LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN ELE

Beatriz Hernández Bravo
Servicio de Idiomas de la Universidad de La Laguna, España

INTRODUCCIÓN

Dentro de las diferentes manifestaciones de la lengua se encuentra, específicamente, la actividad conversacional, el acto comunicativo cotidiano por excelencia, que representa la modalidad discursiva oral más habitual. La conversación ocupa un lugar preponderante por ser el instrumento de comunicación social más frecuente e imprescindible para el ser humano, quien necesita expresar sus pensamientos y emociones para compartirlos con sus iguales y, mediante la interacción, va conformando su identidad como individuo y como miembro de una comunidad, de la que adquiere los valores, conocimientos y reglas que son respetados en su cultura.

De este modo, cuando una persona decide aprender un idioma, uno de sus objetivos prioritarios será poder comunicarse en las distintas situaciones de comunicación con las que se encontrará en la vida real (en el ámbito académico, laboral, social, personal), y para ello necesita ejercitarse en la competencia conversacional. Sin embargo, esto no es una tarea simple, puesto que, desde el punto de vista cognitivo, la interacción oral supone un acto de gran complejidad que requiere la capacidad de producir y comprender enunciados, alternando el papel de hablante y oyente. Asimismo, en la conversación tienen lugar múltiples acciones y procesos de los que no somos conscientes, pero que sabemos usar e interpretar perfectamente en nuestra lengua materna (LM). 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 LE en la que, probablemente, los mecanismos y fenómenos conversacionales no coinciden con los de nuestra LM y, además,

no hemos sido entrenados para usarlos, dado que estos recursos se encuentran ausentes de gran parte de los planes de estudio de los centros educativos. Por este motivo, consideramos que es imprescindible preparar a los aprendices para afrontar tales procesos. Debemos añadir que el punto de partida de este estudio es la observación, durante años, de las características de la producción oral de los estudiantes con los que hemos trabajado en nuestras clases, unida a la constatación de las dificultades que poseen para mantener una conversación fluida y natural, a pesar de contar con años de instrucción académica. Probablemente esta incapacidad comunicativa es debida a diversos factores, entre los que podemos señalar la falta de conciencia de la existencia de los diferentes aspectos conversacionales propios de la lengua española, así como la ausencia de la práctica específica dentro y, probablemente, fuera del aula, necesaria para lograr comunicarse con eficacia y soltura.

Desde la perspectiva de la enseñanza, no cabe duda de que aún existe un gran desconocimiento en la manera de abordar la competencia conversacional. De ahí que nos propusiéramos programar un curso específico de conversación, con el objetivo de diseñar una gran variedad de actividades, secuenciadas de manera que ofrezcan el entrenamiento apropiado para que los estudiantes sean capaces de comprender y producir intercambios comunicativos orales adecuados y fluidos con hablantes nativos (HN).. Pero fuimos más allá y nos planteamos realizar un estudio experimental con una doble perspectiva teórico-práctica. Pusimos en práctica nosotros mismos el curso diseñado para comprobar, de forma empírica, si la enseñanza programada y explícita de la conversación es viable y útil.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Por tanto, fruto de una constante inquietud e insatisfacción, al considerar que se debía abordar el desarrollo de la competencia conversacional de los alumnos de otra manera, surgen los dos objetivos básicos, ambos de gran envergadura: el diseño de un curso y su impartición, por un lado, y el análisis de los resultados, por otro.

Con respecto al diseño, nos propusimos generar un método específico de enseñanza de la competencia conversacional: mediante la combinación de un *enfoque directo e indirecto* (Richards, 1990). Un marco de referencia mediante el diseño de una variada tipología de actividades para el trabajo explícito de los mecanismos, recursos y fenómenos específicos de la conversación española como, por ejemplo, emitir turnos de apoyo (TA) o producir una secuencia narrativa, emplear marcadores discursivos o realizar un cambio de tema de forma adecuada. Durante la impartición del curso, nuestro propósito era llevar a la práctica las actividades correspondientes a las unidades didácticas dedicadas a diferentes fenómenos conversacionales. Al mismo tiempo que recabábamos la información necesaria para el posterior análisis, por medio de grabaciones al inicio, a la mitad y al final del curso, a través de notas, cuestionarios e impresiones de los alumnos. Por último, en la fase del análisis debíamos estudiar detalladamente los resultados obtenidos durante la impartición del curso y comprobar, mediante las interacciones grabadas de los estudiantes, si había evolución gracias al trabajo consciente, a la ejercitación y a la práctica de los fenómenos analizados.

