interacciones transaccionales de la vida cotidiana en los establecimientos de compraventa o en las citas médicas) (*Ibidem*). El tema y su progresión en la conversación se ven también afectados en muchas ocasiones por estos contextos, llegando a ser frecuente la preparación temática previa. Esta podría decirse, de hecho, que ha sido la forma de enseñar a “conversar” en los últimos años, es decir, cursos que afirman desarrollar la destreza y la interacción orales en los que el docente guía la toma de turnos y dirige el desarrollo temático, lo cual ha llamado la atención de los investigadores quienes conciben esta forma de “conversar” como la enseñanza del habla, a menudo, relacionada con los debates y las entrevistas en contextos muy marcados, como venimos diciendo.

Ahora bien, la conversación coloquial presenta otras características hasta hace unos años poco atendidas por los docentes en las aulas. Una de las primeras características viene directamente relacionada con esto último que hemos expuesto. Desde la etnografía de la comunicación y posteriormente desde la sociolingüística, se han tomado prestados dos conceptos reguladores de las interacciones entre los hablantes y que, en cierto modo, imponen las normas y estrategias de cortesía y se encargan de repartir los papeles que cada uno de ellos va a poseer durante el intercambio. Estos son el poder y la solidaridad. A grandes rasgos, el declive de uno de estos dos conceptos dará a la conversación un mayor o menor carácter institucionalizado (Cestero Mancera, 2000: 18). El declive que nos interesa para un buen análisis y enseñanza de la conversación será el del poder. Cuanto menor sea el poder entre los hablantes, la conversación adquirirá mayor espontaneidad, siendo esta una característica fundamental para su delimitación con otro tipo de interacciones. Gallardo Paúls (1996: 25) defiende que esta actividad interactiva oral posee un carácter actual e inmediato o, lo que es lo mismo, nada está predeterminado, todo se negocia *in situ*.

En la conversación se transmite información a partir de elementos de distinta naturaleza, lo que se conoce como Triple Estructura Básica que «pone en juego tres canales de comunicación: el lenguaje, el paralinguaje y la quinésica» (Gallardo Paúls, 1996: 26). Siguiendo este hilo, la caracterización de la conversación pasa por su delimitación con otras actividades orales interactivas. Estos principios delimitadores van desde la toma de turno libre, es decir, guiada por un mecanismo de alternancia que manejan los intervinientes con turnos carentes de patrones de duración o de contenido; hasta el número de participantes variable que propicia, a su vez, el orden de los turnos indeterminado. Se observa, de igual modo, como estos turnos se suceden unos a otros manteniendo una relación dependiente con el anterior, esta característica hace que la conversación se vea como una organización pormenorizada, es decir, turno por turno. La duración de la conversación dependerá, pues, de la voluntad de los intervinientes y de que se haya satisfecho sus necesidades comunicativas en ese momento concreto (Gallardo Paúls 1996: 27). Sin embargo, estos han sido los principales argumentos para quienes defienden que la enseñanza de la conversación no se corresponde con ningún criterio didáctico al tener un carácter bastante espontáneo (Cestero 2005). Y, a nuestro modo de ver, no parecen estar del todo equivocados. Ahora bien, no son esos los fenómenos a los que debemos prestar atención, *a priori*, sino a aquellos que presenten un patrón bastante más estable y

que, por ende, facilite su enseñanza y su adquisición. Todavía, estas características aquí presentadas son, entre otras cosas, variables, porque dependen en última instancia de cada contexto en el que tengan lugar. En el siguiente apartado, mostraremos la estructura de la conversación tal y como la conciben los analistas de la conversación y siguiendo influencias de los estudios del Grupo Val.Es.Co. Entendemos que al contrario de lo que acabamos de mencionar, las siguientes características de la estructura conversacional sí presentan rasgos más estables que facilitan su introducción a la enseñanza.

3. ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN

No son pocos los estudiosos que reconocen el auge que gozan desde hace algunas décadas los estudios centrados en la conversación. Buena parte de estos se han centrado en delimitar y estudiar la estructura que sistemáticamente se da en la conversación.

La amplia bibliografía que se analiza y estudia en este trabajo la estructura de la conversación y parte del clásico estudio de Sacks, Schegloff y Jefferson (Sacks, 1974), quienes ponen de manifiesto que la conversación presenta una serie de elementos que se relacionan de manera jerarquizada. En otras palabras, la unión o combinación de ciertos elementos inferiores dará lugar a una unidad mayor hasta conformar la unidad máxima: la conversación. Esto nos facilita sobremanera la distinción y definición de estos elementos, si bien su identificación y nomenclatura varía según la escuela a la que nos estemos refiriendo. El grupo VAL.ES.CO., coordinado por Antonio Briz, aportan a esta investigación ese trasvase terminológico, aunque mencionaremos las nomenclaturas de otros estudios y corrientes.

Analizaremos, también, la estructura sin dejar atrás su naturaleza textual, es decir, teniendo en cuenta aspectos que quizá se relacionen con el análisis del discurso. Siguiendo la propuesta de Martínez-Carrillo, la conversación cotidiana se compone de dos niveles de análisis y para entenderlos debemos tener en cuenta dos aspectos: por un lado, «la conversación es un texto a varias voces» (Cots *et al.*, 1989, en Tusón Valls, 1997: 55), para que tenga lugar dependemos inevitablemente de al menos un interlocutor para su construcción; y, por otro lado, existe una dimensión monologal previa en un nivel inferior, como veremos.

La conversación está dotada, a su vez, dos niveles de estructuración, una microestructura en donde se enmarcan elementos como los turnos de palabras, los actos (como aspectos monologales) y las intervenciones, los intercambios y las secuencias (que conforman la dimensión dialogal). Y, al mismo tiempo, localizamos una macroestructura que viene a construirse a partir de la concatenación de secuencias (secuencias de apertura, núcleo y cierre), donde se observa la conversación como producto final y completo.

Si bien se tratarán con detalle los elementos propios de la estructura conversacional, cabe recordar que no es el cometido de este trabajo y por lo tanto se recomienda la lectura de otros estudios precedentes. En este estudio defendemos la vertiente social de la que hablaremos seguidamente y observaremos su repercusión en la conversación. Por esta

razón, a nuestro modo de ver, la enseñanza de la conversación no debería pasar exclusivamente por la enseñanza de elementos que se relacionan y conforman unidades superiores que dan lugar a la conversación. Por el contrario, consideramos que debería tenerse en cuenta la distinción estudiada y defendida en el seno del grupo VAL.ES.CO que propone la separación de la estructura conversacional en dos órdenes, como ellos lo llaman: orden estructural interno y orden social externo.

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL	SOCIAL	INFORMATIVA
Dialógico	discurso diálogo intercambio	alternancia de turnos	
Monológico	intervención acto	turno	subacto

Órdenes y unidades (Briz, 2014: 16)

Respecto a esto, Müller y Shrader-Sniffki (2007: 9) apuntan a la reorientación pragmática que tuvo lugar en el siglo XX como punto de inflexión para conseguir una perspectiva multidimensional del análisis lingüístico y, por ende, de la interacción oral. Esta reconsideración afectaría a la enseñanza de la conversación a extranjeros que se ha llevado a cabo estos años, ya que deberíamos cruzar el umbral de la impartición de lo elemental o particular, es decir, de centrarnos en la conversación como unidad superior construida a partir de unidades inferiores concatenadas y tomar este enfoque sociopragmático. Si optamos por la perspectiva de Briz (2007; 2014), la estructura interna se erige de manera jerárquica, mientras que el orden externo social progresa linealmente puesto que varía según la influencia de los interlocutores, o lo que es lo mismo, por la alternancia de los papeles comunicativos. Este autor (2007: 28) defiende el planteamiento de que la palabra clave es *la aceptación*, es decir, la aprobación del resto de intervinientes en la conversación, y continúa concretando que «alguien al que consideramos emisor emite sonidos, tiene voz. Un *hablante*, además de voz, tiene la facultad concebida por el grupo de interlocutores para participar en un momento dado». En otras palabras, «en la conversación, el proceso argumentativo está constantemente enfocado y dirigido a la eficacia o *eficiencia pragmática*, a la *aceptación* el otro, porque si no hay aceptación, no existe intercomunicación» (Briz, 2015: 25). La aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras de este fenómeno de corte pragmático en la conversación partiría de una exposición clara de los papeles comunicativos y cómo influyen en la conversación y de

la cooperación. Insistimos, con las palabras de Gaviño Rodríguez (2008: 135), en que al conversar formamos parte de un juego interactivo con otro u otros en el que nuestra intervención (entendida aquí como toma de palabra) ha de ser cooperativa para facilitar su descodificación y aceptación. La escasa aparición de este último, hecho que denuncian los investigadores, como Martínez-Carrillo, entorpece de algún modo la adquisición de la conversación, por lo que una continuación y profundización en este aspecto aplicado a la enseñanza de ELE daría a los estudiantes una visión más amplia y veraz de la construcción de una conversación y su transcendencia social y cultural.

