

CONVERSACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PONENCIA PRESENTADA EN 1989 Y REVISADA PARA ESTA EDICIÓN

JENARO ORTEGA OLIVARES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Entre los muchos y variados aspectos que muestra la comunicación lingüística, interesa ahora destacar algunos, a nuestro entender, fundamentales. Desde la perspectiva del hablante, comunicar es utilizar cierta estrategia encaminada a la consecución de un propósito; el producto de esta utilización es el planteamiento de un problema. Desde la perspectiva del oyente, comunicar es aplicar ciertos mecanismos de interpretación para resolver este problema y responder en consecuencia: a partir del problema que plantea una emisión, se formulan hipótesis, se las comprueba, y, caso de resultar la prueba con éxito, se capta el sentido de la expresión. Por otra parte, tanto el planteamiento del problema comunicativo como su resolución descansan en determinados "datos" contenidos en los siguientes aspectos del proceso: a) las FORMAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS: transportan los datos necesarios con que se ha formulado el sentido referido a aquello de que se habla, además de otros que actúan como pauta en la interpretación de la fuerza ilocutiva de la expresión (lo que permite diferenciar, por ejemplo, una pregunta de

un aserto). Así, ¡CIERRA LA VENTANA! habla de cierto hecho ("tú < - cerrar la ventana"), para lo que ciertos elementos lingüísticos han sido elegidos y dispuestos en determinada estructura, e indica que la fuerza ilocutiva es, en principio, una petición u orden (cf. el uso de imperativo, la entonación, etc.). *b)* el contexto: entendido aquí con un sentido muy amplio, pues encubre todo lo que pudiera entrar en el ámbito de lo "consabido", es decir, tanto lo que hablante y oyente de hecho comparten cognoscitivamente, cuanto lo que cualquiera de ellos pueda suponer compartido en este aspecto por el otro. Por tanto, cabe hablar de datos contextuales referidos a: la SITUACIÓN, entendiéndola como el momento concreto espacio-temporal en que tiene lugar la comunicación lingüística; el TRASFONDO de creencias compartidas, todo el universo de conocimientos a los que la expresión puede aludir; la COMPETENCIA COMUNICATIVA, conocimiento tanto del mecanismo con que utilizar y comprender las facetas gramaticales de la expresión, cuanto de las normas interactivas y textuales que delimitan el espacio de uso de una lengua. Los datos ofrecidos por las realidades enumeradas muestran su presencia, siempre activa y eficaz, en cada momento del desarrollo de la comunicación lingüística.

2. Aunque estos principios generales rigen todo proceso comunicativo, se conjugan con los imperativos que dictan las diversas situaciones comunicativas. Es decir, existen, en términos de conducta observable, diversos tipos de actividad comunicativa. Según esto, la comunicación oral y la escrita responden al mismo mecanismo, pero los productos de cada una muestran no pocas diferencias, debido a que las situaciones en que aparece la primera no coinciden con las requeridas por la segunda. Según esto, el modo como la comunicación se realiza oralmente admite ulterior tipificación sobre la base de situaciones sociales estereotipadas más concretas. En efecto, las conductas comunicativas orales denominadas conversación, discurso (académico, político, etc.), sermón, mitin, debate, clase, etc., se reconocen y diferencian entre sí porque la situación en que normalmente acaecen impone al mecanismo comunicativo determinada directriz realizativa. Esta directriz imprime su impronta a la totalidad del proceso y lo ajusta a las exigencias de la situación. No hay inconveniente en pensar que tales directrices, dado que determinan realidades dinámicas, sean descriptibles en términos de principios y normas, y que, a fuerza de ser usadas en idénticas y similares circunstancias, forjen en cada caso esquemas de disposición global del "texto"; un ejemplo: los interlocutores tienen conciencia de que su conducta oral telefónica responde a ciertas "reglas"; la observación posterior de esta conducta evidencia que tales pautas responden a un "plan" o patrón, como el constituido por la siguiente secuencia saludos, identificación, introducción del tema, discusión del tema, cierre, despedida, etc. Ni que decirse tiene, por otra parte, que la constitución de tales elementos, originados a partir de la aplicación de principios y máximas como los propuestos por Grice y otros, los define cada comunidad a su manera para el uso de su lengua.

2.1.

La conversación no se reduce a un mero intercambio de información, ya que posibilita además de esto un proceso interactivo peculiar: la "negociación" del sentido, actividad ligada a la dialéctica de la participación. Veamos esto con un ejemplo. Si cierta persona pregunta a otra ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO MI LIBRO?, el significado (el debido al estrato gramatical, abstracto y descontextualizado) de esta expresión ha de engarzarse de algún modo con las presuposiciones / implicaciones de que parte el hablante en el contexto

y momento de la enunciación. Tales supuestos pueden describirse así:

1. Generales

- “El oyente es cooperativo.”
- “El oyente sigue las máximas de la conversación.”

2. Ligadas de algún modo a la forma lingüística utilizada (en este caso, una estructura transitiva e interrogativa parcial).

2.1. Referidas a aquello de que se habla

- “Existe determinado libro, propiedad del hablante.”
- “Este libro es conocido por el hablante y el oyente.”
- “El oyente ha puesto el libro en cierto lugar.”

2.2. Referidas al tipo de interacción (acto de habla):

- “Este lugar es desconocido para el hablante.”
- “El hablante necesita información sobre ese lugar.”
- “El oyente es capaz de ofrecérsela.”
- “El oyente no muestra síntoma alguno de dar esa información por su cuenta.”

3. No ligadas, o ligadas muy indirectamente, a la forma lingüística (derivadas de la imbricación de la expresión en el contexto):

- “El oyente siempre coge las cosas del hablante sin permiso.”
- “El hablante, basándose en ciertos elementos del contexto, piensa que el oyente es muy desordenado y no deja las cosas (en este caso, los libros) donde las encuentra, y que ello merece recriminación”; etc.

2.2.

La expresión ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO EL LIBRO?, consecuentemente, es el instrumento con que el hablante trata de transmitir cierto “sentido” configurado por el conjunto de estas presuposiciones / implicaciones. El oyente, por su parte, cooperativo como es, emprende la labor de reconocer la expresión proferida e interpretarla. Como ya se ha dicho, estas operaciones descansan primero en las formas lingüísticas para, paulatinamente, acceder a los posibles estratos del contexto. De esta manera, el oyente reconstruye a la inversa el proceso seguido previamente por el hablante reconocimiento de la expresión (¿de qué estructuras lingüísticas se trata?), significado de la expresión (¿qué significado [sentido literal] tienen las formas de esas estructuras?), sentido de la expresión (¿cómo se integra esta expresión en el contexto enunciativo actual?, esto es, ¿qué presuposiciones / implicaciones surgen del contacto entre expresión y contexto?), e infiere que se le ha formulado una “pregunta”.

2.3.