De ahí, que la hipótesis de partida de nuestro estudio de investigación fuera la siguiente: Los estudiantes de español de nivel B2.1, de diferentes procedencias, durante la realización de un curso específico de conversación, experimentarán un cambio en sus interacciones en español tras la enseñanza explícita en el aula de determinados fenómenos y recursos conversacionales. Al finalizar el curso, emplearán mayor variedad de recursos conversacionales para funciones concretas y en los contextos adecuados.

2. MARCO TEÓRICO

Durante muchas décadas, la interacción oral permaneció en el olvido para los lingüistas, más interesados en el estudio de la lengua escrita, referente considerado de prestigio. Esto, quizás, fue debido a que la conversación está ligada a nuestra cotidianeidad o por su condición de espontánea o, aparentemente, desestructurada. Pasaron varios años hasta que, en la década de los sesenta y setenta del siglo XX, se adoptó una perspectiva de estudio del lenguaje que atendía al uso del mismo, al lenguaje como herramienta de comunicación, al

habla en acción. Ello propició que varias disciplinas, no siempre provenientes del campo de la lingüística, con sus aportaciones, fueran completando los vacíos existentes sobre la organización y el funcionamiento de la conversación: la Etnografía, la Sociología, la Filosofía del lenguaje, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del discurso o el Análisis de la conversación. En lo que respecta a la enseñanza de LE, fue a partir del concepto de competencia comunicativa, propuesto por Dell Hymes (1972), cuando se comienza a dar relevancia a todo el conjunto de conocimientos y habilidades que debe poseer un hablante de una comunidad para ser adecuado en cada contexto de comunicación. Se necesita desarrollar otras capacidades no solo a nivel sintáctico, léxico o fonético, sino, además, a nivel discursivo, estratégico, sociolingüístico o sociocultural (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). A todo este conjunto de conocimientos hay que añadir lo que se ha dado en llamar la competencia interaccional o conversacional que es la que aquí nos ocupa, es decir, la capacidad discursiva e interactiva que habilita a un hablante para cooperar y negociar con otros la construcción de una interacción natural y espontánea. Por primera vez, se le confiere el rango de *competencia* a la capacidad de un hablante de gestionar los recursos verbales y no verbales que permiten un adecuado manejo de los turnos de habla, de los temas, además de las señales de inicio, conclusión y transiciones internas de la conversación (García García, 2014; Cestero, 2005).

No obstante, aunque en los contenidos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) se refleja una mayor presencia de los fenómenos propios de la conversación, sorprende observar cómo todavía no ocupa ni el lugar ni el tratamiento que le corresponde, ni en los diseños curriculares, ni en las actividades de práctica oral realizadas en el aula. De hecho, el tipo de interacción que se esconde detrás de muchas tareas, tildadas de *comunicativas*, ejerce únicamente una función transaccional (Richards, 1990), donde el lenguaje se utiliza para transmitir información o discutir contenidos, además de practicar ciertas estructuras gramaticales o léxicas. Y es que el tipo de actividades interactivas seleccionadas tradicionalmente para ejercitar la conversación, como los debates, las exposiciones de temas o las simulaciones, distan mucho de la estructura y el funcionamiento de la auténtica conversación cotidiana (Cestero, 2005).

El intercambio *cara a cara* entre dos o más hablantes es un tipo de interacción que no suele estar planificado 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, las intervenciones se suceden libremente de forma coordinada y negociada por medio del mecanismo de alternancia de turnos. Mientras que, en una presentación oral, por ejemplo, no hay interacción o se da muy poca y, al estar planificado de antemano lo que se va a decir, el aprendiz realiza una variedad de discurso más bien cercano al escrito o al monólogo. Otro tipo de discurso oral recurrente en las clases de conversación es el debate, que persigue mantener una conversación libre y espontánea propiciada por un tema abierto a la polémica. Este no se corresponde con la dinámica de la conversación, ya que hay un moderador que regula las intervenciones de cada participante y se produce un alto grado de planificación del discurso y, además, tiene un objetivo social predeterminado que influye en su estructura general y en el funcionamiento interno (Cestero, 2005). Por tanto, 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 otro lado, estudios recientes han demostrado que la estructura y las características de la conversación difieren en cada lengua y cultura y que la manera de crear una interacción en la LM de los estudiantes de una LE influye en la estructura conversacional de sus intercambios comunicativos en la lengua meta. En particular, sabemos que existe una relevante especificidad sociocultural y pragmática en el uso de los TA verbales entre hablantes no nativos (HNN) de distintas procedencias (Pérez Ruiz, 2011, 2016; Pascual, 2014, 2016; Inglés, 2010, 2016) o que las dificultades tanto en la toma de turnos como en el manejo de la agenda temática o en el uso de los marcadores provoca que sus intercambios conversacionales no sean fluidos, ni colaborativos (García García, 2005, 2014, 2016).

