

La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE**Conversation. Theoretical and methodological foundations for SFL research and teaching****Resumen**

El desarrollo teórico y metodológico que se ha producido en las últimas décadas en la Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras ha destacado, por su importancia, la parcela de la competencia comunicativa que tiene que ver con la interacción y, concretamente, con la conversación. Los conocimientos que tenemos en la actualidad acerca del funcionamiento y la organización mismos de la conversación, y más específicamente de la conversación en lengua española, son bastante completos, por lo que es posible diseñar planes curriculares que atiendan ya a contenidos conversacionales; sin embargo, aún son muy pocos los trabajos realizados con respecto a diferencias culturales en la estructuración de la conversación y a las características que presenta la conversación en LE, así como a la enseñanza de mecanismos y fenómenos conversacionales. En este trabajo, se presentan las bases teóricas y metodológicas que se consideran adecuadas para llevar a cabo estudios de diversa índole que permitan ir llenando el vacío existente; en ellas se han apoyado las investigaciones y propuestas didácticas que se presentan en los artículos que componen el monográfico *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, y que pueden servir de modelo sistematizador para los trabajos futuros.

Palabras clave

Conversación, competencia conversacional, mecanismos estructurales, ELE.

Abstract

In recent decades, theoretical and methodological approaches in linguistics applied to foreign language teaching and acquisition have highlighted the importance of the communicative competence component involved in interaction, and more specifically, in conversation. Current knowledge about the structure and organisation of conversation, and more specifically about conversation in Spanish, is relatively comprehensive and it is therefore possible to design study programmes that incorporate conversational content. However, few studies have investigated cultural differences in conversation structure, the characteristics of conversation in a foreign language, or teaching conversation phenomena and mechanisms. Here, we present the theoretical and methodological foundations considered necessary to conduct a variety of studies aimed at rectifying this omission. These bases have underpinned the research and teaching proposals described in the articles that comprise the monograph "Conversational competence: research and teaching in the context of linguistics applied to teaching SFL", and may serve as a framework for future research.

Key words

Conversation, Conversational competence, Conversation structure, Spanish as a foreign language.

1. Introducción

Desde hace ya varias décadas se ha destacado, en la Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras (LE), la parcela de la competencia comunicativa que tiene que ver con la interacción y, de manera más específica, la que todos conocemos ya como *competencia conversacional*. Ello se debe, en principio, a dos razones básicas de gran peso: la consideración de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada, y la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana, y la constatación empírica de que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos. Teniendo en cuenta estos datos, parece incuestionable que los profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras deban favorecer y procurar, prioritariamente, la adquisición de la competencia conversacional, a partir del presupuesto teórico de base de que participar en una conversación requiere tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística y no verbal necesarias para producir y comprender enunciados, pero, además, y fundamentalmente, contar con la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción (Cestero 2005; García García 2005, 2009 y 2014).

Para darle a la conversación la importancia que se merece en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha de conocerse previamente qué es, cómo se produce, cómo funciona y cómo se estructura, es decir, ha de contarse con contenidos básicos sobre fenómenos y mecanismos estructurales de la conversación, y se trata de saberes aún muy parciales, en lo que incide, además, de manera determinante, el hecho de que gran parte de tales elementos, fenómenos y mecanismos son culturales o están sujetos a cierta variación sociocultural. En la actualidad, es necesario seguir trabajando con el objeto de conocer en profundidad el funcionamiento interno de la conversación en diferentes lenguas y culturas, pero, además, en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE, parece conveniente promover el avance en una doble vía de investigación: por un lado, deben realizarse estudios empíricos que permitan conocer el uso y funcionamiento de recursos, fenómenos y mecanismos conversacionales en la interlengua de los aprendices y, si es posible, en su lengua materna, lo que nos proporcionará información acerca de las diferencias culturales existentes, de las transferencias de patrones de comportamiento de la lengua materna, de las anomalías y los errores estructurales e interactivos habituales en la interlengua y del desarrollo en la *adquisición de la competencia conversacional* por parte de los aprendices de LE; por otro lado, deben diseñarse propuestas didácticas que permitan incluir los recursos y fenómenos estructurales de la conversación en la enseñanza de LE, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las investigaciones existentes, y que favorezcan el desarrollo adecuado de la competencia conversacional, esto es, debe trabajarse en la *enseñanza de la competencia conversacional*.

En este trabajo, que sirve de introducción al monográfico *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, presentamos las bases teóricas y metodológicas que consideramos necesarias y adecuadas para avanzar por las dos vías destacadas (adquisición

y enseñanza de la competencia conversacional). Se han establecido teniendo en cuenta la bibliografía especializada existente y las investigaciones de la autora de este trabajo (Cestero 2000a, 2000b, 2005 y 2007), y a partir de las investigaciones que se han realizado los últimos años, bajo su dirección, como trabajos fin de máster o tesis doctorales, cuyos resultados más importantes o significativos se recogen, en su mayoría, en los artículos de este monográfico (García Castro 2003, García García 2009 y 2014, López Sáez de Burgo 2009, Inglés 2010, Sanz 2010, Pérez 2011, López de Lerma 2011, Rubio 2012, Silva 2012, Pascual 2014 y Martínez 2015).

2. La organización estructural de la conversación

El término *conversación* se utiliza, habitualmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, para aludir a cualquier actividad comunicativa en la que distintos participantes alternan al hablar o en la que los aprendices sencillamente hablan. Es por ello que las clases de conversación se conciben como espacios o tiempos “de habla”, en los que se realizan actividades orales, monologales o más o menos interactivas (debates, presentación de temas, simulaciones de compra-venta, etc.), que no son realmente conversaciones cotidianas, esenciales en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa.

La *conversación* puede definirse como una secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada y con una organización pormenorizada no predeterminada, producida, en su organización más básica, mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado o dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación (Cestero 2000a y 2005; Gallardo 1993 y 1996). Se trata, así, de una unidad de interacción social, que se realiza a través de una serie ordenada de turnos, producidos, de manera alternativa, por los participantes, y que resulta muy diferente de otros tipos de interacción, como las transacciones (entrevistas, encuentros entre médicos y pacientes o profesores y estudiantes, actividades de compra-venta, gestiones en un banco o en una administración pública, etc. -en ellas, uno de los interlocutores controla los turnos de habla y, explícita o implícitamente, establece quién habla y en qué momento-) y las interacciones institucionalizadas (debates, mesas redondas, coloquios, juicios... -en los que uno de los interlocutores tiene la función principal de controlar la distribución de los turnos de habla-).

Durante mucho tiempo, la conversación se ha considerado como una forma *libre* de comunicación humana (Levinson 1989); sin duda, es la manera más espontánea y natural que tenemos los seres humanos de comunicarnos, pero, para que funcione y sea adecuada, se han de cumplir determinadas reglas: la conversación es un texto, una interacción y un tipo específico de actividad interactiva y, como tal, está sujeta a las reglas textuales (mantenimiento de coherencia, cohesión interna y adecuación según el contexto y el tipo de texto), a los principios de interacción (principios de cooperación y de cortesía) y a las reglas, principios y mecanismos que rigen su propia estructuración. Estos últimos han sido los menos tratados en el proceso de enseñanza y adquisición de una lengua segunda o extranjera, pues, durante mucho tiempo, no se ha tenido en cuenta que toda conversación tiene una organización

interna característica que determina su producción, en la que están implicados mecanismos, elementos y fenómenos estructurales básicos que la distinguen de otras actividades interactivas y que obliga a cumplir con los preceptos de estructuración normalizados de cada lengua y cultura.

Toda conversación está estructurada jerárquicamente, de manera que sus unidades principales se van uniendo y combinando hasta constituir la actividad comunicativa completa.

Las unidades primarias son dos: una unidad básica estructural, *el turno*, y una acción recurrente o reiterativa estructuradora, *la alternancia* de unidades básicas.

Podemos definir el *turno* como un "período de tiempo que comienza cuando una persona empieza a comunicar y concluye cuando dicha persona deja de hacerlo"; durante él, un hablante emite un mensaje -verbal o no verbal- con intención de ofrecerlo completo. Una vez concluido el mensaje proyectado para un turno, el hablante deja de comunicar y otro participante puede tomar la palabra o el turno; puede producirse, entonces, una alternancia.

