

## Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE

### A training programme for the development of conversational competence in SFL

#### Resumen

En las últimas décadas, se han sucedido diversos estudios sobre fenómenos conversacionales en el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Con ellos se ha puesto fin al vacío existente en este campo y se han podido identificar algunas diferencias culturales en la estructuración de la conversación, así como las características propias de la interlengua de los aprendices de ELE. Las aportaciones más relevantes de estas investigaciones han servido como punto de partida para la elaboración del presente artículo, cuyo objetivo fundamental es dar un paso más y trasladar al aula el aprendizaje de estos contenidos. Consideramos que, por medio de una enseñanza explícita de los elementos y de las estrategias que subyacen en una conversación real, y con el entrenamiento apropiado, las interacciones de los estudiantes serán más naturales y fluidas. Así pues, presentamos la programación de un curso de conversación para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE.

#### Palabras clave

Competencia conversacional, mecanismos y fenómenos conversacionales, adquisición y enseñanza de la conversación española, enfoque directo, turnos de apoyo, marcadores discursivos, cambio de tema.

#### Abstract

Over recent decades, many studies have investigated conversational mechanisms in the applied linguistics field of teaching Spanish as a foreign language (SFL). These studies have remedied the previous lack of research in this area, and it has been possible to identify many cultural differences in the structure of conversations, as well as the characteristics of the students' interlanguage when using SFL. The results of this research have been the starting point for this paper, the main purpose of which is to take one more step towards developing content to teach Spanish conversational structures in the classroom. We consider that an explicit approach is necessary to teach the elements and strategies that underlie real conversations and that together with the proper training, students' interactions will become more natural and fluent. Therefore, this article presents a programme for the development of conversational competence in the SFL classroom.

#### Key words

Conversational competence, conversational mechanisms and phenomena, acquisition and teaching of Spanish conversation, explicit approach, turn taking, discourse markers, topic shift.

## 1. Introducción

Cuando mantenemos una conversación en una situación informal, acto cotidiano por excelencia, se producen múltiples acciones y procesos de los que no somos conscientes plenamente, pero que sabemos usar e interpretar perfectamente. Así, por ejemplo, podemos saber si nuestro interlocutor va a tomar la palabra en una secuencia larga, o si, por el contrario, es un turno corto que nos indica que podemos seguir hablando, o si quiere proponer un nuevo tema de conversación. Esta actividad entraña mayor dificultad cuando tratamos de entablar un intercambio comunicativo en una lengua extranjera (LE) en la que, probablemente, los mecanismos y fenómenos conversacionales no coinciden con los de nuestra lengua materna (LM) y, además, no hemos sido entrenados para usarlos, dado que estos recursos se encuentran ausentes de los planes de estudio de la mayoría de los centros educativos.

A partir de la observación, durante años, de las características de la producción oral de los estudiantes que acuden a nuestras clases para estudiar español, hemos podido constatar las dificultades que poseen para mantener una conversación espontánea, a pesar de contar con años de instrucción académica. Esta incapacidad comunicativa es debida a múltiples factores, entre los que podemos destacar la falta de conciencia de la existencia de diferentes aspectos conversacionales propios de la lengua española, así como de la ausencia de la práctica específica dentro y fuera del aula, necesaria para lograr comunicarse con eficacia.

De ahí que nos hayamos propuesto programar un curso específico de conversación<sup>1</sup>. El objetivo fundamental de esta propuesta didáctica es el diseño de una gran variedad de actividades, secuenciadas de manera que permitan lograr el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices de español como lengua extranjera (ELE), es decir, que ofrezcan el entrenamiento apropiado para que los estudiantes sean capaces de comprender y producir intercambios comunicativos orales adecuados y fluidos con hablantes nativos en el trabajo, en la calle, en las aulas o en sus relaciones personales.

El curso está compuesto por siete unidades que están dedicadas al trabajo consciente de diferentes fenómenos propios de la conversación española. Para llevar a cabo la selección de los elementos y las estrategias conversacionales se tomó como referencia el listado de contenidos nivelados para el diseño de clases de conversación realizado por Cestero en 2005 y que detallaremos más adelante. En cada unidad hemos definido los objetivos, los diferentes contenidos a tratar y las tareas correspondientes a la fase de práctica, que deberán secuenciarse de manera adecuada para que los estudiantes adquieran la competencia conversacional.

<sup>1</sup> El curso de conversación que aquí se presenta, se ha diseñado para la tesis doctoral de la autora, que será defendida en breve en la Universidad de La Laguna.

## 2. Marco Teórico

Tradicionalmente, en la enseñanza de LE se ha dejado en el olvido, en los diferentes niveles educativos, la enseñanza de la conversación, centrando la atención fundamentalmente en los aspectos gramaticales, léxicos y en las destrezas de comprensión y expresión escrita. De hecho, todos hemos experimentado en primera persona cómo, después de muchos años de estudio de un idioma, nos encontrábamos con enormes carencias que nos impedían mantener una conversación solvente con cierta fluidez en la lengua objeto de estudio. Dicha situación dio lugar a varias generaciones de jóvenes que se convertían en auténticos especialistas de la gramática del idioma que aprendían, pero, paradójicamente, no poseían habilidades para captar el mensaje de textos auditivos, ni para comunicarse oralmente con espontaneidad. En realidad, lo que ocurría es que los aprendices adquirían un conocimiento formal de la lengua, no un uso instrumental.

La realidad es que bajo el intercambio comunicativo subyacen unos procesos cognitivos que entrañan una gran complejidad. De ahí que sea imprescindible preparar a los aprendices para afrontar tales procesos: la comprensión adecuada del mensaje emitido, la elaboración y producción de los enunciados desde el punto de vista de la corrección lingüística, la adecuación al contexto, la atención al significado, la superación del miedo al ridículo o al error, además de la necesidad de procesar mentalmente todos los datos para realizar una acertada interpretación de los mismos y una producción adecuada.

### 2.1. La competencia comunicativa y la competencia conversacional

Un hallazgo fundamental marcó la manera en que se enseñaba idiomas en Europa a finales de la década de los 60 y principios de los 70. El *Enfoque comunicativo* da un giro espectacular a la enseñanza de las lenguas. Una nueva realidad social, política y económica, unida a una serie de aportaciones teóricas provenientes de diferentes ámbitos científicos relacionados con la lengua y su aprendizaje: la Filosofía del lenguaje, la Antropología, la Sociolingüística y la Psicolingüística, dieron una visión más amplia y compleja de los mecanismos de adquisición y uso de una LE, lo cual provocó un cambio radical en el panorama de la enseñanza de lenguas al converger en una propuesta común, la lengua como *comunicación*.

Así pues, desde la Etnografía de la comunicación, partiendo de la insuficiente dicotomía chomskiana: *competencia y actuación*, Dell Hymes centra su atención en el uso o en la actuación lingüística y propone el estudio del lenguaje como fenómeno social enmarcado en una cultura. En 1972 acuña el concepto de **competencia comunicativa** para hacer referencia al conjunto de habilidades y conocimientos que debe poseer todo hablante para usar la lengua en los diferentes contextos de la vida social y cultural. Más tarde, diferentes autores la subdividieron en otras subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la estratégica, la discursiva, la pragmática (Canale y Swain 1980 y Bachman 1990). En la actualidad, tras la publicación por parte del Consejo de Europa en 2002 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER) para unificar los criterios en el ámbito de la enseñanza de LE, se considera que la

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

competencia comunicativa está compuesta por tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Esta última se subdivide, a su vez, en discursiva, funcional y organizativa.

Poco a poco, en los años ochenta, las aportaciones de distintas disciplinas fueron completando el concepto de lengua y su dimensión comunicativa: el Análisis del discurso, el Análisis de la conversación, la Pragmática, las Ciencias de la comunicación, la Adquisición de las lenguas. En este sentido, el centro de interés del Análisis del discurso se desplaza hacia el estudio de unidades más amplias y superiores a la oración, e integra de forma progresiva teorías pragmáticas. Los estudios del discurso se interesaron por la comunicación como proceso y por el análisis de las variables que estructuran las situaciones concretas de comunicación, investigaron la relación existente entre el discurso, la forma, los objetivos y los efectos, es decir, la función, enriqueciendo y revitalizando así la tarea didáctica.

