La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos

PEDRO BARROS GARCÍA
Universidad de Granada

Nuestra comunicación se centrará en el desarrollo de los siguientes puntos:

1.—Valoración de la clase de conversación.
2.—Lengua hablada y lengua escrita. Preferencia por la L.E.
3.—Planteamientos de la clase de conversación.
4.—Los elementos conexivos.

1.—La importancia que en la enseñanza de idiomas se concede a la clase de conversación no es, ni mucho menos, la que debiera tener a tenor de la cantidad y pluralidad de recursos idiomáticos que en ella se pueden poner en juego. Ni los encargados de realizar la programación de los cursos, ni a menudo los que los imparten, ni mucho menos quienes opinan desde fuera, sin un conocimiento directo y empírico de la misma, valoran suficientemente esta actividad didáctica, que, a pesar de todo, no suele faltar nunca en cualquier planificación de cursos para extranjeros.

Uno de los principales errores que se cometen es considerarla como una tarea fácil, de segundo orden, para la que no se necesita una preparación especial, por lo que puede realizarla cualquier persona, incluso sin formación académica adecuada, con la única condición de ser hablante —a ser posible nativo— de la lengua que se practica. Esta falsa concepción lleva a destinar, para impartir esta clase, al profesor menos cualificado o con menor experiencia, sin los recursos técnicos y pedagógicos necesarios para que tanto él como sus alumnos se sientan a gusto y satisfechos.

Otra equivocación frecuente es la de acudir a estas clases sin una programación previa de las actividades que se van a desarrollar, ni siquiera del tema que se va a debatir, es decir, lo que llamaríamos "ir a la aventura" o "a lo que salga", comenzando la clase con una pregunta como: ¿De qué hablamos hoy?, o ¿qué tema os gustaría que tratáramos hoy?, o simplemente abrir el periódi-

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

co, comentar la primera noticia que nos parezca interesante y pedir opiniones, sin considerar si los alumnos tienen un conocimiento previo del tema o si conviene a sus intereses pedagógicos y culturales.

2.—La mayoría de los profesores arrastramos una formación academicista a la que resulta muy difícil sustraerse. Hemos tenido siempre como modelo la lengua escrita, prestigiada por los escritores más representativos del país, fácil de analizar con el auxilio de unas reglas avaladas por una gramática consolidada. Además se nos ofrece de manera uniforme en cualquier lugar, con independencia de las variedades lingüísticas que allí se utilicen. Ventajas todas ellas que allanan el accidentado camino de nuestras actividades pedagógicas y a las que nos sometemos con docilidad, reconfortados con la tranquilidad que nos proporciona el sabernos respaldados en todo momento por las normas establecidas por la tradición y aceptadas por la Academia.

La situación es diametralmente opuesta para el profesor que se aventura por el proceloso camino de la enseñanza de la lengua hablada; se verá obligado a moverse con una absoluta precariedad de medios para llevar a cabo su análisis y su descripción. No existe una gramática de la lengua hablada y no resultan válidas las normas elaboradas para la lengua escrita. Por otra parte, se enfrenta a unas manifestaciones orales que presentan una extraordinaria heterogeneidad, en relación con las condiciones socio-culturales de los hablantes, la situación en la que se efectúan, el tema del que se habla, la edad, el sexo, etc.; factores todos ellos que condicionan cada "acto de habla"; para los que no disponemos, todavía, de unos modelos normalizados a los que acudir para proceder a su explicación. Además, consideramos que es completamente improcedente tratar de explicar las estructuras de la L.H. con criterios extraídos de la L.E., forzando las reglas para adaptarlas a las manifestaciones orales, o bien manipulando los textos para aproximarlos a las estructuras de la lengua escrita, añadiendo lo que falte o suprimiendo lo que se cree que sobra.

Ante tal cúmulo de dificultades no es de extrañar que el profesor se sienta confundido y prefiera, tras alguna esporádica y poco halagüeña incursión en tan inestable terreno, volver a la segura senda de la forma escrita, donde encontrará sosiego y amparo.