Conforme a tales hallazgos, en el ámbito de la enseñanza de ELE decidimos afrontar la investigación y la enseñanza de la conversación con una doble perspectiva teórico-práctica: elaboramos, primero, el programa general de un curso específico de conversación y diseñamos el material didáctico de trabajo. Lo impartimos por medio de la combinación de un *enfoque indirecto*

y directo (Richard, 1990, p. 79). Finalmente, analizamos los resultados para comprobar si era posible enseñar los fenómenos conversacionales del español y si los alumnos los aprendían.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos planteados, empleamos una metodología multidisciplinar en la que se combinan técnicas específicas de la lingüística aplicada para el diseño del curso de conversación y su impartición, con los parámetros del análisis de la interacción y de la etnografía de la comunicación para la recogida de datos y, para el análisis de las conversaciones, nos servimos de técnicas científicas propias del análisis de la conversación (AC) y de la sociolingüística.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, tomamos como referencia, para efectuar la investigación que nos ocupa, los trabajos realizados sobre la descripción de la estructura conversacional del español y los mecanismos y elementos relacionados con ella (Cestero, 1995, 2000a, 2000b, 2005, 2007, 2016, 2017; García García, 2005, 2014, 2016; Espinosa Guerri, 2019), 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, 2010; Rubio, 2012, 2016; Martínez, 2015; López Sáez del Burgo, 2009; Sanz Escudero, 2010, 2016; Pascual, 2014, 2016; Pérez Ruiz, 2011, 2016; López de Lerma, 2011, 2016). De todos esos trabajos, seleccionamos una serie de contenidos para incluir en la programación, que secuenciamos en diferentes lecciones aplicando una metodología de aprendizaje implícito y explícito.

Debido a la compleja estructura de la investigación, dividimos el apartado de metodología en tres bloques. En el primero, abordamos la metodología correspondiente al diseño del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*. En el segundo, nos ocupamos de la metodología de la impartición del curso, de la participación de los alumnos, de la recogida del material y del análisis de los resultados. Y, finalmente, describimos la metodología de la investigación sobre los resultados de la impartición del curso de conversación.

3.1. DISEÑO DEL *CURSO DE CONVERSACIÓN PARA ESTUDIANTES DE ELE*

Como punto de partida tomamos la referencia de las diferentes iniciativas existentes, hasta el momento, en el ámbito del diseño de materiales didácticos específicos para la enseñanza de la conversación en ELE, si bien pudimos observar que eran muy reducidas. Por otro lado, los recursos programados abarcan escasos fenómenos conversacionales, o incluyen pocas tareas de práctica real, o están destinadas a pocas sesiones de trabajo. Además, son escasas las experiencias de aplicación en el aula de dichos materiales y, si se ha hecho, no se ha realizado un estudio empírico posterior sobre los resultados. Por ello, nuestra motivación principal era suplir esta deficiencia y dar un paso más elaborando un programa más completo, que incluyera una mayor variedad de fenómenos conversacionales, que permitiera un aprendizaje a más largo plazo, que proporcionara una batería de actividades suficiente para la creación de hábitos y que, finalmente, preparara al alumno para adquirir y producir los fenómenos estudiados.

Nuestro aporte consiste en la elaboración de un curso de conversación completo, compuesto por siete unidades didácticas que están basadas en una combinación del enfoque indirecto y directo. Este último enfoque surgió como contraposición a una perspectiva de enseñanza de la conversación que aseguraba que, para la adquisición de la fluidez y el desarrollo de la capacidad de conversar, era suficiente la práctica (Brown y Yule, 1983). Esta concepción, que Richards acuñó como *enfoque indirecto* en 1990, parte de la idea de 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 por medio de la práctica. Sin embargo, ya existe evidencia empírica de que no solo a través de la práctica de la interacción oral se logran adquirir las estructuras y recursos lingüísticos y comunicativos fundamentales, sino que, además, es necesario una enseñanza explícita y un entrenamiento específico y progresivo de los mecanismos que regulan la conversación. Según García García (2014), los trabajos en distintos idiomas que confirman la necesidad de incorporar un estudio consciente de la conversación en el aula son: Scarcella (1983), Boxer (1993) y Bardovi-Harlig (2001) para el inglés; Huth y Taleghani-Nikazm (2006) para el alemán; Jaworski (1994) para el polaco y Raga Gimeno y Sánchez (1999) y García García (2005) para el español.