El punto de partida es una concepción de la lengua como sistema de estructuras que responde a una función primaria. El lenguaje es un recurso, una herramienta creada y empleada por el ser humano para comunicarse, y en el uso que de él hacen los hablantes se refleja el conocimiento que tienen del mundo y de la sociedad. Por tanto, le concede una especial relevancia al modelo prototípico del uso de la lengua, *la conversación*. Concretamente el Análisis de la conversación se interesa por la conversación cotidiana, no planificada, entendida como un acto social que se construye partiendo de la negociación entre los interlocutores.

A partir de estos conocimientos se asignó el término de **competencia conversacional** a la capacidad del aprendiz de una LE de generar una conversación empleando los recursos y mecanismos adecuados para la construcción conjunta de una interacción oral, cooperando con su interlocutor y negociando el significado de los intercambios comunicativos (Cestero 2005; García García 2014). Por tanto, para ser competente en conversación se requiere activar, por un lado, los recursos lingüísticos de los que dispone el hablante, es decir, las estructuras léxicas, sintácticas y las relaciones semánticas específicas. Por otro, activar los conocimientos o esquemas previos relacionados con la estructura global de la conversación (fases y géneros conversacionales), fijados convencionalmente. Por último, debe controlar la interacción por medio del uso de estrategias para manejar los turnos y los temas, sabiendo delimitar el inicio, el cierre y las transiciones internas de una conversación.

En cuanto al desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices, hay un aspecto relevante que se refiere a la sensibilización y concienciación de los diversos recursos de que disponen los aprendices de una LE, tanto desde el punto de vista psicológico, como cognitivo y metacognitivo, para lograr mayor seguridad y autoconfianza en el momento de mantener un intercambio verbal fluido y eficaz. En este sentido, consideramos de vital importancia que el docente incluya en el aula de LE un trabajo específico de las distintas **estrategias de comunicación** que activan los propios alumnos de forma inconsciente y, a su vez, de todas aquellas que no aplican por desconocimiento o por falta de entrenamiento. Las estrategias relacionan el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación (Bachman 1990). Así pues, todos, hablantes nativos y aprendices (en adelante HN), emplean sus recursos y conocimientos (lingüísticos, contextuales, de conocimiento del mundo, de la propia experiencia, de la propia personalidad) con el fin de

cumplir la meta comunicativa de la manera más efectiva posible. En definitiva, mediante el dominio de estrategias verbales y no verbales se compensa posibles fallos en la comunicación oral y escrita y se maximiza la eficacia de los intercambios comunicativos que el alumno lleve a cabo en su proceso de aprendizaje en general y de la competencia conversacional en particular.

A pesar de todo, el tratamiento de la conversación en la enseñanza no es, aún, del todo adecuado. Sin duda todavía es necesario ahondar, con mayor rigor, en el conocimiento específico de la conversación en sí misma: cuál es su estructura, su función, en qué consiste el proceso de conversar y qué elementos intervienen en él (Cestero 2005 y 2016, en este monográfico).

## 2.2. ¿Qué es la conversación?

Como hemos señalado anteriormente, el Análisis del discurso y el Análisis de la conversación han sido principalmente las dos disciplinas que han profundizado en la descripción de las especificidades de la conversación y esas aportaciones, aunque tardías, han arrojado luz sobre cuáles son sus reglas, sus características estructurales y su funcionamiento para, a su vez, enriquecer y mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de una LE (Cestero 2005: 11-12).

Por su parte la *Pragmática* examina a través de la conversación fenómenos tales como los actos de habla, las inferencias, las presuposiciones, las implicaturas, es decir, se desarrolla fundamentalmente en el campo de la significación, en el terreno de las intenciones comunicativas de los hablantes, aquello que no está explícito; por tanto, es un ámbito complejo de determinar. Su misión es desentrañar con ayuda del contexto el significado de los signos lingüísticos empleados. Esta labor va más allá del significado convencional o literal, hasta llegar al significado de hablante, intencional, es decir, trata de descubrir no solo *lo dicho*, sino *lo implícito* (Dijk 2012).

Por lo que respecta a la organización general de la conversación, hay que señalar que el principio de cooperación determina la existencia de un doble sistema de *turnos* (de habla y de apoyo) y de la retroalimentación, ambos se ponen en funcionamiento para garantizar el seguimiento y la continuación de cada intervención por parte de los hablantes.

Precisamente, un aspecto esencial para que una conversación se produzca y avance es el *principio de cooperación* (Grice 1975), según el cual todo intercambio comunicativo logrará éxito si los interlocutores cooperan mostrando ambos una *disposición positiva* en el desarrollo fluido de la interacción. Existen dos posibilidades por parte del hablante: el cumplimiento o la violación de este principio, y tanto una opción como la otra es significativa dentro del contexto.

Partiendo del principio de cooperación, Sperber y Wilson, en 1986, propusieron la *teoría de la relevancia o pertinencia*, para tratar de explicar los mecanismos cognitivos que intervienen en la emisión e interpretación de

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

los enunciados, y lograr una máxima eficacia y un mínimo coste de procesamiento en el reconocimiento de la información relevante.

Por último, dentro de los estudios pragmáticos hay que hacer referencia al *principio de cortesía* (Leech 1983; Brown y Levinson 1987), que tiene un papel importante en la interacción comunicativa. Parte de los conceptos de *imagen* y *territorio* de Goffman, de vital importancia en las relaciones interpersonales para que la comunicación se lleve a cabo sin demasiados riesgos que afecten a la imagen que proyectamos a los demás; usando estrategias para evitar o mitigar las posibles amenazas que puedan plantearse en la interacción (Bravo y Briz 2004).

En cuanto a las unidades estructurales básicas de la conversación española, como explica Cestero (2000 y 2005), hay que aclarar que la interacción oral posee una estructura jerárquica, cuya unidad más básica es el *turno*, que se va combinando hasta dar forma la actividad comunicativa. Esta se organiza en dos niveles estructurales: uno más local o pormenorizado, que conforma su *microestructura*, en el que se incluyen los *turnos*, los *intercambios* y las *secuencias*, y otro más global que atiende a la organización general y conforma su *macroestructura*.

En definitiva, la conversación no es caótica, contrariamente a lo que se creía cuando apenas había sido estudiada, sino que tiene estructura, características y reglas propias, que además son diferentes en cada lengua y cultura (Cestero 2005). Un intercambio comunicativo se genera sin un guión previo: hablante y oyente cooperan para construir fluida y espontáneamente la interacción. Se alternan los turnos y el papel de oyente y de hablante (Briz 1998; Cestero 2005: 20). Además, intervienen elementos verbales y no verbales, que enriquecen, matizan o contradicen lo verbalmente expresado (la mirada, movimientos de las manos, la cabeza, expresiones de la cara, proxémica, cinésica, volumen, ritmo, etc.) (Poyatos 1994; Cestero 1999a). Y todo ello debe introducirse en el trabajo consciente del aula de LE con el objeto de familiarizar al alumno con estos mecanismos y recursos, hasta que sea capaz de identificarlos y de manejarlos eficazmente en sus interacciones.

### 2.3. La enseñanza de la conversación en ELE

Paradójicamente, aunque el objetivo primordial que persiguen los nuevos enfoques metodológicos es la enseñanza de la comunicación y el desarrollo de la competencia conversacional, no parece reflejarse en el tratamiento de la interacción oral que se lleva a cabo en el aula actualmente. De hecho, apenas se incluyen ni en los planes curriculares, ni en los libros de texto, de forma sistemática, los fenómenos conversacionales básicos. Tampoco se aplica un modelo de enfoque metodológico adecuado para lograr el desarrollo real de la competencia conversacional de los aprendices.