3.—La clase de conversación es, por su propia naturaleza, la actividad didáctica que más se aproxima al uso natural que los hablantes hacen de la lengua. En otro tipo de clases, el alumno se limita a adoptar un papel pasivo, de receptor de informaciones transmitidas por el profesor, a quien, en alguna ocasión, un osado discípulo se atreve a hacer una pregunta aclaratoria. Sin embargo, esa oportunidad que nos ofrece la clase de conversación se frustra con frecuencia ante el planteamiento inadecuado que suele hacerse de ella. Es verdad que resulta difícil crear, en los reducidos límites del aula, las condiciones de naturalidad, familiaridad y confianza suficientes para que se com-

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

porten interactivamente como si se tratara de hablantes "normales" en una situación cotidiana. En la vida real el hablante expresa libremente su opinión, sus sentimientos, sus gustos y sus deseos, valiéndose de palabras y gestos adecuados a la situación y a la condición socio-cultural de sus interlocutores, movido por un deseo de manifestar algo que interese tanto a él mismo como a los que le escuchan. Estos, a su vez, pueden tomar la palabra para reaccionar, persuadir, aceptar o proponer nuevas vías de entendimiento o de discusión. En definitiva, hay una interacción libre y una consideración simétrica del papel que juegan los interlocutores.

En la clase la situación es diferente, pero está en nuestras manos aproximarla lo más posible a una atmósfera real. Sin embargo, lo que habitualmente ocurre es que nos dejamos arrastrar por un planteamiento academicista, que obliga al alumno a expresarse con la mayor corrección posible, respondiendo a las preguntas del profesor u opinando sobre el tema propuesto, ante un grupo de compañeros que, generalmente, no muestra el menor interés por lo que está diciendo, con la única finalidad de conseguir la aprobación de su profesor, que estará más pendiente de cómo se expresa que del contenido de su comunicación. Las relaciones entre profesor y alumno no están evidentemente en el mismo plano, no existe igualdad de roles y por lo tanto no se da la interacción lógica de una conversación normal.

El divorcio entre el discurso real y el discurso académico es evidente, por lo que el primer objetivo que el profesor de clase de conversación debe conseguir es reducir en lo posible la distancia que los separa. Para ello deberá tener muy claro, en todo momento, qué ha de entenderse por "conversación", concepto sobre el que últimamente se han volcado algunos teóricos del lenguaje, dando lugar a una relativamente abundante bibliografía [1].

W. D. Mignolo [2] recoge la descripción general de S. C. Levinson en torno a lo que éste entiende por *conversación,* al introducir las estructuras conversacionales en su tratado sobre la Pragmática [3]:

> "La manera familiar y predominante de hablar en la cual dos o más participantes alternan *libremente* la palabra; manera de hablar que generalmente ocurre fuera de un escenario institucional como por ejemplo una función religiosa, una corte de justicia, una *sala de clase* o cosas semejantes".

En esta descripción hay, como observa Mignolo, un conjunto de principios que es necesario considerar para realizar un adecuado planteamiento de la actividad conversacional. La conversación presupone:

1. Brown, Gillian and George Yule, *Teaching the Spoken Language.* An approach based on the analysis of conversational English. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.
Haverkate, Henk, "la cortesía como estrategia conversacional", en *Diálogos Hispánicos,* n.º 6. Amsterdam, 1987, pp. 27-61; "Diálogos en clase", en *op. cit.,* pp. 81-117, de Peter Slagter.

2. W. D. Mignolo, "Diálogo y Conversación", en *Diálogos Hispánicos,* n.º 6. Ed. Rodopi. Amsterdam, 1981, pp. 1-25.

3. S. C. Levinson, *Pragmatics,* Cambridge U. P., 1983, p. 284.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

1) La oralidad en la copresencia de los interlocutores.
2) La simetría de roles entre los participantes, "fuera de un escenario institucional", es decir, libremente y en un contexto familiar.
3) El intercambio de turnos entre los participantes.
4) Un proceso enmarcado por un principio y un final que vienen determinados por motivos pragmáticos antes que semánticos.
5) La *conexidad* en el desarrollo de los temas más que la coherencia.
6) La observación, en el nivel cognoscitivo, de determinadas reglas y principios que caracterizan a este género discursivo y que deben ser conocidos y respetados por los participantes.