Elaboramos la programación general del curso compuesta por siete unidades didácticas para el desarrollo de la competencia conversacional, en la que se definen los objetivos, los contenidos y las tareas específicas de cada lección[1]. La lista de los siete temas que incluimos en el curso de conversación es la que sigue:

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. El 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*

Tabla 1 - Listado de lecciones del *Curso de conversación para estudiantes de ELE*

Por otro lado, la secuencia didáctica y sus diferentes fases de aplicación (García García, 2014) es la siguiente:

1. La *observación y reflexión* de un determinado recurso o fenómeno conversacional. Se toma conciencia de la existencia de dicho elemento o fenómeno a través de muestras reales de conversaciones de HN[2] en contexto, se compara el modo de empleo del mismo con la LM del alumno.

2. La *práctica* comunicativa de forma más controlada a más abierta de dicho recurso.

1 La programación completa y más detallada de las siete unidades del curso de conversación se encuentra disponible en Hernández Bravo (2016).

2 Para esta investigación obtuvimos un corpus de conversaciones diádicas, en el que intervinieron HN de español LM manteniendo diferentes conversaciones, al que asignamos un nombre específico, CECELEM 2012 (*Corpus Específico de Conversación de Español Lengua Materna*).

3. La *revisión* individual y conjunta del trabajo realizado y de la producción del alumno.

Por último, se diseñó, junto con la programación detallada del curso de conversación, la guía didáctica destinada a los profesores, en la que incluimos las instrucciones pertinentes para poner en funcionamiento el curso, la presentación en *Power Point* correspondiente a cada unidad, las explicaciones teóricas oportunas sobre el fenómeno conversacional que se aborda en cada unidad, las transcripciones y las soluciones de los ejercicios, así como el material didáctico de trabajo que utilizaron los alumnos.

3.2. IMPARTICIÓN DEL CURSO

El curso de conversación que habíamos elaborado se llevó a la práctica durante los meses de septiembre a diciembre de 2014, en un curso de nivel B2.1 ofrecido por el Servicio de Idiomas de la Fundación General de la Universidad de La Laguna e impartido por la autora de este estudio. El grupo estaba compuesto por siete alumnos de diferentes nacionalidades. El planteamiento para la impartición del curso consistía en combinar sesiones de trabajo de los contenidos correspondientes al manual de texto que usábamos en el nivel B2.1[3] con los del curso para el desarrollo de la competencia conversacional que deseábamos aplicar. Finalmente, las lecciones desarrolladas durante el curso de conversación fueron las cuatro primeras, debido a que era un curso de cincuenta horas. A lo largo del curso obtuvimos un total de cinco grabaciones correspondientes a las distintas fases de aplicación del curso de conversación. Debido a las dimensiones de la tesis, decidimos seleccionar dos fenómenos conversacionales para analizar los efectos de la enseñanza programada en las interacciones orales de los estudiantes; estos son la producción de TA y el empleo del marcador discursivo *bueno*.

3 El manual de texto empleado en este curso fue *Aula 5* de la editorial Difusión (Corpas, Garmendia, Sánchez y Soriano, 2014).

3.3. INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Llevamos a cabo un análisis empírico de los resultados obtenidos a partir de la impartición del curso de conversación. El corpus de datos con el que trabajamos lo denominamos CECELE 2014 *(Curso Específico de Conversación en ELE)*. Está compuesto por quince grabaciones de entre cinco y doce minutos, que fueron obtenidas de las interacciones orales de un grupo de estudiantes de español del nivel B2.1, en distintas fases de su proceso de aprendizaje durante el curso: al inicio, a la mitad y al final. Se trata de conversaciones diádicas cara a cara entre HNN en un contexto académico. Todas las conversaciones (101,10') fueron transcritas, en su totalidad, utilizando una adaptación de las convenciones del grupo PRESEEA (Moreno, Cestero, Molina y Paredes, 2002, 2004, 2007). Se seleccionaron los fragmentos correspondientes a la parte central de cada conversación, unos cinco minutos aproximadamente, y se realizó el estudio cualitativo de los fenómenos seleccionados, así como diversos análisis cuantitativos.

De esta forma, procedimos a la clasificación de los TA según su caracterización funcional, su estructura lingüística y su complejidad formal (Cestero, 2000b). Para el marcador discursivo *bueno*, realizamos el mismo procedimiento de identificación de los usos y lo clasificamos atendiendo a su función y a su combinatoria (Zorraquino y Portolés, 1999; Briz, Pons y Portolés, 2008). Por último, tuvimos en cuenta la incidencia de la enseñanza explícita de ambos fenómenos en la adquisición de los mismos.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En lo que respecta a las condiciones y fases de la impartición del curso, a partir de las percepciones y opiniones de los estudiantes, así como de nuestra propia observación durante la impartición misma, podemos dar cuenta de:

- la dificultad de adquirir los elementos y tácticas de la estructura conversacional, y cuyo dominio lleva un proceso más largo y requiere de más oportunidades de práctica para que los elementos se activen de forma automática y más natural.
- la unanimidad en el reconocimiento, entre los estudiantes, de los beneficios producidos por este sistema de trabajo explícito para el desarrollo de la competencia conversacional de la lengua meta.