Quizás esto sea debido a la creencia de que la mejora de la competencia conversacional se logrará solamente mediante la práctica de la conversación, es decir, hablando. Evidentemente, como muchas otras actividades en la vida, *para aprender a hablar, es necesario hablar*, no es posible eludir la tarea. Esta idea proviene,

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

posiblemente, de los modelos audiolinguales, en un intento de superar la enseñanza basada en la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario, imperante en su momento, que trataba de llevar al aula la práctica de la expresión oral, que ha sido y es la eterna olvidada en las aulas. Es preciso advertir, sin embargo, que este objetivo tampoco se logra con la improvisación.

El anhelo por el desarrollo de la destreza oral ha hecho proliferar en los centros de idiomas un tipo de cursos enfocados exclusivamente a hablar, en ocasiones, sin seguir una organización concreta, ni estar basados en una programación de contenidos relacionados con los mecanismos y fenómenos estructurales de la conversación. Tan solo parecen perseguir la creación de un clima más distendido en la clase que favorezca la participación de los alumnos, y más tiempo dedicado a la práctica oral. El hilo conductor de la clase suele ser de tipo temático, es decir, tratar un tema específico que tal vez los alumnos no han elegido, pero que preparan previamente guiados por un listado de preguntas sobre el tema en cuestión, o tras la lectura de un texto, o el visionado de un vídeo para, posteriormente, en la clase, realizar un intercambio de información que les permita poner en práctica el vocabulario o los contenidos funcionales y gramaticales aprendidos en la lección correspondiente. No obstante, se ha podido demostrar que este tipo de planteamiento es limitado (Richards 1990 y Cestero 2005), no permite la generación y la aplicación de los recursos y estrategias propios de una interacción comunicativa real.

**2.3.1. Tipología de actividades para conversar**

Es necesario, pues, revisar el tratamiento de la interacción oral en los materiales didácticos de ELE para evitar los errores que se han cometido.

Como resultado de la mala interpretación del concepto de *comunicación* que se ha seguido durante años, el diseño de actividades, que se ha elegido para el desarrollo de la competencia conversacional del alumno, provoca que no se le permita interactuar de forma natural, puesto que fundamentalmente las tareas van dirigidas a trabajar un modelo de intercambio más bien basado en aspectos lingüísticos y funcionales. Es decir, el interés en este tipo de actividades se centra “en *qué* se aprende conversando y no en *cómo* se aprende a conversar” (García García 2005). Por lo tanto, el tipo de ejercicios seleccionado tradicionalmente para ejercitar la expresión oral ha sido: debates, exposición de temas, simulaciones, transacciones, etc. que distan enormemente de la estructura y el funcionamiento de la auténtica conversación cotidiana (Cestero 2005: 63).

Si comparamos las características de las actividades comunicativas que se aplican en el aula con las propias de la conversación real de la vida cotidiana, observaremos las diferencias existentes entre ellas. Siguiendo a Cestero (2005: 18-20), nos guiaremos por unos criterios que nos ayudarán a determinar si las intervenciones de los interlocutores están más o menos dirigidas, o si el grado de planificación de la interacción, según el objetivo y la función social de los hablantes, es alto, medio o bajo.

En primer lugar, un intercambio *cara a cara* entre dos o más hablantes es una interacción *conversacional*, nada rígida, que presenta un grado bajo de convencionalización y planificación, pues no suele estar planificada

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

de antemano, aunque sí posee una estructura general y una organización pormenorizada específica (Cestero 2005). Su objetivo social es la comunicación por la comunicación (Briz 1995), y en ella existe una relación horizontal entre iguales, al no haber ningún tipo de jerarquías, y ninguno de los interlocutores dirige los turnos de palabra, sino que se van sucediendo libremente las intervenciones de forma coordinada y negociada por medio del mecanismo de alternancia de turnos (Cestero 2005).

En cambio, los *debates* o *mesas redondas* son un tipo de actividad frecuente y recurrente en las clases de conversación, donde seguramente el profesor persigue una participación espontánea y libre de los alumnos propiciada por un tema abierto a la polémica. Se trata, como explica Cestero (2000b), de una interacción *institucionalizada* donde, al haber un moderador, se produce un alto grado de planificación del discurso, con un objetivo social predeterminado, y uno de los interlocutores ejerce una relación de poder entre los participantes al regular las intervenciones de cada uno, por lo que impide la toma de turnos de habla libre o el cambio voluntario de tema, por ejemplo.

Las *exposiciones* o *presentaciones* es otro modelo de actividad muy utilizado para la práctica oral en las clases de idiomas, por el alto porcentaje de tiempo que tiene de producción verbal de los alumnos. No obstante, no es muy equitativo, ya que supone un estilo discursivo próximo al monólogo, y son actividades unilaterales y no interactivas, donde uno de los interlocutores ejerce la función de regular las intervenciones, sin espacio para los turnos de apoyo (TA), ni los turnos interruptivos, por ejemplo. Además, se encuadran dentro de las características del lenguaje escrito, se produce en registro formal, que está planificado de antemano, y la atención está centrada realmente en la información que se va a dar, no en el oyente.

Las *simulaciones* o *juegos de rol* son un tipo de interacción *transaccional* (un diálogo entre médico-paciente en una consulta médica, o entre vendedor-cliente en una tienda, entrevistas), en el que no se produce la negociación del significado, hay un grado medio de convencionalización y planificación, y está predeterminado su objetivo social, lo que confiere a uno de los participantes el poder de distribuir los turnos de palabra (Cestero 2000b).

Es constatable, según Ambjoern (2008), que en las actividades de clase de idiomas el discurso oral monológico de intercambio de información y de opiniones predomine frente al discurso dialógico más auténtico, característico de las conversaciones de la vida real. Por tanto, esta tipología de ejercicios es solo una de las modalidades posibles, pero no es suficiente, ni realmente eficaz para lograr el desarrollo de la competencia conversacional de los hablantes no nativos (HNN). Es necesario incluir aquellas tareas que permitan mayor grado de improvisación y espontaneidad y que faciliten la producción de estrategias conversacionales diferentes.

Por tanto, todavía queda mucho camino por recorrer hasta contar con materiales didácticos rigurosos, accesibles para todos, que incluyan un amplio abanico de estrategias y fenómenos conversacionales, que empleen material real para la observación de los mismos, con un banco de actividades apropiado, bien secuenciado, adaptado por niveles, que responda a unos índices de calidad básicos y suficientemente pilotado para garantizar su eficacia.

Nuestro trabajo se suma a esta línea de estudio que parte de los hallazgos de la investigación experimental, con el deseo de avanzar en el ámbito de la didáctica de la conversación y en su ejercitación en el aula.

### 3. Enmarque metodológico

En este apartado, nos detendremos a explicar brevemente los pasos seguidos para la elaboración de la programación del curso de conversación. Explicaremos en qué enfoque metodológico está basado, qué propuestas didácticas para la enseñanza de la competencia conversacional en ELE hemos tomado como referencia, cuáles son los objetivos generales y los contenidos del curso, las características del corpus que hemos empleado como material del curso, así como las fases principales de la secuencia didáctica que conforma cada unidad.

#### 3.1. Enfoques metodológicos para la enseñanza de la conversación en LE

Las personas que acuden a un curso para aprender un idioma persiguen un objetivo prioritario: poder desenvolverse y ser capaces de comunicarse en las distintas situaciones con las que se encontrarán en la vida real (en el trabajo, en la calle, en una clase o en el ámbito personal) y, para ello, necesitan ejercitar su competencia conversacional. Sin embargo, durante muchas décadas, en lo referente a la destreza de la expresión oral se abandonó al alumno a su suerte y el aprendizaje de la conversación quedó relegado a la experimentación individual fuera del contexto educativo. En buena medida, ello fue debido a la creencia de que la habilidad conversacional de la lengua materna se transfería de manera automática a la lengua objeto de estudio (Brown y Yule 1983), es decir, por medio del “*enfoque indirecto*”, término acuñado por Richards (1990) para referirse a la consideración de que la habilidad de conversar, sobre todo para adultos socializados, no es posible enseñarla, ya que se presupone que los aprendices en su LM ya conocen las reglas de funcionamiento de los intercambios orales y tan solo deben transferirlas a la lengua meta. Se considera suficiente para la adquisición de la fluidez y el desarrollo de la capacidad de conversar la práctica de esta. No obstante, este tipo de enfoque se centra en una variedad de intercambio cuya función es transaccional y se pasa por alto el hecho de que, durante una interacción, hablante y oyente deben cooperar para construir de forma conjunta el intercambio oral, con un fin eminentemente socializador.

