La conversación en la enseñanza/aprendizaje de ELE: una competencia integradora

Consuelo Pascual Escagedo
Universidad L'Orientale de Nápoles

RESUMEN

Conversar es una actividad social que implica la activación de destrezas, microdestrezas y estrategias de gran complejidad. Unas vinculadas a las formas lingüísticas y otras a su uso en el contexto comunicativo. Asimismo, hay que tener en cuenta que conversar, no es una actividad aislada y en un contexto pedagógico como las aulas aún menos. En primer lugar, en una conversación los interlocutores son hablantes y oyentes al mismo tiempo, por lo que la expresión y la comprensión orales son inescindibles. Asimismo, nos resulta imposible, en el desarrollo de una tarea oral en el aula, imaginarla separada de la comprensión y expresión escritas. Por todo ello es necesario tomar conciencia de la complejidad que supone adquirir estas destrezas y prestar mucha atención a la hora de hacer y/o elegir actividades en la didáctica orientada al dominio de la interacción oral.

En este trabajo, tomamos como ejemplo el tratamiento en el aula del marcador discursivo «bueno» con el objeto de reflexionar, con un caso concreto, sobre la dificultad que entraña enseñar a conversar y sobre la necesidad de hacer recapacitar al alumno mediante una instrucción explícita sobre las unidades que componen la interacción oral, cómo funcionan y para qué y cuándo se utilizan.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito del IX EPELE, y como apertura en este encuentro sobre el tema «Expresión, interacción y mediación orales en el aula de ELE», nuestro propósito es hacer una reflexión sobre qué significa conversar, cuáles son los mecanismos que se ponen en acción cuando practicamos esta actividad y qué necesitan nuestros alumnos de ELE para adquirir dicha destreza.

Hemos elegido como tipo de discurso oral la conversación espontánea porque según nuestra experiencia como profesores, la competencia conversacional es la más compleja y la que más dificultades entraña en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tomamos como definición de conversación espontánea la dada por Cestero:

> ... secuencia de intervenciones, realizadas por interlocutores diferentes que tienen la misma categoría real o funcional, con una organización general determinada no convencionalizada ni planificada, con una organización pormenorizada no predeterminada, producida mediante el funcionamiento de un mecanismo de alternancia de turnos específico, no controlado ni dirigido por ningún participante concreto, y cuyo objetivo social es, en principio, la comunicación por la comunicación. Se trata, así, de una unidad de interacción social, construida a través de una serie ordenada de turnos, formulados de manera alternativa por los participantes. (Cestero, 2005: 20).

La conversación, así entendida, comporta la puesta en marcha de intrincados procesos cognitivos en los que se activan, por una parte, los conocimientos (entonación, pronunciación, gramática, organización del discurso, tipos de discurso, sintaxis, morfología, etc.) y, por otra, la propia ejecución y gestión de destrezas tales como iniciar la conversación, ceder los turnos de palabra, mantener la conversación o adaptarse al proceso de comprensión del oyente (Martín Peris, 1996: p.50). Dicho de otra forma, para conversar es necesario adquirir la competencia conversacional.

2. LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Tomamos como definición de competencia conversacional:

> la habilidad que exige de los participantes, por un lado, capacidad cognitiva para producir y comprender de forma inmediata enunciados lingüísticos y, por otro, capacidad interactiva para negociar con los interlocutores la construcción mutua del discurso. (García, 2005: 1).

La competencia conversacional está incluida en la más amplia competencia comunicativa. Este concepto, introducido por Hymes (1971) en el ámbito de la sociolingüística, se basa en que comunicar no significa únicamente producir enunciados gramaticalmente correctos, sino que, además, tienen que ser social y culturalmente adecuados.

Recogemos aquí la definición de competencia comunicativa ofrecida por el diccionario de términos clave de ELE del CVC:

> La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, Canale (1983) se refiere a la competencia comunicativa como a la unión de cuatro competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Sucesivamente, Van Ek (1986) incorpora a estas cuatro subcompetencias otras dos: la sociocultural y la social.

Por su parte, la competencia discursiva es «la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación» (diccionario de términos clave de ELE del CVC). De esta definición se recaba que la competencia discursiva conlleva «el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en la que la persona se desenvuelve».

Más recientemente, el Marco común europeo de referencia para las lenguas, adoptando un enfoque orientado a la acción, nos propone una visión muy amplia del uso[1] y aprendizaje de la lengua en la que se contemplan dos competencias: las generales y las comunicativas:

> El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.
>
> El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER, 2002: 9).