Como hemos señalado, los dos fenómenos conversacionales seleccionados para constatar empíricamente el desarrollo de la competencia conversacional fueron la emisión de los TA y el marcador discursivo polifuncional *bueno*.

Por un lado, desglosamos los datos de los análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, incluyendo tablas y gráficos con los hallazgos más significativos. A modo ilustrativo, añadimos, también, ejemplos seleccionados del corpus CECELE sobre los aspectos analizados, siguiendo el *modus operandi* del AC. Por otro lado, efectuamos la discusión e interpretación de los datos obtenidos mediante la comparación de los resultados de nuestro corpus sobre la producción de TA y del marcador discursivo *bueno* con los de otras investigaciones, tanto en las conversaciones de nativos españoles como en las de estudiantes de ELE de otras lenguas maternas, con objeto de extraer las conclusiones pertinentes, que aporten nuevos conocimientos (dentro del ámbito de la didáctica).

Para poder constatar la evolución de la competencia conversacional en la interlengua de los aprendices tras el estudio explícito de la competencia conversacional, analizamos la frecuencia, la función, la complejidad y la tipología de los TA emitidos en las cinco conversaciones que obtuvimos en las distintas fases del curso de conversación (al inicio, a la mitad y al final).

En relación con la incidencia de la enseñanza de la conversación en la producción de TA, observamos que, en la primera parte del curso de conversación impartido, antes de comenzar con el trabajo consciente y explícito de los TA, los alumnos emitieron un porcentaje muy reducido de apoyos. Mientras que, en las grabaciones pertenecientes a la segunda parte, se produjo un aumento

considerable en la frecuencia de uso de los mismos. En la tercera parte, sin embargo, tiene lugar un descenso de la producción de apoyos, aunque siempre por encima de la emisión que tuvo lugar al comienzo del curso.

Presentaremos aquí una imagen para ilustrar la evolución de la emisión de los TA según la parte del curso.

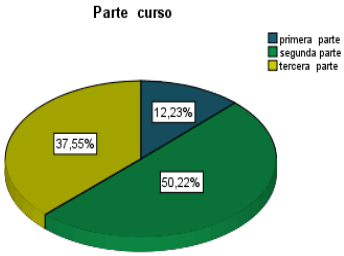

Imagen 1
Turnos de apoyo
según la parte del curso

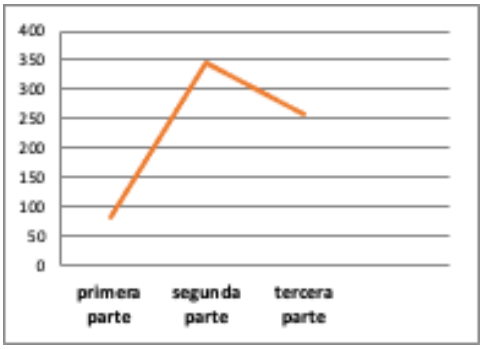

Imagen 2
Evolución de los *turnos de apoyo* durante el curso

En cuanto a la emisión de TA según la función, la de *acuerdo* es la más frecuente en todas las fases del curso, pero es en la segunda parte del curso de conversación donde se documenta mayor variedad.

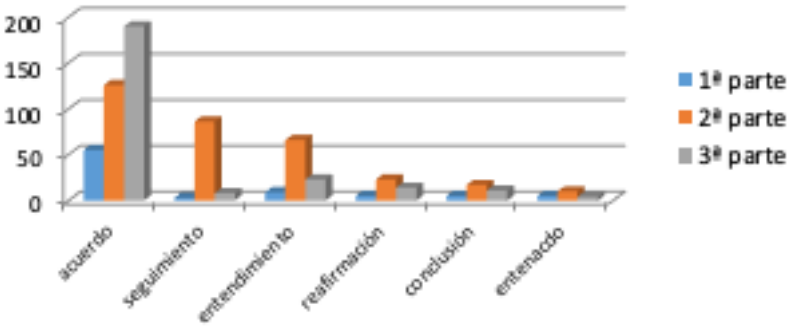

Imagen 3 - Funciones de uso frecuente según la parte del curso de conversación

No obstante, la frecuencia y la función de los TA emitidos por los estudiantes son más adecuadas en la tercera etapa, ya que, verdaderamente, se aproxima más a las producciones de los HN. En este último período, es donde apreciamos, en las intervenciones de los estudiantes, un cierto enriquecimiento del repertorio de tipos de apoyos en comparación con el que poseían al inicio. En cuanto a la complejidad formal de los TA, pudimos concluir que los apoyos simples fueron los más frecuentes, seguidos de los apoyos complejos y, en última posición, los apoyos compuestos. Este patrón se repite en las conversaciones mantenidas por los HNN en todas las fases del curso de conversación impartido. Por otro lado, en la segunda parte del curso, encontramos que los apoyos simples y, sobre todo, los complejos y los compuestos triplicaron el porcentaje de frecuencia de uso. En las conversaciones de la tercera etapa, sin embargo, tiene lugar un ligero descenso en la producción de los apoyos, atendiendo al grado de complejidad, lo que consideramos una consolidación de su uso, con una emisión más moderada y natural.