Actualmente, podemos afirmar que no es suficiente la práctica de la expresión oral para adquirir una serie de funciones, estructuras y fenómenos lingüísticos y comunicativos fundamentales, sino que además es necesario una enseñanza explícita de tales mecanismos que regulan la conversación por medio de un “*enfoque directo*” (Richards 1990). Este modelo defiende, en contraposición con el anterior, la necesidad de una aproximación más consciente a fenómenos como aperturas o cierres de turnos, cambios de tema, TA o secuencias narrativas, por ejemplo. Esta consideración se debe, por una parte, a que muchos de estos recursos

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

pasan totalmente inadvertidos para los aprendices, dado que las funciones pragmáticas y los fenómenos conversacionales no son lo suficientemente llamativos para ellos y no se garantiza su adquisición solo con una extensa exposición a la lengua meta. García García (2014) demostró empíricamente que los fenómenos conversacionales no se adquieren de forma incidental y que son “opacos”, puesto que, independientemente de la duración de los estudios de español de los aprendices o del lugar donde los habían realizado, o incluso del nivel, todos los estudiantes presentaban dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda, y tanto en el uso de los marcadores como en el aspecto colaborativo.

Por otra parte, el estudio consciente permite contrarrestar la transferencia negativa de los fenómenos conversacionales propios de sus lenguas y culturas maternas, que no siempre son los mismos de la lengua de estudio (Porter 1986: 219).

Este modelo trató de aplicar los avances de los estudios teóricos de la conversación al ámbito de la didáctica. En esta línea Candlin, en 1976, propuso el desarrollo de la toma de conciencia de las características del discurso en los aprendices, convirtiéndolos casi en unos analistas del discurso. Carter y McCarthy (1995), basándose en las ideas de Candlin, fueron pioneros en presentar una propuesta para llevar al aula, que consistía en el empleo de muestras de lengua reales de HN para ilustrar los usos de determinados aspectos conversacionales y muestras de HNN y, por medio de la discusión y la comparación de ambas emisiones, entrenar al alumno para ser capaz de inducir las reglas de funcionamiento de esos fenómenos de la interacción oral (García García 2004: 106-107).

Tras los diversos estudios realizados, consideramos, con Cestero (2005) y García García (2014), que la combinación de las dos propuestas metodológicas es válida y complementaria, por lo que hemos incluido, en nuestra programación, actividades y tareas de ambas aproximaciones, esto es, no solo exponemos a los aprendices al *input* de conversaciones reales y les proporcionamos oportunidades para la práctica de la expresión oral, sino que les enseñamos explícitamente los mecanismos, los fenómenos y las estrategias que regulan la conversación.

A la hora de aplicar el “*enfoque directo*” para lograr éxito y eficacia en la adquisición de la competencia conversacional, es aconsejable, según García García (2014: 245-248), incluir de forma equilibrada: las actividades de práctica comunicativa, la atención metalingüística a las características conversacionales de la lengua meta y el *feedback* correctivo. Las tres premisas básicas propuestas están presentes en las unidades didácticas del curso de conversación que hemos programado.

### 3.2. Programación del Curso de conversación de ELE

La novedad de este trabajo es la inclusión, dentro del programa general de contenidos de un curso académico de ELE, en este caso de nivel B2.1, de los fenómenos y las estrategias que permitan el desarrollo de

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

la competencia conversacional, junto con el resto de competencias necesarias para que los alumnos sean competentes comunicativamente en español en diversas situaciones de la vida real.

Nuestra aportación consiste en programar un curso completo de conversación, formado por un conjunto de tareas específicas, diseñado para lograr, por un lado, la concienciación y sensibilización de la existencia de diferentes fenómenos y estrategias propias de la estructura conversacional del español, cuya adquisición supone cierto grado de dificultad para los alumnos extranjeros, y, por otro, el entrenamiento para el reconocimiento y la producción de dichos fenómenos y recursos a través de ejercicios diversos, con el fin de que los estudiantes sean capaces de interactuar oralmente con hablantes nativos de manera natural y espontánea.

De forma conjunta al conocimiento de aspectos concretos de la conversación en español, perseguimos disminuir los miedos y el grado de ansiedad que les impide relacionarse y adaptarse al contexto social en el que se encuentran. De esta manera, se reducirá el aislamiento y la falta de comunicación que sufre un HNN, producidos generalmente por la dificultad para expresarse oralmente en un nuevo idioma y, por consiguiente, se favorecerá la deseada integración en la comunidad de habla en la que el aprendiz se desenvuelva.

A continuación, detallamos los objetivos del curso de conversación que presentamos en este artículo.

### 3.3. Objetivos generales del curso de conversación

- Generar un método específico de enseñanza de la competencia conversacional, mediante una combinación del “enfoque directo e indirecto”: un marco de referencia mediante el diseño de una variada tipología de actividades para el trabajo explícito de la conversación en español con alumnos de diferentes nacionalidades.
- Capacitar al alumno para la observación, el reconocimiento y la producción de diferentes fenómenos propios de la estructura conversacional del español.
- Propiciar la reflexión sobre las diferencias en los hábitos conversacionales de la cultura de los alumnos y la española.
- Crear un corpus de conversaciones reales y espontáneas de HN, para usarlo como modelo en el trabajo de concienciación de características conversacionales en el aula de ELE.
- Fomentar, mediante la grabación de las interacciones de los alumnos, la auto-observación y la reflexión de su producción oral.
- Entrenar a los estudiantes para la aplicación de diferentes estrategias de comprensión auditiva y expresión oral.
- Familiarizar a los aprendices con ciertas características propias de la variedad lingüística del español atlántico, tanto en el ámbito del léxico, como en el fonético.

### 3.4. Contenidos del curso de conversación

Partiendo de varios estudios realizados en los últimos años sobre la descripción de la estructura conversacional del español y los mecanismos y elementos relacionados con ella (Cestero 1995, 2000a, 2000b, 2005, 2007; García García 2004, 2014), así como de los avances en las investigaciones encaminadas a determinar los fenómenos que suponen una mayor dificultad en la producción de la conversación de las diversas culturas de origen de los aprendices (De Mingo Gala 2008; Rubio Lastra 2012; Martínez Carrillo 2014; López Sáez del Burgo 2009; Sanz Escudero 2010; Pascual Escagedo 2014; Pérez Ruiz 2011, y López de Lerma 2011), hemos seleccionado una serie de contenidos para incluir en la programación, que hemos secuenciado en diferentes lecciones aplicando una metodología de aprendizaje implícito y explícito.

Hemos partido de los contenidos propios relacionados con la organización estructural de la conversación española, siguiendo los estudios citados previamente, que, por un lado, son acordes al nivel de conocimientos del grupo al que va dirigido, el cual posee ya unas necesidades determinadas y permite un trabajo más en profundidad de dichos aspectos conversacionales y, por otro lado, suponen un alto grado de rendimiento debido a su funcionalidad. Por tanto, el conjunto de actividades que hemos diseñado se centra en los siguientes contenidos<sup>2</sup>:

#### Nivel B.2 (Avanzado)

- Producción y reconocimiento de más tácticas de conclusión de turno.
- Producción y reconocimiento de más indicaciones de toma de turno.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales requeridos pragmática o interaccionalmente.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de apoyos conversacionales de acuerdo y entendimiento.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de estrategias sencillas para cambiar de tema.
- Entendimiento, producción y reconocimiento de secuencias de narración sencillas.
- Producción de conversaciones cotidianas completas (variando contextos).