Junto con las cuatro competencias generales del individuo (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender)[2], se hace referencia a tres competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (MCER, 2002: 99-106).

Dentro de las competencias pragmáticas, el MCER define la competencia discursiva como «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones

[1] En esta concepción de la importancia de la lengua en su uso, Widdowson (1978) propone dos facetas en el proceso de actuación. La primera pone de manifiesto el conocimiento de las reglas del código lingüístico (*usage*) y la segunda demuestra el dominio de las reglas para la comunicación eficaz (*use*). Desde el punto de vista del uso, hablar comporta participar tanto productiva como receptivamente y escuchar no implica sólo descodificar oraciones pertenecientes a una lengua (fuerza ilocutiva), sino también reconocer el valor comunicativo de los enunciados desde la perspectiva del uso, es decir, qué funciones o intenciones tienen los enunciados en la interacción.

[2] El saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, etc.); y el saber aprender.

en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua (ibidem: 120). Así, para alcanzar esta competencia, es necesario desarrollar una serie de destrezas que capaciten al alumno para organizar, estructurar y ordenar el discurso adecuadamente teniendo en cuenta cuatro criterios fundamentales, que son los que se proponen para su evaluación: flexibilidad, manejo del turno de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones y coherencia y cohesión (ibidem: 120-122).

3. LA INTERACCIÓN ORAL

En lo que concierne a la competencia comunicativa de la lengua en su uso, el MCRE distingue las siguientes destrezas lingüísticas: comprensión y expresión escritas, comprensión y expresión orales, la mediación y la interacción oral.

La interacción oral es una actividad en la que los participantes hablan y escuchan alternativamente y que va más allá del «aprender a comprender y a producir expresiones habladas» (MCER, 2002: 14). En su desarrollo, «el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación» (*ibidem*: 74).

Esta modalidad discursiva tiene características propias que la diferencian de la lengua escrita. Martín Peris (1996: 53-55) señala algunos válidos principios que caracterizan la expresión oral, entre ellos recogemos los que están más relacionados con la interacción:

- El proceso de producción hace que el tipo de discurso sea distinto: la comunicación oral es inmediata en el espacio y en el tiempo (el hablante está obligado a producir y el oyente a comprender y reaccionar en el mismo momento del contacto).
- La expresión oral tiene dos funciones del lenguaje básicas: la transaccional (que se refiere a la transmisión de la información) y la interaccional (centrada en la interacción. Según las culturas, cada conversación sigue una serie de «pasos» establecidos como la toma de contacto, saludos, intercambio de información nueva, despedidas, etc.).
- Los hablantes comparten información antes de empezar a hablar y de este modo deciden qué es lo que han de decir.
- La conversación se conduce a través de una serie de temas a lo largo de diferentes turnos de palabras.

Un aspecto de la interacción que se deduce de estas características y que consideramos interesante subrayar es que, si bien es cierto que la oralidad, frente a la escritura, es fugaz, como lo recuerda la famosa cita *verba volant scripta manent*,

hay que reconocer que en la comunicación oral se puede rectificar pero nunca borrar lo que se ha dicho.

Para finalizar este sucinto recorrido, llamamos la atención sobre una consideración hecha en el capítulo 7 del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008) a propósito de la secuencia prototípica dialogal:

> ... dentro de las macrofunciones desarrolladas en este módulo no se encuentra la secuencia dialogal, debido a la imposibilidad de llevar a cabo, de cara al aula, la sistematización de todos los componentes de la conversación informal por la doble perspectiva desde la que ha de describirse: secuencial y jerárquica. Como se ha señalado previamente, este tipo de texto oral es identificado y nombrado por el hablante sin ninguna dificultad; no obstante, su versatilidad constante en cuanto a estructura y función impiden predecir la secuencia de su desarrollo. En consecuencia, habrá que esperar a que este denominado protogénero, que es la base del diálogo, esté totalmente sistematizado por los especialistas para incluirlo como una secuencia textual de estructura predecible (PCIC, 2008, Vol. 3: 312).

Una vez delimitada la competencia conversacional en el ámbito de las competencias comunicativas y definida y caracterizada la interacción oral, pasamos a analizar las microdestrezas y estrategias que tienen que desarrollar los alumnos para poder mantener una conversación.

4. LAS MICRODESTREZAS Y ESTRATEGIAS DE LA INTERACCIÓN ORAL

La destreza de interacción oral incluye, a su vez, un conjunto de microdestrezas (iniciar, mantener y finalizar una conversación; controlar el turno de palabra; continuar o cerrar un turno de palabra; controlar el registro) además de las estrategias de aprendizaje que estas conllevan.