De entre estos seis principios característicos de la conversación, nos vamos a centrar en el punto quinto para analizar el empleo de algunos de los elementos conexivos que contribuyen a dar cohesión a cualquier actividad conversacional.

4.—La conversación, por sus especiales características, exige menos la coherencia que la conexidad. La libertad que impera en la utilización de los turnos por parte de los hablantes, la complejidad y variedad de los temas que pueden ser abordados en el transcurso de esta actividad, exigen el empleo de determinados elementos que conecten unas partes con otras, señalen la transición de un tema a otro, el inicio de uno nuevo, su interrupción o su finalización.

La carencia de estos recursos expresivos es lo que hace que las manifestaciones orales de quienes aprenden a utilizar una lengua extranjera adolezcan de esa fluidez y cohesión naturales en un nativo. Por ello creemos que uno de los objetivos básicos de la clase de conversación es adiestrar a los alumnos en el empleo de esos elementos discursivos tan necesarios en cualquier acto comunicativo y, sin embargo, tan olvidados en las actividades didácticas.

Los procedimientos de cohesión son muy variados: repeticiones de estructuras sintácticas, empleo de pronombres con referencia anafórica o catafórica, el uso de determinados adjetivos y adverbios, el orden de los elementos, la modalidad, la secuenciación de los tiempos, la entonación y, sobre todo, la utilización de los conectores y de los enlaces extraoracionales. Son estos últimos los que establecen unas determinadas relaciones entre los enunciados y proporcionan al texto resultante su unidad y coherencia.

Las características de estos enlaces extraoracionales, llamados también "enlaces conjuntivos"[4], son: formar una unidad entonativa independiente, estar aislados por pausas, no formar parte de las estructuras sintácticas de las oraciones a las que acompañan —por lo que se diferencian de los llamados "elementos de relación"— y haber perdido el valor deíctico que tienen en otras situaciones, con lo que presentan un alto grado de lexicalización. El

4. C. Fuentes, *Enlaces extraoracionales,* Ed. Alfar/Universidad, Sevilla, 1987.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

paso siguiente será su gramaticalización y su conversión, por tanto, en elementos de relación gramatical.

Algunos de estos elementos, así considerados, establecen relaciones lógicas entre los hechos enunciados. Catalina Fuentes (1987) los clasifica de la siguiente manera [5]:

1) Elementos de *adición:* señalan exclusivamente la suma de los enunciados, como por ejemplo: "además", "incluso", "asimismo", "encima", etc.

2) Elementos de *oposición:* marcan el contraste entre enunciados sucesivos, como: "antes bien", "por el contrario", "en cambio", "sin embargo", etc.

3) Elementos de *causalidad:* establecen una relación causal. Así sucede con: "entonces", "por lo tanto", "en consecuencia", "pues", "así pues", etc.

Otros establecen "relaciones intradiscursivas", es decir, conexiones que se refieren a la forma de expresión de los enunciados, a la enunciación, no a los contenidos:

1) Explicativos: se utilizan para aclarar o matizar lo dicho anteriormente: "es decir", "esto es", "o sea", "a saber", etc.

2) Ejemplificadores: Introducen enunciados que al referirse a cuestiones más concretas y simples sirven de modelo para la comprensión de contenidos más complejos y abstractos: "por ejemplo", "así", "un suponer", etc.

Existe, por último, una tercera categoría de elementos, quizás los más frecuentes y los menos estudiados, que no aportan una significación propia a las relaciones que establecen, sino que sirven principalmente para "establecer, prolongar e interrumpir la comunicación, para cerciorarse de que el canal funciona, para llamar la atención del interlocutor o confirmar si su atención se mantiene" (Jakobson) [6]. Esta función, así definida por Jakobson, se conoce desde 1930 con el nombre acuñado por Malinowski, "phatic communio", o *función fática.*

A pesar de que el concepto de función fática no ha sido perfectamente deslindado del de otras funciones, como la apelativa por ejemplo, es evidente que en la lengua coloquial abundan los mensajes y elementos lingüísticos que tienen como misión cumplir la máxima o principio general del lenguaje de "evitar el silencio", aunque los mensajes emitidos carezcan de valor informativo. A estos elementos que recubren vacíos de comunicación en situaciones en las que la presión psico-social exige continuar hablando se les ha dado distintos nombres según los investigadores: *muletillas, expletivos, expresiones retardatarias o de apoyo,* etc. [7].