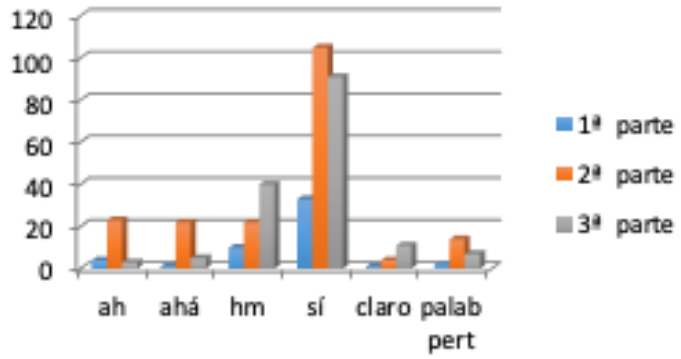

Imagen 4 - Relación de tipos de apoyos simples según la parte del curso de conversación

El tipo de apoyo complejo que se emite mayor número de veces es la repetición de apoyos simples. Las oraciones pertinentes con respecto al contenido del TH en marcha ocupan el segundo lugar de frecuencia, en las conversaciones analizadas de la primera fase del curso. Mientras que, en la segunda parte, encontramos una mayor cantidad y variedad de tipos de apoyos complejos. A la repetición de apoyos simples, le siguen, en frecuencia de uso, los sintagmas y las oraciones pertinentes del enunciado en marcha, seguidos de la repetición de sintagma del turno previo y de las expresiones interjectivas.

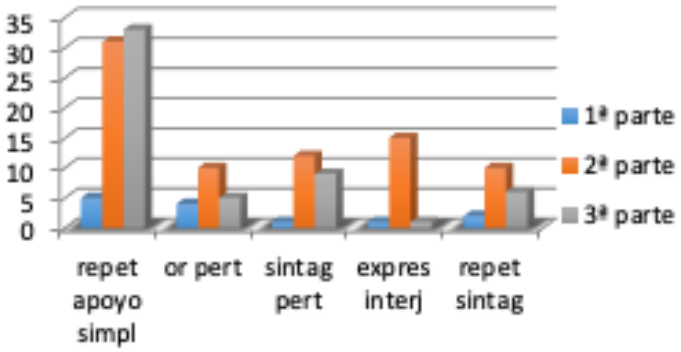

Imagen 5 - Relación de tipos de apoyos complejos según la parte del curso de conversación

Por tanto, podemos considerar normal este resultado dentro del proceso de aprendizaje de una LE: la hiperproducción de TA en un primer momento que no se corresponde, exactamente, con el empleo que hacen los HN de este fenómeno conversacional hasta que, poco a poco y con la práctica continua y con la observación y reflexión de sus propias interacciones grabadas, se produce un uso más moderado y real de los recursos, no tan precipitado, una estabilización en la emisión de los mismos semejante al de los hablantes de español. De esta forma, los estudiantes ponen mayor atención e interés en lo que su compañero les está contando, dejan de emitir turnos monologales y recurren al repertorio de TA trabajados anteriormente para generar una conversación cada vez más real, rica y cooperativa.

Respecto a la frecuencia, la función y las combinaciones del marcador *bueno* que utilizan los estudiantes en las diferentes partes del curso de conversación en el corpus CECELE, observamos que el estudio explícito del marcador discursivo *bueno* provocó la reducción de su uso entre los alumnos que lo empleaban como único elemento, logrando un uso más moderado y adecuado del mismo, incorporando, a su vez, otros recursos. Por otro lado, los estudiantes que no disponían en su repertorio de este elemento de cohesión lo comienzan a incluir en las interacciones orales del último período. En cuanto a las funciones con las que se emplea el marcador conversacional *bueno*, hemos podido documentar que las más frecuentes, en las tres fases del curso, han sido las de *retardativo*, de *inicio* y de *reformulador*, suponemos que estaban ya incorporadas a la interlengua de algunos estudiantes. Sin embargo, otras funciones se

incorporan de forma gradual, es el caso del uso de *bueno* con la función de *desacuerdo*, de *cierre* de turno y de *acuerdo*. En la siguiente imagen, se ilustra esta evolución.

