

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### LA CONVERSACIÓN EN CLASE: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL DISCURSO CONVERSACIONAL PARA EL AULA DE E/LE

Marta García

*Instituto Cervantes de Bremen*

#### Introducción

La didáctica de la expresión oral tiene uno de sus mayores retos en preparar a los alumnos para la comunicación espontánea, aquella que se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales, es decir, para el tipo de discurso que denominamos conversación.

La importancia del dominio de la habilidad conversacional para el estudiante de una segunda lengua resulta evidente si consideramos que los seres humanos nos pasamos una gran parte de nuestra vida conversando y que la conversación es el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás. Un extranjero que no sepa participar en una conversación no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e integrarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad.

Como respuesta a este reto, las clases de conversación o de expresión oral se han convertido en clásicos dentro de la oferta de cursos de casi todas las instituciones de enseñanza, aunque con materiales y metodologías muy diversos, que pasamos a revisar a continuación.

#### **2. Enfoques en la enseñanza de la conversación**

##### **2. El enfoque indirecto**

Como señala Richards (1990), se pueden distinguir dos enfoques dentro de la enseñanza de la conversación en lengua extranjera. El primero sería el *enfoque indirecto*, cuyo énfasis recae en hacer hablar a los alumnos para, a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar.

La justificación teórica de esta opción metodológica viene de la mano de los estudios realizados en el campo de la adquisición de la lengua materna. Ya en 1974, Scollon afirmaba que el niño puede producir una estructura por encima de su nivel de lengua, si en el proceso de construcción participan hablantes adultos; es lo que él llamó *construcción vertical*. Pronto se transfiere esta noción a la investigación en segundas lenguas, así, Hatch (1978) sugiere

que el mismo proceso puede tener lugar cuando un estudiante interactúa con hablantes nativos y que quizá el modelo de adquisición pueda reflejar más fielmente la realidad si, en lugar de predecir un movimiento de abajo a arriba (aprender estructuras para ponerlas en práctica después), se propone un proceso de arriba abajo: “*one learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed*” (Hatch, 1978:404).

Para realizar un rápido repaso a los tipos de actividades que, según este enfoque, se han desarrollado para la práctica de la comunicación oral, podemos clasificarlas en tres grupos, siguiendo a Prabhu (1987):

a) actividades basadas en la **diferencia de información**, que implican la transferencia de información de una persona a otra, como sucede en los *juegos de descubrimiento* (‘Encuentra las diferencias’, ‘Completa la historia’) o en los de *transmisión de instrucciones*.

b) actividades basadas en la **diferencia de razonamiento**, que implican llegar a una información nueva a partir de una información dada y a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o percepción de relaciones o esquemas. En este caso, se requiere comprender y transmitir información, pero la información que se ha de transmitir no es idéntica a la que se ha comprendido inicialmente, un razonamiento conecta las dos. Las actividades de *resolución de problemas*, *orden de preferencia* o *planificaciones* son ejemplos típicos dentro de esta categoría.

c) actividades basadas en la **diferencia de opinión**, que implican identificar y expresar preferencias personales, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación dada. Pueden implicar el uso de información factual y la reformulación de argumentos para justificar la opinión personal, pero no existe un procedimiento objetivo para calificar los productos (*outcomes*) como correctos o incorrectos, y no hay razón para esperar el mismo producto de personas diferentes o en momentos diferentes, como ocurre con las *discusiones y debates*, los *juegos de rol* o las *simulaciones*.

Cuando se lleva este tipo de actividades al aula de idiomas, se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta, y que por tanto no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla. Por otra parte, estas actividades fomentan un único tipo de microdestrezas orales<sup>1</sup>, las de producción, y se centran en la comunicación que tiene lugar con una función transaccional, y olvidan que la conversación requiere también cooperar con el interlocutor (a través de las microdestrezas de interacción), y tiene ante todo una función socializadora.

## 2.2 El enfoque directo

A diferencia de la propuesta anterior, el **enfoque directo** considera que la práctica de tareas para hacer hablar a los alumnos resulta insuficiente para que éstos lleguen a adquirir todos los mecanismos (procesos, microdestrezas, estrategias) que conforman la conversación como tipo de discurso interactivo, y que, por tanto, resulta necesaria una enseñanza **explícita** o **directa** de estos fenómenos (como pueden ser las aperturas y cierres conversacionales, la alternancia de turno, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación...).