A continuación, se irá desplegando una lista casi exhaustiva de los elementos fundamentales de organización conversacional desde un punto de vista jerárquico, por lo que comenzaremos con las unidades inferiores y terminaremos con las de superiores. Asimismo, tendremos presente una explicación pragmática de aquellos elementos que se ubicaban en la dimensión social de la conversación. Por último, junto con la definición y caracterización de cada uno de ellos, observaremos su funcionamiento, grado de complejidad y, con la ayuda de la propuesta de Cestero Mancera (2005), trataremos de ubicarlos en los niveles de enseñanza en los que sería conveniente impartirlos.

EL ACTO

El acto se encuentra en el nivel inferior de la conversación y es de carácter monologal, su delimitación viene dada por criterios, si no exclusivos, mayoritariamente pragmáticos. En otras palabras, la identificación de los actos está estrechamente vinculadas con aspectos relacionados con la fuerza ilocutiva de este (CVC, diccionario de términos clave de ELE). La enseñanza de los actos y la explicación de la intención comunicativa es un aspecto que desde niveles debutantes se introducen en la enseñanza. Un claro ejemplo de esto es el aprendizaje de formular preguntas, expresar desacuerdo, expresar la negación, etc. No obstante, si es cierto que la forma en la que estos intercambios se producen, según el MCER, no es elegante o parece fruto de fórmulas automatizadas que pueden provocar malentendidos en la interacción con otros hablantes (refiriéndose a hablantes nativos, en la mayoría de los casos). A medida que el aprendiz avanza en la adquisición de la lengua meta, se puede ir incrementando la complejidad que puede llegar a tener un acto de habla, incluso, la combinación de varios, como un rechazo-compensación al ser invitado a un evento. Estos contenidos están muy presentes en los manuales y en las programaciones didácticas y también se realiza una presentación bastante exhaustiva en el PCIC y en el MCER. Por otro lado, se recomienda al docente e investigador la lectura de la obra

colaborativa titulada *Guía práctica de pragmática del español* (Placencia y Padilla), donde se tratan los actos de habla y otros temas afines desde un enfoque bastante práctico y ameno. Pero, en palabras de Briz (2015: 24), «no basta solo con enseñar a ejecutar acciones», hay que ir más allá. En efecto, Gallardo Paúls (1996: 42) según explica lo que para ella es un *movimiento* (*acto* para nosotros), lo hace contextualizando bastante exhaustivamente el ejemplo que va a tratar, ya que un mismo acto puede adquirir distinta fuerza ilocutiva según el momento en el que se enuncie. Aquí vemos, por tanto, una laguna en la tarea de enseñar los actos. Estos no son fórmulas absolutas ajenas al contexto, sino que pueden presentar variaciones que van más allá de los límites lingüísticos y llegan a aspectos contextuales, sociales, entre otros.

TURNO E INTERVENCIÓN

La conversación, como ya hemos resaltado, resulta de la combinación de elementos inferiores que forman elementos superiores o de mayor rango. Dentro de esta estructura, vemos ciertos elementos de los cuales el turno o intervención se conforma como la «unidad básica estructural», que analizaremos a continuación, y la alternancia o intercambio de este se presenta como acción recurrente o reiterativa estructuradora (Cestero 2005: 23), siendo la primera de carácter monologal y la segunda, dialogal.

El turno se define como la unidad máxima monologal cuyo fin viene limitado por el cambio de interlocutor (Briz, 2014: 26). Este autor, en un estudio anterior explica más detalladamente cómo se define y destaca lo siguiente:

la palabra *turno* es sinónima de orden en el lenguaje y en la vida. Desde el punto de vista conceptual, el turno responde a una forma de sucesión establecida o prevista para hacer, decir o recibir algo, es un mecanismo de regulación social en cualquier interacción. En ésta se entiende que alguien tiene el turno cuando le corresponde, por la aceptación de los otros, el momento de la acción. *Dar el turno* es favorecer o hacer posible dicha acción. *Tomar el turno* es ejercer la acción otorgada por el otro (*Ibidem*, 2007: 28).

De este apunte viene el interés de hacer hincapié en el orden interno social de la conversación, porque no se trata de la mera alternancia de turnos, sin efectos ni consecuencias, sino que sin la aprobación del turno solo estaríamos emitiendo un mensaje, pero no lo estaríamos comunicando, ya que no habría interlocutor dispuesto a recibirlo, o lo que es lo mismo, «unos hablantes realmente lo son y otros son, más bien, solo emisores» (Briz, 2014: 17). No obstante, esto no afecta a la construcción estructural interna de la conversación ya que son hechos que se producen *fuera* de la conversación y de manera lineal, apunta Briz (*Ibidem*: 28).

Una vez hecha esta aclaración resulta importante conocer qué dos unidades se oponen, es decir, cuándo vamos a identificar una en lugar de la otra y por qué. Esas unidades son la intervención y el turno.

En primer lugar, una de las características fundamentales y compartidas entre el turno y la intervención es la duración que varía según el contexto comunicativo y la voluntad del hablante de sentirse satisfecho con haber emitido un mensaje completo; a esto también se le añade que en un momento de transición pertinente el resto de los interlocutores no tomen la palabra, lo cual obligue al que la posee a seguir hablando (Cestero, 2005: 25). En segundo lugar, si recordamos la definición de estas unidades se reconocen por la toma de la palabra de un interlocutor y su límite reside en el momento en el que este deja de hablar. Para explicar esta dualidad tomaremos la teoría de la marcación como punto de partida. Este fenómeno consiste en poner en oposición dos elementos *a priori* idénticos, pero que presentan cierto matiz diferenciador que provoca que uno resulte más matizado que el otro. Esta matización es lo que se conoce como término marcado frente al término no marcado o de mayor amplitud semántica. Volviendo al turno e intervención, el término no marcado de este par es la intervención, mientras que el turno es el término marcado pragmáticamente, en este caso. Briz (2014) apunta que todo turno es una intervención, pero no toda intervención llega a ser turno.

- a) Intervención iniciativa: emisión de un turno de palabra cuya intención es provocar otra intervención.
- b) Intervención reactiva: aquella que se emite tras inmediatamente tras un turno anterior.
- c) Intervención reactivo-iniciativa: se considera así al ser reacción de un turno anterior y, además, tener la intención de provocar uno posterior.

El turno, siguiendo este modelo del grupo VAL.ES.CO se define, por lo tanto, como «la intervención reconocida o aceptada por el interlocutor» (Briz, 2014: 27). Conforme avanzamos en el estudio de los turnos de habla, rápido nos damos cuenta de que estos también presentan una subdivisión. Si bien su análisis no corresponde con esta investigación, señalaremos cuáles presentan mayor dificultad y cuáles son los más tratados. Tenemos, pues, los turnos de habla y los turnos de apoyo, según la función que desempeñen.

Por un lado, la emisión de un turno nuevo, teniendo en cuenta la organización pormenorizada de la conversación, supone un proceso cognitivo de mayor complejidad ya que debe estar estrechamente ligado con el anterior, pero que contribuya al avance de la interacción, sino se podría entender como la repetición del turno que lo antecede. De hecho, las investigaciones que trabajan la emisión de turnos de habla argumentan que la emisión de un turno nuevo está condicionada por las dos características estructurales del análisis del discurso: el tema y la rema. El tema se conoce por aquello de lo que se habla, mientras que la rema es la información que se dice del tema (Diccionario de términos clave de ELE). En la conversación cada turno nuevo emitido correspondería al tema y el siguiente turno se formularía en función del que le precede. El obstáculo de la emisión de un turno nuevo que señalan las investigaciones reside en la dificultad en llevar a cabo una progresión temática, y por lo tanto en la construcción de un nuevo turno. Los turnos relacionados y conectados, por su parte, resultan complicados para emitir porque la dimensión conversacional que menos atención reciben en las aulas de ELE es la cooperación, que es la característica principal de estos turnos.

- a) Turnos nuevos
- b) Turnos relacionados
- c) Turnos conectados

Los turnos de apoyo protagonizan gran número de las intervenciones en la conversación de hablantes de ELE, como se manifiesta en algunas de las investigaciones que veremos en el siguiente apartado. Estos se dividen así:

- a) Apoyos simples
- b) Apoyos complejos
- c) Apoyos compuestos.

La manera en la que se enumeran este tipo sería la manera ideal de introducirlo en la enseñanza de acuerdo con la propuesta de esta misma autora (2005). En otras palabras, la construcción de unidades de turno para un hablante extranjero puede adquirirse partiendo de la sección A, es decir, los turnos nuevos y los turnos de apoyo simples e ir avanzando hasta los turnos más complicados. En los primeros se trabajaría, siguiendo los aportes del análisis del discurso, el tema y la rema, como comentábamos, o lo que es lo mismo la coherencia y cohesión entre turnos, lo cual también conectaría con la progresión temática

y avance conversacional; y en cuanto a los turnos de apoyo simples, podría trabajarse las fórmulas más frecuentes e intentar mitigar la influencia de la lengua materna.

Siguiendo esta metodología gradual y progresiva (que defiende Cestero 2005: 24), a medida que se asciende en los niveles de lengua, los hablantes podrán ir desarrollando sus propias estrategias conversacionales bajo las pautas del docente, quien las presenta y las trabaja de forma controlada (en las primeras tomas de contacto) y de forma libre (una vez se vaya dominando lo dado).