A tal respecto, Cassany, Luna y Sanz (1994: 148-149) nos proporcionan una clasificación pormenorizada de las que denominan microhabilidades que se pueden practicar en la expresión oral: planificar el discurso; conducir el discurso (el tema y la interacción); negociar el significado; producir el texto (facilitar y compensar la producción); corregir la producción.

A continuación, y con el objeto de tener una visión más detallada de lo que conlleva conversar, recogemos las actividades que incluye cada una de estas microhabilidades:

1. Planificar el discurso:
   - Analizar la situación para adaptar el discurso.
   - Usar soportes escritos para apoyar la intervención.

– Anticipar y preparar el tema.

– Anticipar y preparar la interacción.

2. Conducir el discurso:

2.1. Conducir el tema:

– Iniciar o proponer un tema.

– Desarrollar el tema.

– Desviar o eludir un tema que no interesa.

– Relacionar el tema con otros anteriores.

– Saber abrir y cerrar el discurso oral.

2.2. Conducir la interacción:

– Manifestar que se quiere intervenir.

– Escoger el momento adecuado para intervenir.

– Utilizar eficazmente el turno de palabra (aprovechar el tiempo del que se dispone, ceñirse al tema, marcar el inicio y el final del turno).

– Reconocer cuando el interlocutor pide el turno de palabra.

– Ceder el turno de palabra en el momento apropiado.

3. Negociar el significado:

– Adaptar el grado de especificación del texto.

– Evaluar la comprensión del interlocutor.

– Usar circunloquios para suplir vacíos.

4. Producir el texto:

4.1. Facilitar la producción:

– Simplificar la estructura.

– Eludir palabras irrelevantes.

– Usar fórmulas y expresiones de rutinas.

– Usar muletillas, pausas y repeticiones.

4.2. Compensar la producción:

– Autocorregirse.

– Precisar el significado de lo que se quiere decir.

– Resumir y repetir las ideas principales.

– Reformular lo que se ha dicho.

5. Corregir la producción:

– Articular con claridad los sonidos.

– Aplicar las reglas gramaticales de la lengua.

Por su parte, Martín Peris (1996: 50-52) propone una clasificación de las microdestrezas de la expresión oral organizada en tres grandes grupos: destrezas capacitadoras, de interacción y de actuación.

Por último, también el MCER hace una clasificación de lo que venimos asumiendo como microdestrezas y que en este documento se intersecan con el concepto de estrategias.

> Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MCER, 2002: 60-61).

En el capítulo 4, dedicado al uso de la lengua, el MCER declara que «para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación» (MCER, 2002: 60). En el apartado 4.4.3., sobre las actividades y estrategias de la interacción, indica que para interactuar se utilizan tanto estrategias de comprensión como de expresión. Además, añade que:

> hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (*ibidem*: 75).

Sin embargo, dada la caracterización de la interacción que supone:

> la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común, la definición de lo que hay que considerar como dado, la deducción de la procedencia de las personas, la

> convergencia de unos con otros o la definición y el mantenimiento de una cómoda distancia, generalmente en tiempo real (*ibidem*: 83),

el MCER señala que en la interacción se hace uso de un tipo de estrategias, características de esta destreza, relacionadas con el control del proceso que recogemos a continuación (*ibidem*: 83-84):

– Planificación:

  - Encuadre (selección del «praxeograma»).
  - Identificación de vacío de información y de opinión (condiciones de idoneidad).
  - Valoración de lo que se puede dar por supuesto.
  - Planificación de los intercambios.

– Ejecución:

  - Tomar la palabra.
  - Cooperación interpersonal.
  - Cooperación de pensamiento.
  - Enfrentarse a lo inesperado.
  - Petición de ayuda.

– Evaluación:

  - Control de los esquemas y del «praxeograma».
  - Control del efecto y del éxito.

– Corrección:

  - Petición de aclaración.
  - Ofrecimiento de aclaración.
  - Reparación de la comunicación.

Por motivos de espacio, no podemos contemplar algunas valiosas contribuciones dadas por numerosos autores sobre este tema. Sin embargo, consideramos indispensable, por lo menos, citar los trabajos de Fernández López (2008: 573-590), en su artículo «La subcompetencia estratégica» y de Pinilla en su trabajo titulado «La expresión oral» (2008: 885-890), que en el Vademécum para la formación de profesores, desde una perspectiva didáctica y en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, nos proporcionan una descripción pormenorizada de la destreza de interacción oral y de las estrategias que se emplean en su actuación. Por ello, nos remitimos a estas lecturas para profundizar sobre el argumento.