Ana M.ª Vigara habla de "expresiones de relleno" y propone la siguiente clasificación: [8].

5. C. Fuentes, *op. cit.,* pp. 75 y ss.

6. R. Jakobson, "Linguistique et poétique", en *Essais de linguistique générale.* Edit. de Minuit, Paris, 1963. Traducción de la cita de la p. 217.

7. W. Beinhauer, "Dos tendencias antagónicas en el lenguaje coloquial español", en *Español actual,* n.º 6, 1966, pp. 1-2; F. Indurain, "Más sobre el lenguaje coloquial", en *op. cit.,* pp. 3 y 4.

8. Ana M.ª Vigara Tauste, *Aspectos del español hablado,* SGEL, Madrid, 1980.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

1) Expresiones de relleno con finalidad autorreafirmativa: "digo yo", "no es que yo lo diga", "como sabes tú", "ya se sabe", "como dice él", "fíjate", "¿sabes?", etc.

2) Estimulantes conversacionales: imperativos sensoriales: "mira", "oye", "vamos"... Imperativos conceptuales: "fíjate", "figúrate"...

3) Soportes conversacionales: enlaces coloquiales: "que", "pues", "pero", "conque", "bueno", "nada", "total", etc.

4) Fórmulas inespecíficas que sirven para cerrar la frase en la que aparecen: "que si tal y que si cual", "y así", "y esas cosas", "y tal", "y esto y lo otro", "y venga y dale", etc.

Esta clasificación resulta un tanto heterogénea para nuestros propósitos didácticos y, por tanto, sería de difícil aplicación en el aula de clase.

El problema a la hora de establecer una tipología de elementos con función fática es la diversidad de formas que presentan y la inespecificidad de sus funciones, dado que además de ser empleados "fáticamente", pueden, en otros contextos, desempeñar distintas funciones. El rasgo común a todos ellos es su *carácter marginal,* por lo que se puede prescindir de ellos sin que la información cambie, se reduzca o se altere.

La profesora Genma Herrero utiliza los siguientes criterios para establecer una clasificación [9]:

1) La finalidad y la posición en el discurso.
2) La estructura formal.
3) El carácter independiente o nexivo.
4) La relación con las personas del coloquio.

De estos principios clasificatorios nos interesa especialmente el primero, pues nos ofrece la posibilidad de poner en práctica unos elementos cuyo conocimiento y utilización por parte de los alumnos les facultaría para poder desarrollar distintas funciones comunicativas. Veamos:

En primer lugar se consideran aquellas formas que se utilizan al comienzo de los enunciados y sirven para establecer la comunicación o introducir respuestas. Son fórmulas de apoyo que emplea el hablante antes de dar la información propiamente dicha:

a) Fórmulas de saludo y cortesía: "¡hola!", "¡qué tal!", "perdone" "usted dirá", "buenos días", etc.

b) Verbos de percepción sensorial, de conocimiento y lengua, en formas como: "verás", "verá usted", "vamos a ver", "ya sabéis", "¿sabes?", "¿sabes qué?", etc.

También se pueden usar estructuras más desarrolladas: "te voy a decir una cosa", "mira que te diga", "escúchame una cosa", etc.

c) Imperativos sensoriales, en los que las funciones fática y apelativa

9. G. Herrero, "La función fática", capítulo 3.3 de su tesis doctoral, pp. 407 y ss. Universidad de Valladolid. Sin publicar.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

están presentes al mismo tiempo: "mira que te diga", "óyeme una cosa", "escúchame un momento", etc.

d) Hay otras expresiones que se utilizan también en posición inicial, pero que no tienen independencia sintáctica. Son estructuras con valor modal que introducen una construcción subordinada: "resulta que...", "parece ser que...", "sabrás que...", "ya ves que...", "ya sabes que...", etc.

e) Muletillas o "soportes conversacionales", que preparan el terreno para comenzar la conversación, o bien actúan como elementos retardatarios para permitir al hablante ganar unos segundos en la elaboración de su intervención. Así se usan: "bien", "bueno", "pues", etc. Junto a ellos se emplean también otros elementos para introducir las respuestas, como: "pero", "nada", "ya ves", etc.