Este enfoque pretende, en definitiva, aplicar al campo de la didáctica los avances provenientes del estudio teórico de la conversación, haciendo del alumno un verdadero **analista del discurso**. Como señala Candlin, ya en 1976:

---

<sup>1</sup> Bygate (1987) clasifica las microdestrezas orales en: destrezas *perceptivo-motoras*, destrezas de *producción* y destrezas de *interacción*. Nolasco y Arthur (1987), por su parte, las denominan destrezas *orales* y destrezas *conversacionales*.

Just as learners are encouraged to find grammatical rules, they should be encouraged to look for the pragmatic clues on which to establish procedures for interpreting discourse. In a real sense learners have to become analysts of discourse themselves, and we have to use what means we can in terms of existing **discoursal awareness** from their mother tongue and the provision of a workable model of analysis to make this possible. [...] and they will derive their own rules of behaviour from the approximations to the authentic that you have been able to present them, and from their experience (1976:251-53, el subrayado es nuestro).

Las ideas de Candlin han tardado en ser adaptadas al aula de idiomas, y los materiales basados en este enfoque aún hoy continúan siendo escasos. Una propuesta muy interesante acerca de cómo se puede desarrollar en el alumno esta *conciencia discursiva*, es la que realizan Carter y McCarthy (1995), al sustituir la secuencia didáctica tradicional de las tres P (presentación-práctica-producción), por las tres I: la primera fase sería la de *ilustración* (o sensibilización), que se puede realizar a través de ejemplos reales de conversaciones, en los que los estudiantes han de localizar cómo los nativos realizan determinados fenómenos, o a través de la comparación entre muestras de lengua producidas por nativos y por aprendientes. En un segundo momento, de puesta en común o *interacción*, se pasaría a la discusión de los fenómenos observados y la comparación de los mismos con la lengua materna. Finalmente, en la fase de *inducción*, se trata de encontrar una regla para ese fenómeno o aspecto concreto, y que se iría refinando y modelando a medida que el alumno se vea confrontado con más datos.

Evidentemente, resulta difícil demostrar hasta qué punto el conocimiento declarativo de determinados fenómenos conversacionales se puede transferir más o menos espontáneamente a la producción oral. House (1996) proporciona importantes claves en este sentido. En el artículo resume su propio estudio empírico en el que se compararon los avances en la destreza conversacional o *fluidez pragmática* hechos por dos grupos de estudiantes de un curso de conversación; el primero recibió una enseñanza explícita, y fue expuesto tanto a input como información metalingüística explícita acerca de fenómenos como los marcadores discursivos, estrategias conversacionales y diversos actos de habla, mientras que el segundo grupo recibió una enseñanza indirecta o implícita y fue expuesto únicamente a input. La autora llega a la conclusión de que la información explícita

... is essential in counteracting negative pragmatic transfer and promoting the use of a more varied and more interpersonally potent repertoire of different discourse lubricants, discourse strategies and speech acts realizations, thus increasing learners' pragmatic fluency [...] [but] does not directly translate into developing pragmatic fluency in instructional situations, when it comes to improving learners' responding behavior. [...] However, there is some indication that with respect to developing pragmatic fluency, *it is better to know what one is doing than simply to be doing what one is doing* (1996:249-50, énfasis en el original).

Después de la revisión de enfoques que hemos efectuado, y en concreto a raíz de este estudio empírico, la conclusión inmediata que se puede extraer para la didáctica de la conversación es que la combinación equilibrada de un enfoque indirecto, donde el foco reside en proporcionar al estudiante oportunidades para hablar, y un enfoque directo, centrado en la enseñanza explícita de lo que constituye el comportamiento conversacional del hablante nativo, puede ser sin duda el mejor método de favorecer el aprendizaje la destreza conversacional en la clase de idiomas<sup>2</sup>. A continuación, presentamos una actividad que creemos que combina adecuadamente ambos presupuestos.

---

<sup>2</sup> Alcón y Tricker (2000) sostienen el mismo argumento, apoyado en la bibliografía reciente en adquisición de segundas lenguas.

### 3. Propuesta práctica para la clase de conversación

Nuestra propuesta está en principio dirigida a un grupo de estudiantes extranjeros de Filología Hispánica, pero podría ser igualmente aplicada a cualquier grupo de nivel avanzado, pues ninguno de los objetivos que planteamos es de interés estrictamente "filológico", sino más bien al contrario, ya que se trata de capacitar al alumno para la observación y producción de fenómenos típicos de la conversación coloquial.