La *alternancia* de turnos suele realizarse mediante un mecanismo estructural básico que permite la sucesión ordenada de los interlocutores en la posesión de la palabra. El mecanismo de alternancia de turnos parece ser el mismo en la mayoría de las culturas estudiadas; sin embargo, los elementos -verbales y no verbales- que en él intervienen y la frecuencia y forma en que se transgrede convencionalmente difieren de cultura a cultura, lo que ocasiona problemas comunicativos diversos en la interacción comunicativa, malentendidos, y creencias y actitudes determinadas hacia culturas y sus miembros. En relación al mencionado mecanismo y a su forma de producción están fenómenos conversacionales que requieren un tratamiento en el aula, como el propio mecanismo de alternancia de turnos y su transgresión convencional (la interrupción), los recursos de finalización de turno, los recursos de inicio de turno, la producción de diferentes tipos de turnos, la realización de diferentes clases de interrupción en atención a sus funciones interactivas o las estrategias de toma de turno interruptiva.

Por otro lado, es conveniente diferenciar los *turnos de habla*, con contenido específico, y los *turnos de apoyo*, que son estructurales y cuya función básica es mostrar participación continua en la conversación, si bien habitualmente presentan algún otro aporte funcional (indicar que se está de acuerdo, que se entiende, que se conoce... lo dicho o lo que se va a comunicar). Los turnos de apoyo, que varían en frecuencia y forma de producción -además de en determinados usos funcionales- de cultura a cultura, han de ser un contenido fundamental en los diseños curriculares de enseñanza de LE, pues son recursos fáticos que, de no realizarse de manera apropiada, dificultan o impiden el funcionamiento de la conversación.

La sucesión de dos turnos producidos por participantes diferentes se denomina *intercambio* y constituye la segunda unidad de la estructura conversacional. Los intercambios -alternancias de turnos- van produciendo el desarrollo de la actividad interactiva que nos ocupa. En relación a ello, es necesario atender, en el marco de la enseñanza de LE, a los distintos tipos de intercambios y a los recursos y mecanismos para su conexión y adecuación (intercambios nuevos, relacionados o conectados sintáctico-semántica y pragmáticamente).

Los distintos intercambios suelen agruparse en *secuencias*: sucesión de tres o más turnos con coherencia y cohesión temática o funcional, es decir, unidades conversacionales, formadas por tres o más turnos -dos intercambios o más-, que cumplen una única función principal determinada o presentan una relación temática o pragmática específica que condiciona, de alguna manera, su estructura interna. Es fundamental conocer los diversos tipos de secuencia funcionales que pueden producirse en la conversación y su organización interna, pues pueden presentar gran variación intercultural (secuencia de apertura y secuencia de cierre, presecuencias, secuencias laterales y secuencias insertadas); además, con respecto a las secuencias temáticas, es necesario tratar la progresión temática -mecanismos y recursos-, así como los retrocesos y cambios temáticos (que dan lugar a cambios de secuencias) que producen la configuración secuencial de la conversación.

Por último, la combinación determinada de diferentes secuencias (secuencia de apertura, secuencia o secuencias temáticas y secuencia de cierre) conforma la estructura general de la *conversación*. En este sentido, es necesario trabajar la configuración general de la conversación y su variación.

En líneas generales, según lo que acabamos de exponer, podemos decir que la conversación está organizada en dos niveles estructurales: un nivel local o pormenorizado, que conforma su microestructura, en el que se atiende a todos los fenómenos relacionados con los turnos, los intercambios y las secuencias (señales y tácticas de final de turno, marcadores de inicio de turno, secuenciación adecuada de diferentes tipos de turnos, mecanismo de alternancia de turnos, interrupción, los turnos de apoyo, los intercambios y su conexión, secuencias de distinto tipo -funcionales y temáticas-, etc.), y un nivel global, que conforma su macroestructura, que tiene que ver con su organización general, incluyendo en ella la organización temática. Estos dos niveles de estructuración sirven para guiar la presentación de las características conversacionales que deben recogerse en los planes curriculares de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras (L2/LE), pues parten de la unidad mínima y prosiguen, de forma ordenada, hasta llegar a la unidad de comunicación completa. Y es este el camino que debe seguirse al enseñar las características conversacionales, pues ha de programarse una enseñanza gradual y progresiva, comenzando con los mecanismos, fenómenos y elementos de la microestructura y avanzando hasta llegar a los de la macroestructura, procediendo de la misma forma en cada uno de los niveles de enseñanza/aprendizaje.

Los datos que acabamos de ofrecer, un esquema básico sobre la organización y los elementos y fenómenos que caracterizan la conversación, no pretenden otra cosa que situar, de forma precisa, en un objeto concreto, la estructuración de la conversación, con el fin de crear un marco teórico de referencia que permita conocer la conversación y su funcionamiento, avanzar en la investigación sobre su adquisición y diseñar propuestas para su enseñanza en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de L2/LE, y específicamente de español como lengua extranjera (ELE). Dedicamos el apartado siguiente a presentar las bases metodológicas que consideramos más adecuadas para la investigación y la didáctica de la competencia conversacional.

3. La competencia conversacional: investigación y enseñanza

Como apuntábamos al comienzo de este trabajo, la conversación es primordial en el proceso de adquisición y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, si bien, para darle la importancia que se merece en este ámbito, han de conocerse y tenerse en cuenta cuáles son sus características estructurales básicas, cuáles son las diferencias sustanciales que se dan entre diferentes lenguas y culturas, y por qué se caracteriza una conversación en lengua extranjera (LE). Los hallazgos de la investigación en estos tres bloques permitirán una transferencia de conocimientos adecuada que podrá materializarse en propuestas didácticas útiles y precisas.

Los conocimientos que tenemos en la actualidad acerca del funcionamiento de la conversación, en general, y de la conversación española (Briz 1996 y 1998; Cestero 2000a, 2000b, 2005; Gallardo 1993, 1996 y 1998; Tusón 1997), en particular, son bastante completos, por lo que es posible incluir en los diseños curriculares actuales los contenidos conversacionales fundamentales. Ahora bien, la selección y organización más específica de tales contenidos ha de basarse en las diferencias culturales que condicionan usos anómalos o erróneos y, para ello, deben llevarse a cabo investigaciones sobre diferencias culturales en la estructuración de la conversación y sobre las características que presenta la conversación en la interlengua de los aprendices. A partir de los datos que ofrecen estos estudios, teniendo en cuenta las metodologías basadas en la acción comunicativa actuales, se pueden diseñar propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional.

3.1 Conversación y adquisición de lenguas extranjeras: metodología de investigación

En los últimos años, se ha producido un avance considerable en el conocimiento de las características que presenta la conversación en LE y, a la vez, de diferencias culturales básicas en la estructuración de la conversación gracias a las investigaciones llevadas a cabo desde la corriente conocida como Análisis de la Conversación¹, y, especialmente en el ámbito de ELE, a la labor de investigación realizada por masterandos y doctorandos de programas de especialización en enseñanza de ELE², que han trabajado con una misma metodología, lo que permite la comparación de resultados y el avance seguro en el conocimiento.

Dentro del Análisis de la conversación se han llevado a cabo algunos trabajos, de los pocos existentes, dedicados a aplicar los conocimientos con los que se cuenta sobre la organización estructural y funcional de la conversación a la adquisición y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras (Scarcella 1983 y 1988; Stewner-Manzanares 1983; Riggenbach 1991 y 2000; Gardner 1994 y 1997; Gardner y Wagner 2004, Briz 2004; Cestero 2005; Fernández y Albelda 2008, García Castro 2003, García García 2009 y 2014, Rubio 2008 y 2012, Pérez 2011, Inglés 2010, Silva 2012, Pascual 2014 o Martínez 2015, entre otros). En relación a ello, se han tratado cuatro temas relacionados con la adquisición de lenguas extranjeras (Scarcella 1988): la importancia de la conversación

¹ Véanse, a modo de ejemplo, Jefferson (1992), Levinson (1989), Schiffrin (1994) o Cestero (2005).

² García Castro 2003 y 2004; García García 2004, 2005, 2007, 2009 y 2014; Rubio 2007, 2008 y 2009; Mingo 2008; Pérez 2009 y 2011; Martínez 2009 y 2015; López Sáez del Burgo 2009; Inglés 2010; Sanz 2010; Pascual 2011 y 2014; López de Lerma 2011, y Silva 2012.

en el desarrollo sintáctico de la segunda lengua o lengua extranjera, las modificaciones conversacionales que realizan los nativos para facilitar la adquisición de lenguas extranjeras o segundas, la utilización de algunas estrategias de comunicación y el desarrollo de la adquisición de algunas estrategias conversacionales. Los resultados de estas investigaciones han permitido constatar la relevancia de la conversación en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras, y han abierto el camino para la realización de investigaciones conducentes al conocimiento del funcionamiento y el desarrollo de la interlengua y de las diferencias conversacionales culturales.

