ENSEÑAR A CONVERSAR: PRINCIPIOS TEÓRICOS DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN E/LE

María del Carmen Martínez-Carrillo

Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu (Finlandia)

Resumen

La competencia conversacional en L2 se define como el conjunto de estrategias, técnicas y elementos conversacionales que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos. Las estrategias conversacionales se identifican con los objetivos comunicativos que el hablante quiere alcanzar con su mensaje, mientras que las técnicas conversacionales se encargan de materializar estas estrategias a través de los elementos verbales y no verbales del discurso oral. En la primera parte de este trabajo se revisan los conceptos de competencia comunicativa y conversacional para pasar, posteriormente, a la descripción de las principales estrategias conversacionales. En último lugar, se exponen los cambios que, lógicamente, se derivan de la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio.

1. INTRODUCCIÓN

La conversación es el medio de interacción y socialización más común entre los hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN) de una lengua, hecho que convierte a la competencia conversacional en un área de primordial importancia en el campo de la investigación y enseñanza de la competencia comunicativa en una lengua extranjera[1] (García 2005). Bajo esta afirmación, subyace el reconocimiento implícito de un *proceso ideal de adquisición de la*

[1] A partir de aquí abreviada como L2.

competencia conversacional (ver Fig. 1), en el que las habilidades conversacionales mínimas de aprendiz configuran una puerta de acceso al contacto social con HN de la L2 y al aprendizaje de nuevos elementos discursivos a través de los cuales mejora su nivel general de competencia conversacional.

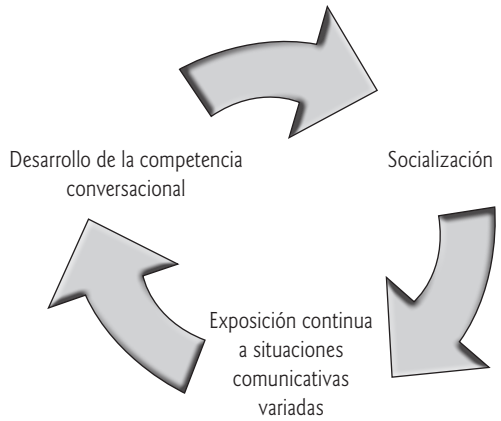

Figura 1. Modelo ideal de la adquisición de la competencia conversacional.

El objetivo principal de este artículo es el de concienciar a los profesores de la necesidad de renovar los contenidos, la metodología y los materiales con los que suele enseñarse la conversación en español lengua extranjera (E/LE). El extenso conocimiento acumulado sobre el discurso oral que disciplinas tales como el Análisis de la Conversación, la Etnografía de la Comunicación o el Análisis Variacionista, entre otras muchas otras, han acumulado durante los últimos treinta años, hace factible el cumplimiento de esta meta. El artículo que aquí se presenta se ha estructurado de la siguiente manera: en la primera parte se lleva a cabo una revisión teórica de los conceptos de competencia comunicativa y competencia conversacional para pasar, en la segunda parte, a la descripción de las principales estrategias que conforman la conversación. En último lugar, se exponen los cambios que, lógicamente, se derivan de la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio.

2. LAS NOCIONES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LA ENSEÑANZA DE L2

En esta sección, se realiza una revisión teórica de los conceptos de competencia comunicativa y competencia conversacional y su respectiva influencia en la enseñanza de la comunicación oral en L2.

2.1. La competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa tiene su origen en la Etnografía de la Comunicación (a partir de aquí abreviada como AC), disciplina que surge como una reacción a los enfoques que reducían las habilidades de un hablante en una L2 al dominio del código lingüístico (Hymes 1972; Gumperz y Hymes 1972). El reconocimiento del carácter social y cultural de la lengua, los vínculos existentes entre adquisición y socialización y la variabilidad en los estilos comunicativos constituyen los contenidos primordiales que el EC propone en su misión de superar la visión simplificadora del fenómeno de la adquisición de una L2 manejada en aquel momento.