Además, debemos dar cabida a las diferenciaciones que traspasen los límites estructurales y entren el terreno de la pragmática. Sería interesante mencionar esta distinción social entre turno e intervención y dar al alumno la posibilidad de diferenciarlos. De aquí podrían extraerse ciertas conclusiones bastante relacionadas con los malentendidos o con la escasa progresión de la conversación de los extranjeros, es decir, cuando emitimos un turno que no produce ninguna reacción puede hacernos plantear que algo ha fallado en nuestra intervención. Esto se puede haber debido a una entonación equívoca, a escasa relación entre turnos, a una alternancia aparentemente pertinente que acabó no siéndolo, etc. De este modo, la introducción de este fenómeno puede despejarnos el camino en la identificación de posibles anomalías en las producciones de nuestros alumnos y en el desarrollo de la cooperación, como venimos defendiendo.

INTERCAMBIO Y ALTERNANCIA

Esta unidad monologal mínima que acabamos de ver concluye en el momento en el que el hablante con la palabra calla y cede la palabra con la intención de que un interlocutor intervenga y produzca su turno. A este fenómeno se le llama intercambio o alternancia de turnos de habla.

La conversación coloquial o cotidiana, si bien se concibe como una entidad carente de reglas que la rijan, posee normas, de índoles social y cultural, que permiten el buen desarrollo de la conversación. Esto se conoce como mecanismo de alternancia de turno que está sujeto a una serie de características para un correcto funcionamiento. Como decíamos anteriormente, un turno no tiene duración predeterminada, sino que se construye a partir de la voluntad del hablante de ofrecer un mensaje completo, de este modo, cuando concluye su turno emite señales al interlocutor para que este tome la palabra en el momento oportuno. Este momento se conoce como lugar de transición pertinente (LTP). El interlocutor está obligado a tomar la palabra, si no, la comunicación

desde un punto de vista pragmático podría verse fallida (Cestero 2000; Cestero 2005; Briz 2014). Para el intercambio de turno de palabra se distinguen dos tipos de selección del hablante:

- La selección prospectiva: el hablante con la palabra selecciona explícitamente (lo hace verbalmente o mediante el uso de elementos paraverbales) al interlocutor que debe responder con obligatoriedad.
- La autoselección: el interlocutor interpreta que se va a producir un LTP y toma la palabra en el momento idóneo para ello.

En cambio, en este último caso, donde el intercambio adquiere un carácter opcional, si el interlocutor no emite un turno, el hablante que lo quería puede seguir construyéndolo o producir una nueva unidad de turno.

Un claro ejemplo de selección, que puede darse de manera directa (o prospectiva) o no (autoselección, si hay más de dos interlocutores) es el par adyacente. Este intercambio, cuya frecuencia es bastante alta en la conversación, se caracteriza por que el turno anterior exige de manera explícita la presencia de un turno adyacente (de ahí su nombre) (Cestero, 2000). Para Sacks y Shelgloff (1983, en Gallardo Paúls, 1991: 343) son «una secuencia de dos emisiones que son sucesivas, producidas por distintos hablantes, ordenadas en primera parte y segunda parte, y específicas porque a una primera parte determinada le corresponde una segunda parte también determinada».

Sin embargo, los pares de adyacencia están supeditados a un mecanismo sociocultural y pragmático, un principio *externo* cuya función fundamental es preservar la imagen de los interlocutores, el llamado sistema de preferencias, del que habla Gallardo Paúls (1991; 1996). Esta estudiosa argumenta que este sistema se explica por «un turno cuya realización pasa por llevar a cabo, normalmente, dos alternativas básicas; y continúa resaltando que «si la acción se realiza como sugería la invitación, la llamaremos *acción preferida*; si no, *no preferida*». Con el fin de entrar más en detalle en este asunto, la prioridad o preferencia (según el autor) exige al hablante elegir entre dos alternativas principalmente para elaborar su turno. Gallardo (1996) expone que, en una invitación, por ejemplo, las vías de acción serían o aceptar o rechazar la invitación y cada una de ellas llevaría consigo una repercusión bien distinta: aceptar, al ser culturalmente la respuesta preferida, se realiza de manera explícita y directa (Cestero, 2005: 50); mientras que la negativa se formularía mediante un estilo indirecto. De hecho, hay elementos o, más bien,

señales que anuncian la emisión de una respuesta no preferida (Gallardo, 1991; Cestero, 2005). La autora distingue los siguientes:

- Las dilaciones, caracterizadas por pausas intencionadas (quizá la marca más extendida), prólogos o desplazamiento de varios turnos.
- Los prefacios introducidos por marcadores del tipo *Bueno, por cierto, qué iba a decir yo...*, la expresión de duda, apologías, calificadores, posibles apreciaciones.
- Justificaciones con circunstancias ajenas a la voluntad del hablante.
- Mitigación o respuesta indirecta (Gallardo Paúls, 1991: 348)

El fin de enseñar este mecanismo de intercambio o alternancia de turno radica en su carácter social y cultural como resalta Cestero (2005: 29), y cuya interpretación dependerá de la cultura de la que proceda el hablante, aspecto que interesa tener en cuenta especialmente en la enseñanza de idiomas extranjeros. El intercambio de turnos está condicionado por aspectos verbales, por un lado, que pueden ser más sencillos de identificar, pero no deben de ser tomados como «un patrón demarcativo infalible» por su naturaleza moldeable que permite opciones de expansión interna (Hidalgo Navarro, 1998: 221); sino que intervienen principios que salen de lo propiamente lingüístico, es decir, elementos paraverbales como la entonación, el silencio, la pausa, el lenguaje no verbal, la quinésica, etc. de carácter casi exclusivamente social y cultural; aquí residiría especialmente el interés pedagógico del intercambio de turnos en la conversación, dado que su adquisición resulta más compleja.

LAS SECUENCIAS

En un nivel superior y de mayor alcance localizamos las secuencias, ubicadas en un plano macroestructural, cuya mención explícita en los documentos curriculares es un aspecto muy interesante que destacaremos en el apartado siguiente. Las secuencias, en palabras de Cestero (2005: 52):

Son unidades semánticas o funcionales. Podemos definir las como una sucesión de tres o más turnos con coherencia de contenido o pragmática, es decir, se trata de unidades conversacionales, formadas por dos o más intercambios, que cumplen una única función principal determinada o presentan una relación temática específica.

Encontramos principalmente tres tipos de secuencias en la conversación: la secuencia de apertura o de inicio, las secuencias tópicas o núcleo y las secuencias de cierre o de despedida.

En cuanto a las secuencias de apertura y cierre conversacional, los autores concuerdan en la idea de que estas se realizan a través de convenciones sociales que atienden a los criterios de la cortesía y cuyos comportamientos de acceso se dan por medio de rituales o elementos rutinizados (Goffman, Kerbrat-Orecchioni, André -Larochebouvy, Leech, Laver, Coulmas, Haverkate, en Gallardo paúls 1996: 72). Por ello, su enseñanza resulta más sencilla ya que está se basa en la adquisición de pautas marcadas de apertura y cierre conversacional. Asimismo, estas secuencias ritualizadas sirven de acercamiento entre los interlocutores y definen, por lo general, el interés o fin que se ha de alcanzar en ese intercambio (Gallardo Paúls 1996). Cestero (2005) propone que el estudiante a medida que adquiere nivel pasa de producir, entender y reconocer los rituales de apertura y cierre de manera sencilla hasta que llega a realizarlo de forma compleja en los niveles avanzados. Las secuencias núcleos o temáticas, por su parte, (según el autor y la escuela que consultemos) son en cuanto a extensión y en cuanto a desarrollo más complicadas tanto de explicar como de adquirir. En ellas se hace aún más palpable la necesidad de hacer hincapié en la estructura pormenorizada de la conversación, es decir, la construcción turno a turno dado que esto marcará el fin de cada secuencia temática y el comienzo de otra. Esta brecha de dificultad entre las secuencias de apertura y cierre y las secuencias temáticas se ha visto reflejada hasta en el tratamiento en los artículos que mencionaremos a continuación.

4. LA CONVERSACIÓN COTIDIANA ESPAÑOLA: TRATAMIENTO, ESTUDIO Y APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE

En las últimas décadas, el auge del método comunicativo ha puesto de manifiesto, entre otros aspectos, las flaquezas en cuanto a la enseñanza de la lengua oral en las aulas de ELE. Subrayamos por el interés de esta investigación dos: por un lado, la lengua oral no se adquiere exclusivamente a través de cursos donde los aprendientes debaten y desarrollan un tema concreto durante un tiempo determinado y, por otro lado, la conversación, como forma prototípica de comunicación, facilita la adquisición de contenidos sintácticos complejos, discursivos, sociopragmáticos, etc. (Cestero Mancera 2016: 2).