En segundo lugar se contemplan las fórmulas que sirven para interrumpir la comunicación. Aparecen siempre en posición intermedia y suelen ir separadas por pausas. Responden a un deseo de precisar la información o de mantener el contacto con el interlocutor: "como te contaba", "cómo te explicaría", "se lo digo yo", "usted ya sabe", "en confianza", "en fin", "la verdad", etc.

En esta misma posición se emplean otros elementos con la finalidad de prolongar la comunicación cuando al hablante se le ocurre una idea nueva. Marcan la transición entre lo que se está diciendo y lo que se va a decir, advirtiendo, al mismo tiempo, al interlocutor del cambio de tema: "otra cosa", "y a todo esto", "a propósito", "por cierto", "se me olvidaba una cosa", etc.

También puede suceder que el hablante quiera volver a centrarse en la idea fundamental del tema, de la que considera que se ha ido alejando: "al grano", "y total", "el caso es que", "como te iba diciendo", "para ahorrar conversación", "en resumen", etc.

Todos ellos son, como podemos comprobar, elementos marginales, pero qué duda cabe de que contribuyen favorablemente a que la comunicación funcione con fluidez y sin grandes lagunas, a la vez que colaboran en el mantenimiento del contacto entre los interlocutores.

Por último se tratan aquellos elementos que se utilizan para finalizar la comunicación. Como en los casos anteriores, se incluyen formas muy variadas, donde podemos encontrar fórmulas de saludo y clichés habituales en la lengua coloquial. Así tenemos:

a) Expresiones para las despedidas: "buenas noches", "adiós", "hasta luego", "hasta siempre", etc.

b) Elementos que contemplan el mensaje y advierten al interlocutor de que ya han terminado y que pueden hacer uso de su turno, si lo desean. Formalmente suelen ir conectados al resto del mensaje por la copulativa *y*, aunque también se puede utilizar la disyuntiva *o*: "y punto", "y tal", "y todas esas cosas", "y en paz", "y listo", "y ya está", "y basta", "o algo así", "o así", "o qué", etc.

La presentación de estos elementos discursivos en clase puede hacerse oralmente, ofreciendo muestras grabadas de conversaciones auténticas, o

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes

bien en forma escrita, facilitando a los alumnos las transcripciones de esos mismos materiales.

El profesor, en sucesivas etapas, podrá ir adiestrando a los alumnos en el conocimiento de estos recursos expresivos, lo que indudablemente redundará en un uso más fluido y coherente de sus manifestaciones orales y, en definitiva, en el enriquecimiento de su competencia comunicativa.

Finalmente opinamos con el profesor Eugenio Coseriu que "saber hablar no es sólo 'lengua'", entendida ésta como sistema de signos exclusivamente, sino que en el saber lingüístico, del que se hace uso al hablar, hay que distinguir, como en el lenguaje en general, un plano biológico y un plano cultural. Centrándose en este último Coseriu distingue tres saberes: "el saber elocucional", como saber hablar en general; "el saber idiomático", como conocimiento de un idioma determinado, y "el saber expresivo", como capacidad para estructurar los discursos en situaciones determinadas [10].

La competencia en estos tres saberes es lo que debe pretender alcanzar el profesor de idiomas, para hacer que sus alumnos hablen de una manera *coherente, correcta* y *apropiada.*

10. E. Coseriu, "Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectiva". Conferencia dada en el curso de verano de la Universidad de Granada en Almuñécar. Septiembre de 1988.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BARROS GARCÍA. La clase de conversación y el empleo de los ...
Centro Virtual Cervantes