1. *Reconocimiento del carácter social y cultural de la lengua.* La EC denuncia la falta de interés de los enfoques lingüísticos en el conocimiento general de los hablantes y la naturaleza creativa y social del aprendizaje humano. La EC supera el enfoque "mentalista" aplicado hasta el momento de la adquisición de L2 al definir el aprendizaje como un fenómeno situado tanto cultural como socialmente (Saville-Troike 2003). En palabras de Gumperz y Hymes (1972: 7), esto significa que

> mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

2. *Relación entre adquisición y socialización.* La EC define la adquisición de la lengua como un proceso paralelo e intrínseco al de socialización (Tusón 1997; Saville-Troike 2003). A través del contacto social, los HNN de una L2 adquieren conciencia del conjunto de estrategias verbales y no verbales que se relacionan con una interacción oral determinada. La interacción continua con HN se puede considerar, por tanto, la experiencia de aprendizaje más auténtica y efectiva de todas de las que puede tomar parte el aprendiz.
3. *Variabilidad de los hábitos comunicativos en diferentes lenguas.* Quizás, la mayor aportación de la EC a la enseñanza de lenguas extranjeras haya sido el reconocimiento de la variabilidad del contenido de la competencia comunicativa no sólo en diferentes lenguas, sino también en el seno de una misma comunidad cultural. En este último caso, la EC demuestra la

existencia de diferentes grados de competencia comunicativa en diversos grupos sociolingüísticos miembros de una misma comunidad lingüística, fenómeno que refleja tanto la cohesión como las fronteras existentes entre ellos (Saville-Troike 2003).

En resumen, en el concepto de competencia comunicativa esbozado por la EC tiene cabida tanto la cultura como los contextos sociales más significativos en los que se manifiesta la lengua desde el punto de vista del aprendiz. Esta noción se extendió a la enseñanza de lenguas a través de los métodos de enseñanza nocio-funcionales, en los que la enseñanza del vocabulario y las estructuras gramaticales se plantean en relación con las funciones comunicativas y los aspectos situacionales del uso lingüístico (Tusón 1997).

2.2. La competencia conversacional

La noción de competencia conversacional en L2 se define como el conjunto de destrezas que el aprendiz necesita adquirir para poder participar eficientemente en una conversación con hablantes nativos de la lengua meta[2] (Cestero 2005). La conversación exige el dominio de las destrezas verbales y no verbales necesarias para producir y comprender enunciados, de un nivel de capacidad discursiva suficiente para construir el mensaje en cooperación con el interlocutor y de la habilidad de adaptación de ese mensaje al contexto sociocultural concreto de la interacción (Cestero 2005; García 2005). Todas estas habilidades entrañan un alto nivel de dificultad y merecen su propio espacio en los programas de enseñanza de E/LE.

Por otra parte, la conversación ocupa un lugar tan destacado en el marco de la competencia comunicativa al ser el medio más natural de comunicación entre los humanos y el único medio de adquisición de las estructuras sintácticas más complejas de la L2, sus elementos discursivos propios y funciones pragmáticas (Cestero 2005). En una situación de inmersión, la conversación en L2 en el canal más importante de socialización del aprendiz, la fuente más destacada de *input* lingüístico y la experiencia de aprendizaje más significativa.

Las disciplinas que han aportado los resultados más destacados en el área de la competencia conversacional han sido el Análisis de la Conversación y la Sociología de la Interacción. Específicamente, en el campo de la enseñanza de L2, la línea de investigación que ha mostrado más capacidad

[2] A partir de aquí abreviada como LM.

de aplicación es el análisis de las estrategias de comunicación. Estos trabajos han demostrado la existencia de un mayor grado de fluidez conversacional en aquellos aprendices que cuentan con un determinado repertorio de habilidades comunicativas y lingüísticas (Cestero 2005). En el siguiente apartado se presentan las principales estrategias comunicativas que constituyen la competencia conversacional para, posteriormente, pasar a reflexionar sobre posibles métodos de enseñanza más acordes con los conceptos de competencia comunicativa y competencia conversacional que se manejan en la actualidad.

3. ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES EN E/LE

La conversación está articulada en torno a una serie de elementos y mecanismos de obligatoria adquisición para poder llegar a ser comunicativamente competente. Estos elementos y mecanismos articulan diferentes técnicas conversacionales, que se definen como el conjunto de acciones concretas que el hablante tiene que llevar a cabo para alcanzar un objetivo comunicativo (Goutsos 1997). En el plano didáctico, esto deriva en la diferenciación entre elementos, técnicas y estrategias conversacionales. Las estrategias conversacionales se identifican con objetivos concretos comunicativos, es decir, reflejan el interés concreto del hablante en la creación del mensaje (Virtanen 1992), mientras que las técnicas conversacionales se encargan de materializar las estrategias conversacionales a través del manejo correcto de los elementos del discurso oral con respecto a su contexto de uso.

Por otra parte, en la definición de las estrategias conversacionales básicas, hay que tener en cuenta también la naturaleza textual de la conversación. Como en cualquier otro texto, las unidades básicas de la conversación (turnos, intercambios y secuencias) se combinan jerárquicamente desde el plano local al general creando un todo coherente y completo dotado de funcionalidad comunicativa, pragmática y social (Cestero 2007). El plano local, también denominado *microestructura de la conversación*, se articula a partir de las relaciones existentes entre turnos e intercambios (Cestero 2005, 2007). El plano general o *macroestructura* se corresponde con la organización general de la conversación que viene dada principalmente por las relaciones establecidas entre las secuencias temáticas (Dijk 1983; Cestero 2005; Moreno 2005).

El diseño de un programa de enseñanza y evaluación de la competencia conversacional debe organizarse atendiendo a esta división mínima y, por tanto, diferenciando entre estrategias conversacionales macro y microes-

tructurales (Cestero 2007). El orden que se debe seguir en la enseñanza de las mismas debe ser gradual y progresivo, comenzando por las estrategias correspondientes a la microestructura hasta llegar a los de la macroestructura (Cestero 2007; Rubio 2007). También es necesario elegir las estrategias a trabajar en el aula en base a su rendimiento funcional, su frecuencia de uso y la complejidad que presenta su producción o comprensión (Cestero 2007). A continuación se presentan las estrategias conversacionales más importantes en la enseñanza de la conversación en E/LE según los criterios anteriormente expuestos.

3.1. Estrategias conversacionales microestructurales

En el marco local de la conversación existe un conjunto de estrategias cuya comprensión y adquisición resultan fundamentales para el alumno, al estar compuestas por un grupo de técnicas cuyo significado es variable de cultura a cultura y de lengua a lengua[3]. Las que tienen un mayor valor didáctico son la expresión del lugar apropiado de transición de turno, los diferentes tipos de interrupción, el funcionamiento del mecanismo de intercambio de turnos, el uso de los diferentes turnos de apoyo, el funcionamiento cooperativo de los principales pares adyacentes y, por último, la estrategia de toma de turno.

1. *Estrategia de expresión del lugar apropiado de transición de turno.* La importancia de esta estrategia reside en posibilitar la producción de alternancias de turno adecuadas. Los elementos a trabajar en la enseñanza son las tácticas de conclusión y las marcas primarias y secundarias que proyectan, indican y finalizan el mensaje y turno.
2. *Estrategias interruptivas.* El valor y funcionamiento de los diferentes tipos de interrupciones en español configuran un grupo de estrategias que exigen el estudio de la estructuración y funcionamiento de las unidades de turno y las alternancias no adecuadas del habla. Los elementos que requieren de una enseñanza explícita son las diferentes clases de interrupción, el valor de cada uno de ellas y su frecuencia de aparición.
3. *Estrategias relacionadas con el funcionamiento del mecanismo de intercambio de turnos.* La forma convencional de violar el mecanismo de intercambio de los turnos del habla es culturalmente variable y su enseñanza debe centrarse en la articulación de su segunda premisa, es decir,

[3] Todas las estrategias que se presentan han sido extraídas de Cestero (2005: 23-52).

la posibilidad de tomar o no la palabra si el interlocutor no da señales de ello. Otro aspecto al que se debe prestar atención es si el mecanismo en sí beneficia la existencia de silencios o de superposiciones del habla.