A continuación, describiremos en qué consiste cada una de las fases en las que hemos dividido las secuencias didácticas de cada lección.

<sup>2</sup> Extraídas del listado de contenidos nivelados para el diseño de clases de conversación de Cestero (2005).

### 3.5. Secuencia Didáctica

Como ya hemos explicado anteriormente, seguiremos una combinación de los modelos pedagógicos “directo” e “indirecto”, por medio de la cual desarrollaremos los contenidos seleccionados, a través de tres fases: sensibilización, práctica y revisión (García García 2014).

El curso que hemos programado está compuesto por siete lecciones. En cada unidad didáctica se presenta un fenómeno conversacional concreto y se desarrolla siguiendo una misma estructura. En las lecciones se han incluido actividades orientadas tanto a la comprensión, como a la producción de determinados fenómenos conversacionales, con el fin de desarrollar el conocimiento metacomunicativo, además de ejercitarlo por medio de la aplicación de estrategias metacognitivas. Así, se presenta una primera fase de observación y reflexión de un determinado recurso o fenómeno conversacional, a continuación se despierta la conciencia de la existencia de dicho elemento o fenómeno, se aborda el modo de empleo del mismo en comparación con su lengua materna y, para finalizar, se pone en práctica progresivamente de forma más controlada a más abierta dicho recurso. Como última tarea se propone una revisión sobre el trabajo realizado y la producción del alumno.

En primer lugar, cada lección comienza con una **fase de sensibilización**, con la observación de muestras reales de lengua en contexto y la identificación de los recursos con los que se va a trabajar. Se analiza su función, la tipología existente y los usos básicos, se presentan diferentes ejemplos y se analizan para despertar la conciencia de la existencia de aspectos o fenómenos específicos de la conversación en español. Esta fase propicia, así mismo, un debate sobre variación cultural; mediante preguntas guiadas por el profesor, se lleva a los alumnos a la reflexión sobre las reglas conversacionales de su propia LM, activándose así un estudio contrastivo que ayudará a entender mejor la comunicación en la lengua meta.

Además, para facilitar la comprensión de la audición, se incluye una actividad de preaudición, cuya finalidad es elicitar ideas sobre el contenido y el contexto de la conversación con el objeto de despertar el interés, motivar a los estudiantes generando hipótesis, activando conocimientos previos sobre el tema o la situación, o dar un propósito para la escucha. Este tipo de tarea sirve para aplicar una serie de estrategias que los aprendices podrán activar para mejorar su comprensión auditiva también fuera del aula.

En segundo lugar, incluimos una **fase de práctica**, en la que se proponen diversas tareas secuenciadas de forma progresiva para garantizar la correcta adquisición de los fenómenos estudiados. Es de vital importancia este apartado para el éxito de la tarea final, ya que la incorporación de cada fenómeno a la actuación del aprendiz no es igual para todos, posee diferente grado de dificultad y, por tanto, es necesario poner especial atención a la variedad de ejercicios y a su secuenciación para que los alumnos tengan suficiente entrenamiento, prueben a poner en práctica los recursos analizados y corrijan las posibles deficiencias. Con este fin, las actividades irán de menor a mayor grado de exigencia en la producción oral y de más controladas a más libres (Cestero 2005). Finalmente, estas tareas de mayor libertad serán grabadas para posteriormente observar y comentar los resultados.

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

Por último, la **fase de revisión** se lleva a cabo al finalizar cada lección. Los grupos analizan, mediante fichas de trabajo, las grabaciones de sus interacciones, los resultados de su propia actuación, y observan los elementos estudiados comparando su producción con las producciones de los HN. Este trabajo de reflexión permite a los aprendices tomar conciencia de forma eficaz sobre la incorporación o no de los recursos previamente tratados a su producción oral interactiva y comprobar los efectos de su ausencia o presencia en términos de naturalidad y adecuación, es decir, si se produce un efecto de cortesía o brusquedad, por ejemplo, o de apatía o empatía.

Por último, se realizará una puesta en común para recabar opiniones sobre las posibles dificultades de las tareas, el interés que haya podido despertar, la conciencia de la existencia de los diferentes recursos analizados y posibles sugerencias.

A medida que avanzan las lecciones, se van incorporando algunas tareas relacionadas con contenidos previamente estudiados en sesiones anteriores. Debido a que en las diferentes muestras de conversaciones de HN aparecen nuevamente tácticas y recursos ya analizados, hemos decidido aprovechar el material no solo para presentar un nuevo fenómeno, sino, también, como ejercicio de refuerzo para la revisión y fijación de los elementos conversacionales en cuestión. Se le concede, así, mayor tiempo al alumno para la asimilación real y la transferencia de los fenómenos y recursos abordados a su producción oral, dando mayor oportunidad de práctica y producción de los mismos, lo cual permite, a su vez, la corrección de posibles dudas o errores. De esta manera, cada lección está conectada de alguna forma con la precedente y con la posterior, formando parte de un todo integral.

En las siguientes líneas, especificaremos en qué consiste cada una de las fases de la secuencia didáctica por la que se guía cada unidad, aunque puede variar el orden de alguna de ellas.

**Fase de sensibilización:**

- a) *Preaudición*: Visualización sin sonido de un fragmento de grabación para prestar atención a todos los elementos no verbales (gestos, miradas, posturas, distancias, proximidad) que les puedan ayudar a contextualizar la situación y a extraer posibles interpretaciones sobre la relación entre los hablantes, la actitud de los mismos, etc.
- b) *Audición*: Visualización con sonido de la grabación para comprobar o confirmar las hipótesis previas y centrarse en la comprensión general del tema de la conversación a través de unas preguntas y apoyándose en elementos paralingüísticos (tono, ritmo, volumen, pausas, repeticiones, silencio).
- c) *Postaudición*: Visualización de la grabación con su correspondiente transcripción para confirmar las respuestas y cerciorarse del grado de comprensión que garantice la posterior tarea.
- d) Trabajo de léxico y de algún aspecto cultural que presente el fragmento seleccionado.
- e) Presentación de un determinado fenómeno conversacional inmerso en la interacción analizada. Observación e identificación de las características correspondientes y de los recursos disponibles.

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

- f) Reflexión y análisis de las funciones y de los usos del fenómeno de la estructura de la conversación seleccionado: producción de TA, diferentes marcadores discursivos, retardativos, recursos para cambiar de tema, etc.

**Fase de práctica:**

- Ejercicios guiados de práctica controlada e interiorización de los elementos seleccionados.
- Ejercicios de práctica semiabierta.
- Producción abierta a través de juegos de roles o conversaciones libres.

**Fase de revisión:**

- Revisión de las actuaciones propias mediante fichas de observación de las interacciones que o bien completará uno de los miembros del grupo (el alumno observador), o bien completarán todos los componentes del grupo por medio de la audición de sus propias grabaciones. Posteriormente, se pondrán en común los resultados y se analizará si se han utilizado los recursos y elementos trabajados de manera adecuada, se confirmarán los efectos de su correcto uso o viceversa, se resolverán los posibles problemas o dudas que hayan surgido durante el proceso y se propondrán soluciones para superarlos.

**3.6. Consideraciones generales**

La programación del curso de conversación que presentamos se basa, como hemos mencionado anteriormente, en la observación y el análisis de distintos fenómenos conversacionales presentados en contexto. Por ello, para la elaboración del material didáctico, empleamos **muestras reales** de hablantes nativos de español tomadas del corpus CECELEM 2012 (*Curso Específico de Conversación de Español Lengua Materna*), que está formado por conversaciones diádicas de entre 10 y 12 minutos, y que fue recogido por la autora expresamente para el curso de conversación. En el diseño de las actividades hemos incluido, además del corpus CECELEM, algunos fragmentos de otros **corpus** como, por ejemplo, el de español de C-ORAL-ROM/ELE (Campillos et al. 2010), así como pequeñas muestras extraídas de otros trabajos como el de López de Lerma (2011), el de Sanz Escudero (2010), el de García García (2014) o el de López Sáez del Burgo (2009). En el apartado de los marcadores discursivos, se ha hecho uso de ejemplos seleccionados de Portolés y Zorraquino (1999), así como del *Diccionario de partículas discursivas* de Briz, Pons y Portolés (2002).