El estudio de la producción y utilización de recursos, fenómenos y mecanismos conversacionales en lenguas extranjeras y, en relación a ello, de características y estrategias conversacionales que difieren en distintas lenguas y culturas y, por tanto, requieren una enseñanza programada en el aula de LE se viene realizando, desde hace ya algunos años, con una metodología sistemática, multidisciplinar, que combina los procedimientos propios del Análisis de la conversación con las técnicas habituales en la Sociolingüística variacionista. Dicha metodología, que explicamos a continuación, ha posibilitado el conocimiento del uso y funcionamiento de características conversacionales en interlengua, y, por la incidencia que presenta en ellas, de diferencias culturales en las organizaciones de la conversación; además, ha hecho factible la comparación de lo que acontece entre estudiantes de diferentes lenguas y culturas maternas.

3.1.1 Fases metodológicas para el diseño de investigaciones

Las investigaciones sobre adquisición de competencia conversacional en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE han de llevarse a cabo a partir de un marco metodológico común que permita el desarrollo adecuado de la investigación y la comparación de datos procedentes de diversos trabajos, que han de favorecer, necesariamente, el avance en el conocimiento. Dicha metodología, como se ha mencionado con anterioridad, combina las fases y los procedimientos del Análisis de la conversación con las técnicas propias de la Sociolingüística de la manera que se presenta a continuación.

1.- Primera fase: elección y delimitación del objeto de estudio

Lo primero que se ha de decidir y establecer al comenzar una investigación sobre aspectos estructurales de la conversación es cuál será el objeto de estudio específico, esto es, qué recursos, fenómenos o mecanismos queremos conocer en profundidad y en qué marco analítico se encuentra, la microestructura o la macroestructura, sin perder de vista que nos movemos en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE y que, por tanto, es conveniente aunar esfuerzos para estudiar aspectos conversacionales básicos o variables socioculturalmente, que requieren una enseñanza específica en el aula.

Como hemos apuntado previamente, la conversación se estructura en torno a unidades fundamentales básicas, el turno -de habla o de apoyo-, el intercambio, la secuencia y la unidad completa conversacional, que

pueden servir para organizar los principales bloques temáticos que requieren investigación -y enseñanza-, de los que cabe destacar los siguientes:

- 1) Turnos de habla:
 - turnos de habla: tipos, forma y función
 - mecanismo de alternancia de turnos y señales básicas y tácticas de conclusión de turno
 - interrupción de turnos de habla
 - recursos y tácticas de toma de turno de habla
- 2) Turnos de apoyo:
 - apoyos conversacionales: forma y función
- 3) Intercambios de turnos de habla:
 - intercambios de turnos de habla: tipos y funciones, con especial atención a los intercambios conectados pragmáticamente (pares adyacentes)
- 4) Secuencias:
 - secuencias marco (de apertura y de cierre)
 - secuencias funcionales: presecuencias, secuencias de inserción y secuencias laterales
 - secuencias de narración
 - secuencias temáticas: desarrollo temático y retrocesos y cambios de tema
 - secuencias especiales en las que están implicados turnos de habla y de apoyo
 - otras secuencias
- 5) Estructura general de la conversación
 - tipología de conversaciones y organización general

Una vez seleccionado el objeto de estudio, es conveniente realizar una primera revisión bibliográfica sobre el tema para saber con qué información contamos y decidir el procedimiento más adecuado de recogida de material.

2.- Segunda fase: recogida y preparación de material

Para llevar a cabo una investigación empírica sobre los fenómenos que nos ocupan, es necesario trabajar con un corpus formado por grabaciones (en audio y, si es posible, en vídeo) de conversaciones orales, ocurridas de la manera más natural posible, sin preparación previa, y sin dirección estricta.

El desarrollo del Análisis de la conversación, y del Análisis del discurso, en los últimos 50 años, ha posibilitado que conozcamos, en detalle y con gran profundidad, el funcionamiento de algunos elementos, fenómenos y

mecanismos conversacionales en algunas lenguas y culturas, pero aún queda mucho por investigar, por lo que es posible que no contemos con estudios suficientes sobre el fenómeno y la lengua con los que pretendamos trabajar. Dependiendo de la investigación existente sobre el tema, será preciso recoger uno o varios corpus de conversaciones. Así, si el tema elegido no ha sido investigado previamente -en la lengua y cultura que nos interesa-, hemos de recoger un corpus de conversaciones entre nativos con objeto de analizar en él el fenómeno elegido; si el tema ha sido estudiado previamente y tenemos suficiente información sobre lo que acontece en la lengua y cultura que nos interesa, podremos proceder directamente a recoger un corpus de conversaciones en lengua extranjera (la lengua objeto de investigación y aprendizaje), bien entre estudiantes extranjeros o bien entre un estudiante extranjero y un nativo -con igual condición social-, de al menos dos niveles de aprendizaje, sobre el que llevaremos a cabo un análisis profundo del comportamiento con respecto al fenómeno seleccionado; y si queremos completar la investigación con datos comparativos -comparar culturas- o teniendo en cuenta la incidencia de la lengua materna en los patrones de comportamiento conversacionales, habremos de recoger, además, un corpus de conversaciones en la lengua materna de los estudiantes, en el que se analizará en profundidad el fenómeno con el que trabajamos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y dependiendo siempre del objeto específico de investigación y de su estudio previo, los tipos de corpus con los que es conveniente trabajar en la investigación sobre la conversación en el marco de la adquisición y enseñanza de LE quedan configurados de la siguiente manera:

- Corpus de conversaciones entre nativos en lengua materna.
- Corpus de conversaciones en la lengua extranjera objeto de estudio 1: nivel medio de adquisición de lengua³.
- Corpus de conversaciones en la lengua extranjera objeto de estudio 2: nivel alto de adquisición de lengua.
- Corpus de conversaciones de estudiantes en su lengua materna. En este caso, el corpus se compone de conversaciones entre los mismos estudiantes que intervienen en uno o los dos corpus de conversaciones en lengua extranjera.

No siempre se recogen los 4 corpus; depende del tema de estudio y de la información que tengamos sobre él. Así, si no tenemos suficiente información básica, se recogen los dos o tres primeros corpus y, si el fenómeno o mecanismo ya está descrito en detalle para la lengua objeto de estudio, se trabaja con los tres últimos tipos de corpus.

En el marco en el que nos movemos, enseñanza de L2/LE, no se puede recoger siempre un corpus sistemático en cuanto a las características sociales de los participantes, ya que la participación es voluntaria y,

³ No podemos olvidar que, cuando hacemos este tipo de estudios, pretendemos conocer el funcionamiento de la interlengua y el desarrollo de la competencia conversacional y, para ello, es necesario estudiar los patrones de comportamiento conversacionales en diferentes niveles de aprendizaje. Habitualmente, se trabaja con dos corpus de conversaciones en lengua extranjera, uno de estudiantes de nivel medio -B1-B2-, pues antes no pueden conversar con una fluidez suficiente para recoger muestras adecuadas, y uno de estudiantes de nivel alto -B2-C1-.

además, en tal contexto, hay siempre muchas más mujeres que hombres y predomina el grupo de edad de entre 18 y 30 años. Por otro lado, el volumen del corpus también dependerá de las posibilidades con las que contemos, pues hay zonas con muchos estudiantes de determinadas lenguas extranjeras y otras con muy pocos. Para contrarrestar los inconvenientes producidos por estas circunstancias, se tendrá como fin documentar patrones recurrentes siempre y se realizarán pruebas de significación en los análisis.

Una vez recogido el corpus o los corpus de conversaciones, hay que proceder a su transcripción, de manera que quede preparado para el análisis. Lo más conveniente es realizar una transcripción en ortografía normativa, empleando convenciones determinadas que faciliten la interpretación, si bien no se puede olvidar que los análisis se apoyan en las transcripciones, pero se realizan siempre con la audición de la conversación.