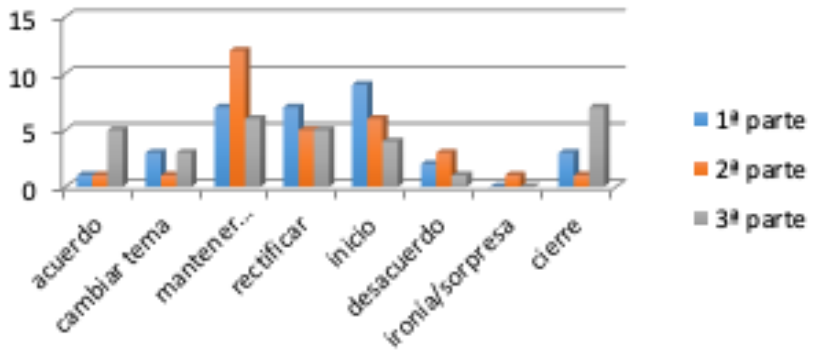

Imagen 6 - Empleos de *bueno* con distintas funciones según la parte del curso de conversación

También hemos constatado la incorporación, en la interlengua de los alumnos, de las combinaciones de *bueno* más frecuentes: *bueno pues* y *pero bueno*, sobre todo en la tercera parte del curso, lo que implica el desarrollo de la interlengua fruto de la actividad docente con metodología directa. Tiene lugar una evolución en las tres etapas del curso de conversación, que desemboca en una estabilización de los excesos y de las carencias.

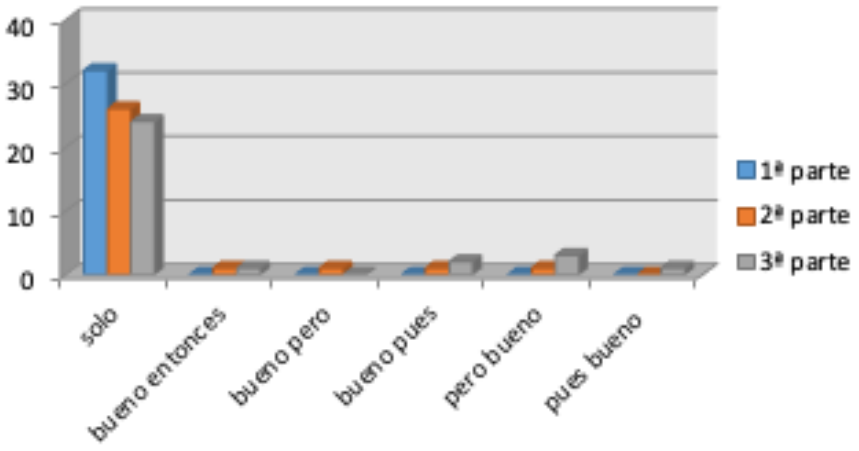

Imagen 7 - Porcentajes de las combinatorias de *bueno* según la parte del curso de conversación

A la vista de los resultados obtenidos, y de su análisis, podemos concluir que la enseñanza programada en el curso de conversación es efectiva y favorece el desarrollo del empleo adecuado del marcador *bueno* en la conversación en ELE.

CONCLUSIONES

Con la hipótesis inicial de la que partía nuestro trabajo de investigación, pretendíamos averiguar cuál era el impacto de la enseñanza explícita y de un entrenamiento específico de ciertos fenómenos de la conversación sobre el desarrollo de la competencia conversacional de un grupo de estudiantes de ELE de nivel B2.1. Para cubrir este objetivo, realizamos un seguimiento de la producción oral de los participantes en un curso de ELE durante tres meses mediante la grabación de sus interacciones, después de haber recibido conocimiento sobre la existencia y el funcionamiento de diferentes fenómenos de la conversación española, modelos de uso, a través de las muestras reales de las conversaciones grabadas de HN, oportunidades de práctica controlada y libre para ejercitarse en el correcto empleo de los mismos y la posibilidad de reflexionar sobre sus interacciones.

El análisis de los intercambios comunicativos de los miembros del grupo nos permitió comprobar que usaban patrones conversacionales diferentes al inicio y al final del curso de conversación, en lo que a la producción de TA y al empleo del marcador discursivo *bueno* se refiere. La variedad de recursos de los que disponían al principio era limitada. Con posterioridad, se produce la incorporación de nuevos elementos que permitieron a los HNN tener un mayor control sobre los movimientos y estrategias realizados en sus interacciones. El resultado se observó en la mayor fluidez y naturalidad que caracterizaba sus intervenciones, más cercanas al estilo conversacional del HN de español en la conversación cotidiana. Por otro lado, vimos cómo, al mismo tiempo, los discentes corrigieron algunas deficiencias de su interlengua, al equilibrarse los excesos de uso o las carencias respecto a un determinado fenómeno conversacional.