La conversación cotidiana, espontánea o natural es sin duda el lugar donde se manifiesta completamente la tan reivindicada naturaleza social del lenguaje (Gallado Páuls, 1994: 151). Al conversar se producen muchos de los intercambios fundamentales para nuestro desarrollo como seres en sociedad. Esta y otras características han conducido a la reconsideración de los métodos utilizados en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras en los últimos años, como venimos resaltando. Este replanteamiento se ha ido concretando y reflejando tanto en los manuales, como en muchas programaciones didácticas y en los documentos curriculares de referencia. La conversación, en definitiva, es de todas las maneras que tenemos de interactuar la más prototípica y por ello existe un consenso científico para llevarla a la enseñanza.

Cestero Mancera (2005: 14), pionera en lo que respecta a la enseñanza de la conversación española, destaca que los cuatro aspectos de la conversación y la enseñanza de idiomas que más se han tratado en los últimos años son la importancia de la conversación para la adquisición de la sintaxis del idioma extranjero, cómo los docentes realizan modificaciones conversacionales para facilitar la adquisición, el uso de estrategias conversacionales y la adquisición de la competencia conversacional.

En este trabajo trataremos con mayor detalle el tercer tema aquí planteado: las estrategias conversacionales. Este es, de hecho, el aspecto más estudiado en los últimos años y con más cabida en las aulas de ELE, a pesar de que no todas las estrategias han sido tratadas con la misma importancia (*Ibidem*: 15). Por ejemplo, el mecanismo de alternancia de turnos y los turnos de habla son aquellos a los que se les ha otorgado mayor protagonismo en cuanto a la enseñanza de la estructura conversacional (*Ibidem*: 2012: 34). De ahí que,

de igual manera, se abogue por introducir un nuevo planteamiento que defienda que la conversación y sus unidades estructurales básicas deben ser atendidas de forma adecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (*Ibidem*: 39).

En su estado de la cuestión, Cestero Mancera (2012) deja constancia de la importancia de que se lleven a cabo estudios que analicen y reflexionen acerca del funcionamiento de la interlengua de los hablantes en la conversación española, cuáles de los fenómenos conversacionales de su lengua nativa que influyen en la interacción oral y de qué manera, y cuáles son los mecanismos en la conversación española dignos de ser llevados a la enseñanza y en qué nivel.

LA CONVERSACIÓN Y SU APLICACIÓN EN ELE: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Con el paso de los años, hemos constatado cierta dedicación y voluntad investigadora en torno a estos temas aquí mencionados. Esto se ve reflejado, en primera instancia, en los numerosos artículos, tesis, memorias de fin de máster y otros documentos afines en los últimos años. Conviene referirse a una investigación que, aunque anterior al estado de la cuestión del que partimos, deja constancia también de la problemática que estamos analizando. Con la publicación de su artículo, García García (2005) da cuenta de la escasa eficacia de la interiorización de los mecanismos conversacionales por medio del enfoque indirecto y aboga, en cambio, por la consideración de hacer partícipe al alumno del proceso de adquisición, esto es, fomentando la reflexión metalingüística de la materia. En consecuencia, la autora continúa sugiriendo que el presupuesto teórico manejado por los alumnos debería desembocar en la elaboración de prácticas. Ahora bien, la consolidación de estos contenidos no solo quedaría sujeta a tareas controladas en el aula, sino que García García (2005) recomienda incrementar el input con hablantes nativos. Vemos, pues, como esta propuesta se respaldaría con la anécdota resalta la misma autora años más tarde.

Drew relata en su artículo de 2005 la estremecedora historia de Andras Toma, un soldado húngaro que fue hecho prisionero por las tropas soviéticas durante la Segunda Guerra Mundial y encerrado en un psiquiátrico de Moscú desde 1947 hasta 2000. Durante ese tiempo, Andras Toma no aprendió ruso y, dado que en el psiquiátrico nadie hablaba húngaro, es de suponer que pasó más de medio siglo sin hablar con una sola persona (García García, 2016).

El prisionero, pasado este tiempo, mostraba clara deficiencias en sus interacciones orales provocadas por el periodo en soledad en su celda, sin nadie con quien conversar (*Ibidem*).

En cambio, si bien no negamos la eficacia de lo que defiende la autora, en muchas de las ocasiones resulta complicado llevarlo a cabo por la imposibilidad de llevar hablantes

nativos para que realicen interacciones con los alumnos. Esta investigación contó con informantes de distinta procedencia y se observó de manera general cómo desarrollaban una conversación en español. Entre otros aspectos, se concluyó que por lo general no es propio de los hablantes no nativos de tomar la incitativa, ya que se comprobó que no interrumpen, no completan turno a menos que otros hablantes lo marquen, evitan el cambio temático y la conclusión. Esto ha hecho que se llame la atención de los investigadores para entrar más en detalle en los aspectos mencionados y en otros propios de la conversación. Por ello, a continuación, analizaremos algunas tesis doctorales que concretaron mucho más el objeto de estudio y observaremos las conclusiones a las que llegaron.

En cuanto a los trabajos dedicados a analizar el funcionamiento de la interlengua de los hablantes, se observa principalmente que estos han tenido como finalidad, entre otros aspectos, revelar qué elementos influyen de manera anómala en la conversación española y de qué manera podrían solventarse. Este tipo de estudios resultan de gran ayuda para entender el funcionamiento de la conversación de los hablantes con una procedencia determinada. Los datos que se desprenden sirven de punto de partida en la adquisición de la competencia conversacional y guían a los docentes en su cometido. La antesala de los siguientes artículos puede encontrarse, y se recomienda su consulta, en el artículo mencionado anteriormente (cf. Cestero Mancera, 2012).

En primer lugar, Inglés Candelas (2016) realiza una tesis cuyo objetivo fundamental es la observación del funcionamiento de los turnos de apoyo en hablantes ingleses en la conversación española, los efectos de la aparición o no de estos turnos y qué tipos de apoyo surgían con mayor frecuencia. La autora concluye, en líneas generales, que muchos de los turnos de apoyo que se dan en la conversación entre angloparlantes y nativos de español son apoyo regidos por un carácter social, como también ocurre en otras lenguas (cf. Inglés Candelas, 2016: 20). Extraemos de igual manera de su estudio que los turnos de apoyo emitidos por los aprendices ingleses están ligados a su posición de hablantes extranjeros y su esfuerzo por seguir el hilo de la conversación, o lo que es lo mismo, son turnos de apoyo de acuerdo y entendimiento. No obstante, la investigadora hace hincapié en que, efectivamente, existe una incidencia de los fenómenos conversacionales de la lengua materna en forma en la que se desarrolla la competencia conversacional en español. Por último, Inglés Candela defiende desde el inicio de su trabajo la necesidad de ampliar la muestra de informantes si lo que se pretende es ahondar en las características

conversacionales de los angloparlantes en español y si se busca extraer datos más concluyentes que ayuden a completar su estudio.

Una investigación similar es la de Pascual Escagedo (2016) en hablantes italianos en la que se pone nuevamente de manifiesto que existe una relación entre la lengua materna y los mecanismos usados en la conversación de la lengua meta. Asimismo, se hace una gran apreciación sobre la manera en que muchos de esas anomalías provenientes principalmente de la lengua materna se disipan con cierta regularidad a medida que el aprendiente evoluciona en la lengua meta, en concreto, en el nivel C1 los hablantes un hablante nativo. No obstante, esta apreciación se vinculaba principalmente con la producción de turnos de apoyo, ya que es el mecanismo que se analiza en su investigación. Esto último evidencia una vez más la importancia de introducir estos mecanismos de manera progresiva en los programas de enseñanza de español donde consta que una progresión conduce a una mejora y mayor naturalidad en sus producciones interactivas orales.

Ahora bien, como apunta Cestero Mancera, en los artículos mencionados se pone el foco exclusivamente al estudio de los turnos de apoyo en la conversación, lo que confirma la escasa bibliografía en relación con el resto de los mecanismos y fenómenos que aparecen en la conversación. Esto no nos parece ninguna casualidad, puesto que en los documentos de referencia se reduce la enseñanza de la conversación a estas estrategias. A continuación, realizaremos un breve análisis del MCER, en concreto de último volumen complementario, y del PCIC.

Es legítimo pensar que gran parte de los problemas que encontramos en la enseñanza de la conversación vienen dados por la escasa y visibilidad que se les presta en los documentos que los docentes usan como guía. Por no hablar de lo complicado de consultar que algunos pueden llegar a ser, y más aun cuando no se posee la formación necesaria y crucial para ello. Por ello queremos mostrar cómo el PCIC y el MCER tratan los aspectos esenciales de la conversación o, incluso, si siquiera los tratan.

[LA CONVERSACIÓN Y SU APLICACIÓN EN ELE: Los documentos de referencia curricular y la enseñanza de la conversación](#)

Llegados a este punto podría confirmarse la importancia de la enseñanza de la conversación en las aulas de español como lengua extranjera y segunda lengua, así como las diversas inquietudes que tanto alumnos como docentes poseen acerca de la adquisición

y enseñanza de esta. Producto de estas inquietudes y dudas son las investigaciones que de manera no exhaustiva se han presentado aquí y que dejan constancia del gran avance científico de que esta cuestión dispone en las últimas décadas.