Tras este breve recorrido sobre la interacción oral y con el objeto de ofrecer un caso concreto de entrenamiento de dicha destreza en el aula, proponemos el aná-

lisis y el tratamiento de un marcador discursivo desde una perspectiva didáctica. Hemos elegido estas unidades porque consideramos que desempeñan un papel muy importante en la conversación, precisamente por lo que venimos diciendo, en lo que concierne a sus funciones pragmáticas en la interacción oral.

5. UN EJEMPLO. EL MARCADOR DISCURSIVO BUENO EN EL AULA DE ELE

Los marcadores del discurso, siguiendo la definición ofrecida por Martín Zorraquino y Portolés, son:

> unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional —son, pues, elementos marginales— y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas, y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4057).

Así, en la conversación, son enunciados autónomos que se destacan con pausas y tienen la característica, por un lado, de señalar operaciones que, desde un punto de vista semántico, están relacionadas con la naturaleza misma del discurso y, por otro, de ajustar el contacto entre los interlocutores (Martín Zorraquino, M.ª A. y Portolés, J., 1999: 4191-99).

Tomaremos como ejemplo en esta actividad el marcador *bueno*. Hemos optado por esta elección por dos motivos principales: su gran versatilidad en español y porque, si bien existe en italiano la palabra *buono*, no tiene correspondencia como marcador del discurso.

A modo de ejemplo mostramos un uso dado por un alumno que muy probablemente correspondería en español a un *bien* o *qué bien*:

> —Mi racc chiunque sappia notizie certe lo comunichi a tutti!
> Ayer a las 21:11 · Me gusta
> F V: —Ragazzi ha ragione C C ...il giorno in cui dobbiamo andare a firmare lo statino è mercoledì e NON LUNEDÌ.... mi raccomando nn vi sbagliate!!! ;)
> Ayer a las 22:28 · Me gusta · 1
> C P E: —yo tengo nocias ciertas: El 13 no tenéis que venir a presenciar ni firmar nada. Se formaliza el escrito y el oral con la firma, para los que han frecuentado, el día 18. El 13 tienen que venir sólo las personas que tienen que hacer el examen escrito.
> Ayer a las 22:48 · Me gusta · 7
> M C: —Gracias profesora. Usted ha aclarado nuestras dudas.
> Ayer a las 22:50 · Me gusta · 1
> F V: —Graciasssssssssssssssssssssssssssss profesora pero la profesora A. nos dijo lo contrario en un post q escribio el 3 de Junio... y por eso he escrito antes el post! ;) ;)

Ayer a las 23:09 · Me gusta
C P E: —son cosas burocráticas complicadas, ya lo sé, pero hemos preguntado y nos han dicho que se firma sólo una vez, el día del oral.
Ayer a las 23:12 · Me gusta · 3
F V: —okkkkk buenooooo!!!!!

Nos limitaremos a analizar el marcador *bueno* desde la perspectiva y el enfoque de los autores que, por el momento, gozan de mayor difusión y aceptación.

En primer lugar, según Martín Zorraquino y Portóles (1999: 4051-4213), en su clasificación dada a los marcadores, se distinguen cinco tipos diferentes: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Dentro de este último, los autores proponen cuatro subgrupos: de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales (Martín Zorraquino, M.ª A. y Portolés, J., 1999: 4143-4199).

El marcador *bueno* forma parte de los tres últimos:

- Modalidad deóntica: indica la actitud del hablante, si acepta o admite el contenido del discurso al que se refiere. A través de *bueno* se establecen estrategias de cooperación con el interlocutor.
- Enfocador de la alteridad: señalan la manera en la que el hablante se sitúa con respecto a su interlocutor. En las circunstancias en las que no se esté de acuerdo con el interlocutor, su función es reforzar la imagen positiva del hablante y, al mismo tiempo, proteger su propria imagen negativa.
- Metadiscursivo conversacional: señalan que se ha recibido el mensaje y organizan la estructura del discurso. *Bueno* se utiliza como estrategia para indicar cambio o mantenimiento de contenido del turno de habla y para abrir y cerrar el turno.

A estas funciones, Martín Zorraquino y Portolés añaden a *bueno* una matiz de colaboración en el desarrollo de la conversación al agregar un valor de cortesía positiva a la interacción.

En segundo lugar, Briz (2001), en el seno del grupo Val.Es.Co, analizando las reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas que rigen la interacción oral (entendida esta como una acción argumentativa), describe el marcador *bueno* como un reformulador que controla la relación de contacto, por una parte, entre el hablante y el oyente y, por otra, del mensaje: el inicio, mantenimiento y cierre.