3.- Tercera fase: el análisis

La metodología del Análisis de la conversación ha procurado siempre la realización de análisis inductivos. Sin embargo, dado que en los últimos años se ha producido un desarrollo notable de la disciplina y un gran avance en el conocimiento del funcionamiento de la conversación, dependiendo del objeto de estudio será necesario o conveniente realizar análisis inductivos o deductivos.

La investigación sobre aspectos estructurales de la conversación en el marco de la Lingüística aplicada a la enseñanza de LE requiere la realización de análisis cualitativos y cuantitativos en fases sucesivas. En primer lugar, es obligado un análisis cualitativo profundo que permita identificar los casos que se dan del fenómeno estudiado en el corpus y describir detalladamente su funcionamiento y uso, o su forma de producción. En segundo lugar, se han de efectuar diversos análisis cuantitativos, estadística descriptiva y pruebas, que permitan conocer patrones de funcionamiento y comportamiento, identificar elementos y aspectos significativos, comparar datos y dar fiabilidad y objetividad a los resultados. En base a los dos análisis, se procederá, después, a interpretar datos y a ofrecer explicaciones pertinentes (transferencias de la lengua materna, características propias de la interlengua, etc.).

4.- Cuarta fase: presentación de los resultados

Por último, los resultados obtenidos han de presentarse siempre de manera clara y precisa, ejemplificados y con los datos estadísticos convenientes. En el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de L2/LE, además de ofrecer descripciones del funcionamiento y la forma de producción del fenómeno estudiado, es conveniente formular los principales hallazgos en forma de estrategias y recursos, junto con las explicaciones que se consideren oportunas, para facilitar su inclusión en los programas de enseñanza.

3.1.2 Investigaciones realizadas en Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de ELE

Con la metodología descrita previamente, se han llevado a cabo ya diversas investigaciones, enmarcadas en el ámbito de la Lingüística aplicada a la adquisición y enseñanza de ELE, que han permitido un avance en el conocimiento de dos líneas de investigación fundamentales interrelacionadas, por lo que se pueden tratar conjuntamente:

- 1) La competencia conversacional de los estudiantes de ELE. En este marco de estudio, se ha investigado cómo producen la conversación en ELE estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas, atendiendo a los fenómenos o elementos conversacionales que resultan anómalos en la conversación en ELE y a cómo se desarrolla la competencia conversacional -en distintos niveles-, y se han establecido, a partir de ello, características y recursos conversacionales que precisan enseñanza programada en el aula.
- 2) Diferencias culturales en la organización estructural de la conversación. Se han estudiado, además, características conversacionales específicas en culturas diferentes, lo que ha permitido comprobar la existencia de peculiaridades que, por un lado, explican, en muchas ocasiones, aspectos de la competencia conversacional en ELE, al permitir constatar la influencia de la lengua materna en la producción de conversación en interlengua, y, por otro lado, suponen un avance en el conocimiento de diferencias fundamentales en la estructuración de la conversación en diversas lenguas y culturas.

Los estudios sobre competencia conversacional en LE han tenido un desarrollo considerable en los últimos años. Se ha trabajado, de forma general y en ámbito internacional, en torno a cuatro temas fundamentales: la importancia de la conversación en el desarrollo sintáctico de la segunda lengua o lengua extranjera, las modificaciones conversacionales que realizan los nativos para facilitar la adquisición de lenguas extranjeras o segundas, la utilización de algunas estrategias de comunicación y el desarrollo de la adquisición de la competencia conversacional (Hatch 1978, Ellis 1999, Scarcella 1983). Son muy pocos, aún, los trabajos realizados sobre estos temas en relación a la enseñanza de ELE; no obstante, los que se han llevado a cabo han obtenido resultados de gran interés y sirven de modelo para seguir avanzando. De ellos, es preciso destacar la investigación pionera de García García (2009 y 2014), en la que demuestra que los marcadores de señalización y relación conversacionales (señales de inicio y final de turno, marcas de cambio o retroceso temático, etc.) son elementos lingüísticos que tienen una gran dificultad de aprendizaje para los estudiantes alemanes de ELE. Por otro lado, los estudios realizados por Rubio (2008 y 2012) revelan que la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses presenta un número excesivo de interrupciones involuntarias que parecen indicar un uso distinto del mecanismo de alternancia de turnos o una interpretación errónea de lugares apropiados para el cambio de hablante y, además, las verbalizaciones usadas por los taiwaneses en las conversaciones en ELE son transferidas del chino. Por su parte, Pérez (2009, 2011), que ha investigado en profundidad la producción de turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses, ha constatado que los estudiantes de la mencionada cultura oriental utilizan estrategias comunicativas propias de su lengua materna, que tienen que ver, especialmente, con la producción frecuente de los apoyos en lugares apropiados para la transición y con el uso de apoyos enfáticos. Sin embargo, los estudiantes británicos de ELE, según documenta Inglés (2010) en un

estudio similar al de Pérez, suelen transferir la proporción de uso de turnos de apoyo cuando conversan en español, no muestran una variedad aceptable de apoyos diferentes y recurren frecuentemente a la lengua materna para producir apoyos. Por último, los estudiantes italianos de ELE presentan en sus conversaciones en lengua meta una proporción anómalamente alta de turnos de apoyo y de secuencias especiales con apoyos, lo que podría considerarse transferencia susceptible de fosilización (Pascual 2011 y 2014).

Relacionado con el desarrollo de las características conversacionales y su adquisición, además, está su universalidad. Los estudios pioneros realizados sobre el tema indicaban que, aunque existen tendencias universales para muchos aspectos de la conversación, que ayudan al aprendiz a conversar y adquirir una lengua no materna, existen otras que no lo son y difieren en forma o función (marcas de final de turno, interrupción, apoyos conversacionales, secuencia de cierre conversacional, etc.), y, dado que los alumnos no comienzan la empresa de adquirir una lengua segunda o extranjera equipados con el conocimiento de las normas y reglas conversacionales de la lengua objeto de estudio, sino con el de su lengua materna, generalmente experimentan dificultades al interactuar con nativos, que, en muchas ocasiones, dificultan o impiden la intercomunicación y, consecuentemente, la adquisición de la competencia comunicativa. Esta es la razón principal por la que la conversación y sus unidades estructurales básicas deben ser atendidas, de forma adecuada, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Hasta ahora son escasas las investigaciones centradas en este último tema, pero poco a poco se va avanzando, de forma segura, pues los conocimientos obtenidos provienen de investigaciones empíricas de gran envergadura. En los años setenta del siglo XX, comenzaron a realizarse estudios sobre la conversación en lenguas y culturas diferentes de la anglo-americana⁴ y rápidamente aparecieron datos que demostraban la influencia cultural sobre la organización de la interacción verbal y no verbal⁵. Partiendo de estos estudios sobre diferentes lenguas y culturas, se han realizado y se están llevando a cabo investigaciones enmarcadas en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. En ellas, se investiga cómo producen la conversación en español estudiantes de ELE de diferentes culturas (qué la caracteriza y qué fenómenos, elementos o recursos conversacionales resultan anómalos en la interacción en ELE -en base a diversas perspectivas: proporción de uso inadecuada, forma o función incorrecta, etc.) y cuál es la influencia que las características conversacionales de su lengua y cultura materna tienen sobre la producción de conversación (y, para conocer tal influencia, se ha de estudiar y describir la conversación en determinadas lenguas y culturas, si no ha sido tratada ya en la bibliografía sobre el tema). El fin último de estas investigaciones es conocer cuáles son las características conversacionales que necesitan una enseñanza programada en el aula de ELE y cómo debe abordarse dicha enseñanza, pero, a su vez, con ellas se obtiene información relevante sobre características conversacionales y diferencias culturales en la estructuración conversacional.

En la investigación en ELE a la que hacemos referencia, es destacable el estudio de García García (2004, 2009, 2014) sobre alternancia de turnos y manejo de la agenda en las conversaciones en ELE de estudiantes

⁴ Véanse, a modo de ejemplo, los trabajos de Daden (1982), Haviland (1977), Hopper (1990-91) y Moerman (1972, 1977 y 1988).