4. *Estrategias vinculadas con el uso de los turnos de apoyo.* El uso de los turnos de apoyo en español es una estrategia de tratamiento obligado en la clase de conversación, al no ser constante su frecuencia de aparición, estructura lingüística y valor añadido en todas las lenguas (Cestero 2000; García 2004). Las técnicas principales que materializan este grupo de estrategias son los diferentes tipos de turnos de apoyo, su valor pragmático en la L2 y su frecuencia de aparición.
5. *Estrategias relacionadas con los pares adyacentes.* El funcionamiento del intercambio cooperativo de los pares adyacentes se relaciona con la cortesía y la comunicación intercultural, al variar el carácter prioritario o no de sus segundas partes de cultura a cultura. Los principales elementos que configuran el objeto de enseñanza son el reconocimiento de las respuestas prioritarias y no prioritarias en L2 y la marcación de las segundas partes no prioritarias.
6. *Estrategia de toma de turno.* Esta estrategia es esencial para evitar el efecto interruptivo que conlleva de por sí el mecanismo de la toma de turno. Para ello, es necesario enseñar explícitamente la manera correcta de utilizar los introductores, conectores y apoyos de entrada en los lugares apropiados de transición de turno.

Todas estas estrategias microestructurales deben enseñarse ya en etapas tempranas del aprendizaje como preámbulo del tratamiento de las estrategias macroestructurales. En el siguiente apartado se describen las estrategias macroestructurales de mayor rendimiento funcional en E/LE.

3.2. Estrategias conversacionales macroestructurales

La conversación está organizada en su plano general por tres secuencias marco denominadas secuencia de apertura, secuencia núcleo y secuencia de cierre (Moreno 2005). Todas ellas se encuentran precedidas por la preparación, que es el momento en el que los interlocutores establecen contacto entre ellos e indican su disponibilidad para participar en un intercambio conversacional (ver Fig. 2). Cada una de estas secuencias marco tienen como objetivo el cumplimiento de diferentes estrategias conversacionales, entre las que se destacan la estrategia de saludo, la estrategia de articulación de los preliminares, la estrategia de desarrollo del tema, la estrategia de preparación

de la despedida y la estrategia de despedida. Todas ellas se materializan a través de las técnicas y los elementos conversacionales que se describen a continuación.

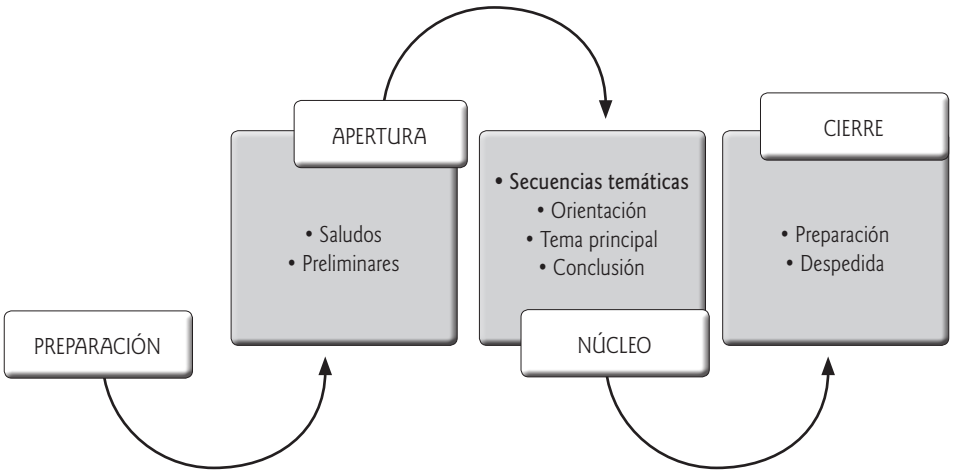

Figura 2. Macroestructura de la conversación. Adaptado de Moreno (2005: 166).