El autor, dentro del papel polifuncional atribuido a *bueno*, propone 4 funciones: reformulador explicativo, reformulador de cambio temático, reformulador argumentativo y reformulador y refuerzo ponderativo de una conclusión argumentativa.

En el primer caso, el hablante utiliza *bueno* como estrategia para permitirle corregir, explicar o matizar lo dicho anteriormente. A este valor se puede añadir el de atenuar el acto en cuestión y/o el de señalar al oyente en qué punto de su enunciado se ha equivocado y/o era necesario dar explicaciones o hacer matizaciones.

En el segundo caso, el marcador *bueno* señala el cambio de tema o la recuperación de un tema iniciado en secuencias anteriores y que el interlocutor, en su papel de hablante y tras un inciso o aclaración que podría cambiar el hilo de la conversación, desea retomar.

En el tercer caso, normalmente combinado con *pero*, tiene carácter concesivo y desempeña la función de anunciar una argumentación antiorientada respecto al contenido de lo dicho anteriormente por el interlocutor.

En el último caso, *bueno* permite al hablante, añadiendo un matiz ponderativo, casi exclamativo, ofrecer al oyente una conclusión del tema que estaba argumentando.

Sucesivamente (Briz, A. *et al.*, 2002), el grupo publica en la red «El Diccionario de Partículas Discursivas del Español» y atribuye a *bueno* tres funciones recurrentes en el registro oral:

- *Bueno 1*: presenta el miembro del discurso en el que aparece como una continuación de lo dicho anteriormente. Puede aparecer al principio de un miembro del discurso. Se utiliza en el registro informal de la lengua, ya que su uso es predominantemente oral:

  A: —¿Cómo sabías la dirección?

  B: —Yo sabía que era esta la dirección // bueno pues por lo que me acuerdo de cuando estuve.

  (Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros, p. 83, l. 45)

- *Bueno 2*: indica acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o que el hablante considera sobrentendido:

  S: —¿Cómo que no hay baña-? ¡ah bueno! que no es la época.

  L: —Pero en los grandes almacenes [síi=].

  S: —[Claro].

  L: —Que suelen haber.

  B: —Bueno hay/ pero de esos de natación.

  (Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros, p. 151, l. 327)

- *Bueno 3*: asociado a una pronunciación enfática, indica desacuerdo:

  [Hablan de que los jóvenes duermen el domingo por la mañana]

  A: —Los domingos no se enteran/ por la mañana/ [ese sol/ ese d].

  M: —[((Vea usted)) yo] los días por ejemplo/ que pasa la música/ me los veo acostaos// digo ¡bueno!

  (Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros, p. 123, l. 25)

Más recientes son los trabajos llevados a cabo por López y Borreguero (2010), en los que se aborda el estudio de los marcadores desde una perpectiva concepcional, haciendo una distinción neta entre el papel de estas unidades en lo oral y en lo escrito.

Las autoras proponen una clasificación que distingue tres macrofunciones: interaccional, metadiscursiva y cognitiva. Estas macrofunciones se subdividen en funciones y subfunciones con el objeto de clasificar de manera más específica el papel de los marcadores (Anejo I).

Las funciones interaccionales están relacionadas con la estructuración de las alternancias de los turnos en la conversación. Dichos turnos desempeñan tres grandes funciones: de control conversacional (son emitidos por el hablante, sirven para tomar o mantener el turno de palabra, controlar la recepción, llamar la atención y ceder el turno); de contacto conversacional (son producidos por el oyente, su función es informar al hablante de que se está dispuesto a escuchar, o manifestar una cierta actitud ante la información recibida) y función reactiva (se utilizan como estrategia para manifestar acuerdo, desacuerdo o para pedir aclaraciones) (López y Borreguero, 2010: 447-453).

Las funciones metadiscursivas tienen que ver con el papel que cumplen los marcadores en la estructuración de la información (ordenación, demarcación y focalización del discurso) y la formulación lingüística como soporte y planificación del discurso (ilación discursiva y reformulación) (*ibidem*: 453-460).

Por último, las funciones cognitivas son aquellas que regulan las relaciones entre: los contenidos proposicionales de los diversos elementos oracionales e interoracionales del texto (función lógico-argumentativa); los contenidos expresados lingüísticamente en el discurso y los conocimientos compartidos o presupuestos por los participantes en la comunicación (función inferencial); y el contenido textual y la actitud del hablante (función modalizadora de la enunciación) (*ibidem*: 461-472).