⁵ Véanse a este respecto estudios como los de Albert (1972), Philips (1976), Tannen (1983 y 1987), Hayashi (1991) o Bिल्mes (1992).

alemanes, en el que se constata la existencia de una caracterización conversacional en ELE que difiere de la de la lengua meta. La autora apunta como hallazgos relevantes, con respecto a la alternancia de turnos, la frecuencia de turnos más cortos de lo habitual en español, cuando hay una alta implicación de los interlocutores, y de turnos excesivamente largos, cuando se establece una relación de desigualdad entre ellos, lo que indica un predominio de atención a la forma y producción en lugar de a la cooperación; la frecuencia anómalamente alta de alternancias propias, que indica un predominio de respeto ajeno, y el uso escaso de marcadores de inicio y la preferencia por risa como marca de cesión de turno. En lo que atañe al control temático, parece significativo el escaso uso de recursos para introducir temas, lo que provoca falta de cohesión general; el inicio preferente de temas mediante preguntas y el cierre de temas con silencio, así como las dificultades para reintroducir y retomar temas, y para controlar el equilibrio en el desarrollo temático en conversación. Estas características conversacionales distan del comportamiento cooperativo y negociador propio de la conversación en español (Cestero 2005).

En relación al mecanismo de alternancia de turnos y los fenómenos relacionados con él, Rubio (2007 y 2012) ha llevado a cabo una investigación sobre la interrupción en la conversación en ELE de estudiantes taiwaneses de dos niveles de aprendizaje diferente, con la que ha podido comprobar el desarrollo de la interlengua. Los resultados obtenidos permiten constatar que la caracterización de la conversación en ELE de los estudiantes de esta cultura resulta anómala por el bajo número de interrupciones que se producen (que disminuye a medida que aumenta el nivel en ELE del estudiante), así como por la escasa aparición de superposición de habla -normalmente colaborativa- y por el uso o la interpretación frecuentes de vacíos y pausas como señales de final de turno, lo que apunta la existencia de un patrón de comportamiento, transferido desde la lengua y cultura materna, poco disruptivo y, si se compara con la función de la interrupción en español, poco colaborador (Cestero 2005), en el que el interlocutor está preocupado, fundamentalmente, por construir su turno, y, en cierta manera, descuida, por ello, el proceso mismo de interacción.

La vía de investigación que más datos de diferencias culturales ha dado hasta ahora es la del estudio de la producción de turnos de apoyo en la conversación de estudiantes de ELE. Fue iniciada por Pérez, quien estudió los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE de dos niveles diferentes, y, con objeto de explicar su funcionamiento, describió lo que acontece al respecto en la cultura taiwanesa (Pérez 2009 y 2011), constatando como características fundamentales de la conversación en ELE de taiwaneses la producción de apoyos verbales en lugares apropiados para el cambio de hablante, lo que indica un patrón de comportamiento respetuoso y poco intrusivo; la existencia de un componente enfático en la emisión de los apoyos transferido de la lengua y cultura maternas, y la utilización frecuente de apoyos de reafirmación y entendimiento, para asegurarse del entendimiento del enunciado en marcha, lo que supone un rasgo específico de interlengua. Tomando como modelo el estudio de Pérez, Inglés (2010), Silva (2012) y Pascual (2011 y 2014) han analizado la producción y el funcionamiento de los turnos de apoyo conversacionales producidos por estudiantes británicos, marroquíes e italianos de ELE, respectivamente. El estudio de Inglés, exploratorio, informa de que los estudiantes británicos de ELE, cuando conversan en español, contrariamente a como ocurre en la conversación española, no presentan una frecuencia alta de producción de apoyos y, en su mayoría, se trata de apoyos requeridos pragmática o interaccionalmente y no voluntarios; hacen más uso de apoyos de entendimiento que

de apoyos de acuerdo, y de apoyos compuestos que de apoyos complejos, lo que caracteriza su interlengua, y cuentan con un uso afectivo de los turnos de apoyo que favorece el acercamiento social y la empatía. Los estudiantes marroquíes de nivel intermedio, según constata Silva en su trabajo de investigación, presentan un patrón de comportamiento en la producción de apoyos en conversaciones en ELE muy diferente al de los nativos españoles, que se caracteriza por una frecuencia de emisión de apoyos mucho más alta y porque el tipo de apoyo más productivo es el seguimiento, lo que la autora relaciona con la necesidad de intervenir activamente en este tipo de interacción (Silva 2012: 150)⁶, y de mostrarlo de forma continua y directa. Finalmente, los estudiantes italianos de ELE, según ha documentado Pascual en una investigación de grandes dimensiones, producen más turnos de apoyo y secuencias con apoyo, en conversación en ELE, que los españoles, lo que la autora relaciona con estrategias de cooperación que compensan la falta de dominio lingüístico (Pascual 2014: 466), y también emiten un gran número de apoyos de entendimiento característicos de la interlengua; las diferencias en la producción de apoyos conversacionales se relaciona, a su vez, con el nivel de aprendizaje del estudiante y con su cultura materna, lo que permite obtener, de nuevo, información relevante sobre el desarrollo de la interlengua y sobre diferencias culturales en la estructuración de la actividad conversacional.

Por último, Martínez (2009 y 2015) ha llevado a cabo una investigación sobre el desarrollo temático conversacional. Dado que, hasta la fecha, no se conocía el funcionamiento del fenómeno secuencial en la conversación en lengua española, la investigadora ha realizado un estudio profundo de los procedimientos básicos en español como lengua materna y, en perspectiva aplicada, de los procedimientos habituales en la conversación en ELE de estudiantes finlandeses. Además de proporcionar una caracterización detallada del fenómeno en la conversación española, los hallazgos obtenidos por Martínez apuntan la existencia de diferencias relevantes en proporciones de uso de estrategias relacionadas con el desarrollo temático secuencial, y en estructuras y elementos lingüísticos implicados en el mismo, relacionados por la autora con limitaciones de la competencia conversacional en LE y con características de interlengua subsanables con una adecuada atención a la competencia conversacional en el aula (Martínez 2014: 581-585).

Los trabajos que acabamos de mencionar han supuesto un avance considerable en nuestro conocimiento sobre diferencias culturales en la producción de conversación y, lo que es más importante en el ámbito que nos ocupa, nos han permitido conocer el funcionamiento de la competencia conversacional en interlengua, así como la existencia de diferencias básicas en la conversación en ELE de estudiantes procedentes de distintas culturas, que dificultan la adquisición de la lengua extranjera o conducen a una producción anómala. La identificación y explicación de las diferencias interculturales permite, además, como transferencia de conocimientos, diseñar planes docentes con los contenidos adecuados pertinentes, que es el paso lógico para que se produzca el avance necesario en la enseñanza de la conversación en ELE. En los próximos años se han de seguir las líneas de estudio comenzadas, atendiendo a estudiantes procedentes de culturas distintas a las ya tratadas, y se han de abrir

⁶ La mayor frecuencia de producción de turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes marroquíes podría deberse, también, a la caracterización básica de las culturas como culturas “de no contacto” o “de contacto”, que se relaciona con las estrategias de cooperación e involucración en la co-construcción misma de la interacción. En este sentido, podría estar relacionada con el hecho de que la cultura marroquí es de mayor contacto que la española y que la italiana (que también son “de contacto”, frente a la inglesa y taiwanesa, que son “de no contacto”).

nuevas líneas de investigación sobre fenómenos conversacionales aún no tratados (marcas de final de turno, estrategias de toma de turno, secuencias de apertura y de cierre conversacional, etc.). Además, se ha de dedicar un gran esfuerzo a la didáctica de las características estructurales de la conversación, pues, aunque en algunas de las investigaciones mencionadas se ofrecen propuestas de gran interés (García 2009, Rubio 2012), como comentamos a continuación, aún queda mucho por hacer a este respecto.

3.2 La enseñanza de la conversación: diseño de propuestas didácticas

La conversación ocupa, desde hace años, un lugar destacado en las organizaciones docentes y en los diseños curriculares de enseñanza de L2/LE; incluso, hay programas de enseñanza en los que está prevista una dedicación similar de clases u horas a trabajar la competencia lingüística y la conversacional. No obstante, las clases de conversación suelen dedicarse a fomentar la expresión oral del alumno, ya sea monologal o dialogal, y las actividades programadas se destinan a realizar, sobre todo, exposiciones de temas determinados, debates sobre temas de actualidad, simulaciones o producciones de interacciones transaccionales o de conversaciones cotidianas no sujetas a los principios naturales de estructuración, con lo que, si bien se favorece la adquisición de reglas y normas de distintos tipos de textos, lo que sin duda debe estar previsto en el proceso de enseñanza, no se promueve la adquisición de la *competencia conversacional*, que ha de ser el objetivo fundamental de estas clases.