No quedan, sin embargo, sólo con esto satisfechas las obligaciones que el principio de cooperación dicta al oyente, pues para mostrarse plenamente cooperativo debe proponer una nueva “versión” del sentido propuesto (una que contenga elementos nuevos, remodele los antiguos, etc.). Por tanto, lo que del interlocutor se espera es una reacción que provoque esta circunstancia. La respuesta (entiéndase -con la debida precaución- el término como lo que sigue a un estímulo) al caso que nos sirve de ejemplo puede presentarse de bastantes maneras; he aquí algunas:

- EN EL CAJÓN.
- ¿QUÉ LIBRO?
- SE LO PRESTÉ AYER A LUIS PORQUE LE HACÍA FALTA PARA UN TRABAJO.
- OYE, A MÍ NO ME PREGUNTES.
- ¿QUÉ QUIERES DECIR CON ESO? ETC.

El sentido de cada una de ellas constituye una versión diferente del asociado al enunciado ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO EL LIBRO? La opción *a)* lo muestra de este modo: se mantienen la veracidad de las presuposiciones / implicaciones del grupo 2. 1. (concernientes a aquello de que se habla) y la legitimidad de las referidas a los grupos 1 y 2.2. (que justifican el tipo de acto perseguido: la pregunta), se ignoran las pertenecientes al grupo 3 (el oyente las pasa por alto, no las capta, etc.), y se añaden otras: *a)* «sé dónde está el libro»; *b)* «el interlocutor espera que conteste eficazmente a su pregunta».

El sentido de la expresión *b)* corresponde al de una pregunta que presupone / implica, primero, el grupo 1; después, *a)* «la suposición 2. 1. *b)* de que "cierto libro es conocido por ambos interlocutores" es falsa»; *b)* «la suposición 2. 1. *c)* y, consecuentemente, las comprendidas en 2. 2. no son procedentes», e ignora el grupo 3.

En el ejemplo *c)* es operativo el grupo 1, como en los casos anteriores, pero el supuesto 2. 1. *c)* se remodela como «la suposición de que "uno de los interlocutores ha puesto el libro en cierto lugar" no es válida», por lo que el 2.2. *a)* se torna irrelevante y el 2.2. *b)* se transforma en que «el hablante necesita información sobre cierto aspecto de un supuesto falso (haberse puesto el libro en algún lugar)»; el resultado de esto es que la pregunta no pierde legitimidad, pero ocasiona una respuesta poco esperada (lo que responde a los supuestos: *a)* «por cierta razón -algún supuesto mal formulado-, no es posible contestar eficazmente a la pregunta del interlocutor» y *b)* «se responde cooperativamente explicando la razón»).

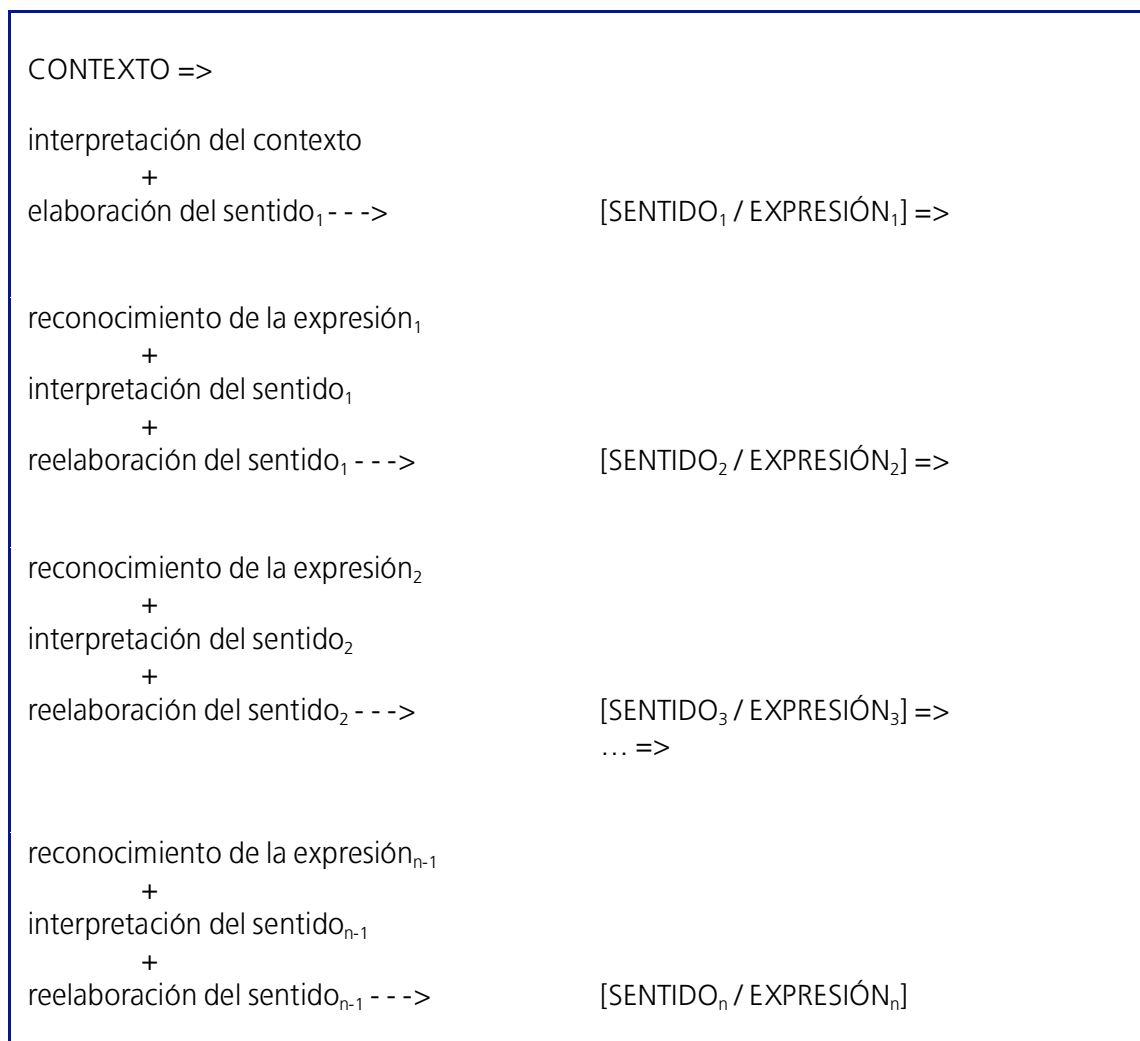
La respuesta *d)*, si bien cuenta con los supuestos del grupo 1, invalida el 2.2. *c)*, lo cual propicia la irrelevancia de 2.2. *a)*, 2.2. *b)*, 2.2. *d)* y, por tanto, la del grupo 2. 1.; lo que se hace con esto es discutir la legitimidad de la pregunta, pues falla la realización de uno de sus supuestos. Además, se invalida 3a) o 3b): como estas suposiciones conllevan una valoración negativa del destinatario, la respuesta, aun preservando la cooperación, muestra la inconveniencia (falta de cortesía) de la pregunta y toma, por ello, forma de rechazo: *a)* «por cierta razón (algún supuesto mal formulado), no es posible contestar a la pregunta del interlocutor»; *b)* «es una inconveniencia la suposición de que "uno de los interlocutores siempre coge las cosas del otro sin permiso" o la de que "uno de los interlocutores es muy desordenado"», y *c)* «se responde cooperativamente mediante un rechazo que aduzca la razón».