Desde el punto de vista metodológico, el **tipo de tareas** que hemos utilizado para la presentación de los diversos fenómenos conversacionales que deseábamos analizar, nos permitió aplicar un sistema inductivo-deductivo, en el que el aprendiz, de forma guiada, fuera capaz de extraer las reglas de uso por sí mismo, tras la observación de determinados fenómenos conversacionales en las muestras de habla. En este sentido, consideramos que usar en el aula modelos de conversaciones reales de HN posibilita, además, el análisis del

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

discurso y las técnicas conversacionales prototípicas del español, lo cual propicia que focalicen la atención y activen la autonomía en el estudio de los aspectos conversacionales más característicos de la lengua española, no solo dentro del aula, sino fuera de ella.

En lo que se refiere al tiempo estimado para su aplicación, creemos que debe impartirse no de manera aislada y exclusiva, sino en combinación con un curso académico de contenidos de ELE correspondientes al nivel, por lo que lo más apropiado sería un curso de unas 100 horas aproximadamente. Si bien es posible, también, seleccionar la mitad de las lecciones en un curso de duración inferior.

El curso, como hemos mencionado ya, fue diseñado para ser impartido en un curso de nivel B2.1, pero estimamos que este esquema puede usarse como modelo de referencia y ser adaptado, perfectamente, para otros niveles, siempre y cuando el tipo de tareas y de contenidos sean ajustados también.

Es oportuno advertir de la importancia de que las **audiciones** se lleven a cabo en salas con óptimas condiciones acústicas y, si es posible realizar las tareas de forma individual y autónoma (por ejemplo, en sala de ordenadores). Ello permitirá mejorar la calidad de la audición y ajustarse al ritmo y a las necesidades de cada alumno, ya que si necesitan repetir un fragmento de la grabación podrán hacerlo sin problemas, lo cual les facilitará la comprensión y, por consiguiente, la ejecución adecuada de la tarea asignada. De esta manera, se reduce el nivel de estrés y la tensión que se produce normalmente ante un ejercicio auditivo y, en este caso aún más, por tratarse de grabaciones reales no adaptadas para alumnos extranjeros. Por tanto, se logra un mayor grado de percepción y concentración, que facilita al aprendiz fijar la atención en el comportamiento de determinados fenómenos conversacionales que debe analizar.

#### 4. Curso específico para el desarrollo de la competencia conversacional

En este apartado, presentamos el diseño completo de las siete unidades didácticas que componen el curso de conversación para el desarrollo de la competencia conversacional<sup>3</sup>.

Hemos asignado a cada lección el estudio detallado y específico de uno o dos fenómenos conversacionales, que se recogen en el título, a excepción de la primera unidad, en la que se realiza un trabajo introductorio de reflexión y de concienciación sobre la actividad conversacional:

<sup>3</sup> Recordamos que esta programación de un curso de conversación se enmarca dentro de la tesis doctoral de la autora, en la que incluimos el material didáctico completo para el alumno, junto con la guía didáctica para el profesor. En breve, los resultados obtenidos estarán a disposición del personal docente e investigador interesado.

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE****Lección 1: Sensibilización. ¿Qué es conversar?****Lección 2: Una conversación activa: Los Turnos de Apoyo****Lección 3: Una conversación interesante: El Cambio de Tema****Lección 4: Una conversación coherente I. Marcador discursivo: Bueno****Lección 5: Una conversación bajo control: Iniciar, mantener y terminar el turno de palabra****Lección 6: Una conversación coherente II. Marcadores Discursivos: Pues, pero****Lección 7: Una conversación coherente III. Marcadores Discursivos: O sea/Vamos y Vale /Venga**

En la programación de cada unidad didáctica se recogen tres aspectos concretos: los objetivos que se persiguen, los contenidos que se pretenden abordar y las tareas que se desarrollarán para conseguir los objetivos y adquirir los contenidos previstos. Cada lección contiene, a su vez, un variado grupo de actividades bien secuenciadas, que siguen las fases de observación, reconocimiento y producción, como hemos detallado anteriormente. Las tres etapas son piezas claves para el éxito en la adquisición y producción de los fenómenos estudiados.

Quisiéramos explicar la importancia de la primera unidad para el éxito del desarrollo del resto de las unidades y del curso en general. Como indicamos en el título y en la definición de los objetivos, está enfocada a despertar la conciencia de los alumnos sobre la existencia de los procesos y recursos inmersos en la conversación, además de reflexionar sobre cuál es el cometido de la misma y sus principales características. Por otro lado, atendemos también a los aspectos psicológicos que experimentan los estudiantes al encontrarse en las interacciones reales, como el miedo y la inseguridad que provocan graves bloqueos. Por ello, consideramos de vital importancia que el alumno los reconozca y los exprese desde el principio. El papel del profesor, en esta unidad, es ayudarles a superarlos por medio del empleo de técnicas de reducción de la ansiedad y del miedo, así como enseñarles las diferentes estrategias de comprensión y expresión oral para alcanzar autoconfianza, mayor control de los procesos comunicativos que les permitan superar tales obstáculos en la lengua objeto de estudio.

Para la selección de los contenidos correspondientes a los mecanismos, fenómenos y recursos estructurales de la conversación hemos empleado los trabajos de Cestero (2000a, 2000b y 2005) y para las cuestiones relacionadas con el desarrollo temático, los de García García (2014) y Martínez Carrillo (2013). Por otro lado, a la hora de elegir los marcadores discursivos que incluimos en nuestra programación, decidimos distribuirlos de manera separada en tres unidades bajo el título: *una conversación coherente I, II y III*. Se trata de recursos muy versátiles por su polifuncionalidad y de gran rendimiento en la conversación española (*bueno, pues, pero, o sea/vamos y vale/venga*). Para la elección de estos elementos y sus respectivos usos recurrimos a las clasificaciones realizadas por diferentes autores, entre ellos se encuentran Fernández y Vázquez (1995), Portolés (1998); Fuentes (1998); Zorraquino y Portolés (1999); Briz, Pons y Portolés (2002); Santos (2003), y Cestero y Moreno (2008).

En las páginas que siguen, presentamos cada una de las lecciones que conforman el curso de conversación.

Lección 1	
<b>Título</b>	<b>Sensibilización. ¿Qué es conversar?</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el cometido de la conversación espontánea en español y sus características principales.</li> <li>• Despertar la conciencia en los alumnos sobre los procesos y recursos inmersos en la conversación, cuyo conocimiento y control puede ayudarles a mejorar su producción oral.</li> <li>• Analizar los aspectos psicológicos que subyacen en las situaciones conversacionales para propiciar la superación de los bloqueos provocados por el miedo y la inseguridad durante las interacciones reales.</li> <li>• Descubrir las diferentes estrategias de comprensión y expresión oral para alcanzar autoconfianza y mayor control de los procesos comunicativos que les permitan superar posibles obstáculos y deficiencias comunicativas en la lengua objeto de estudio.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos, recursos y estrategias de una conversación coloquial: retardativos, pausas, solapamientos, reinicios, repeticiones.</li> <li>• Desarrollo de estrategias de comprensión oral: fijarse en diferentes aspectos del lenguaje no verbal como apoyo a la interpretación del mensaje (elementos paralingüísticos y extralingüísticos).</li> <li>• Control de las emociones y de los miedos para ganar autoconfianza y seguridad al enfrentarse a una conversación real.</li> <li>• Estrategias de expresión oral: pedir que se repita si no se ha entendido algo, pedir que se hable más despacio, pedir ayuda con palabras que no se conocen, buscar sinónimos o antónimos, describir un objeto o definir el significado de una palabra que falta, hacer tiempo para pensar sin perder el turno de palabra.</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar cómo se desarrolla una conversación informal: los roles de los hablantes y el objetivo social de la misma.</li> <li>• Comparar dos conversaciones (una artificial con actores y otra real con hablantes nativos) para extraer las características y objetivos de la conversación coloquial.</li> <li>• Visualizar diferentes momentos de una interacción oral prestando atención solo a la imagen o solo al sonido, para analizar la carga semántica del lenguaje no verbal, además de los efectos producidos por una determinada entonación, volumen o velocidad en la voz, que permite extraer mucha información sobre el contexto de comunicación.</li> <li>• Reflexionar por medio de un cuestionario sobre las experiencias de los alumnos en sus interacciones en español: sus dificultades, emociones, sensaciones y necesidades.</li> </ul>