1. *Estrategias relacionadas con la secuencia marco de apertura de la conversación*. El comienzo de la actividad comunicativa se produce a través de las técnicas de saludos y preliminares. La técnica de saludo consiste en la elección del ritual de acceso o saludo apropiado dependiendo de la relación existente entre los interlocutores, el tiempo pasado desde el último encuentro y otros factores contextuales tales como la formalidad de la situación (Gallardo 1993). La técnica de los preliminares consiste en el planteamiento de preguntas sobre el estado de las cosas y de las personas según los criterios definidos anteriormente, siendo su aparición en la conversación no obligatoria (Moreno 2005). Los elementos conversacionales que se deben trabajar en estas secuencias son los rituales de acceso, los intercambios y las secuencias.
2. *Estrategias de desarrollo de la conversación*. Se materializan a través de la sucesión de un grupo de secuencias temáticas que conforman el núcleo de la conversación. Esta estrategia está compuesta por cuatro técnicas específicas que son el enmarque de tema, la introducción del tema, el desarrollo del tema y el cierre del tema.

    - *Técnica de enmarque del tema*. Consiste en la correcta marcación del inicio de cada secuencia temática. Ésta marcación establece un límite

entre secuencias temáticas y señala el tipo de cambio temático que se introduce. Los elementos a trabajar en esta técnica son las fases de enmarque dentro de las secuencias temáticas núcleo, los marcadores del discurso de enmarque y los diferentes tipos de cambio de tema (Crow 1983; Goutsos 1997).

- *Técnica de introducción u orientación del tema*. Su función principal es ofrecer información suficiente para poder contextualizar el tema de conversación que se desarrollará plenamente en la fase subsiguiente (Cestero 2005; Moreno 2005). Los elementos lingüísticos de mayor rendimiento funcional pertenecientes a esta técnica son el cambio de tiempo verbal, la estructura de los pares adyacentes que se componen por preguntas directas, indirectas o peticiones y las expresiones topicalizadas y se utilizan normalmente para levantar el interés del interlocutor (Goutsos 1997; Cestero 2005; Moreno 2005). Las unidades del discurso en las que se enmarcan estos ítems son las fases de introducción del tema también dentro de las secuencias temáticas núcleo.
- *Técnica de desarrollo del tema*. Es la técnica de mayor importancia, ya que la combinación de los elementos que la conforman contribuye al desarrollo del contenido temático de la secuencia. Las técnicas que se ponen en práctica se relacionan intrínsecamente con el tema sobre el que se conversa, pudiendo materializarse en forma de narración, descripción, argumentación, etc. (Gallardo 1983). Independientemente del objetivo comunicativo de esta fase, existen un conjunto de señales de desarrollo del tema que siempre aparecen asociados a ella, tales como las conjunciones coordinadas copulativas y adversativas, la anáfora y el mantenimiento del tiempo verbal. Este último elemento es el causante de paralelismo, una de las técnicas de creación de coherencia intersecuencial de mayor rendimiento en el discurso (Goutsos 1997). El efecto conjunto de todas estas señales revierte en la creación de áreas dotadas de uniformidad en las que se extiende o elabora el tema de conversación que se trata en la secuencia. Las unidades macroestructurales del discurso que se tienen que trabajar son las fases de desarrollo de tema en el marco de las secuencias temáticas núcleo.
- *Técnica de conclusión o cierre*. Cumple la función de finalizar el tema desarrollando en la fase anterior (Cestero 2005). La conclusión se señala a través de diferentes expresiones cuyo contenido expresa el agotamiento del tema secuencial, tales como resúmenes del contenido tratado o evaluaciones (Cestero 2005). Los elementos más destacados en la articulación de la técnica de cierre son las interrupciones del

discurso, los ítem metadiscursivos, el cambio del tiempo verbal a un tiempo del pasado y diferentes marcadores del discurso (Goutsos 1997). La unidad del discurso en la que se materializan estas técnicas es la fase de conclusión o cierre de tema de las secuencias temáticas núcleo.