Por último, en *e)* entran en juego los grupos 1 y 3: por una parte, al discutirse la sinceridad de la pregunta («el supuesto de que "el hablante necesita información sobre este lugar" es falso»), ésta queda descartada en tanto que acto efectivamente realizado (los restantes supuestos del grupo 2.2. pierden su fuerza), y se considera ficticia la información que transporta el grupo 2. 1. («la intención del interlocutor no apunta realmente a hablar de ninguno de los supuestos del grupo 2. 1.»); por otra, aunque el grupo 3 contribuye al proceso, no sabe el oyente cuál de los supuestos que lo integran corresponde a la intención

del hablante («es cierto que el hablante implica *a*) o *b*) de 3» y «es cierto que el hablante ha realizado cierto "acto" con apariencia de "pregunta"»), por lo que decide responder con otra «pregunta»: *a*) «se desconoce qué supuesto se aplica: 3.a) o 3.b)»; *b*) «se desconoce qué "acto" se ha realizado»; *c*) «por esta causa, no es posible contestar a la "pregunta" del hablante», y *d*) se responde cooperativamente planteando otra "pregunta" sobre *a*) y *b*)».

2.4.

Los análisis anteriores pasan por alto bastantes aspectos, pero ilustran suficientemente el desarrollo del proceso anteriormente aludido con el nombre de "negociación" del sentido. En efecto, muestran cómo se interpreta el sentido de una expresión y cómo éste se reelabora y adopta la configuración que una nueva expresión se encargará de concretar:



La misma naturaleza de estos hechos aconseja que su realización se haga de manera compartida: dos o más personas son los miembros requeridos para entablar semejante proceso negociador. Cada uno de ellas materializa un eslabón de esta cadena (el constituido por las operaciones comprendidas entre los signos => y ==> del esquema anterior, para el inicial, y ==> para el resto). Así las cosas, se observa que de lo que se trata es de componer paulatina y "participativamente" una determinada realidad de sentido, y

que ello exige, a quienes intervienen, la ocupación del "espacio" elocutivo en determinado orden y durante cierto tiempo. Los principios y máximas impulsan el desarrollo del proceso (la cooperación recomienda ser tan "participativos" como sea posible y dar "excusas" cuando ello no es viable), por un lado, y regulan la distribución del espacio aludido (distribución de los "turnos", expresión y modificación de los mismos, etc.), por otro. Como en otros muchos aspectos, cada comunidad determina arbitrariamente -aunque siempre dentro del marco general impuesto por la comunicación lingüística- las normas de uso de su lengua en la conversación (la intuición de que no se conversa igual a la "española" que a la "japonesa" o a la "turca", por ejemplo, responde a esta realidad).

2.5.

En lo que sigue se considerarán algunos aspectos fundamentales de las normas aludidas y de las estructuras conversacionales ("planes" o patrones organizativos) que pueden configurar.

2.5.1.

Uno de los hechos básicos de la conversación consiste en que los participantes se intercambian los papeles de hablante y oyente, y que ello -conviene resaltarlo- debe darse con escaso discurso simultáneo y pocos lapsos. Lógicamente, esto no constituye un hecho empírico (la realidad manifiesta casos en contra), sino un rasgo normativo de la conversación o, de acuerdo con lo que se desprende de la observación, orientado a determinados fines. De ahí que los hablantes, al revelarse la participación en turnos como norma, se vean impelidos a respetarla (de ello depende el éxito del intercambio lingüístico estructurado como conversación) y a remediar de algún modo la situación contraria.

- A. Y después nos fuimos al cine.
- B. Nosotros [no (.) no]
- C. Nosotros nos] quedamos en casa viendo la tele.

En este ejemplo, el hablante B cede su turno a C. En general, un hablante puede resolver el problema de la superposición de turnos acabando el suyo rápidamente (dejándolo inconcluso, por ejemplo), o insistiendo en mantenerlo (mediante recursos de entonación y tempo, normalmente).

- A. ¡Claro!, dice esas cosas porque le echaron en cara, y con razón, que [NO DABA NI GOLPE] en el trabajo
- B. [A mí (.) me parece que no]

Los lapsos entre turnos se interpretan como espacios libres en que emprender el turno siguiente, o como indicadores de la intención del hablante de construir su turno justamente como un lapso.

- A. Si no fueras tan cerrado como eres, saldrías de esos problemas que tienes.
- B. (0.4).
- A. Debería haberme callado, ¿verdad?

En este caso se percibe sin esfuerzo cómo el turno de B, lapso de 4 décimas de segundo, se interpreta por parte de A como rechazo a su sugerencia previa.

2.5.2

Al parecer, el orden en que participan los miembros de una conversación reside en el control impuesto por determinadas normas. En efecto, no siendo posible en esta modalidad comunicativa cuya base la constituye un régimen de turnos estricto que hablen dos o más participantes al mismo tiempo, el hablante efectivo es el que puede ejercer tres grados de control sobre el turno siguiente: *a)* selecciona al próximo hablante (nombrándolo, describiéndolo o citando algunas de sus características, etc.); *b)* dirige de alguna manera la emisión que haya de constituir turno siguiente, y *c)* no establece selección alguna y permite, por tanto, que los demás miembros decidan al respecto. Estas opciones se presentan en dependencia jerarquizada, de modo que la primera excluye a la segunda, y ésta a la tercera. Como en el caso anterior, de no verse respetados los términos de esta regulación en algún momento, rápidamente surge el intento de restablecer el orden quebrantado, siendo muy variadas las acciones que los hablantes dirigen a este fin. Por otra parte, interesa hacer notar que este procedimiento de selección funciona emisión a emisión, por lo que el control selectivo desaparece en un hablante determinado cuando el siguiente participante, seleccionado del modo que sea, haga uso de su turno y le toque, por ello, asumirlo.

2.5.3.