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

Lección 2	
<b>Título</b>	<b>Una conversación activa: Los Turnos de Apoyo</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de mantener una conversación realizando un papel activo y cooperativo.</li> <li>• Aprender a organizar y conectar la información al contar una pequeña historia o anécdota y saber reaccionar cuando se escucha mostrando interés, seguimiento, etc.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turnos de apoyo: función, tipos y recursos (TA de <i>seguimiento, entendimiento, acuerdo, conclusión, conocimiento, reafirmación y recapitulación</i>).</li> <li>• Marcadores discursivos y conectores para contar una anécdota: para empezar a contar una anécdota (<i>pues sí, lo que pasa es que, sí es cierto que, creo que, en un principio</i>), para expresar causa (<i>como, porque, en vista de que</i>) y consecuencia (<i>entonces, resulta que, pues entonces</i>), para mantener el turno de palabra (<i>claro, mm, e; pero, yo que sé, y; digamos, etc.</i>), marcadores temporales (<i>el otro día, y ahora, luego/después, cuando, normalmente, una vez, hace un tiempo</i>), marcadores de control de contacto para llamar la atención del oyente (<i>¿no?, fíjate tú, oye, ¿sabes?, ¿eh?, lo que tú dices</i>, vocativos: <i>hombre, chacho, tío/a, chico/a</i>) y para concluir la historia o anécdota (<i>entonces, resulta que, al final, total que</i>).</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante ejemplos y la transcripción de varios fragmentos de conversaciones entre hablantes nativos previamente grabadas, deducir cuáles son las funciones, tipos y usos de los TA.</li> <li>• Práctica de los TA en las secuencias narrativas.</li> <li>• Revisión.</li> </ul>

Lección 3	
<b>Título</b>	Una conversación interesante: <i>El Cambio de Tema</i>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lograr mantener viva una conversación desarrollando el tema principal, indicando el cierre del mismo e incorporando nuevos temas.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos, recursos y estrategias para introducir o iniciar un tema: <i>con una pregunta directa (¿qué sabes de...? ¿qué pasa con...? ¿sabes qué?), usando la conjunción y + pregunta/ un comentario, con un comentario/ anuncio + pregunta, avisando con las expresiones: por cierto, a propósito, cambiando de tema, hablando de, qué te iba a decir, o con marcadores: pero, pero bueno, pues, bueno pues, que, entonces.</i></li> <li>Elementos, recursos y estrategias para retomar un tema con elementos como: <i>hombre, pero sí, como te estaba diciendo, etc.</i></li> <li>Por último, elementos, recursos y estrategias para terminar un tema: <i>con resúmenes, con repeticiones totales o parciales, con marcadores, apoyos + tono descendente (hm, sí, vale, ah, oh), con TA afirmativos + resúmenes y con risas, bajada de tono, bajada de volumen, ritmo más lento y pausas.</i></li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar en una conversación de HN los diferentes temas que se tratan y los recursos empleados por los hablantes para iniciarlos, retomarlos o finalizarlos.</li> <li>Práctica y producción del cambio de tema.</li> <li>Revisión.</li> </ul>

## Lección 4

<b>Título</b>	<b>Una conversación coherente I. Marcador discursivo: <i>Bueno</i></b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrir a elementos muy versátiles que poseen una frecuencia de uso elevada en la conversación en español y gran rentabilidad en la conversación por su polifuncionalidad, así como dar mayor naturalidad usando el marcador discursivo <i>bueno</i>.</li> <li>• Repaso de TA (<i>seguimiento, entendimiento, acuerdo, conclusión, conocimiento, reafirmación y recapitulación</i>).</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>bueno</i> y sus combinaciones (<i>bueno pues, pero bueno, y bueno,...</i>): retardar, cambiar de tema, expresar acuerdo total o parcial, suavizar un desacuerdo, concluir tema o conversación, rectificar y reaccionar con ironía o con sorpresa.</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar ejemplos de muestras reales de conversaciones, en los que se usa el marcador <i>bueno</i>, con su correspondiente función.</li> <li>• Identificar la función en una conversación real.</li> <li>• Práctica, producción y revisión.</li> </ul>

Lección 5	
<b>Título</b>	Una conversación bajo control: <i>Iniciar, mantener y terminar el turno de palabra</i>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir mayor control sobre la construcción de una conversación.</li> <li>• Producir y reconocer indicadores de toma de turno, estrategias para mantener el turno y tácticas de conclusión de turno.</li> <li>• Marcadores de control de contacto.</li> <li>• Repaso de TA, marcadores de control de contacto y de cambio de tema.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos, recursos y estrategias para iniciar, mantener y terminar un turno de palabra.</li> <li>• Elementos para iniciar el turno: ¡Ah!, sí, y, combinados (<i>ah sí; sí y</i>), no, conectores: <i>pues, pues mira, bueno pues, pero bueno, creo que, vamos a ver, bueno, entonces, es que, pero, o sea que, eso es, así es que, que, porque, y en cambio, y además, y luego.</i></li> <li>• Recursos para hacer tiempo y poder mantener el turno: <i>hombre, bueno, claro, vamos, pues, bueno pero, o sea, es decir, titubeos: eeehh, mmm, perooo, ts</i>, reinicios, repeticiones: <i>quee quee.</i></li> <li>• Para finalizar el turno: risas, titubeos, alargamientos vocálicos, conectores: <i>bueno, pues nada, vamos, pero, ¿no?, ¿eh?, tío, hombre, hija, creo, me parece a mí, y tal, y eso, y todo eso, y ya está, total que, al final, en fin, resumiendo.</i></li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, mediante la transcripción y la escucha de varios fragmentos de conversaciones entre HN, fórmulas diferentes que emplean los hablantes para iniciar, mantener y finalizar el turno de palabra.</li> <li>• Práctica, producción y revisión.</li> </ul>

Lección 6	
<b>Título</b>	Una conversación coherente II. Marcadores Discursivos: <i>Pues, pero</i>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conectar y dar coherencia a las producciones orales mediante el uso adecuado de los marcadores <i>pues</i> y <i>pero</i>. Repasar toma, mantenimiento y terminación de turno, reformulación, control de contacto y TA.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>pues</i>: dar continuidad, mantener el turno, cambiar de turno, ordenar información, oponerse y expresar consecuencia.</li> <li>• Funciones y usos en contexto del marcador discursivo <i>pero</i>: expresar oposición, expresar desacuerdo, precisar, cambiar de tema, interrumpir, mantener o concluir el turno.</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar ejemplos de <i>pues</i> y <i>pero</i> con su correspondiente función.</li> <li>• Identificar la función en fragmentos de conversaciones reales.</li> <li>• Práctica, producción y revisión.</li> </ul>