Para el diseño de esta actividad hemos tomado no sólo las tres etapas que proponen Carter y McCarthy (1995), y que nosotros reunimos en una sola (de *sensibilización*); sino que, como sugieren Nolasco y Arthur (1987), hemos añadido una fase de *práctica*, para poner en uso los fenómenos vistos explícitamente, y otra de *revisión*, para permitir a los estudiantes reflexionar sobre su propia actuación.

#### 3.1 Objetivos

- a) Familiarizar (sensibilizar) a los alumnos con dos fenómenos típicos de la conversación coloquial:
  - los elementos de mantenimiento del canal (back channel) o escucha activa;
  - la reformulación / producción de enunciados incompletos.
- b) Fomentar su incorporación a la producción oral de los alumnos (es decir, su paso del conocimiento declarativo al procedimental).

#### 3.2 Secuencia didáctica

##### a) *Sensibilización*

En condiciones óptimas, lo ideal sería disponer de la grabación de una conversación coloquial, realizada con buena calidad de sonido. Esto no nos ha sido posible, y nos hace lamentar la inexistencia de este tipo de material en la oferta editorial de E/LE. En su lugar, hemos tomado un fragmento de una conversación (grabada de forma secreta) transcrita en el libro de Esgueva y Cantarero (1981). A pesar de su antigüedad, la expresión no ha perdido nada de su frescura.

Plantearémos la actividad tal y como lo haríamos con la grabación. En caso de que el profesor desee llevar esta propuesta, tal y como está, a su clase, sería necesario sustituir las audiciones (pasos 3 y 5) por lecturas.

1- Los estudiantes reciben un resumen del argumento de la conversación que van a escuchar, para que se puedan centrar en aspectos formales durante la audición y no estén tan pendientes del contenido. Sería el siguiente:

***A y B son dos estudiantes de filología hispánica que están charlando sobre las asignaturas optativas que han elegido -en el caso de A es Italiano y la de B es Historia Social- y cuáles han sido sus motivos. B se queja de que el contenido de la materia no es el que se esperaba, y que mientras están dando algo muy aburrido, se quedan sin tiempo de dar lo más interesante; se van a quedar a mitad de temario.***

2- A continuación, si resulta necesario, se explican los términos *asignatura optativa* y *temario*. En otros sistemas universitarios, como el alemán, bajo los mismos conceptos se encuentran significados muy diferentes.

### 3- Audición

- A- Yo cogí Arte... Yo no..., no cogí Arte, cogí Italiano porque me gusta, vamos. No... cogí... Italiano porque... Yo no sabía cómo era nadie, ¿no?
- B- Claro.
- A- Ni sabía cómo era el de Historia, ni sabía cómo era el de arte. Bueno, el Arte, yo en principio ya dije que Arte no cogía, o sea, porque si hubiera querido hacer Arte, me iba a Arte; no me estaba en Literatura, ¿comprendes? Entonces cogí, no sé, algo relacionado con la Lengua, ¿no?
- B- Yo estuve a punto de coger Italiano, pero entonces vi Historia social dada por (...) que me había dado a mí clase en primero. Era un señor que me gustaba mucho y eso... Entonces, cogí Historia Social por el profesor, más que por la asignatura. Y ahora me arrepiento un poco, porque resulta que es un poco agria. Está dando toda la parte de la Reconquista, que a mí no me gusta nada.
- A- Claro.
- B- Y toda la cuestión de las repoblaciones...
- A- Es que es la Edad Media, ¿no?
- B- Bueno, sí, pero es que la asignatura es Historia Social. Entonces, te están metiendo más bien en política y más bien en las repoblaciones; un poco rollo.
- A- Claro, es que Historia Social es eso, ¿no?, por lo menos, desde mi punto de vista.
- B- Pero podría haber dado una clase más bonita, porque resulta que nos vamos a quedar..., pues no vamos a pasar de..., del siglo XIII.
- A- Claro, pero es que eso... yo me acuerdo que en..., en primero teníamos un señor que..., nada más dimos Historia Social de la Edad Media.
- B- ¿ah, sí?
- A- Porque... ¡sí, sí! Porque decía que era su especialidad.
- B- Sí. ¿Y quién era?
- A- Bueno, decía supongo que sería, claro. Era un..., era un señor..., me parece que era no numerario... ¡Vamos! No era el catedrático.
- B- Sí.
- A- Y entonces, pues resulta que..., que nada, el señor se pasó toda, vamos, unos, unos programas amplísimos. ¡bamos a dar -¡yo qué sé!- hasta la guerra...
- B- Y luego llegasteis ni a la mitad, ¡je, je! Como siempre pasa.
- A- ¡Cómo a la mitad! ¿A la mitad? Con que nos quedamos en..., espérate, ¿en qué nos quedamos?, te lo voy a decir. ¡Ah!, ya, en... ¡je, je! ¡Si no me acuerdo yo ahora! No, no es que no me acuerde, sino que no me sale la palabra. Los señoríos y lo... el feudalismo, todo esto. ¡Fíjate tú dónde nos quedamos! ¿eh?, o sea, prácticamente...
- B- Muy poco.
- A- ... no sé, al terminar la Edad Media, ¿no?
- B- Y nosotros este año, no vamos a llegar ni a eso porque yo lo que pensaba que pasara un poco la cuestión esa de repoblaciones de la Reconquista y fuera un poco más adelante, a la cuestión del feudalismo, que, que, para desde mi punto de vista, es más interesante. Pero nada (...), todos son nombres propios, todos nombres de provincias que es que no me gusta nada.
- A- Pues yo no cogí Historia Social porque..., por la misma razón que no cogí Arte, ¿comprendes?
- B- Sí porque...
- A- Porque dije: "Bueno, si voy a hacer ..., si voy a hacer Historia, para eso me marcho a Historia".
- B- Claro.
- A- Sé mucha más historia y no tengo por qué quedarme aquí, ¡je, je!
- B- Claro.
- A- ¿Comprendes? Entonces, no sé, cogí una..., una asignatura que...