Los medios con que se hace saber a alguien que es la persona seleccionada para emprender el siguiente turno de la conversación, pueden ser variados. Estos medios, al facilitar el reconocimiento de la totalidad de un turno, tienden a impedir el discurso simultáneo y los lapsos, y de esta manera aseguran el desarrollo efectivo del proceso de la conversación. Ahora bien, no ha de pensarse que estos medios coincidan con aspectos concretos inconfundibles de la emisión que constituye el turno (entre otras razones, esto es así porque casi nunca es posible establecer en términos estrictos cuándo una emisión concreta ha sido completada o no). Se trata, al contrario, de que los participantes reconocen, gracias a ellos, PUNTOS RELEVANTES DE TRANSICIÓN. Cabe observar, en relación con este hecho, que los turnos contienen una o más oraciones y que éstas se muestran con límites claros tanto al hablante como al oyente (ambos comparten la competencia lingüística con que tales unidades se construyen). De este modo, el final de las oraciones marca el posible intercambio de papeles, es decir, el momento correspondiente al turno de otro participante; si el hablante no llega a seleccionar, en estas circunstancias, a la persona que deba sucederle en el uso de la palabra, provoca que la otra o cualquiera de las otras que con él mantienen la conversación puedan optar por hacerlo. El hablante, por tanto, es vulnerable en el punto en que finaliza cada oración, tanto si selecciona como si no, y sin que esto tenga incidencia alguna las oraciones que haya podido emitir previamente. Con mucha frecuencia, según los hechos, los turnos constan sólo de una oración. Cuando esta circunstancia no se da, hay que buscar el motivo en la utilización de mecanismos retardadores que aseguran mayor longitud a un turno, o en la petición expresa al oyente u oyentes de continuar hablando, como normalmente ocurre en el caso de contar "historias", por ejemplo. Merecen algún comentario algunos de los primeros.

2.5.3.1. El hablante que habiendo pasado con éxito un punto relevante de transición tenga la intención de seguir hablando, tiene en su mano la posibilidad de utilizar ALARGADORES DE EXPRESIÓN, como las conjunciones (sobre todo si es posible colocarlas al principio), u otros elementos que por su naturaleza exigen longitud mayor de la normal en el desarrollo de la expresión: POR UN LADO... POR OTRO...; PRIMERO... SEGUNDO... etc. Ninguna de estas tácticas, sin embargo, garantiza la invulnerabilidad de un hablante en su voluntad de alargar el turno, ya que puede interrumpirlo el oyente y originar con ello una lucha susceptible de

resolverse en términos similares a los ejemplos presentados en 2.5.1.

2.5.3.2. Resulta evidente que la oración se percibe como el resultado de la producción de unidades más pequeñas que, al igual que ella, poseen límites previsibles. El oyente puede aprovechar esta circunstancia y, sin mediar pausa significativa, introducir su turno y completar la oración del hablante.

- A. Que eso que dice es como todo (.) que dame pan =
B. =y dime tonto
A. Eso

O provoca superposición de turnos:

- A. Y entonces fue cuando le dijo [que se fuera]
B. [que se marchara].

2.5.3.3. Los lapsos o silencios (ausencia de vocalización) existentes entre turnos, si son debidos al tiempo empleado en aplicar las normas de selección, crean algún problema de interpretación que los hablantes tratan de resolver atribuyéndoles una intención y, en consecuencia, un sentido en general, vienen a constituir auténticos turnos (VID. 2.5.1.) y marcan el paso a otros, que adoptan variadas configuraciones a modo de respuesta. Por ejemplo, a un silencio de esta clase el hablante previo reacciona con un acto metalingüístico, como una pregunta del tipo ¿NO ME HAS OÍDO?, o formulando una interpretación acorde con las circunstancias (VID. 2.5.1.). Nada hay que impida afirmar la tendencia que los hablantes muestran a evitar el silencio, para lo cual acometen su turno sin demora o, caso de tener alguna dificultad en la formulación de lo que se intenta decir, emiten vocalizaciones del tipo EH, HEM, HM, respiración, lo normalmente transcrito como EJEM, etc., acompañados o no por elementos de dilación: ESTO, BUENO, VAMOS A VER, CÓMO TE / OS / LE / LES DIRÍA (YO), PUES, etc.

- A. A ver, descríbemelo.
B. Bueno (.) pues (.) vamos a ver (.) ehm (.) vamos a ver si sé yo explicarme (.) tenía barba (.) sí (.) una barba muy grande (.) canosa [...].

2.5.3.4. Hay que tener en cuenta, dado que poseen la función marcativa de turnos, determinados rasgos paralingüísticos y cinésicos: movimientos corporales, la mirada y, muy especialmente, la entonación. Respecto de los primeros conviene resaltar la considerable importancia que presentan en la adquisición de la competencia comunicativa por parte del niño. En cuanto a la segunda, algunos autores insisten en considerarla relevante en el cambio de turno, aunque el total discernimiento de este aspecto requiera ulteriores análisis. Por lo que toca a la tercera, se impone destacar algunos hechos. En primer lugar, la observación y estudios de los fenómenos de interacción lingüística aconsejan el tratamiento de los rasgos entonativos con independencia de los marcos constituidos por cláusulas y oraciones, a que se los viene asignando tradicionalmente y esto porque los hablantes, al revestir sus emisiones con el necesario entorno melódico, practican en ellas, al parecer, divisiones de entonación motivadas por la necesidad de añadir cierto elemento de sentido a determinadas palabras o grupos de palabras. Consecuentemente, el análisis debe tener en cuenta unidades tonales cuya extensión es normalmente más pequeña que la de las cláusulas y oraciones. Estas unidades se delimitan porque exhiben sílabas prominentes, esto

es, caracterizadas por una peculiar carga de rasgos tonales, intensivos y durativos, y distintas -aunque puedan coincidir con ellas- de las que reciben el acento léxico. La prominencia silábica distingue sus significados, sobre todo, mediante diferencias tonales. Así, por un lado, el tono descendente se asocia a la expresión de lo que, en opinión del hablante, es novedad informativa para el oyente, mientras el ascendente o descendente-ascendente marca el territorio común a ambos; por otro, a esta distinción se superpone la constituida por grados de altura tonal, que permite importantes efectos de sentido o señala la transición de un hablante a otro.

2.5.4.

Todos los fenómenos comentados pueden ser utilizados por el hablante como señales de turno, lo que no significa el cambio automático de papeles: el oyente puede no aceptar seguir la instrucción. Sin embargo, se observa que, en general, la posibilidad de que el interlocutor la acate se hace mayor cuantas más señales de turno lleguen a realizarse simultáneamente, y viceversa. Asimismo, se ha comprobado que el más mínimo intercambio de papeles va siempre seguido de una señal de turno, y que cualquier intento encaminado por parte del oyente a imponer su turno sin la previa manifestación de alguna de estas señales, conlleva inevitablemente superposición de discurso.

2.5.5.

Parece ser que toda conducta conversacional se articula, como mínimo, en dos turnos, dándose la circunstancia de que muchos de ellos se muestran íntimamente relacionados.

- A. Buenos días.
(saludo / saludo)
- B. Buenos días.
- A. ¡Luisa!
(llamada / respuesta)
- B. Ya voy.
- A. ¿Qué has dicho?
(pregunta / respuesta)
- B. Que no escribas eso.
- A. Hasta luego
(despedida / despedida)
- B. Adiós.