En cambio, la organización curricular de los cursos de español está lejos de demostrar este avance en la enseñanza de la conversación. Los actuales cursos de ELE no disponen de documentos curriculares que les proporcionen una guía didáctica provechosa con relación a la conversación, salvo aquellas recientes investigaciones de masterados y doctorandos que han presentado propuestas didácticas pioneras en la enseñanza de esta.

Un claro ejemplo de esto es la propuesta de Cestero Mancera (2005) en la que la autora desglosa la estructuración y mecanismos estructuradores de la conversación y propone una división por niveles. La propuesta de la investigadora ha servido de guía para los docentes, por el contrario, el vacío investigador sigue latente, puesto que muchas de las investigaciones que probablemente hayan surgido de esta propuesta se han centrado principalmente en el estudio de la toma de turnos en hablantes de distintas lenguas, como expusimos anteriormente. Por lo tanto, estimamos que las investigaciones futuras podrían girar en torno a otros elementos que se citan en el estudio de Cestero Mancera (*Ibidem*).

Otra propuesta más reciente es la de Hernández Bravo (2016) quien propuso un programa que incluyera la enseñanza de la conversación en ELE a partir de un desglose de los mecanismos que, según ella, debía enseñarse por niveles y con la ayuda de la ya nombrada propuesta de Cestero (2005). Hernández Bravo (2016) destaca constantemente la falta de visibilidad que se le da a la enseñanza de la interacción oral en ELE y sus palabras acerca del gran arraigo que aún persiste sobre la comprensión y producción oral nos hace recordar las palabras de Tusón Valls (1996: 18) que señalan que aun «tenemos una imagen “grafocentrista” de la vida», es decir, que priorizamos la escritura o que para enseñar el resto de las destrezas partimos de ella.

Espinosa Guerri (2019), por su parte, expuso una propuesta didáctica con la ayuda de dos materiales que la autora juzga útiles para docentes y aprendientes en pleno desarrollo de sus habilidades conversacionales. Los programas son *Los dientes de sierra y la tipología de estructuras conversacionales* de Espinosa-Guerri y García-Ramón (2019a, citado en Espinosa Guerri 2019: 123). No obstante, la propuesta de Espinosa, si bien aporta luz en el avance en la didáctica de la conversación española, resulta *a priori* complicada por la cantidad de funcionalidades de las que dispone, que juzgamos enriquecedoras para el

propio estudio, pero que, sin embargo, sería tarea tediosa explicar su funcionamiento a los docentes carentes de formación en conversación.

En la competencia conversacional confluyen todas las estrategias y hábitos característicos de una conversación que hacen posible que un hablante pueda participar eficaz y eficientemente en una interacción oral con nativos de la lengua meta (Cestero Mancera 2005 en Martínez-Carrillo 2009:622). Estas estrategias son tanto de tipo verbal como no verbal (*ibidem*), de ahí nuestra exaltación al ver cómo estos documentos de referencia vinculan casi exclusivamente la competencia conversacional y la destreza interaccional con elementos puramente lingüísticos y superficiales, dejando de lado la otra realidad defendida por los analistas de la conversación: la estructura conversacional y su funcionamiento particular que, como se señaló en el capítulo correspondiente, va más allá de las palabras y cómo usarlas. Siguiendo con esta autora, la conversación resulta el medio de comunicación cuyo *input* es el más valioso para el aprendizaje y asentamiento de los contenidos lingüísticos que el aprendiz va adquiriendo. Por ejemplo, las estructuras sintácticas más complejas se afianzan con la interacción oral natural entre humanos, de acuerdo con Cestero Mancera y Martínez-Carrillo (*Ibidem*). Además, tomando en cuenta un enfoque más social de la conversación, esta sirve de canal de socialización fundamental para el aprendiente (*Ibidem*).

Los estudiosos, consensuados, afirman un vago interés por la enseñanza de la conversación en las aulas de ELE ligado, en muchas ocasiones a la escasa formación de los profesores o al temor a tratarla, pero también vinculada con la creencia injustificada y carente de respaldo científica de la escasa valía de esta actividad interactiva. A esto podría sumarse el tratamiento de la competencia conversacional en los documentos de referencia: el PCIC y el MCER. Para llegar al análisis que en las próximas líneas se ofrece debemos dejar claro el concepto que manejan los investigadores de competencia conversacional. García García (2016: 3) habla de «normas y expectativas para interactuar con otros en una conversación» cuya adquisición debe pasar, en palabras de Martínez-Carrillo (2009: 620), por una etapa de socialización en la sociedad de la lengua que se estudia para conseguir una «exposición continua a situaciones comunicativas variadas». Ambjoern (2008: 3) afirma que «la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra».

EL PCIC

El Plan Curricular (2008) menciona en el capítulo dedicado a la enseñanza las macrofunciones de las que la conversación (secuencia dialogal, siguiendo la terminología de este) forma parte por las razones que se exponen a continuación:

Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones. Las diferentes categorías incluidas dentro del grupo de las macrofunciones del MCER se pueden sintetizar, con las particularidades propias de cada tipo, en las cinco secuencias discursivas prototípicas que se manejan en el ámbito del análisis del discurso: descripción, narración, argumentación, exposición y diálogo (PCIC 2008).

Y, por el contrario, continúa explicando el porqué de la decisión de no implicar las secuencias y sus estructuras fundamentales a la enseñanza del español como lengua extranjera:

Se ha de señalar que dentro de las macrofunciones desarrolladas en este módulo no se encuentra la secuencia dialogal, debido a la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal por la doble perspectiva desde la que ha de describirse: secuencial y jerárquica. Como se ha señalado previamente, este tipo de texto oral es identificado y nombrado por el hablante sin ninguna dificultad; no obstante, su versatilidad constante en cuanto a estructura y función impiden predecir la secuencia de su desarrollo. En consecuencia, habrá que esperar a que este denominado protogénero, que es la base del diálogo, esté totalmente sistematizado por los especialistas para incluirlo como una secuencia textual de estructura predecible (PCIC 2008).

Hay que tener en cuenta que la publicación del PCIC data del 2008, lo que podrá dar a entender que mucho de los avances con los que ahora se cuenta no estaban presente en ese momento. Por ello sería interesante que a las investigaciones más actuales se les reconozca la valía que poseen y que sus resultados y conclusiones sean tomados en consideración en documentos como este.

Sin embargo, en el PCIC sí se hace referencia a aspectos que de alguna manera influyen en la conversación. Quizá el problema se encuentra en la baja relación que se le da con esta.

Apartado 3 *Pronunciación y Prosodia*

- Diferenciación de tonemas (ascendente, descendentes ligados al tipo de enunciado y a los actos de habla).
- Percepción y producción de pausas

En ambos casos ocurre algo similar en cuando a la forma de presentar el contenido, es decir, la explicación se vincula en gran parte a la escritura y a la aparición de ciertos signos de puntuación, dejando casi inexistente cualquier vinculación con los efectos

pragmáticos de estas dos cuestiones. Sin embargo, podría aprovecharse este tipo de contenido para verlo aplicado a las señales de final de turno, por ejemplo, cuando el tonema desciende. Las diferencias pragmáticas y de significado entre la pausa y el silencio, entre otros muchos aspectos.

Apartado 5 *Funciones* y apartado 7 *Géneros discursivos y géneros textuales*

Por otro lado, en el quinto apartado titulado *Funciones*, se observa un inventario de actos de habla, junto con algunas de los intercambios más frecuentes en las conversaciones como los pares de adyacencia (pregunta- respuesta, invitación-rechazo/aceptación) e incluso secuencias de apertura y cierre como los saludos. Este tipo de información también aparece en el capítulo 7 *Géneros discursivos y géneros textuales* donde vemos la conversación transaccional y algún tipo de secuencias, aunque en el documento se les da el nombre de *movimientos*. No es de sorprender que el tipo de conversación que aparezca en el Plan sea la transaccional, ya que, recordando las palabras citadas anteriormente, es la estructura conversacional con mayor predictibilidad dado que su estructura se suele basar en la concatenación de pares de adyacencia lo cual facilita sobremanera su enseñanza.

Esto nos remite, sin duda, de nuevo a la ya mencionada en otro de nuestros capítulos *visión grafocentrista* que Tusón Valls (1996) señala en su obra; además, podríamos incluso añadir otra visión particularmente vinculada con la de esta autora. Se trata de una tradición de la enseñanza del registro formal en todas sus representaciones. Esto centra los modelos de enseñanza en trabajar con textos propios de este registro, en detrimento de elementos propios de la informalidad que apenas tienen cabida en las aulas de ELE o aquellas ocasiones en la que se enseña se reduce a sus representaciones lexicográficas. La conversación transaccional, para un extranjero, si bien eso no suele ser el caso exacto de un hablante nativo, suele tener un carácter formal, y a menos que hayan adquirido un nivel lo suficientemente elevado y se hayan desenvuelto de manera asidua en situaciones similares, utilizarán construcciones corteses y con un registro de la lengua elevado para desarrollar esos actos comunicativos concretos.