B- Sí, relacionada con la literatura.

A- ...relacionada con la literatura, o la Lengua, que es lo que verdaderamente me gusta.

4- Se realiza un comentario general de lo que se ha escuchado, apoyado de forma opcional por estas preguntas:

¿Es fácil/ difícil de entender?

¿Tenéis la sensación de que se interrumpen mucho/ poco?

¿Os resulta natural? (¿Qué entendéis por *natural*?)

¿Os parece que hablan bien? ¿Os gustaría hablar así?

5- A continuación se realiza la primera actividad de sensibilización propiamente dicha. El énfasis va a estar en procedimientos que ponen de manifiesto la colaboración entre los interlocutores. Se reparte la siguiente hoja de observación y se vuelve a escuchar la cinta. Los alumnos tienen que marcar las veces que observan un fenómeno y también, si pueden, la expresión utilizada.

### Hoja de observación

Durante la conversación, muchas veces la persona que escucha interviene, dice algo, pero para colaborar con la persona que habla, no para tomar el turno. Escucha otra vez la conversación y apunta qué fenómenos observas.

Recurso	nº de veces	Expresión
dar la razón		
mostrar sorpresa		
mostrar asentimiento		
proporcionar una palabra		

6- Ahora se trata de que, con la transcripción delante, los alumnos presten atención a la fluidez.

**Lee el texto de la conversación. Toma nota de los enunciados que aparezcan inacabados o reformulados, por ejemplo:**

- *Bueno, el Arte, yo en principio ya dije que Arte no cogía...*

- *porque resulta que nos vamos a quedar..., pues no vamos a pasar de..., del siglo XIII.*

**¿Se da con frecuencia este tipo de enunciados? ¿Pensáis que entorpece la comunicación o por el contrario, aporta una sensación de naturalidad?**

Al finalizar los pasos 5 y 6 tiene que haber una puesta en común, en primer lugar para que les quede lo suficientemente claro a los alumnos de qué recursos se trata y cómo los ponen en práctica los hablantes nativos; y en segundo lugar para el profesor, para que pueda obtener una idea de hasta qué punto ha funcionado la fase de sensibilización.

b) Práctica

Comenzamos la siguiente fase con esta propuesta de actividad:

**Las chicas de la conversación se acaban de conocer. Están esperando a alguien, un profesor, que las ha citado para hacer una grabación, pero no saben que la grabación ha empezado mientras esperan. Se esfuerzan por hablar de algo en ese rato, ya que en España se siente como sumamente incómodo estar con alguien en la misma habitación y sin hablarse, es como horror al silencio.**

Acuérdate de alguna conversación de este tipo (conversación casual, se llama) que hayas mantenido hace poco con algún compañero de estudios. ¿Sobre qué habéis hablado? Apunta los temas que se te ocurran.