2.5.5.1. Las secuencias de esta clase se vienen denominando PARES ADYACENTES y presentan las características siguientes: primera, constan de dos emisiones; segunda, éstas son producidas sucesivamente por hablantes distintos; tercera, los miembros de estas secuencias se clasifican como elementos pertenecientes a las clases de PRIMERAS PARTES DE PAR O SEGUNDAS PARTES DE PAR, por lo que a una de la primera clase ha de seguir la apropiada de la segunda (a una pregunta le sigue una respuesta; a un saludo, otro, etc.), y cuarta, la primera parte del par determina la acción lingüística siguiente y selecciona al próximo hablante. Posiblemente sea este último rasgo el que mejor responde a la naturaleza constitutiva del par adyacente, ya que remite a lo que se conoce como "relevancia de transición" (el proceso negociativo del sentido, ya explicado), noción referida al hecho de que la primera parte de un par "predice" la aparición y tipo de la segunda, esto es, la

emisión realizada en primer lugar genera expectativas que la otra ha de corroborar, de modo que, de faltar ésta, su ausencia se tornaría síntoma de desajuste y los hablantes tratarían de subsanarlo o atribuirle algún sentido acorde con el contexto.

2.5.5.2. Conviene hacer algunas precisiones sobre el mecanismo de la “transición”. Si la primera parte de un par debe verse continuada por otra, la correspondiente al segundo miembro del mismo, esto podría dar pie a pensar que la realidad es así de sencilla. Nada más lejos de la realidad (piénsese en cómo el oyente interpreta y “remodela” el sentido). Con no poca frecuencia ocurre que las primeras partes permiten como segundas diversas posibilidades alternativas, y que algunas de éstas sean utilizadas con preferencia a las demás. De este modo, las segundas partes de par PREFERENTES son unidades NO MARCADAS y aparecen como turnos estructuralmente sencillos, en tanto que las NO-PREFERENTES son unidades MARCADAS y exhiben diferentes grados de complejidad estructural.

PREFERENTE:

- A. Habrás cenado ya, ¿verdad?
- B. Sí

NO PREFERENTE:

- A. ¿Se puede saber por qué vienes tan tarde?
- B. ¿Por qué no te metes en tus cosas?

2.5.5.3. Muy a menudo los pares aparecen con SECUENCIAS INSERTADAS:

A. Entonces, te llegas por casa, cuento contigo, ¿no?	(PETICIÓN / ... ->)	} 2	} 1
B. ¿Sigues viviendo donde antes?	(PREGUNTA / ... ->)		
A. No, ahora vivo en la calle Suensuceso, una que es transversal a Puentezuelas.	<- ... / CONTESTACIÓN)		
A. ¿Entrando por Recogidas o al final?	(PREGUNTA / ... ->)	} 3	
B. La antepenúltima entrando por Recogidas. En el número 42, dando a la plaza de Gracia.	<- ... / CONTESTACIÓN)		
B. De acuerdo. Iré después de comer.	<- ... / RESPUESTA)		

(1: primer par; 2: segundo par; 3: tercer par.)

Las razones de la inserción casi siempre tienen que ver con falta de información, suposiciones, etc., por parte de uno de los hablantes sobre el contexto, la acción lingüística acometida, etc. (Considérense desde este punto de vista las respuestas a la pregunta: ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO MI LIBRO?, en 2.2.). Las estructuras observables son a menudo bastante más complicadas, pero esta circunstancia nunca impide la trabazón que la relevancia de transición concede a todo el conjunto.

2.5.5.4. Además de la organización que impone a la actividad la estructura básica que venimos tratando, existen otros órdenes organizativos más complejos, distintos del par adyacente, aunque fundamentados en él de una u otra manera. Las ESTRUCTURAS DE REPARACIÓN constituyen uno de ellos. Normalmente los hablantes son proclives a recurrir a las alternativas preferentes (así lo aconseja la cooperación) y a evitar las contrarias. Esta tendencia se percibe con claridad en el caso de que se deba corregir algún aspecto de lo

anteriormente proferido, pues los hablantes consideran lo más conveniente que la falta sea reparada por quien la haya cometido, y menos apropiado que sea otra persona quien lo haga. Para esto se utilizan ELEMENTOS INICIADORES DE CORRECCIÓN:

A. Siempre me estaba dando la lata con aquello (0.2), BUENO TAMPOCO QUIERO EXAGERAR, ¿entiendes?

B. Ya ya.

A. Voy a ponerme a estudiar ahora mismo ¿Ahora mismo?

B. Después de cenar, quiero decir.

A. Ah.

A. Mira qué flores tan bonitas; son lirios.

B. Narcisos, más bien.

El caso presentado en primer lugar es preferible al que muestra el segundo, y éste al último. La razón se halla en que el primero es el hablante en cuestión quien comete el error y emprende acto seguido su reparación, mientras que el otro participante es el promotor de la corrección en el siguiente (mediante una pregunta-eco) y el corrector a todos los efectos en el tercero. En general, estas operaciones tienen marcado carácter metalingüístico (son típicos actos "metainteractivos"), y tienen efectos como los siguientes: justificación de la acción conversacional previa o siguiente al momento de la reparación; reparación de alguna disfunción; modificación de alguna presuposición / implicación; etc. Como se ve, el rendimiento de estos actos en el proceso de "negociación" del sentido está fuera de toda duda.

2.5.5.5. Otra organización que hemos de tratar es la configurada en forma de PRESECUENCIA. Con este término se alude tanto a determinada clase de turno como a cierto tipo de secuencia. Estas estructuras parecen estar motivadas psicológicamente por la necesidad de evitar que se produzca una segunda parte de par no-preferente. Veamos algunos tipos. El ejemplo siguiente responde a la presecuencia denominada LLAMADA:

A. Luisa.	(LLAMADA)	} presecuencia de LLAMADA
B. Sí.	(RESPUESTA)	

A. ¿Dónde están mis zapatos?

B. En el ropero del pasillo.

B, debido a la llamada, tiene en este caso que responder de alguna manera a la pregunta de A. Las PREINVITACIONES O PREPETICIONES definen un tipo de presecuencia bastante llamativo.

Invitación	Preinvitación	A ¿Qué estás haciendo? B. Pss, nada importante, ¿por qué?	(PREGUNTA) (CONTESTACIÓN / PREGUNTA)
	Invitación	A. Por si te venías a dar una vuelta. B. Bueno.	(PROPUESTA) (ACEPTACIÓN)

Obsérvese cómo B conoce el alcance del mecanismo, al preguntar ¿POR QUÉ? Si no hubiera interpretado la emisión de A como unidad constitutiva de una preinvitación, por haberlo

hecho como simple pregunta, A no habría podido continuar en esta dirección o hubiera corregido la situación de alguna manera:

- A. ¿Estás estudiando?
 B. Sí (.) tengo mañana un examen de matemáticas.