Hemos constatado, cualitativa y cuantitativamente, cómo han incorporado los nuevos fenómenos y recursos conversacionales analizados, de manera paulatina, en las interacciones efectuadas durante el curso de conversación. Ello

ha propiciado un enriquecimiento en la frecuencia de uso y en la variedad de recursos disponibles en los repertorios lingüísticos y conversacionales de los alumnos. A pesar de que la muestra no era numerosa, esta evidencia empírica nos induce a pensar que, posiblemente, vamos en la dirección adecuada y que es necesario seguir profundizando para que se incluya, en los planes curriculares, la enseñanza explícita de los recursos y las estrategias de producción de estos y otros aspectos inherentes a la estructura de la conversación en español. Asimismo, consideramos oportuna la inclusión de estos fenómenos con tareas y contenidos adaptados en los niveles inferiores. No cabe duda de que el conocimiento de tales elementos, ya desde el aula de idiomas, acerca al aprendiz al objetivo de mantener intercambios conversacionales más próximos a los reales que, de otro modo, no lograría descubrir o, quizá, tardaría en adquirir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briz Gómez, A. (Coord.) (1995). *La conversación coloquial (Materiales para su estudio). Anejo XVI de la Revista Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.

Briz Gómez, A., Pons, S. y Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de http://www.dpde.es/

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cestero, A. M.ª (1995). *Análisis de la conversación: alternancia de turnos en la lengua española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Cestero, A. M.ª (2000a). *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Cestero, A. M.ª (2000b). *Los turnos de apoyo conversacionales. Documentos de investigación lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

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

Cestero, A. M.ª (2007). La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. *Frecuencia L* (33), 3-8. Madrid: Edinumen.

Cestero, A. M.ª (2016). La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*. Monográfico de *LinRed* (14), 1-25. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Cestero, A. M.ª (2017). La enseñanza de la conversación. En A. M.ª Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1013-1049). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf

De Mingo Gala, J. A. (2010). 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. *MarcoELE, 10*. Recuperado de http://www.marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/

Espinosa Guerri, G. (2019). Dibujar la conversación en ELE: La enseñanza de la toma de turnos del español. *LinRed* (15), 1-21. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7202802

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *LinRed* (2), 1-26. Recuperado de http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm

García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

García García, M. (2016). La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-34. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Hernández Bravo, B. (2016). Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-28. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en aula de ELE* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna, La Laguna.

Inglés Candelas, B. (2010). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en español de estudiantes ingleses de ELE* [Tesis doctoral]. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.

Inglés Candelas, B. (2016). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes ingleses. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-24. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

López de Lerma Díez, A. (2011). *La enseñanza de la conversación en el aula E/LE* [Memoria de Máster]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

López de Lerma Díez, A. (2016). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el Aula de ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-24. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

López Sáez del Burgo, I. (2009). *La enseñanza del intercambio de turnos en la conversación española* [Memoria de Máster]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Martínez Carrillo, M. C. (2015). *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera de estudiantes finlandeses* [Tesis doctoral]. Universidad Nebrija, Madrid.

Moreno Fernández, F., Cestero, A. M.ª, Molina, I. y Paredes, F. (2002). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. I Hablantes de Instrucción Alta*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F., Cestero, A. M.ª, Molina, I. y Paredes, F. (2004). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. II Hablantes de Instrucción Media*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Moreno Fernández, F., Cestero, A. M.ª, Molina, I. y Paredes, F. (2007). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-Alcalá. III Hablantes de Instrucción Baja*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Pascual Escagedo, C. (2014). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes italianos de E/LE* [Tesis doctoral]. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Pascual Escagedo, C. (2016). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-40. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Pérez Ruiz, J. A. (2011). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE* [Tesis doctoral]. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Pérez Ruiz, J. A. (2016). Los turnos de apoyo verbales en las conversaciones españolas de estudiantes taiwaneses de ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-32. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

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]. Universidad de Alcalá, Madrid.

Rubio Lastra, M. (2016). El mecanismo de la interrupción en las conversaciones en español y en chino de los estudiantes taiwaneses de ELE. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-35. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Sanz Escudero, R. (2010). *La enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación española* [Memoria de Máster]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

Sanz Escudero, R. (2016). Una propuesta didáctica para la enseñanza de los turnos de apoyo en la conversación en español. En A. M.ª Cestero (Ed.), *La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*, Monográfico de *LinRed* (14), 1-27. Recuperado de http://www.linred.es/numero14_monografico.html

Zorraquino, M.ª A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4207). Madrid: Espasa-Calpe.