Apartado 6 *Tácticas y estrategias pragmáticas*

Por último, en el capítulo 6 *Tácticas y estrategias pragmáticas*, se ha señalado elementos como la deixis y los valores ilocutivos. No obstante, también sería interesante que aparecieran los valores perlocutivos, ya que son aquellos que apuntan al efecto que al

conversar se causa en el interlocutor, es decir, «lo que se hace por decir X» (Levinson, 1983 en tusón Valls 1996: 47).

De acuerdo con Cestero Mancera (2012: 43) «la escasa aparición de los aspectos estructurales de la conversación en los diseños curriculares y en los materiales de enseñanza de lenguas extranjeras y, consecuentemente, el tratamiento erróneo que tiene esta actividad interactiva en el aula de lenguas extranjeras», ha provocado en los últimos años la enseñanza del habla y no de la conversación. Muchos hemos sido víctimas de algún caso en el que el curso promocionado como *Curso infalible de conversación* ha terminado siendo la concatenación de turnos de palabra guiados por el docente en el cada interviniente aporta durante un tiempo determinado su opinión acerca de un tema conocido previamente, por lo general.

Esta misma autora (*Ibidem* 2005:11) también aboga por que el objetivo en la enseñanza de idiomas extranjeros sea que el aprendiz consiga los mecanismos para comunicar y comunicarse correcta y apropiadamente en la lengua meta, «y la forma más natural, habitual y espontánea, es la conversación». De ahí, nuestro descontento al examinar la propuesta del *Plan Curricular* en relación con la conversación, ya que como hemos visto se queda en un tipo de enseñanza bastante superficial y no especifica ninguno de los contenidos a la adquisición de este acto comunicativo.

MCER

Uno de los objetivos de este trabajo es ofrecer al lector una perspectiva actualizada acerca de lo que deberían ser las clases de conversación y en qué punto se encuentran ahora mismo las investigaciones que la analizan y la aplican a la enseñanza, pero nos parece conveniente realizar algunos recordatorios de lo que se publicó acerca de la conversación en el MCER de 2001. El fin último del MCER es la adquisición de la competencia comunicativa de los aprendientes de idiomas cuya voluntad sea hablar una lengua extranjera. Esta competencia está dividida en tres subcompetencias o componentes:

- La competencia lingüística abarca todo aquello que se relaciona directamente con la lengua como sistema «independientemente de su valor sociolingüístico de sus variantes de las funciones pragmáticas de sus realizaciones».
- La competencia sociolingüística tiene que ver con las convenciones socioculturales del uso de la lengua (como las normas de cortesía, variantes en cuanto al lugar o a la situación, etc.).

- Y la competencia pragmática se refiere a aquellos usos de la lengua que traspasan las palabras y se centran en los efectos que producen (MCER, 2001: 13).

Por otro lado, en este documento, en palabras de Cestero Mancera, se hace alusión a la conversación, aunque de manera indirecta, en tanto que se habla de la competencia pragmática y, más concretamente, dentro de esta aparecen tres subcompetencias que esta autora estima fundamentales para la enseñanza de la conversación:

- La competencia discursiva

Esta competencia se entiende como la capacidad del hablante extranjero de organizar textos y producirlos con coherencia, es decir, se manejan conceptos y criterios propios del Análisis del discurso. Sin embargo, vemos como adjuntan a este epígrafe una escala ilustrativa de los turnos de palabras.

TURNOS DE PALABRA	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

Turnos de palabra (Consejo de Europa, 2001: 121)

En el caso de los niveles C2, C1 y B2 la relación entre la toma de palabra en el MCER y lo que nosotros hemos expuesto aquí es considerable: se explica que el hablante debe de tomar la palabra y saber mantenerla hasta haber cumplido con las expectativas y necesidades propias comunicativas y que además debe hacerlo teniendo en cuenta un momento idóneo para la toma y cesión del turno. No obstante, al continuar examinando el resto de los niveles inferiores, vemos como la toma turno de palabra solo se establece en contextos donde están regulados. Lo cual nos hace dudar en cómo el aprendiz en un

B2 sabe identificar un lugar para tomar la palabra si en el nivel anterior la toma de turno venía dada por un moderador (ya que se habla de debates).

- La competencia funcional destaca la capacidad de ejecutar acciones partiendo de macrofunciones y que organizan una lista de actos de habla.

En este apartado, observamos la aparición de los pares de adyacencia presentados como esquemas de interacción que siguen las estructuras de turno + turnos relacionados mediando algún vínculo como *pregunta-respuesta*, *ofrecimiento-rechazo/aceptación*, *afirmación-acuerdo/desacuerdo*, etc.

- La competencia organizativa comprende las habilidades de comprender y seguir unas secuencias determinadas para cada tipo de interacción.

Aunque cada una aporta un matiz concreto acerca de la actividad discursiva, en general, se hace alusión a la capacidad del hablante de organizar el discurso. Por lo tanto, debemos concluir que no se atañan criterios exclusivos a la enseñanza de la interacción como acontecimiento prototípicamente interactivo, con sus propias leyes y normas internas, sino que se enmarca en una categoría textual y, por ende, caracterizada por criterios discursivos en la mayoría de los casos. No obstante, esto no debe tomarse como un desacuerdo absoluto, todo lo contrario, pero sí estimamos inapropiado caracterizar la interacción únicamente con estos criterios

En cuanto se profundiza en el estudio y análisis de este documento de referencia, no son pocas las veces que nos encontramos con el término de *interacción*. Este se utiliza a lo largo del MCER para hacer referencias a todas aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante debe hacer uso de la lengua en contacto con otra persona, es decir, interactuando. Ahora bien, resulta mucho más difícil ubicar algún punto en el que hable e interacción como sinónimo de conversación cotidiana o coloquial, exenta de las convenciones de otras interacciones, como hemos visto, más institucionalizadas.

Si bien es cierto que en las escalas ilustrativas sí aparece la conversación y la conversación informal como ejemplos de interacción, cuando ahondamos en qué aspectos debe dominar el aprendiz para considerarse en un nivel u otro, en cuando al nivel C1 o C2 solo se hace referencia a aspectos ligados a criterios lingüísticos o, como mucho, al buen entendimiento y seguimiento de la interacción. Por lo tanto, vemos una vez más como la

estructura de la conversación, así como el propósito que se busca a través de una no son contemplados en las escalas ilustrativas del MCER (2001).

Por su parte, en el volumen complementario al MCER publicado en 2020 se lleva a cabo una actualización de lo que se había presentado en su precedente.

Debemos comenzar este análisis aclarando algunas cuestiones terminológicas que nos parecen pertinente realizar. El MCER para hablar de «la forma de usar la lengua para establecer relaciones de carácter interpersonal, colaborativa y transaccional» hace alusión a la *interacción* (Consejo de Europa, 2020: 83). Esta se divide en actividades y estrategias de interacción y, a su vez, la primera se compone de interacción oral, interacción escrita e interacción en línea. La conversación ha quedado relegada al apéndice cuyo título es la *interacción oral* que mencionaremos a continuación.

En el volumen complementario del MCER queda reflejado la realidad de que la interacción «es el origen del lenguaje» además de que el aprendiente se sitúa en el centro de su aprendizaje. De hecho, se aboga por un enfoque orientado a la acción centrado en priorizar programas basados en un análisis de necesidades previos y «orientados a tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente» (Consejo de Europa, 2020: 36). Sin embargo, las escalas evaluativas, en los niveles debutantes y en alguna ocasión umbrales, presentan criterios de capacidad de comprensión. Teniendo en cuenta esto, debemos ser cautos en lo que se nos recomienda y reflexionar acerca de la comprensión oral y escrita. Estas se conciben como destrezas de naturaleza pasiva ya que el hablante no es protagonista del mensaje, sino que se presta como destinatario y encargado de descifrarlo. Por consiguiente, partiendo de lo que hemos defendido hasta ahora, lo interesante sería situar al aprendiz en el centro de sus interacciones y hacerle sentir partícipe, si bien indudablemente en los primeros niveles y, sobre todo, en sus primeras interacciones reales, se observarán actuaciones bastante sencillas y automatizadas.

Si nos adentramos en el análisis de este documento, la conversación es la forma comunicativa que da acceso a los hablantes a establecer relaciones con el resto y señala tres aspectos mayoritariamente implicados en el contexto conversacional y que corresponden a los puntos que se van a evaluar en la tabla de descriptores: la situación, la temática y las funciones de la lengua (los saludos, ofrecimientos, invitaciones, usos humorísticos, etc.). No obstante, la enseñanza de la estructura conversacional como

venimos defendiendo hasta ahora no se ha llevado a cabo por la actualización del MCER, sino que se quedan, una vez más, con la descripción de la conversación como algo superficial cuyas características se reducen al desarrollo temático, el entendimiento y la transmisión de información.

En lo que respecta a los descriptores del Volumen complementario en relación con la interacción, estos se dividían en tipos de interacción y estrategias de interacción. En estas últimas observamos por primera vez como se hace referencia a una propiedad estructural de la conversación: la toma de turnos de habla. La consideración de este mecanismo como una estrategia conversacional resulta un avance considerable para la enseñanza y adquisición de las lenguas extranjeras o, en concreto, del español que es el caso que nos atañe ahora mismo. Se define en este documento de la siguiente manera:

La toma de turno se considera una estrategia de interacción y parte fundamental de la competencia del discurso cuya propiedad más importante reside en la capacidad del hablante para abrir, mantener y cerrar la interacción oral y el uso de expresiones de uso cotidiano que se repiten para llevar estas acciones a cabo (Consejo de Europa, 2020: 101).