Petición	Prepetición	A. Oye, ¿qué piensas hacer este fin de semana?	(PREGUNTA)
		B. Nada, supongo que ver la tele. (0.5)	(CONTESTACIÓN)
Petición	Información	A. Entonces, ¿por qué no me echas una mano? ¿Eh?	(PETICIÓN)
		B. Eres un abusón ¿en?, pero bueno, está bien	(ACEPTACIÓN)

Conviene también tener en cuenta los PREANUNCIOS que, pese a ofrecer un gran interés desde el punto de vista analítico, sólo cabe mencionarlos aquí:

Anuncio	Prepetición	A. ¿A que no sabes a quién he visto?	(«PREGUNTA»)
		B. No, ¿a quién?	(«CONTESTACIÓN»)
Información	Información	A. Asómbrate: a Cuchi	(«¡MUESTRA INTERÉS!» / CONTESTACIÓN)
		B. <input type="checkbox"/> ¡No me digas! <input type="checkbox"/> b) Ah sí, yo también lo vi ayer	(RESPUESTA A «¡MUESTRA INTERÉS!») (VALORACIÓN DEL PREANUNCIO)

2.5.6.

Aquello de que se va hablar, el "tema" (o "temas") con que se mantiene una conversación, ha de cumplir ciertos requisitos. La alusión a determinada realidad mediante el lenguaje no se resuelve totalmente con la aplicación de los actos lingüísticos convenientes a tal fin (referir y predicar), pues el producto de esta operación, dirigida como va al interlocutor, es sometido al dictamen del principio de cooperación. El resultado de esto consiste en que unos "temas" son perfectamente abordables (armonizan con determinadas presuposiciones / implicaciones del contexto, y responden a las expectativas de los hablantes), en tanto otros no lo son (hay "temas" que el principio recomienda no introducir en la conversación los tabúes; los que rompen peligrosamente las expectativas de los interlocutores en un momento dado del proceso, por ser planteados injustificadamente, etc.). En el siguiente caso:

- A. Mira, es que a veces no te entiendo.
 B. Sí, pero al final siempre me das la razón.

B introduce un tema («A al final siempre da la razón a B»), sin violar, en lo referido a esta acción, ningún requisito de la cooperación. En cambio, en este otro:

- A. [...] Va y me dice que si soy un desconsiderado, que vaya una manera de decirle esas cosas, que dónde he aprendido educación, y cosas así ¿no? y yo le contesté que, bueno, que llevaba razón en parte ¿no?, que sí, pero que las cosas son como son y que ya está, que para qué iba a ir con rodeos y tonterías de ésas ¿no? y que lo mejor era que se tomara las cosas como venían =
 B. = ¿Cuánto tiempo te vas a quedar?

el turno de A es interrumpido bruscamente por B, quien aprovecha el final de una cláusula para tomar la palabra e introducir un nuevo tema de manera injustificada («el tiempo que A va a permanecer en cierto lugar»). Las infracciones en la propuesta de los temas tienen que ver casi siempre con la máxima de relevancia; considérense el ejemplo anterior y el que sigue:

- A. ¿A dónde vas?
 B. a) Al servicio.
 b) Al servicio, a hacer pipí.

Indudablemente la aportación de B. b) es más informativa que la de B. a), pero pasa por alto la máxima de relevancia; la primera infringe la máxima de cantidad (se da menos de la debida) y respeta la de relevancia. En una situación normal (en nuestro marco cultural, al menos) lo correcto, cooperativamente hablando, es resolver la dialéctica entre las máximas aludidas tal como lo hace B en a), y resulta extraña (o requiere la búsqueda de algún sentido “oculto”) la que presenta b). En caso de hablar un niño, sin embargo, la situación no es chocante, ya que se interpreta como que no ha adquirido aún la competencia necesaria en la introducción de temas.

2.5.6.1. La introducción y desarrollo de un tema sigue normalmente estrategias reconocibles por los interlocutores. Así, es fácil encontrar una negociación que cuente con los siguientes pasos: nombrar el tema, ratificarlo, elaboración y comentario:

- | | |
|--|----------------|
| A. ¿Sabes qué? Dice que no viene para Navidad. | (NOMBRAMIENTO) |
| B. ¿No? ¿Por qué? | (RATIFICACIÓN) |
| A. No sé, quizá porque hay mucho tráfico o algo así. | (ELABORACIÓN) |
| B. ¡Qué tontería! | (COMENTARIO) |

El papel de elementos como ¿SABES QUÉ?, A PROPÓSITO, CAMBIANDO DE TEMA, HABLANDO DE OTRA COSA, AHORA QUE ME ACUERDO, etc., es esencial en estas operaciones, como es evidente (VID. 2.5.7.).

2.5.7.

La combinación, debido a las necesidades de comunicación, de modelos organizativos como los considerados, produce en cada lengua la existencia de macroestructuras (“planes” de conversación) cuyo análisis depara valiosa información sobre cómo los hablantes deciden, a gran escala, los términos en que el sentido es negociado. Aludiremos, por haber sido exhaustivamente estudiada, a la planificación que encierra una conversación telefónica. Considérese el ejemplo siguiente:

1.	A. (Suena el teléfono)	[LLAMADA]	PSEC. LLAMADA] APERTURA
2.	B. Diga	[RESPUESTA]		
3.	A. ¿Está Pepe?	[PREGUNTA]	PSEC. IDENTIF.	
4.	B. Soy yo, ¿quién es?	[RESP. / PREG.]		
5.	A. Soy Ana	[RESPUESTA]		
6.	B. Ah, hola, ¿qué tal?	[SALUDO / PREG.]	SEC. SALUDOS DE RECONOCIMIENTO	
7.	A. Muy bien, gracias, ¿y tú?	[RESP. / PREG.]		
8.	B. Tirando, como siempre	[RESPUESTA]		
9.	A. ¿Sólo tirando?	[PREGUNTA]		
10.	B. Sólo tirando	[RESPUESTA]		
	(0.3)			
11.	A. Bueno, mira, te llamaba para ver si me puedes dejar las obras de Lorca, las obras completas ¿puedes?, es que las necesito para un trabajo de literatura.	[PRESENT. TEMA] [JUSTIFICACIÓN] [PETICIÓN]	DESARROLLO TEMA N. 1] TEMAS
12.	B. Claro que sí, cuando quieras. A propósito, ¿has visto la nueva edición de las de Borges?	[RESPUESTA] [PRESENT. TEMA] [PREGUNTA]	DESARROLLO TEMA N. 2	
13.	A. ¿De las de Borges? Sí, las vi ayer en una librería. Muy caras, ¿eh?	[RESPUESTA] [VALORACIÓN]		
14.	B. ¿Es que hay hoy algo barato?	[PREG. / COMENT.]		
15.	A. Sí, claro. (0.1) Bueno, te llamo y te digo cuándo puedo pasar por ellas, ¿te parece?	[RESP. / PRES. TEMA] [PETICIÓN]	INTRODUC. TEMA CONCLUYENTE] CIERRE
16.	B. Sí, cuando tú digas	[RESPUESTA]		
17.	A. Eres un sol.	[AGRADECIMIENTO]	AGRADEC.	
18.	B. De los más grandes, sí.	[RESPUESTA]		
19.	A. Ja, ja. Bueno, te llamo, ¿eh?	[INDIC. PASO / PET.]	SEC. DE PASO	
20.	B. Sí, mujer, sí.	[RESPUESTA]		
21.	A. Besitos.	[DESPEDIDA]	DESPEDIDA	
22.	B. Besitos.	[DESPEDIDA]		