3. *Estrategia de conclusión del tema*. Una vez que se ha desarrollado el tema de la conversación a través de las secuencias temáticas núcleo, la interacción comunicativa se finaliza mediante la estrategia de conclusión de la interacción. Esta estrategia contiene dentro de sí dos técnicas principales: la técnica de preparación del cierre y el cierre en sí mismo. Mediante la técnica de preparación del cierre los participantes expresan su disposición para terminar el intercambio, combinando este mensaje prioritario con evaluaciones positivas del encuentro o establecimiento de futuras citas, tal como obliga la norma de cortesía en español (Cestero 2005). La técnica de cierre engloba todos los rituales de despedida que los interlocutores tienen que poner en práctica dependiendo de su relación, el tiempo que calculen que transcurrirá hasta el próximo encuentro y otros elementos contextuales (Moreno 2005).

El total de estrategias micro y macroconversacionales descritas son de tratamiento obligado en las clases de conversación debido, fundamentalmente, a que las técnicas a las que se asocian y los elementos lingüísticos y no lingüísticos que las materializan varían de lengua a lengua y de cultura a cultura (Cestero 2005). El objetivo del apartado siguiente es el de exponer de qué manera la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio de la clase de conversación y, en general, de cualquier clase de E/LE, transforma los objetivos y el enfoque de la enseñanza.

4. CONVERSACIÓN, COMPETENCIA CONVERSACIONAL Y ACTIVIDAD DOCENTE

Las estrategias descritas en el apartado anterior conforman un paquete de destrezas básicas que el aprendiz necesita adquirir para poder participar de manera eficiente en una conversación con hablantes nativos de la L2. Sin embargo, en este momento, uno de los problemas más graves que existe en el campo de la competencia conversacional en L2 es la falta de reflejo que sus propios contenidos encuentran en los planes de estudio y los materiales didácticos. En este sentido, los profesores son conscientes de que la práctica más efectiva para el desarrollo de la competencia conversacional

es la interacción HN-HNN, situación que normalmente se suele recrear en el aula mediante la interacción de parejas de HNN. Si bien ésta es una decisión correcta, el contenido de las actividades interactivas que escogen los enseñantes no lo es, ya que los ejercicios que se llevan a cabo cuentan con una estructuración discursiva totalmente diferente a la que se ha descrito en el apartado anterior para la conversación (Cestero 2005, 2007).

Para enseñar a conversar, el profesor necesita partir de materiales de enseñanza que reflejen fielmente las principales estrategias conversacionales. Esto significa que los materiales tienen que basarse en interacciones conversacionales reales, aspecto que puede solucionar la aplicación de la Lingüística de *Corpus* a la creación de materiales didácticos (McCarthy 1991; O'Keeffe, McCarthy y Carter 2007). El uso de *corpus* orales o de materiales extraídos de ellos promueve un mejor entendimiento de las relaciones que se establecen entre los usuarios, los patrones comunicativos y sus contextos de uso o, en otras palabras, de cómo se utiliza la lengua para crear relaciones interpersonales (O'Keeffe, McCarthy y Carter 2007). Además, los textos extraídos de *corpus* orales (adaptados o no) se encuentran insertos en el momento a momento y en las limitaciones que conlleva la interacción cara a cara, hecho que los convierte en extremadamente ricos en contenido pragmático.