Varias reflexiones pueden desprenderse de la aparición del mecanismo de la toma de turno en el MCER y su tratamiento como estrategia exclusiva de la interacción, tanto oral como escrita. Por una parte, el mecanismo de toma de turno resulta ser uno de los aspectos estructurales al que los estudiosos ponen mayor interés por su complejidad y por su carácter cultural. En consecuencia, la proliferación en los últimos años de los estudios que abarcan esta estrategia conversacional trae consigo una base teórica apta para su aplicación a la enseñanza. El descriptor por niveles de lo que se supone que el aprendiz debe ser capaz queda así:

Turnos de palabra	
C2	<i>No hay descriptor disponible; véase C1.</i>
C1	Elige una frase apropiada de entre una variedad de posibles funciones discursivas para introducir sus comentarios de forma adecuada con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en discusiones utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, ocupa el turno de palabra cuando es apropiado y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo, <i>Es difícil responder a esa pregunta</i>) para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en una discusión sobre un tema conocido, utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas conocidos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Pide que se le preste atención.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Turnos de palabra (Consejo de Europa, 2020: 101)

Como podemos observar, el descriptor resulta completamente idéntico a aquel presentado en el documento que precede a este, lo cual no podemos constatar que se ha dado mayor importancia a este mecanismo o que, incluso, se han tomado los avances teóricos y prácticos que se han hecho hasta la elaboración de este.

Con todo, tras la presentación de este descriptor encontramos algo que sí nos parece más llamativo: el desarrollo temático. Este aspecto, aquí brevemente expuesto, ha sido objeto de crítica para aquellos investigadores que lo han analizado en conversaciones de hablantes extranjeros en español, llegando a exponer que es uno de los aspectos que contiene menos atención en las aulas. Además, en el descriptor se relaciona bastante con el cumplimiento de los objetivos comunicativos, aspecto que también hemos defendido en este trabajo como uno de los fines por los que el aprendiente debe adquirir una lengua.

	Desarrollo temático
C2	Usa las convenciones del tipo de texto que maneja con la suficiente flexibilidad como para comunicar de manera efectiva ideas complejas, manteniendo la atención del destinatario/a o del/la lector/a meta con facilidad y alcanzando sus objetivos comunicativos.
C1	Usa las convenciones del tipo de texto que maneja para mantener la atención del/la destinatario/a o del/la lector/a meta y comunicar ideas complejas. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas secundarios, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada. Escribe una introducción y una conclusión adecuadas para un texto largo y complejo. Amplía y respalda con cierta extensión y profundidad la información principal mediante ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes.
B2	Desarrolla un argumento de forma sistemática resaltando adecuadamente los aspectos importantes y con información complementaria relevante. Presenta líneas argumentativas complejas y responde a ellas de manera convincente. Sigue la estructura convencional de la tarea comunicativa en cuestión cuando comunica sus ideas. Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y complementando sus puntos de vista sobre los aspectos principales con información complementaria relevante y ejemplos adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y profundidad y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Evalúa las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Señala con claridad la diferencia entre hechos y opiniones.
B1	Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo. Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Muestra conciencia de la estructura convencional de la tipología textual que maneja cuando comunica sus ideas. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia de elementos.
A2	Narra una historia o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Pone un ejemplo en un texto muy sencillo usando las expresiones <i>como</i> o <i>por ejemplo</i> . <i>No hay descriptor disponible.</i>
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Desarrollo temático (Consejo de Europa, 2020: 155)

A pesar de la cabida de este aspecto en este nuevo documento curricular, debemos ser minuciosos y alegar que debería contemplarse descriptores desde los niveles más sencillos, con todo lo que ello supone. Ahora bien, podríamos recomendar la impartición y práctica con fórmulas hechas que busquen ese desarrollo temático como las siguientes: *y tú, ¿qué tal?*, *oye, ¿qué haces hoy?*, *¿Qué opinas?*, *¿Cómo lo ves tú?*; es decir, preguntas (o, haciendo uso del vocabulario empleado durante la investigación, pares de adyacencia) que obliguen al interlocutor a participar y así evitar el monólogo del aprendiz y promover la cooperación en la construcción temática.

Volviendo al PCIC, este se creó, entre otros motivos, para concretizar en la lengua española las directrices que se habían presentado anteriormente en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). El instituto Cervantes tuvo la iniciativa

de manifestar su interés por la enseñanza reglada y guiada del español en todos sus centros. No obstante, el valor y el detalle en el documento de 2006 ha sido tal que se ha convertido en referencia para todas aquellas instituciones y particulares dedicados a la enseñanza del español tanto dentro del ámbito hispanohablante como en el internacional. El PCIC propone en su índice un desglose de contenidos de la adaptados a la lengua española que va desde los contenidos propiamente lingüísticos como lo son la gramática, la ortografía, el léxico (que ellos llaman contenido nocional); hasta contenidos ligados a aspectos más sociopragmáticos y culturales.

Es cierto que los aspectos que hemos recogido acerca de la conversación en estos documentos lo hemos hechos con sorpresa, ya que se contaba con pocas esperanzas en un primer momento. Insistimos en que es un primero paso y que por ahí podríamos, los docentes de español, empezar a entrar en el aparentemente inexplorable mundo de la conversación. Ahora bien, en lo que respecta a nuestra investigación hemos de decir que este documento no expone de manera clara y precisa los contenidos conversacionales e, incluso, podría decirse que muchos de estos contenidos son inexistentes o adquieren una naturaleza lejos de pertenecer al proceso prototípico de comunicación humana como lo es la conversación coloquial y tienden a vincularse a aspectos que son más propios de la lengua escrita. Con mayor detalle, en el último apartado de este estudio, dedicaremos nuestras últimas palabras reunir las conclusiones parciales que hemos ido extrayendo de cada uno de los apartados y subapartados. Para finalizar, trazaremos posibles líneas de investigación que tendrán como fruto el desarrollo de la disciplina y la puesta en práctica en las aulas.

5. CONCLUSIONES

Como se mencionaba al comienzo del estudio, partimos del estado de la cuestión de Ana Cestero (2012), por ello las conclusiones a la que se llegarán en este apartado visibilizarán las necesidades actuales con las que entonces no se contaban.

Los distintos apartados que acabamos de atravesar estructuran las conclusiones. Recordemos que en primer lugar recorrimos brevemente el desarrollo de la disciplina que estudia la conversación, las diferentes escuelas y enfoques para, seguidamente, revisar algunos de los aspectos fundamentales de la caracterización de la conversación y de su estructura. Esto concluye en que, efectivamente, no resulta adecuado vincular los fenómenos comunicativos de *hablar* y de *conversar*. Aspecto al que se hace alusión en García García (2013) señalando que cuando el aprendiz quiere «aprender una lengua “para hablar”, en realidad se está refiriendo al deseo de aprender “para conversar”». De hecho, por norma general este desarrollo en los aspectos más relacionados con el habla (toma de turno determinada, con preparación temática y en forma de debate) son aquellos que reciben mayor tratamiento provocando, pues, lo que también determina esta autora (2016: 29): aquellos aspectos en los que, sobre todo, aparecen anomalías en la conversación son aquellos que pertenecen a la dimensión cooperativa: la producción de turnos conectados y cooperativo y la contribución equilibrada a la conversación, entre otros. Lo expuesto, manifiesta García García, se debe en parte a la falta de personal docente lo suficientemente «familiarizado con los diferentes aspectos del análisis conversacional y las posibilidades de llevarlos al aula», además de la innumerables opciones que nos brinda y su transversalidad, es decir, la cantidad de aspectos que confluyen en la conversación: la sintaxis compleja, los mecanismos de cortesía, la deixis, en muchas ocasiones difíciles de explicar en el aula por la falta de ejemplos bien contextualizados. Uno de los problemas ligados a la no consideración de enseñar la conversación española en el aula, junto con el recién mencionado, es la concepción de que la conversación y cómo se produce es universal (Rubio Lastra, 2016). Es más, muchos docentes se refugian en la idea de que no deben profundizar en estos contenidos por el simple hecho de que ya los alumnos saben interactuar en su lengua materna. Sin embargo, es crucial que, cuanto antes, el personal docente pase a considerar esta actividad oral interactiva como un fenómeno de naturaleza estrictamente social y cultural (Cestero: 2005; 2012). Esto último nos obliga volver a resaltar la dimensión social nombrada en el

estudio y defendida por no pocos autores. La enseñanza actual de la conversación además de presentar deficiencias ligadas a la escasa formación de los docentes no tiene, a nuestro modo de ver, como fin último, enseñar a comunicar. Recordemos que enseñar a conversar no necesariamente derivará en aprender a comunicar. Cuando un alumno toma la palabra o, al menos, deduce un momento oportuno para hacerlo lo convierte en buen conversador, que ya constituye un logro para el docente y el aprendiz. Sin embargo, el alumno puede no lograr poner en marcha los diferentes mecanismos que le hagan cumplir con las expectativas comunicativas y, por lo tanto, no ser un buen comunicador. Por ello es imprescindible enseñar a conversar con un fin. Esta situación podría revertirse a favor de lo que se defiende aquí si saliesen a la luz investigaciones que pongan a prueba dichas afirmaciones y sugerencias. Por ejemplo, en los últimos años se aboga por la enseñanza a través de la metalengua, así el aprendiente es completamente consciente de qué utiliza, cuándo y por qué motivo, por ende, sería de gran ayuda contar con estudios que corroboren esta iniciativa con el fin de llevarla a la práctica. El alumno, a nuestro parecer, debe saber cuándo se le está prestando atención y cuándo no. En muchas ocasiones, se encontrará con contextos en los que sus intervenciones sean menos efectivas o pertinentes y queden en eso, mientras que en otras serán aceptadas como turno. De este modo, es ahí donde se deberá hacer hincapié para lograr dar cuenta del error y remediarlo. La rentabilidad del estudio de la conversación y de su enseñanza pone de manifiesto precisamente qué otros aspectos de la lengua están presentando anomalías que impiden al hablante desarrollarse y expresarse.