En lo que se refiere al marcador *bueno*, las autoras proponen las siguientes funciones[3], entre las que ofrecen un solo ejemplo:

- Macrofunción interaccional - Control conversacional - Toma de turno de palabra (el marcador discursivo tiene como función establecer contacto, o bien manifestar la intención de tomar la palabra (*ibidem*: 448).
- Macrofunción metadiscursiva - Estructuración de la información - Demarcación discursiva - Cierre de un tópico (*ibidem*: 454).
- Macrofunción metadiscursiva - Formulación lingüística - Ilación lingüística (*ibidem*: 457).

[3] Es necesario aclarar que las autoras, en su esfuerzo de sistematizar las funciones de los marcadores, nos advierten de que, dada la polifuncionalidad de estas unidades, no hay que caer en el error de considerar la clasificación como un sistema cerrado y que, según las casuísticas, hay que ser flexibles a la hora de establecer los límites funcionales propuestos en su trabajo (López y Borreguero, 2010: 352-353).

G: = el chaval este / o sea / pues / una día un día ¿no? / decidióo apuntarse a la autoescuela / y se apuntó a la autoescuela / o sea bueno creo que se salió en– en sexto / no ha terminao nii– ni la Egebé ¿no? se fue con su padre a trabajar§

(Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: p. 112, líneas 1275-1278)

– Macrofunción cognitiva - Función moralizadora - Función atenuadora (*ibidem*: 471).

Para finalizar, hemos revisado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2008) el tratamiento dado a este marcador. En el capítulo 3 titulado «Tácticas y estrategias pragmáticas», para los niveles B2 (p. 306) y C1 (p. 293), contempla el marcador *bueno* en los subapartados incluidos en «3.1. Cortesía verbal atenuada», con las siguientes funciones:

– B2. 3.1.2. Atenuación del acto amenazador. Reparaciones: concesión como minimización del desacuerdo.

Bueno, sí, pero.
Bueno, vale, pero.

– C1. 3.1.3. Atenuación dialógica. Para minimizar el desacuerdo.

—La carretera estará sin asfaltar ni nada.
—Bueno, no creas, está bastante bien arreglada.

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos recogidos de *El corpus del español* y que analizamos en el encuentro para analizar las funciones que desempeña el marcador *bueno* siguiendo la clasificación dada por López y Borreguero (2010). Para ello, hemos utilizado la ficha del anejo II. Además, junto con los compañeros nativos italianos, profesores de español, proporcionamos sus posibles correspondencias en italiano.

Al introducir en el buscador del corpus «bueno», encontramos 11.856 entradas de textos que lo contenían. Seguidamente, mostramos las consideraciones hechas sobre tres ejemplos en una reflexión plenaria de los participantes en el encuentro.

En el primer ejemplo, tras una pregunta del entrevistador, el entrevistado responde introduciendo su discurso con un *bueno* al que bien se le puede atribuir una función interaccional reactiva en la que se pone de manifiesto su actitud ante el contenido del turno anterior (si aceptaba que se le asociara al realismo mágico). Asimismo, podría estar cumpliendo una función metadiscursiva con el objeto de ganar tiempo para planificar previamente su discurso, sin llegar a producir falsos inicios o repeticiones (es decir, que podría haber sido una estrategia del hablante para organizar su intervención evitando así emitir dificultades de planificación). Por último, nadie en la sala ha descartado la función cognitiva modalizadora con el objeto de ate-

nuar su postura sobre el realismo mágico y sobre el hecho de que considerara que su libro no encajaba en esta corriente literaria:

> ... algo muy terrestre, muy apegado a realidades concretas. Y una realidad dominante del Perú actual es la violencia. Lejos del realismo...
>
> —¿Lituma es el héroe?
>
> —Es, sobre todo, quien vincula y enlaza las historias. No es un héroe en el sentido tradicional.
>
> —¿Me equivoco o se trata de un cierto abandono del realismo?
>
> —Si hay un libro que no puede ser llamado realista, es éste. Tampoco sería justo, es cierto, llamarlo novela fantástica.
>
> —¿Le enfadaría que alguien hablase de realismo mágico?
>
> —*Bueno*, el realismo mágico es un cajón de sastre. No hay figuras que vuelen, además...
>
> —¿Ni sábanas que se eleven?
>
> —(Risas) Tampoco, tampoco. Si lo quiere, es una indagación sobre la irracionalidad. No es un libro sobre la divina embriaguez, el desenfreno hedonista sino, más bien, sobre la sangre, el impulso fanático, la crueldad, la atracción por la muerte.
>
> —Estamos hablando de un libro sobre el tribalismo.
>
> —Exactamente. Estamos...