El uso de este tipo de textos soluciona también un problema que se encuentra ampliamente presente en la mayoría de los manuales de E/LE: la artificiosidad del lenguaje oral tanto de sus diálogos escritos y en formato de audio. Esto se debe a que la inmensa mayoría de estos "supuestos textos orales" han sido realmente concebidos e inventados por los autores de los materiales como textos *escritos* que intentan recrear las características del lenguaje *oral*, objetivo que, en la práctica, es imposible de alcanzar. Ésta es la principal razón por la que cuando los instructores utilizan este tipo de falsos textos orales, terminan centrándose en la forma y no en la función, al resultar obvio, tanto para el profesor como para los alumnos, que estos textos han sido creados como fuente de *input* gramatical y semántico y no como ejemplo del uso de estrategias conversacionales contextualizadas.

Por lo tanto, en la didáctica de la competencia conversacional, es necesario separar los contextos *típicamente escritos* de los *típicamente orales* y centrarse en la función, no en la forma (Moreno 2002). Por ejemplo, es mucho más productivo en la enseñanza de competencia conversacional presentar las colocaciones léxicas que organizan la conversación sin analizarlas gramaticalmente, trabajo que se puede reservar para etapas más avanzadas del aprendizaje en caso de que se considere necesario. Igualmente, la descripción

de la gramática oral debe hacerse también a parte de la gramática escrita, que se encuentra dominada por frases *inventadas* o extraídas de *fragmentos escritos*. Esta didáctica de la gramática oral reconoce la existencia de una gramática emergente, cuya estructura no es un sistema preorganizado anterior, sino que siempre es temporalmente negociable y emerge de las experiencias del discurso momento a momento (O'Keeffe, McCarthy y Carter 2007).

Una vez que el profesor dispone de los materiales adecuados, el siguiente paso es identificar las estrategias conversacionales que van a ser objeto de estudio. Esta elección debe llevarse a cabo teniendo en cuenta tres factores: el nivel de competencia del grupo de estudiantes, la variabilidad en el contenido pragmático de las estrategias y su frecuencia de uso.

1. *Nivel de competencia*. El profesor tiene que identificar las estrategias que se corresponden con el nivel medio de competencia de su grupo de aprendices. Esta selección tiene que llevarse a cabo de una manera muy cuidadosa, ya que no todas las estrategias conversacionales muestran el mismo nivel de dificultad, aspecto que determina su momento ideal de inclusión en el programa de estudio. Por ejemplo, las técnicas de introducción del tema pueden tratarse ya en un nivel A1, mientras que las técnicas correspondientes a los cambios de tema encubiertos requieren el dominio de un amplio conjunto de habilidades recursivas básicas, por lo que, en la práctica, no pueden ni deben ser introducidas hasta un nivel intermedio B2.
2. *Variabilidad pragmática*. El profesor debe priorizar aquellas estrategias conversacionales que tienen un contenido pragmático diferente en la L2, tal como ocurre, por ejemplo, entre el finés y el español en el caso de las estrategias de interrupción, el uso de los silencios y la superposición del habla. Estos elementos y estrategias constituyen una fuente importante de malentendidos en la comunicación intercultural, por lo que es fundamental que su uso, contenido y significado pragmático se expongan lo más claramente posible a los alumnos (Cestero 2005).
3. *Frecuencia de uso de las estrategias*. Conforma otro criterio principal de selección, al acelerar las estrategias conversacionales más comunes de la L2 el acceso a la interacción de los aprendices con hablantes nativos, por lo que su tratamiento en los programas de estudio es prioritario.

Además de seleccionar las estrategias, el enseñante tiene que estudiar el contenido léxico y gramatical de cada una de ellas para poder tratarlo también explícitamente en clase, tal como marcan los principios nocio-

funcionales de enseñanza de L2. Todas estas acciones conforman lo que se conoce como "didáctica directa de la competencia conversacional" (Cestero 2005; García 2005). Este enfoque reconoce las diferencias existentes en los estilos conversacionales, las estrategias de comunicación y los recursos discursivos en diferentes lenguas y aboga por su enseñanza explícita. El objetivo principal es concienciar al alumno de esta diversidad y convertirlo en analista de su propio discurso y de las producciones de los hablantes nativos de la LM acelerando de esta manera su adquisición (Richards 1990).