La organización que rige una conversación telefónica se halla configurada por una sección introductoria, la APERTURA, que adopta la forma que le confiere la serie de presecuencias y pares siguientes: llamada, identificación y saludos de reconocimiento. La apertura deja paso a un PUNTO DE ENTRADA DE TEMA (0.3 décimas de segundo, aprovechado por uno de los hablantes mediante la utilización de BUENO), en que se inicia la sección correspondiente a los TEMAS de que va a tratarse y se introduce el primero de ellos; comprende diversas secuencias que los desarrollan, y ofrece otros puntos de entrada que son aprovechados o no por los interlocutores; en caso de serlo, la presentación de un nuevo tema debe estar justificada de algún modo: en el turno 12 el hablante utiliza la fórmula A PROPÓSITO para dar a entender que lo propuesto a continuación enlaza coherentemente con lo anterior. Si son pasados por alto estos puntos estratégicos (los hablantes agotan los temas de que tratar, por ejemplo), se alcanza la sección de CIERRE cuya estructura está muy elaborada: INTRODUCCIÓN (Y

DESARROLLO) DEL TEMA CONCLUYENTE, AGRADECIMIENTOS, SECCIÓN DE PASO (no siempre aparece: alusión al tema concluyente; muestras del talante cooperativo, etc.) y DESPEDIDA.

2.5.8.

Se aprecia cómo el patrón que rige el desarrollo del diálogo descrito no consta de leyes inapelables, de cuyo cumplimiento siempre surjan productos idénticos, sino de pautas que los hablantes acomodan al contexto ya sus necesidades comunicativas, negociando a cada paso la dirección en que deban ser aplicadas. Así, cabe aceptar, por el momento, que las macroorganizaciones, según muestran los resultados de las hasta ahora estudiadas y clasificadas, se componen de núcleos básicos a los que cabría denominar TRANSACCIONES (cf. las secciones introductora y de cierre, los desarrollos de temas, etc., del ejemplo anterior). Éstas, a su vez, constituyen el resultado de estructuras más pequeñas (pares adyacentes, presecuencias, etc.): los INTERCAMBIOS. Las unidades con que éstos se ven configurados son los TURNOS o, en terminología de otros, los MOVIMIENTOS. Y, por fin, los movimientos constan de actos, clasificables al menos en tres grandes categorías: INTERACTIVOS, METAINTERACTIVOS y PARTICIPATIVOS. Los primeros son los tradicionalmente considerados en el ámbito de la pragmática [los asociados a las funciones básicas REPRESENTATIVA (decir, afirmar, negar, etc.), DIRECTIVA (pedir, ordenar, sugerir, etc.), CONMISIVA (prometer, jurar, etc.) y EVALUATIVA (agradecer, disculparse, etc.)]. Los restantes tienen que ver, sobre todo, con el proceso de producción textual; los metainteractivos, al tiempo de marcar la frontera de intercambios y transacciones, aseguran la trabazón de la porción de discurso realizada en cierto momento con la siguiente (obsérvense casos como BUENO, COMO HE DICHO ANTES, ¿CÓMO DICES?, etc.); los participativos evidencian las acciones que ejecuta el hablante para seleccionar a los coparticipantes en el proceso comunicativo (llamadas, descripciones apelativas, etc.).

2.5.9.

Hay que destacar dos aspectos de estas macroorganizaciones de la actividad comunicativa oral. Primero, configuran una tipología muy variada: conversar, hablar en público, participar en un debate, mitin, pronunciar una conferencia, sermón, contar una historia (o un cuento, un suceso, un chiste, experiencias), etc.; es más, cada comunidad instituye a su manera estos modos elocutivos; las diferencias al respecto son evidentes: los desajustes que provoca la mera transferencia de los modelos de comportamiento verbal en una lengua si se utiliza en otra son, cuando no ocasionan situaciones trágicas o ridículas, obstáculo para una comunicación eficaz e integradora. Segundo, estos modelos, sin menoscabo de lo anterior, responden siempre a un esquema articulatorio muy general: apertura, desarrollo de tema(s) y cierre. La primera y tercera adquieren conformaciones bastante o muy estereotipadas, en tanto la segunda permite más libertad a la negociación del sentido.

3 La aceptación del modelo general de comunicación y, por tanto, del particular de la conversación propuestos, condiciona en gran medida los criterios con que se aborda la adquisición / aprendizaje de una lengua y, como es obvio, los de su enseñanza. Aunque son muchas las conclusiones que pueden sacarse de todo lo expuesto, las que ahora nos interesan sobre todo son las siguientes.

3.1.

Muchos de los aspectos considerados se muestran íntimamente ligados a lo que viene denominándose “competencia comunicativa”, entendida ésta no sólo como su vertiente

pasiva, esto es, los conocimientos para comunicar (un saber “qué”), sino también en su vertiente activa, la concerniente a lo que se hace al comunicar (un saber “cómo”, asimilable a la “proficiencia” en una lengua). Efectivamente, preguntarse cómo enseñar el mecanismo de la conversación equivale a reflexionar sobre cómo hacerlo con no pocas realidades de la competencia comunicativa: las que, de una u otra manera, van asociadas a la “producción oral”. Veamos algunas.

3.1.1.

Como todo hecho comunicativo real parte de y se da en un “contexto” siempre, está justificado que el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua cuente en todo momento con esta circunstancia. Si hablar (y, por tanto, conversar) se reduce, en última instancia, a modificar de cierta manera la realidad contextual, resulta obvio que quienes pretendan hacerlo en una lengua extranjera han de adiestrarse en algunas operaciones.

- Análisis y comprensión de la “situación”, esto es, el discernimiento de los datos que delimitan un “marco” o lugar elocutivo de otro: además de las coordenadas espacio-temporales, integran este ámbito todos los datos de naturaleza cultural y social que tipifican una situación comunicativa dada, los que favorecen (o permiten prever) un tipo de conducta verbal y no otro (“conversar”, y no “dar una clase”, por ejemplo); en general, estos tipos conllevan un “registro” (coloquial, elevado, etc.) e indicadores proxémicos (los que definen el grado de proximidad de los Interlocutores: piénsese, por ejemplo, en los pronombres de cortesía) y cinésicos (gestos, movimientos, etc.).

- Determinación de lo “consabido”, es decir, de los supuestos que, en determinado “marco” elocutivo, constituyendo el “trasfondo” de los conocimientos compartidos por hablante y oyente, condicionan el movimiento y desarrollo del sentido. Intervienen aquí, evidentemente, numerosos y variados supuestos (culturales, sociales, subjetivos, verbales, etc.).

- Comprensión y producción del “sentido”, adecuadas al marco y trasfondo de un momento concreto de comunicación: descodificación de la expresión recibida (reconocimiento de la formas lingüísticas y posterior captación del sentido mediante previa contextualización), por un lado, y codificación de la expresión siguiente (contextualización, producción del sentido y asignación de las correspondientes formas lingüísticas), por otro.