Para que los especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras puedan abordar la didáctica de la conversación de manera adecuada, es necesario contar, previamente, con conocimientos básicos sobre la estructuración conversacional y los mecanismos, elementos y fenómenos relacionados con ella; tales conocimientos han llegado con cierto retraso, y, además, como hemos apuntado con anterioridad, ha sido en los últimos años cuando más se ha investigado sobre las diferencias en la producción de la conversación de aprendices de LE, y específicamente de ELE, de diferentes culturas. Estos hechos explican la escasa aparición de los aspectos estructurales de la conversación en los diseños curriculares y en los materiales de enseñanza de L2/LE⁷ y, consecuentemente, el tratamiento inadecuado que tiene esta actividad interactiva en el aula. Sin embargo, estamos en un momento de desarrollo de la investigación suficiente como para abordar la inclusión de contenidos básicos en los planes curriculares y el diseño de propuestas didácticas. En relación a ello, se han realizado algunos trabajos relevantes, aunque aún son muy pocos, que, desde el enfoque analítico del Análisis de la conversación, se centran en la didáctica de la conversación a partir de cuatro objetivos específicos (cfr. Scarcella 1988: 78 y Cestero 2012): reflexionar sobre la posibilidad de enseñar las características conversacionales explícitamente o de forma indirecta, fomentar el uso de materiales lingüísticos auténticos, crear actividades de clase que favorezcan la aparición de contextos de aprendizaje óptimos y programar secuencias de actividades para trabajar la estructuración de la conversación.

⁷ Véanse al respecto los datos de las revisiones que se hacen en García Castro (2003) y en López de Lerma (2011).

3.2.1 Apuntes teóricos y metodológicos sobre enseñanza de la conversación

En el seno del Análisis de la conversación aplicado a la enseñanza de L2/LE, se viene tratando, desde hace ya algunos años, la manera en que debe enseñarse la competencia conversacional (Richards 1990). En relación a ello, hay dos posturas diferentes: la de los investigadores que afirman y argumentan que es necesario una presentación explícita de las características básicas conversacionales, seguida de la realización de una gran cantidad de ejercicios variados para cumplirlas o realizarlas, para que pueda producirse el desarrollo de la competencia conversacional, y la de los investigadores que afirman y argumentan que la competencia conversacional no puede ser enseñada explícitamente, y que, por tanto, ha de trabajarse de forma indirecta, basándose, para ello, en el hecho de que la fluidez interactiva que se adquiere en la lengua materna no se enseña ni se aprende en contextos educativos, sino que forma parte del proceso de socialización. Estas posturas enfrentadas han dado lugar a la aparición de dos enfoques diferentes en la enseñanza de la conversación (Richards 1990; García García 2004 y 2009):

1. Enfoque indirecto, que considera que lo adecuado es desarrollar la habilidad conversacional a partir de la práctica repetida.
2. Enfoque directo, que cree necesario enseñar explícita o directamente los aspectos estructurales de la conversación en el aula, a través de un proceso concreto determinado por tres fases sucesivas: ilustración (sensibilización mediante muestras reales de cómo se producen los fenómenos conversacionales), interacción (intercambio de opiniones sobre los fenómenos estudiados y su forma de producción y comparación con la lengua materna) e inducción (búsqueda de reglas o mecanismos que regulan la producción de la conversación).

El primero se basa, pues, en la importancia de la práctica y el segundo, en la necesidad de entendimiento, observación y comparación; ahora bien, nada impide que se puedan combinar ambos enfoques, que es, a nuestro entender, lo más adecuado, ya que la práctica es esencial para desarrollar la habilidad conversacional, pero debe recordarse que no es el mismo el proceso de adquisición de la lengua materna que el de una lengua extranjera, por lo que es primordial que se presenten (implícita o explícitamente) los mecanismos, fenómenos y elementos conversacionales en el aula.

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre competencia comunicativa en ELE realizados han permitido confirmar que la enseñanza de las reglas de estructuración de la conversación y los fenómenos y elementos relacionados con ellas debe ser específica, y las clases de conversación deben estar programadas para darles cabida, siempre de forma integral, junto con los contenidos gramaticales, léxicos y pragmáticos o nociofuncionales. Los pasos a seguir en la enseñanza de dichas características conversacionales, combinando los dos enfoques sobre los que se ha reflexionado e investigado -directo e indirecto-, y, por tanto, la secuenciación adecuada en el diseño de actividades y secuencias de actividades o unidades didácticas, pueden ser los mismos que se reconocen actualmente en las metodologías comunicativas, a saber:

- 1) Presentación de las características conversacionales. Se han de mostrar las características conversacionales de forma clara y precisa -implícita o explícitamente-, prestando especial atención a su forma de producción y a su función en la interacción. El docente tiene que asegurarse de que los alumnos comprenden su uso, su utilidad y su modo de producción antes de terminar la fase. Se trata de una primera etapa fundamental, en la que se deben trabajar los tres pasos que propone el método directo mencionado con anterioridad (ilustración, interacción e inducción).
- 2) Realización de actividades encaminadas al aprendizaje de las características conversacionales. En un segundo momento, se han de programar actividades cerradas y dirigidas totalmente por el profesor, en las que se ejercite de forma individual el uso de las características seleccionadas.
- 3) Realización de actividades para reforzar el aprendizaje de las características conversacionales. En la tercera fase de enseñanza, deben programarse actividades semicerradas y dirigidas totalmente por el profesor, en las que se ejercite el uso interactivo, diádico o en grupos reducidos, de las características trabajadas.
- 4) Realización de actividades para conseguir la adquisición de las características conversacionales. Por último, no puede acabar el proceso sin la programación de actividades abiertas y semidirigidas por el profesor, en las que los alumnos deberán poner en práctica, en interacciones lo más naturales y espontáneas posible, las características aprendidas.

Los contenidos conversacionales se han de introducir de forma gradual, atendiendo, por un lado, a la simplicidad y complejidad de producción y, por otro, al mayor o menor rendimiento funcional. Es conveniente que, en cada curso, se trabaje con aspectos de todos los niveles estructurales, comenzando por los pertenecientes a la microestructura y progresando hasta llegar a los de la macroestructura (sirve poco hacer que los estudiantes produzcan una conversación completa, si no saben iniciar un turno adecuadamente, finalizar un turno, apoyar, narrar o cambiar de tema de manera no disruptiva).

En relación a la utilización de muestras que permita llevar a cabo de manera adecuada la primera y la segunda fases metodológicas, está una de las aportaciones más importantes de los analistas de la conversación a la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas: concienciar a los profesionales de la necesidad de trabajar siempre con textos reales, tanto en el aula como en la elaboración de materiales y manuales. En la actualidad, contamos con un número considerable de corpus lingüísticos que posibilitan y facilitan la utilización de materiales discursivos orales auténticos⁸, si bien, aún es muy escasa la utilización que se hace de ellos en el ámbito que nos ocupa, debido, fundamentalmente, al esfuerzo y tiempo que requiere. Y, por otro lado, no

⁸ Son corpus de gran interés los dos de la Real Academia Española, CREA y CORPES XXI [Disponibles en: <http://corpus.rae.es/creanet.html> y <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=3DAD06807CC3F7F182E0B5B46B75BED0>], que cuentan con un número de palabras de discurso oral, o los diversos corpus orales del *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA)* [Disponibles, en parte, en: <http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>].

contamos con suficientes corpus de conversaciones disponibles⁹ y, al menos hasta donde llega nuestro conocimiento, no hay ningún corpus de acceso libre específico de interacciones comunicativas para ELE, lo que constituye uno de los retos más importantes para la didáctica de la conversación.

Las actividades que se diseñan para las fases metodológicas tercera y cuarta (refuerzo y adquisición) cumplen un cometido fundamental en el aprendizaje de la L2/LE y, por tanto, los profesores deben elaborar una buena programación de las tareas y ser capaces de promover y controlar la participación de los estudiantes en ellas. Los estudios realizados sobre el tema han demostrado que en las actividades pareadas o de grupos reducidos es donde se produce una mayor cantidad de habla y donde se utiliza una más amplia variedad de actos de habla y de usos sociales lingüísticos; es en ellas, además, donde se da la oportunidad de negociar y donde se pueden poner en funcionamiento todos los principios y mecanismos estructurales, especialmente cuando dichas actividades implican interacción conversacional. En la programación de tareas ha de tenerse en cuenta, pues, que su realización sea pareada o en grupos reducidos y, obviamente, que sean apropiadas para el nivel de aprendizaje de los estudiantes y lo más breves posible, de forma que no agoten contenidos y no cansen al estudiante; de esta manera se favorece la producción de interacción informal, se multiplica el número de oportunidades que los alumnos tienen de usar la lengua y se mantiene la motivación del aprendiz.