En último lugar, cabe señalar que la utilización de criterios claros en la enseñanza de la conversación sólo puede tener consecuencias positivas en la práctica de la evaluación. La enseñanza planificada y ordenada de la conversación permite al enseñante establecer fácilmente categorías y descriptores de evaluación, al partir de un conjunto de contenidos explícitos y bien definidos. La evaluación de la competencia conversacional se convertirá, de esta manera, en más objetiva y efectiva, al contarse con instrumentos centrados realmente en la evaluación de la competencia conversacional en sí y no de la forma y el léxico. Por otra parte, el gran reto que se plantea en el ámbito de las pruebas de evaluación es el de diseñar una prueba que se acerque lo máximo posible a lo que es una conversación espontánea.

En conclusión, la metodología nocio-funcional de enseñanza de lenguas extranjeras todavía no han sido aplicada la enseñanza de la competencia conversacional en E/LE, aunque ésta lleva estando vigente ya casi cuatro décadas. El profesor que se proponga enseñar mediante una metodología comunicativa y directa los contenidos de la competencia conversacional se enfrenta con el reto de recoger sus propias muestras de lengua, adaptarlas a sus clases y diseñar un programa de estudio "paralelo" centrado en las estrategias comunicativas más frecuentes y de contenido pragmático diferente en la LM. El objetivo principal de esta didáctica es el de preparar a los aprendices para ejercer control sobre sus habilidades metacognitivas de tal manera que sean capaces de sacar el máximo partido de cada una de las situaciones comunicativas que se les vayan presentando en el proceso de socialización con HN de la LM.

BIBLIOGRAFÍA

CESTERO MANCERA, A. M.ª (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Servicio de publicaciones, Universidad de Cádiz.

CESTERO MANCERA, A. M.ª (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

CESTERO MANCERA, A. M.ª (2007): "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras", *Frecuencia L*. Madrid: Edinumen, págs. 3-8.

CROW, B. K. (1983): "Topic shifts in couples's conversations", en *Conversational coherence*. Beverly Hills, California: Sage, págs. 136-156.

DIJK, T. A. van (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

GALLARDO PAÚLS, B. (1983): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universidad de Valencia.

GARCÍA CASTRO, E. (2004): "El intercambio de turnos de habla y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera"*, Cuadernos Cervantes de Lengua Española*, 53, págs. 40-44.

GARCÍA GARCÍA, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *LinRed* (disponible en formato *pdf* en <http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf>).

GARCÍA GARCÍA, M. (2007): "La enseñanza de la competencia conversacional", *Frecuencia L*. Madrid: Edinumen, págs. 16-21.

GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.) (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

GOUTSOS, D. (1997): *Modelling discourse topic. Sequential relations and strategies in expository text*. Norwood, NJ: Ablex.

HYMES, D. (1972): "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Armondsworth: Penguin, págs. 269-293.

McCARTHY, M. (1991): *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid: Ariel.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.

O'KEEFFE, A.; McCARTHY, M. y CARTER, R. (2007): *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. (1990): *The language teaching matriz*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUBIO LASTRA, M. (2007): "Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional", *Frecuencia L*. Madrid: Edinumen, págs. 9-15.

SAVILLE-TROIKE, M. (2003): *The ethnography of communication: an introduction*. Malden, MA: Blackwell.

TUSÓN VALLS, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

VIRTANEN, T. (1992): *Discourse Functions of Adverbial Placement in English. Clause-Initial Adverbials of Time and Place in Narratives and Procedural Place Descriptions*. Åbo: Åbo akademis förlag.