A continuación, se ponen en común esos temas y se escogen tres, cuanto más cotidianos, mejor (los exámenes, los libros de lectura, las asignaturas...). Se forman grupos de cuatro alumnos) y se colocan (si el espacio de la clase lo permite) lo suficientemente separados para que no se molesten. Se trata ahora de que hablen de esos temas en varias rondas, entre cinco y siete minutos cada una. En cada una habrá un tema, y uno de los participantes se quedará de observador para tomar nota de si sus compañeros ponen en práctica los fenómenos de la tarea anterior. El hecho de cada alumno intervenga al menos una vez como observador le permitirá darse cuenta de hasta qué punto los fenómenos objeto de observación forman parte o están ausentes de la producción de sus compañeros. En esta fase el profesor simplemente tiene que supervisar el trabajo de los grupos.

La hoja que tendrá cada alumno para cuando llegue su turno de observador puede ser como la siguiente:

Nombre: .....	Nombre: .....	Nombre: .....
(R)	(R)	(R)
(A)	(A)	(A)
(S)	(S)	(S)
(P)	(P)	(P)

Dar la razón (R) - Mostrar asentimiento (A) - Mostrar sorpresa (S) - Proporcionar una palabra (P)

c) Revisión

Con la tarea anterior, se han recogido datos de todos los participantes en tres conversaciones distintas, lo que permite un reflejo mucho más fiel de lo que ha sido su producción. El paso siguiente es poner en común esos datos, lo que también se ha de hacer dentro del grupo, primero porque ahorra tiempo al realizarse simultáneamente el feedback con tres o cuatro personas (según cuántos grupos haya), y segundo porque así sólo participan en cada ocasión los alumnos implicados en la actividad y se reduce la ansiedad.

**¿Queréis saber cómo lo habéis hecho? Poned en común los apuntes que habéis tomado de cada compañero. ¿Coinciden estos datos en las tres conversaciones o varían mucho de una a otra? ¿Estáis de acuerdo con lo que han observado de vosotros? ¿Qué os hace falta mejorar?**

A medida que los alumnos vayan recogiendo estos datos es bueno que el profesor se vaya pasando por los grupos, porque es en esta fase en la que los estudiantes necesitan más

orientación. Por otra parte, y para finalizar esta actividad, sería conveniente que el profesor también recibiera información (*feedback*) acerca de cómo se han sentido sus estudiantes mientras realizaban la tarea, si tienen la sensación de que les ha resultado muy útil o si por el contrario creen que ha sido una pérdida de tiempo. Nuestra propuesta es que los alumnos vuelvan a reunirse en los grupos y, entre todos los miembros, elaboren una lista con las ventajas e inconvenientes que, a su parecer, tiene este modo de proceder, y que luego se pongan en común los resultados ante toda la clase.

La duración de las tres fases no tiene por qué ser idéntica, generalmente será necesario invertir más tiempo en la revisión, ya que esta etapa no se puede realizar simultáneamente con todos los estudiantes; pero también se puede ganar tiempo sustituyendo la revisión detallada por una puesta en común, y dedicando los minutos ahorrados a la fase de práctica o a las actividades de sensibilización.

Creemos que esta actividad, que bien puede tomarse como modelo o plantilla para la planificación de diferentes sesiones de trabajo, consigue fomentar la conciencia discursiva de los alumnos, al tiempo que ofrece también oportunidades para poner en práctica los fenómenos aprendidos. La secuencia didáctica tiene la desventaja de que reduce de forma significativa el tiempo de la clase que se dedica a *hablar de forma extensa* y esto puede causar cierta inquietud entre los estudiantes. Nosotros consideramos que, si bien se reduce la extensión, aumenta la intensidad y la calidad del output. El alumno *habla* menos, pero trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor, colabora más y, en definitiva, *aprende* a conversar.

## Bibliografía

- Alcón, E. y Tricker, D. (2000) "The use of 'well' in Spoken Interaction: an example of what language teachers and learners can get from analysing spoken discourse", *Australian Review of Applied Linguistics*, 22, 2, 119-133.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Candlin, C.N. (1976) "Communicative Language Teaching and the debit to pragmatics". En Rameh (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington DC, Georgetown University Press, 237-256.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995) "Grammar and the Spoken Language", *Applied Linguistics*, 16, 2, 141-158.
- Esgueva, M. y Cantarero, M. (Eds.) (1981) *El habla de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*, Madrid, CSIC.
- Hatch, E. (1978) "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". En Hatch, E. (Ed.) *Second Language Acquisition: A book of Readings*, Rowley, MA., Newbury House, 401-435.
- House, J. (1996) "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Nolasco, R. y Arthur, L. (1987) *Conversation*, Oxford, Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Richards, J.C. (1990) *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scollon, R. (1976) *Conversations with a one-year-old: A case study of the developmental foundation of syntax*, Honolulu, University Press of Hawaii.