Por último, desde hace unos años, se ha comenzado una línea de investigación aplicada a la enseñanza de la conversación en ELE que tiene como cometido ofrecer propuestas de actividades, secuencias de actividades o unidades didácticas para trabajar la estructuración de la conversación en el aula. Estas propuestas, en su mayoría presentadas como trabajos de investigación de másteres o como capítulos de tesis doctorales, toman como base los hallazgos procedentes del Análisis de la conversación y los de estudios realizados de forma específica con estudiantes de ELE de distintas lenguas y culturas a los que hemos aludido previamente, por lo que su enfoque resulta adecuado. Dedicamos el apartado siguiente a presentarlas brevemente.

3.2.2 Propuestas didácticas para desarrollar la competencia conversacional en ELE

Como propuesta didáctica pionera para la enseñanza de elementos, fenómenos y mecanismos conversacionales en ELE, García Castro (2003 y 2004) llevó a cabo, hace ya más de una década, una memoria fin de máster en la que presentaba una revisión del tratamiento de los fenómenos conversacionales en manuales y materiales de ELE, y ofrecía una propuesta para la enseñanza de elementos y fenómenos relacionados con el intercambio de turnos de habla. La revisión de manuales y materiales, que constataba la escasa aparición y tratamiento de aspectos relacionados con la estructuración de la conversación en tales publicaciones, sirvió para

⁹ Los corpus más útiles disponibles son el corpus de conversaciones coloquiales del grupo Val.Es.Co. [Disponible en: <http://www.uv.es/valesco/>] y el corpus de conversaciones coloquiales de la Universidad de Alcalá -ACUAH- [Disponible a través del CREA]. También pueden consultarse y emplearse el corpus C-Oral-Rom [Disponible en: <http://lablita.dit.unifi.it/coralrom/index.html>] y <http://www.llif.uam.es/ESP/Coralrom.html>] y el Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea CORLEC [Disponible en: <http://www.llif.uam.es/ESP/Corlec.html>].

llamar la atención sobre el vacío existente y sobre la consecuente necesidad de su inclusión en los programas de enseñanza. La propuesta didáctica, nivelada, resultó bastante original y creativa, a pesar de no contar con un enfoque específico validado, pues no se habían ofrecido aún suficientes aportes teóricos y metodológicos que pudieran servir de base.

Las primeras propuestas didácticas diseñadas a partir de una base teórica y metodológica claras, aunque únicamente probada, hasta entonces, con estudiantes de lenguas extranjeras diferentes del español, fueron las de García García (2004, 2007, 2009 y 2014). La autora propone la combinación del enfoque directo y el indirecto en la elaboración de actividades secuenciadas para trabajar turnos de apoyo, reformulación, cambios de tema y sincronización de turnos siguiendo tres fases fundamentales: sensibilización (que aúna las tres etapas propias del enfoque directo: ilustración, interacción, inducción), práctica y revisión, sentando así, de manera precisa, las bases metodológicas para el diseño de secuencias de actividades y unidades didácticas para la enseñanza de características conversacionales en ELE.

La aportación ofrecida por Mingo Gala (realizada en 2008 como memoria fin de máster, aunque publicada en 2010), una programación completa de contenidos para un curso de nivel B1 (en el Instituto Cervantes de Estambul), toma como base metodológica la propuesta por Cestero (2005), en lo que respecta tanto al inventario de fenómenos que requieren enseñanza específica como a la metodología de diseño y didáctica de contenidos conversacionales, que parte, como se ha detallado en el apartado anterior, de una combinación de los métodos directo e indirecto y de las cuatro fases generales del enfoque comunicativo, y la de Thornbury (2006), basada en tres pasos: toma de conciencia, apropiación y desarrollo de la autonomía. El autor realiza un trabajo de cierta envergadura, centrado en fenómenos y recursos relacionados con la alternancia de turnos (toma y conclusión de turno e interrupción) y con las secuencias marco (apertura y cierre conversacional), que puede ser muy útil en la enseñanza y que supone, de nuevo, un avance en la didáctica de la conversación en ELE¹⁰.

Aunque se pueden considerar trabajos de menores dimensiones, por tratarse de memorias de investigación fin de estudio en el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, no podemos dejar de mencionar las aportaciones prácticas para la didáctica de la conversación en ELE de I. López Sáez de Burgo (2009), R. Sanz (2010) y A. López de Lerma (2011). López Sáez de Burgo (2009) adopta el enfoque directo como marco (actividades para la toma de conciencia y el análisis y la reflexión) para tratar en el aula de ELE aspectos conversacionales de gran complejidad y diferenciación transcultural, y diseña un modelo de trabajo basado en objetivos básicos que se consiguen en tres fases sucesivas metodológicas: análisis de la percepción personal de los estudiantes hacia fenómenos conversacionales (ejemplificado con la interrupción) y comparación con la percepción de los nativos; concienciación de los estudiantes extranjeros con respecto a las

¹⁰ Creemos conveniente mencionar aquí el trabajo de Ambjoern (2008), que consideramos de gran interés, aunque no está apoyado en las bases teóricas y metodológicas aquí presentadas. En él se reflexiona sobre las características conversacionales que requieren enseñanza específica en el aula y se aboga por una enseñanza explícita y sistemática de la conversación. Para ello, se presenta una propuesta de elaboración de actividades interactivas libres y de actividades orientadas a la comprensión y a la producción (con atención a la forma), que tienen de fondo un enfoque centrado en el participante y que pueden resultar de gran utilidad en el desarrollo de la competencia conversacional.

normas que rigen los procedimientos conversacionales (ejemplificado con el intercambio de turnos), tanto en su lengua y cultura como en la lengua y cultura metas, y evaluación del efecto que el conocimiento produce sobre la percepción de los estudiantes. Toda la propuesta se realiza a partir de grabaciones de conversaciones reales, y resulta modélica y de gran interés.

Sanz Escudero (2010) ofrece una propuesta para enseñar, en los distintos niveles, los turnos de apoyo conversacionales a estudiantes de ELE, en la que combina, siguiendo las indicaciones de García García (2004 y 2009) y de Cestero (2005), los enfoques directo e indirecto. La autora diseña secuencias de actividades organizadas a partir de las siguientes fases: presentación (sensibilización, audición, sistematización), práctica controlada, práctica libre y evaluación. El material fundamental que se utiliza en las actividades programadas es real, procede de conversaciones grabadas para su empleo en ellas, lo que supone, una vez más, un paso adelante en la didáctica de la conversación.

López de Lerma (2011), teniendo en cuenta la necesidad de trabajar con materiales reales en el aula, ofrece una propuesta didáctica de gran interés. La autora parte de una conversación producida de manera natural y propone una secuencia de actividades programadas para trabajar fenómenos y elementos conversacionales que en ella aparecen: tipos de turnos en cuanto a su forma o función; recursos de toma, mantenimiento y finalización de turno; tácticas de conclusión; forma y función de las interrupciones; forma y función de turnos de apoyo; secuencias de apertura, de cierre y de narración, y organización general de la conversación. La metodología que utiliza es la propuesta por García García (2004 y 2009) y por Cestero (2005), a partir de cuatro fases (en su caso, presentación, sensibilización, repertorio y práctica), avanzando así por el mismo camino.

Por último, resulta de gran interés la propuesta didáctica que, a modo de transferencia de conocimientos y modelo de aplicación práctica, presenta en su tesis doctoral Rubio (2012). El investigador, tomando como base teórica y metodológica una combinación del enfoque directo y de los enfoques comunicativo y por tareas, elabora y presenta una unidad didáctica muy original y, sin duda, de gran utilidad para trabajar fenómenos y recursos conversacionales relacionados con la interrupción (concepto español de interrupción, señales y tácticas de conclusión de turno, interrupciones justificadas neutras y estrategias de toma de turno interruptivas) en el aula de ELE para estudiantes taiwaneses de nivel B1-B2 (Rubio 2012: 434-440). Según los datos que tenemos, la de Rubio es la última de las propuestas didácticas que se han ofrecido para la enseñanza de recursos, fenómenos y mecanismos conversacionales en ELE, que se ha realizado a partir de transferencia de conocimientos sobre diferencias culturales y funcionamiento de la conversación en interlengua y que parte de la base teórico-metodológica establecida y validada previamente; esperamos que sirva, también, de modelo para futuros trabajos parciales, de manera que, poco a poco, se puedan ir llenando vacíos aún existentes en la didáctica de la conversación.