En otro orden de cosas, el auge actual que desde inicios de la investigación venimos manifestando en el marco del análisis conversacional y lingüística aplica a la enseñanza de idiomas prueba la creciente aparición de materiales didácticos y estudios que demuestren su eficacia. Un ejemplo claro es el expuesto anteriormente de Hernández Bravo (2016) al que se le suman otros tantos publicados en el trabajo monográfico de la revista *Lingüística en la Red*. Además, la interdisciplinariedad de la materia ha hecho que se realicen estudios como el de Pérez Ruíz (2020) quien combina los saberes de la neurociencia social y sus métodos de análisis con los del análisis de la conversación para averiguar los procesos cognitivos que ejecutamos al conversar y cómo estos resultados pueden conformar un contenido didáctico en el aula de ELE. Se recomienda también la lectura de los artículos de García Pinar (2011) y De Mingo Gala (2010), aunque anteriores a las fechas que manejamos aquí. No obstante, a pesar de la voluntad por el avance y el reconocimiento de la conversación como unidad didáctica de gran provecho, no debemos

quedar conformes y seguir fomentando la tarea investigativa que, como vemos, aporta grandes frutos a la materia. Es fundamental contar con corpus específicos para colaborar y apoyar a la enseñanza con sus debidos ejercicios proyectados en la vida real, con contextos que se presten para ello.

De nuevo, En cuanto a la existencia de una doble dimensión en la conversación: una interna estructural y otra externa social, hemos de comentar que su enseñanza también sería clave para incrementar en los estudiantes la cooperación entre ellos, aspecto que se denuncia en algunas de las investigaciones citadas en el trabajo. Quizá un buen punto de partida para desarrollar esta propuesta sería la incrementación de interacciones verbales fuera de contextos marcados como las aulas. Dicho esto, y siendo honestos con la realidad actual, la práctica de los alumnos fuera del aula es bastante escasa, y aún más cuando no se encuentran en contextos de inmersión, donde las interacciones están prácticamente aseguradas. Asimismo, otro problema ligado a esto último se halla en la falta de estudios que concreten qué factores son aptos para la enseñanza, que sopesen su valía y rentabilidad, entre otros aspectos, por ello, hacemos un llamado de atención para el desarrollo de esta vertiente.

Por último, en sintonía con las tres líneas de investigación que Cestero (2012) proyecta en su artículo que nos ha servido como referencia, debemos hacer parada obligatoria en el recorrido de las publicaciones acerca del tratamiento de los mecanismos conversacionales en las clases y en las incidencias provocadas por la lengua materna de los alumnos. Se observa el protagonismo que ha ganado el estudio del manejo de los turnos de apoyo y de la alternancia de turnos entre hablantes, siendo estos los que han gozado de mayor progreso. Este podría ser, pues, una de las estrategias que se podrían empezar a trabajar en las aulas con mayor seguridad, al coincidir también con ser una de las más complejas de explicar y, por ende, de interiorizar (García García, 2016). No obstante, pese a este monopolio del mecanismo de turnos de apoyo y de alternancia de turnos, también ha habido investigaciones que aluden a otros aspectos como las interrupciones o la progresión temática de la conversación, etc. Por ello, consideramos oportuno seguir esta línea de investigación por dos motivos principales:

- El conocimiento profundo en la estructuración de la conversación enriquecerá los estudios que presenten propuestas didácticas, ya que darán en la diana de cómo enseñarla
- Si bien se hemos asistido a un desarrollo considerable en la atención a los turnos de apoyo y la alternancia, creemos que ha sido en detrimento del adelanto de otros mecanismos mencionados aquí y otros.

Por otra parte, el análisis de la repercusión de las prácticas conversacionales de la lengua materna en la forma de interactuar en español ha ido de la mano de las investigaciones citadas y todas ellas concluyen indudablemente en lo mismo: no podemos dejar que las falsas ideas preconcebidas sobre la conversación obstaculicen la realidad revelada en nuestro estudio. Además, tenemos la oportunidad de contar con trabajos que ya aportan resultados y cómo la implantación de estos contenidos disipa las posibles influencias de otras lenguas en la conversación española de nuestros aprendices. Conformemente, el estudio de la lengua materna de los hablantes se erige también como línea de investigación fundamental para el desarrollo de la disciplina para conocer cuáles son los fenómenos que inciden principalmente en el desarrollo conversacional en la lengua meta. Parece claro que aún queda trabajo por hacer, pero poco a poco la consciencia y el interés por el tema van adquiriendo protagonismo y, por lo tanto, la voluntad investigadora de los futuros docentes, quienes ya se encuentran en la práctica e investigadores cuya función no es otra sino tejer el sendero por el que nos desplazamos quienes queremos dedicarnos a esto. Esperemos que la nueva generación de docentes de español como lengua extranjera encuentren en este ámbito profesional la vocación por la que harán que esta vertiente de la lingüística aplicada y el análisis de la conversación adquiera el valor que merece en la realidad de las aulas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Briz, A. (2002-2004). La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno. *Archivo de filología aragonesa*, 265-280.
- Briz, A. (2007). Límites para el análisis de la conversación. Órdenes y unidades: turno, intervención y diálogo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 23-38.
- Briz, A. (2014). Las unidades del discurso oral (Grupo Val.Es.Co). *Estudios de lingüística del español*, 13-73.
- Briz, A. (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filologia e linguística portuguesa*, 17-57.
- Cestero Mancera, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá: Servicio de publicaciones.
- Cestero Mancera, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: ArcoLibros.
- Cestero Mancera, A. M. (2012). La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 31-62.
- Cestero Mancera, A. M. (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. *Lingüística en la Red*, XIV, 1-25.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- De Mingo Gala, J. A. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para curso de conversación intermedio (B1) del I.C. de Estambul. *MarcoELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-46.
- Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- Espinosa Guerri, G. (2019). Dibujar la conversación en ELE: la enseñanza de la toma de turnos del español. *Foro de profesores de E/LE*, 105-125.
- Gallardo Paúls, B. (1991). En torno a la preferencia como concepto del análisis conversacional. 341-353.
- Gallardo Paúls, B. (1994). Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles. *Pragmalingüística*, 151-194.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis de la conversación y pragmática del receptor*. Valencia: Ediciones Episteme S.L.
- García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Lingüística en la Red*, 1-26.
- García García, M. (2013). Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ELE. *Actas del I Congreso Internacional Nebrija. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 314-324.
- García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. *Lingüística en la Red*, 1-34.
- García Pinar, A. (2009). La inclusión de los contenidos del PCIC en los cursos de conversación. En D. Isa de los Santos, *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico* (págs. 273-285). Manila, Filipinas: LSA Printing Press.
- Gaviño, V. (2008). *Español coloquial. Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz.
- Hernández Bravo, B. (2016). Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *Lingüística en la Red*, 1-28.
- Hidalgo Navarro, A. (1998). Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea. *Revista de lingüística española actual*, 217-238.
- Inglés Candela, B. (2016). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses. *Lingüística en la Red*, 1-24.

- Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Instituto Cervantes. (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Martínez-Carrillo, M. d. (2009). Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia en E/LE. *actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (págs. 619-632). Cáceres.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Müller, A., & Schrader-Kniffki, M. (2007). Introducción: Las delimitaciones y sus transgresiones en el discurso oral. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, 9-22.
- Pascual Escagedo, C. (2016). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos. *Lingüística en la Red*, 1-40.
- Pérez Ruíz, J. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. *Lingüística en la Red*, 1-32.
- Placencia, M. E. (2020). *Guía práctica de pragmática del español*. Reino Unido: Routledge.
- Rubio Lastra, M. (2016). El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE. *Lingüística en la Red*, 1-35.
- Ruiz, P. (2020). Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-29.
- Sacks, H. E. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696-735.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: Entre la estructura y el sentido.

Estudios de sociolingüística , 133-153.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.