Lección 7	
<b>Título</b>	Una conversación coherente III. Marcadores Discursivos: <i>O sea/Vamos</i> y <i>Vale/Venga</i>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar naturalidad y control a las interacciones orales mediante el uso adecuado de los marcadores <i>o sea/vamos</i> y <i>vale/venga</i>.</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funciones y usos en contexto de los marcadores discursivos <i>o sea/vamos</i> como reformulativos, retardativos y conclusivos.</li> <li>Funciones y usos en contexto de los marcadores discursivos <i>vale</i>: expresa confirmación, aceptación con reservas, seguimiento, despedida y <i>venga</i>: para expresar acuerdo, dar una orden, animar, aceptar con reservas y despedirse.</li> </ul>
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>elacionar ejemplos de <i>o sea/vamos</i> y <i>vale/venga</i> con su correspondiente función.</li> <li>Identificar la función en fragmentos de conversaciones reales.</li> <li>Práctica, producción y revisión.</li> </ul>

## 5. Conclusiones finales

Consideramos que los estudios sobre los recursos y estrategias conversacionales característicos de la conversación española, y los trabajos sobre la interlengua de los estudiantes de ELE, deben ir acompañados del diseño de materiales didácticos específicos para el desarrollo de la práctica conversacional en el aula. No obstante, no debemos olvidar la necesidad de llevar a cabo investigaciones sobre los efectos de la aplicación en el aula de los mismos, que nos ayuden a ahondar en el conocimiento de cuál es la metodología y el tipo de actividades más adecuados y eficaces para la enseñanza de la competencia conversacional.

Hasta el momento, la labor de diseño de materiales didácticos específicos para trabajar aspectos concretos de la conversación en ELE es muy reducida y abarca escasas unidades de trabajo, programadas de forma muy general o bien para pocas sesiones de trabajo. Nuestra motivación principal ha sido cubrir la necesidad existente en este campo y dar un paso más elaborando un programa más completo, que incluya una mayor variedad de fenómenos conversacionales, que permita un aprendizaje en un plazo más largo, que proponga una batería de actividades que genere la creación de hábitos y que, finalmente, prepare al alumno para adquirir y producir los fenómenos estudiados.

El diseño del curso de conversación que hemos presentado en este artículo forma parte de un trabajo de mayores dimensiones. La elaboración de las unidades que conforman el curso de enseñanza explícita de la conversación corresponde a la primera fase de investigación de nuestra tesis doctoral. Queríamos comprobar si los objetivos que nos habíamos propuesto se cumplían, para ello decidimos que la mejor manera era ponerlo en práctica en el aula. Así pues, la segunda fase del trabajo de investigación consistió en la impartición del curso de conversación y en el análisis posterior de los resultados obtenidos con el objeto de comprobar si los fenómenos enseñados eran adquiridos y, como consecuencia, si se producía una evolución en las interacciones orales de los estudiantes. En breve, se podrán leer los resultados.

Estamos convencidas de que, con proyectos de este tipo, podremos llevar a cabo progresivamente una mejora cualitativa y cuantitativa del material elaborado y, así, aumentar la calidad de la enseñanza y favorecer la capacitación de los alumnos para interactuar adecuadamente.

**Beatriz Hernández Bravo**

Profesora del Departamento de español  
Servicio de Idiomas Fundación General Universidad de La Laguna  
[bhernan@fg.ull.es](mailto:bhernan@fg.ull.es)

## Referencias bibliográficas

- Ambjoern, L. (2008): "Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución", *RedELE*, 13, pp. 1-15.:  
Disponible en <http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanzaapren-ambjoern.pdf>.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Bravo, D. y Briz Gómez, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Briz Gómez, A. (coord.) (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio)*. Cuadernos de Filología, Anejo XVI, Valencia: Universitat de València.
- Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial: Situación y uso*, Madrid: Arco Libros. (1ª ed. 1996)
- Briz Gómez, A., Pons Bordería, S. y Portolés, J. (2002): *Diccionario de partículas discursivas del español*.  
Disponible en: <http://www.dpde.es/>.
- Briz Gómez, A. y Grupo Val.es.co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco Libros.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the spoken language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, 1/1, pp. 1-47.
- Candlin, C. N. (1976): "Communication language teaching and the debt to pragmatics" en C. Rameh (eds.), *Georgetown University Roundtable 1976*, Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 237-256.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995): "Grammar and the spoken language", *Applied Linguistics*, 16, 2, pp. 141-158.
- Cestero Mancera, A. M. (1995): *Análisis de la conversación: alternancia de turnos en la lengua española*, Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (1999a): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros.
- 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*. Documentos de investigación lingüística, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2004): "La comunicación no verbal", en *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, Sgel, pp 593-616.
- 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", en *Frecuencia L*, 33, Madrid: Edinumen, pp 3-8.
- Cestero Mancera, A. M. (2016): "La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE", *Lingüística en la Red*, Monográfico 14, pp. 1-25.

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

- Cestero Mancera, A. M. y Moreno Fernández, F. (2008): "Usos y funciones de Vale y ¡Venga! en el habla de Madrid", *Boletín de Lingüística XX*, nº 29, pp. 65-84.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*, London: Longman.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Fernández Colomer, M. J. y Albelda Marco, M. (2008): *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco Libros.
- Fernández López, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE*, Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato et al. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 411-433.
- Fernández Bernárdez, C. y Vázquez Veiga, N. (1995): "¿Espontaneidad o planificación? Marcadores textuales en la lengua oral", *Lenguaje y textos 6-7*, pp. 187-195
- Fuentes Rodríguez, C. (1998): "Vamos, un conector coloquial de gran complejidad", en M<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y práctica*, Madrid: Arco Libros, pp. 177-192.
- García Castro, E. (2003): *La enseñanza de la conversación en ELE. Una propuesta didáctica*, Memoria de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- 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. ISSN 1576-7809.  
Disponibile en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>.
- García García, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred 2*, pp. 1-26. ISSN 1697-0780.  
Disponibile en [http://www.linred.es/numero2\\_articulo\\_2.htm](http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm).
- García García, M. (2014): *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*, Tesis doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole P. y J. L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics. Speech Acts*, 3, Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- House, J. (1996): "Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 225-252.
- Leech, G. N. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.
- López Sáez del Burgo, I. (2009): *La enseñanza del intercambio de turnos en la conversación española*, Memoria de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- López de Lerma Díez, A. (2011): *La enseñanza de la conversación en el aula E/LE*, Memoria de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martínez Carrillo, M<sup>a</sup> C. (2014): *La organización temática en la conversación de estudiantes finlandeses de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Martín Peris, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva", *Cable 8*, pp. 16-26.

**Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE**

- Martín Leralta, S. (2008): "Orientaciones para la inclusión de estrategias en el programa habitual de ELE", en *Marco ELE, Revista de didáctica ELE*, 6. ISSN 1885-2211.  
Disponibile en [www.marcoele.com/num/6/.../susanamartinestrategias.pdf](http://www.marcoele.com/num/6/.../susanamartinestrategias.pdf).
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 4.051-4.207.
- Mingo Gala, J. A. (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", *Marco Ele*, 10. (2010).  
Disponibile en <http://www.marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/>.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Nueva York: Newbury House Publishers.
- Pérez Ruiz, J. A. (2011): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad de Antonio Nebrija.
- Pascual Escagedo, C. (2014): *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad de Antonio Nebrija.
- Porter, P. (1986): "How learners talk each other", en R. Day (ed.), *Talking to learn*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 200-222.
- Portolés Lázaro, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel Practicum.
- Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.
- Richards, J.C. (1990): *The language teaching matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio Lastra, M. (2012): *El mecanismo de las interrupciones en la conversación de alumnos taiwaneses de ELE*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Sanz Escudero, R. (2010): *La enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación española*. Memoria de máster, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sperber D. y Wilson, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*, Harvard: Harvard University Press / Blackwell.
- Thornbury, S. y Slade, D. (2006): *Conversation: From description to pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2012): *Discurso y contexto. Un ensayo sociocognitivo*, Barcelona: Gedisa.
- Wenden, A. (1991): *Learner strategies for learner autonomy*, Cambridge: Prentice Hall.