4. Consideraciones finales

La enseñanza de una lengua segunda o extranjera tiene como objetivo principal que los estudiantes adquieran la competencia conversacional necesaria para interactuar en la lengua meta de forma apropiada y natural, lo que requiere que se atienda a los mecanismos, fenómenos y elementos estructurales de la conversación, tanto en los programas, manuales y materiales de ELE, como en el aula. Para que ello sea posible, es necesario continuar con los estudios conducentes a conocer diferencias culturales, iniciados en el marco del Análisis de la conversación, y, de manera particular, debe seguir investigándose sobre las características de las conversaciones en ELE de estudiantes con distintas lenguas y culturas, con una metodología igual o similar a la presentada en este trabajo, base de las investigaciones realizadas hasta ahora, de manera que puedan compararse datos y establecerse diferencias significativas. Los trabajos de García García, Martínez Carrillo, Rubio Lastra, Pérez Ruiz, Inglés Candelas y Pascual Escagedo, en este monográfico, presentan los hallazgos más relevantes constatados, a la vez que sirven de modelo para trabajos futuros.

Por otro lado, los conocimientos que tenemos en la actualidad permiten abordar la tarea del diseño de diversos aportes didácticos. Los manuales y materiales especializados prácticamente no tratan las características estructurales conversacionales, por lo que resulta imprescindible que los profesionales en ELE hagan propuestas válidas para la enseñanza de los fenómenos, mecanismos y elementos conversacionales, a partir de una base teórica y metodológica común que permita el avance adecuado y seguro. Como muestra de ello, pueden verse los trabajos de García Castro, Sanz Escudero, López de Lerma Díez y Hernández Bravo, en este monográfico.

Ana M.ª Cestero Mancera

Profesora Titular de Lingüística general

Universidad de Alcalá

anam.cestero@uah.es

Referencias bibliográficas

- Albert, E. M. (1972): "Culture patterning of speech behavior in Burundi", J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 72-105.
- Ambjoen, L. (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución", *RedELE*, 13. [Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>].
- Bilmes, J. (1992): "Dividing the rice: A microanalysis of the mediator's role in a Northern Thai negotiation", *Language in society*, 21, pp. 569-601.
- Briz Gómez, A. (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros.
- Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (2004): "Aportaciones del análisis del discurso oral", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid: SGEL, pp. 219-242.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación. Análisis sociolingüístico*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (2007): "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras", *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 33, pp. 3-8.
- Cestero, A. M. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro", *RILE. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp. 31-62.
- Daden, I. (1982): *Bargaining in a Guatemalan Highland Quiche-Mayan Market*, Tesis doctoral, California: University of California at Los Angeles.
- Ellis, R. (1999): "Theoretical perspectives on interaction and language learning", R. Ellis et al., *Learning a Second Language through Interaction*, Amsterdam: Benjamin, pp. 3-31.
- Fernández, M. J. y Albelda, M. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.
- Gallardo Paúls, B. (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Minneapolis-Valencia: University of Minnesota-Universitat de València. (Lynx, anexa 4)
- Gallardo Paúls, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- Gallardo Paúls, B. (1998): *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*, Madrid: Arco/Libros.
- García Castro, E. (2003): *El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera*, Memoria fin de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- García Castro, E. (2004): "El intercambio de turnos de habla y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera", *Cuadernos Cervantes*, 53, pp. 40-44.
- García García, M. (2004): "La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE", *Glosas Didácticas*, 12, pp. 105-112. [Disponible en: www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07_garcia.pdf]
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Lingüística en la Red*, II. [Disponible en: www.linred.com]
- García García, M. (2007): "La enseñanza de la competencia conversacional", *Frecuencia L, Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 33, pp. 16-21.
- García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2014): *La competencia conversacional en español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. (1994): "Conversation analysis: Some thoughts on its applicability to applied linguistics", *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, pp. 97-118.
- Gardner, R. (1997): "The listener and minimal responses in conversational interaction", *Prospect*, 12 (2), pp. 12-32.
- Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) (2004): *Second Language Conversations*, London: Continuum.
- Hatch, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", E. Hatch (ed.), *Second Language Acquisition, A Book of Readings*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 306-326.
- Haviland, J. (1977): *Reputation, and Knowledge in Zinacantan*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hayashi, R. (1991): "Floor structure of English and Japanese conversation", *Journal of Pragmatics*, 16, pp. 1-30.
- Hopper, R. (1990-91): "Ethnography and Conversation Analysis after *Talking Culture*", *Research on Language and Social Interaction*, 24, pp. 161-170.
- Inglés, B. (2010): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE*, Trabajo de investigación tutelado, Madrid: Universidad Nebrija.
- Jefferson, G. (ed.) (1992): *H. Sacks, Lectures on Conversation*, Oxford: Basil Blackwell.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- López de Lerma Díez, A. (2011): *La enseñanza de la conversación en el aula E/LE*, Memoria fin de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- López Sáez de Burgo, I. (2009): *La enseñanza del intercambio de turnos en la conversación española*, Memoria fin de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martínez, M. C. (2009): *La organización temática en la conversación de estudiantes finlandeses de español como lengua extranjera*, Trabajo de investigación tutelado, Madrid: Universidad Nebrija.
- Martínez, M. C. (2015): *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera de estudiantes finlandeses*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Nebrija.
- Mingo Gala, J. A. de (2008): *La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul*, Memoria de máster, Madrid: MarcoELE, 10 (2010). [Disponible en: http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf]
- Moerman, M. (1972): "Analysis of Tai conversation: Making accounts, finding breacher and taking sides", D.

- Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press, pp. 170-228.
- Moerman, M. (1977): "The preference for self-correction in a Tai conversational corpus", *Language*, 53, pp. 872-882.
- Moerman, M. (1988): *Talking Culture. Ethnography and Conversation Analysis*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Pascual, C. (2011): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*, Memoria fin de máster, Madrid: Universidad Nebrija.
- Pascual, C. (2014): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2009): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de investigación tutelado, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Pérez Ruiz, J. (2011): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Nebrija.
- Philips, L. (1976): "Some source of cultural variability in the regulation of talk", *Language in Society*, 5, pp. 81-87.
- Richards, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1991): "Toward an understanding of fluency: A microanalysis of non-native speaker conversations", *Discourse Processes*, 14, pp. 423-441.
- Riggenbach, H. (ed.) (2000): *Perspectives on Fluency*, Michigan: University of Michigan Press.
- Rubio, M. (2007): "Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional", *Frecuencia L. Revista de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 33, 9-15.
- Rubio, M. (2008): *La interrupción y la superposición de habla en la conversación de estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera*, Trabajo de investigación tutelado, Madrid: Universidad Nebrija.
- Rubio, M. (2012): *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sanz, R. (2010): *La enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación española*, Memoria fin de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Scarcella, R. (1983): "Developmental trends in the acquisition of conversational competence by adult second language learners", J. Wolfson (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, pp. 175-183.
- Scarcella, R. (1988): "Conversation analysis in L2 acquisition and teaching", *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 72-91.
- Schiffrin, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Oxford: Basil Blackwell.
- Silva, I. (2012): *Los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes marroquíes de ELE*, Trabajo fin de máster, Madrid: Universidad Nebrija.
- Stewner-Manzanares, G. J. (1983): *Turn-taking Structure of Second Language Learners of Spanish at Different Oral Proficiency Levels*, Tesis doctoral, Washington: Georgetown University.
- Tannen, D. (1983): "When is an overlap not an interruption? One component of Conversational style", R. Di Pietro, W. Frawley y A. Wedel (eds.), *The First Delaware Symposium on Language Studies*, Newark, D. E.:

University of Delaware Press, pp. 119-129.

Tannen, D. (1987): "Conversational style", H. W. Dechert y M. Raupach (eds.), *Psycholinguistic Models of Production*, N.J. Norwood: Ablex, pp. 251-267.

Thornbury, S. (2006): *How to Teach Speaking*, Harlow: Pearson Education Limited.

Tusón Valls, A. (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.