En lo que concierne a sus posibles correspondencias, los nativos italianos propusieron: *allora*, *dunque* y *bé*.

En el segundo ejemplo, tampoco se descartaron las tres macrofunciones de *bueno*: de reformulación no parafrástica de reconsideración de la respuesta negativa, ya que el hablante rectifica su respuesta; metadiscursiva de ilación lingüística en el proceso de planificación del discurso; y de control interaccional para mantener el turno tras una pausa, dando explicaciones y cognitiva, con la función de atenuar su reacción negativa con la emisión de un «no» en su respuesta a la pregunta:

> ... no ha trabajado aún y le gustaría hacerlo?
>
> —Con Claudio Abbado. En enero cantaré con él «Las bodas de Fígaro». Y, claro, sueño en trabajar con Carlos Kleiber, pero...
>
> —¿Se parecen en algo Rossini y Mozart?
>
> —No; son muy distintos. Rossini es un compositor terreno, y Mozart llega muchas veces a niveles estratosféricos.
>
> —En «Las bodas de Fígaro», usted canta el papel de Cherubino. ¿Es difícil ponerse en la piel de un hombre?
>
> —No... *Bueno*, sí... Claro que lo es, pero Cherubino es un personaje un poco andrógino. Está en una edad un poco ambigua; en realidad, no esta tan enamorado de la Condesa como del amor.
>
> —Triunfar hoy, ¿es más difícil, más sencillo o igual que antes?
>
> —El triunfo no depende de la época en que se viva. Depende de la técnica, de la calidad, de lo artista que se sea y de la capacidad de expresión. La expresión es...

Como traducción se dieron tres posibilidades: *cioé*, *va bé* y *bé*.

El último ejemplo que mostramos fue el único que analizamos en que a *bueno* se le atribuyó una única función: metadiscursiva de formulación lingüística; el hablante reformula el contenido anterior con intención de sintetizar lo que le interesaba observar cuando viaja (reformulación no parafrástica de recapitulación) y se propuso como correspondencia en italiano el marcador *cioé*:

> ... panorama así porteño un poco cerrado que tengo, ¿no? Inclusive - - - dentro de la... de la República Argentina - - - viajar un poco así. Ver formas de vida - - - ver costumbres... eh... Claro, yo lo miro un poco por mi profesión desde el punto de vista económico, ¿no?, ver el nivel de ingresos de la gente, cómo lo distribuye, cómo vive, cómo se sacrifica o... cómo sufre para tener delimitados... determinados goces. *Bueno,* ese tipo de cosas sí. Además que me interesaría así, aunque ya fuera de mi competencia, pero aunque sea para... para tener un barniz, así los prejuicios o... o la forma así de divertirse que pueda tener la gente, ¿no?, ya un problema que compete al sociólogo.
>
> Enc. —No, es muy lindo.
>
> Inf. —Pero ese tipo de cosas sí me interesaría; es decir, no me interesa el lugar...

De este breve acercamiento al marcador discursivo *bueno*, se llegó a la conclusión de que se trata de un marcador de gran complejidad funcional que, además de ser polifuncional según los contextos en que se produzca, también asume diferentes funciones dentro de un mismo contexto.

6. CONCLUSIONES

A través de este ceñido recorrido sobre los principios y procesos que subyacen a la práctica pedagógica de la conversación en el aula de ELE, hemos querido hacer una reflexión conjunta sobre algunas de las cuestiones a las que tenemos que enfrentarnos, profesores y alumnos, en la enseñanza/aprendizaje de esta compleja destreza.

Si bien se han vertido ríos de tinta sobre la cuestión y son muchos los esfuerzos y los logros alcanzados, hay que reconocer que el problema sigue irresoluto.

Consideramos que encuentros como este podrían resultar de gran utilidad para definir y establecer criterios adecuados a las exigencias de nuestro alumnado con el objeto de fijar formas viables de presentación y tratamiento, separado o combinado, de las microdestrezas y estrategias útiles para facilitar a nuestros alumnos de ELE la tarea de alcanzar una interacción oral eficaz en español.

7. BIBLIOGRAFÍA

Briz, A. (2001). El español *coloquial en la conversación*. *Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. e Hidalgo, A. (1998). «Conectores pragmáticos y estructura de la conversación». En *Los marcadores del discurso*. *Teoría y análisis*. Eds. M. Martín Zorraquino y E. Montolío. Madrid: Arco/Libros, pp. 121-142.

Briz, A., Pons Bordería S. y Portolés, J. (eds.). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Documento de Internet disponible en: http://www.dpde.es/ [Fecha de consulta 9.5.2012].

Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En *Competencia comunicativa*. *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1995). Llobera *et al*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Cassani, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

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

Diccionario de términos clave de E/LE. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm [Fecha de consulta 24.5.2012].

El Corpus del Español. Documento de Internet disponible en: http://www.corpusdelespanol.org/ [Fecha de consulta 2.6.2012].

Fernández López, S. (2004). «La subcompetencia estratégica». En *Vademécum para la formación de profesores* (2008). Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, pp. 575-590.

García García, M. (2005). «La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera». En *linRED*, núm. II, pp. 1-26. Documento de Internet disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf [Fecha de consulta 20.5.2012].

Giovanni, A., Martín Peris, E. y otros (1996). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa, pp. 47-72.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En *Competencia comunicativa*. *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1995). Llobera *et al*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Instituto Cervantes. *MCER en español*. Versión en línea del MCER en español. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Fecha de consulta 25.5.2012].

— (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. *Niveles de referencia para el español*. Vol. 2 y 3 (eds.) (2008). Madrid: Biblioteca Nueva.

López Serena, A. y Borreguero Zuloaga, M. (2010): «Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita». En *La investigación sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Eds. Ó. Loureda Lamas y E. Acín. Madrid: Arco/Libros, pp. 415-495.

Marco Común Europeo de Referencia (2002). Documento de Internet disponible en: http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_2.pdf [Fecha de consulta 25.5.2012].

Martín Zorraquino, M.ª A. y Portolés, J. (1999): «Los marcadores del discurso». En *Gramática descriptiva de la lengua española*. Eds. I. Bosque y V. Demonte. Madrid: Real Academia Española/Espasa Calpe.
Pinilla Gómez, R. (2004). «La expresión oral». En *Vademécum para la formación de profesores* (2008). Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL, pp. 885-890.
Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

ANEJO I

1. Macrofunción interaccional

Control conversacional (HABLANTE)	La toma de turno de palabra
	El mantenimiento del turno
	El control de la recepción
	La petición de confirmación
	La llamada de atención
	La cesión del turno
Contacto conversacional (OYENTE)	Función fática: informar al hablante de que se está en disposición de escucha, o bien manifestar una cierta actitud ante la información recibida, pero sin intención de arrebatarle el turno de palabra
	Expresión actitudinal (sorpresa, incredulidad)
Función reactiva (INTERLOCUTORES	Respuesta reactiva
	Respuesta colaborativa
	Petición de aclaración

2. Macrofunción metadiscursiva

<table>
<tr><td rowspan="4">Estructuración de la información</td><td colspan="3">La ordenación del discurso</td></tr>
<tr><td colspan="3">La demarcación discursiva</td></tr>
<tr><td colspan="3">La focalización</td></tr>
<tr><td colspan="3">La adición de un comentario</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Formulación lingüística</td><td colspan="3">La ilación lingüística</td></tr>
<tr><td rowspan="3">La reformulación</td><td colspan="2">Parafrástica o explicativa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">No parafrástica</td><td>Recapitulación</td></tr>
<tr><td>Reconsideración</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Distanciamiento</td></tr>
</table>

3. Macrofunción cognitiva

<table>
<tr><td rowspan="8">Función lógico-argumentativa</td><td rowspan="5">Función argumentativa coorientada</td><td>Función aditiva</td></tr>
<tr><td>Función consecutiva</td></tr>
<tr><td>Función causal</td></tr>
<tr><td>Función final</td></tr>
<tr><td>Función ejemplificativa</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Función argumentativa antiorientada</td><td>Función contraargumentativa</td></tr>
<tr><td>Función desrealizante</td></tr>
<tr><td>Función de minimización de la relevancia informativa</td></tr>
<tr><td colspan="3">Función inferencial</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Función modalizadora de la enunciación</td><td colspan="2">Función atenuadora</td></tr>
<tr><td colspan="2">Función de compromiso con la verdad del enunciado</td></tr>
</table>

ANEJO II

1. Ficha para el análisis del marcador *bueno*

Bueno	Macrofunciones	Funciones	Ejemplos
Cognitiva. Función modalizadora atenuadora	Interaccional: Control conversacional (hablante) Contacto conversacional (oyente) Función reactiva (interlocutores)	Toma de turno _____ _____	
Cognitiva. Función modalizadora amenazadora			
	Metadiscursiva: Estructuración de la información La demarcación discursiva	Cierre de un tópico _____ _____	
Cognitiva. Función modalizadora atenuadora	Metadiscursiva: Formulación lingüística	Ilación lingüística (mantenimiento de turno) _____ _____	
Cognitiva. Función modalizadora amenazadora			