Los aspectos mencionados en *a)* y *b)* conforman, en líneas generales, los requisitos con que emprender cualquier comunicación oral, en tanto los expuestos en *c)* aluden a otros que, siendo más dinámicos que los anteriores, son los responsables de la auténtica “negociación” del sentido.

3.2.

Las habilidades requeridas para la correcta realización de las operaciones arriba descritas son numerosas, y, fundamentales como son en la producción oral (y particularmente en la conversación), merecen la mayor atención tanto en el proceso de adquisición / aprendizaje de lenguas como en el terreno de la metodología de la enseñanza de las mismas. He aquí, sin ser exhaustivos, algunas de las más directamente ligadas a la negociación del sentido:

- Las referidas a la adquisición de las reglas de selección del interlocutor (nombramiento,

gestos, etc.).

- Reconocimiento de puntos de transición relevantes: opciones para emprender un nuevo turno (estructura oracional, curva melódica, gestos, movimientos faciales, etc.).
- Procedimientos de mantenimiento del turno: alargadores de expresión, elementos de dilación, utilización de estrategias de compensación, recursos de entonación, etc.
- Conocimiento de los valores de los “silencios”.
- Reconocimiento / producción de actos interactivos “directos” (sin sentido “oculto”): preguntas, promesas, opiniones, creencias, órdenes, ruegos, etc., vinculados explícitamente a la estructura gramatical, sobre todo.
- Reconocimiento / producción de actos interactivos “indirectos”: interpretación de una pregunta como petición, una aseveración como sugerencia o ruego, etc.
- Estructuras de reparación (autocorrección y corrección): estrategias de explicitación sobre la base de actos metainteractivos “directos” e “indirectos”.
- Posesión de las estructuras rituales configuradas por pares adyacentes: capacidad de responder, ante una primera parte de par, directa o indirectamente (adquisición de la relevancia de transición), mediante la segunda parte de par correspondiente (preferente o no-preferente).
- Conocimiento de los recursos de inserción y presecuencia, en tanto que elementos inductores de respuestas preferentes.
- Reconocimiento del lugar y momento de introducción o desarrollo de un tema, y de los instrumentos lingüísticos que para ello se utilizan.

3.3.

El empleo efectivo de cualquiera de estas posibilidades presupone una situación real de comunicación, o, lo que es igual, un “marco” en el cual adquiere forma adecuada el intercambio comunicativo (éste siempre se remite a un “tipo” de conducta comunicativa estereotipada y reconocible por los hablantes de una comunidad dada). Todos los hechos enumerados antes están de una u otra manera determinados por el marco en cuestión, ya que, según sea éste, así podrán cristalizar aquéllos: la participación en turnos no responde al mismo mecanismo en una “conversación” que en un “debate” o una “clase”; los actos ejecutados serán más o menos “directos” o “indirectos” según recomienden o impongan, por ejemplo, los factores de registro, los proxémicos, o incluso los cinésicos, del marco escogido; etc. Consecuentemente, la adquisición de los marcos partirá siempre de situaciones reales de comunicación, de marcos estrictamente definidos, y el adiestramiento tanto en la percepción y asimilación de las características que los constituyen (registro, etc.), como en la utilización de las acciones asociadas a algunos (o todos) los aspectos considerados en 3.2., se llevará a cabo siempre en este medio. Las actividades o ejercicios destinados al efecto nunca han de perder de vista esta circunstancia: en ningún momento ha de faltar el marco, nunca se ha de ejercitar una habilidad oral fuera de su ámbito;

correríamos, de otro modo, un peligro descontextualizar el proceso de adquisición de una habilidad comunicativa y convertirlo en una práctica abstracta e insulsa, desprovista de interés o relación con una finalidad inmediata.

3.4.

El “trasfondo” es, igualmente, elemento imprescindible de toda comunicación real. En el caso de la conversación es utilizado ávidamente por los interlocutores para rehacer, a cada paso, el sentido. La adquisición del trasfondo es algo que se hace paulatina y acumulativamente, algo que en todo momento es susceptible de cambiar, de adquirir nuevos y variados perfiles. Es evidente que, siendo así las cosas, a quien aprende una lengua, más que ofrecerle datos con que forjar el trasfondo, hay que dotarlo de instrumentos de adquisición y análisis, pues en esto, como en otros muchos aspectos, no se diferencia demasiado del hablante nativo. La ejercitación, en este sentido, tiene gran variedad recursos metalingüísticos, reconstrucción del trasfondo, estilo indirecto, semejanzas y diferencias, explotación de temas culturales mediante la utilización de materiales AD HOC (publicaciones, grabaciones, vídeos, etc.), deducción por la situación de qué se puede o no hablar, conocimiento de temas tabúes, etc.; obviamente, ha de ser suministrada toda esta información de modo coherente con los distintos momentos de la progresión adquisitiva, y determinándose en cualquier caso qué contenidos motivan más o se ajustan mejor a las necesidades definidas se supone por los mismos estudiantes.

3.5.

La adquisición / aprendizaje de los patrones de conversación [las micro- (pares adyacentes ritualizados, presecuencias, etc.) y macroorganizaciones (conversación telefónica, contar historias, etc.)] debe correr pareja a la de los aspectos ya tratados: no hay situación comunicativa normal que carezca de patrón remisible a alguna de tales organizaciones. Los ejercicios deben ir encaminados a la asimilación gradual de las distintas secciones de que conste un patrón de conversación dado: apertura, desarrollo y cierre; las variaciones de marco (situación, “roles”, etc.) y trasfondo (temas, esencialmente) se muestran especialmente útiles, pues permiten resaltar diferencias interactivas, estructurales, lingüísticas, estilísticas, etc., asociadas a un mismo patrón, o, lo que es lo mismo, hace percibir al que aprende cómo un mismo esquema de conversación llega a adquirir, con las variables aludidas, configuraciones diversas.

BIBLIOGRAFÍA

(La siguiente lista no es en absoluto exhaustiva: recoge los trabajos que por una u otra razón, han constituido las fuentes o son instrumentos indispensables para profundizar en el contenido de lo expuesto.)

- Atkinson, J.M.; Heritage, J. (1984) (eds.): *Structures of Social Action Studies in Conversation analysis*. Cambridge, CUP.
- Austin, J.L. (1982): *How to do things with words*. Oxford OUP, 1962 (Trad. esp.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.)
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, OUP
- Brazil, D.C. (1985): *The Communicative Value of Intonation*. Birmingham, ELR.
- Brown, G.; Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, Ch. (1984): *Communicative Methodology In Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP,
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford, OUP.
- Cole, P. (1981) (ed.): *Radical Pragmatics*. New York, Academic Press.
- Cole, P.; Morgan, J.L. (1975) (eds.): "Syntax and Semantics", Vol. 3, en *Speech Acts*. New York, Academic Press.
- Cook, G. (1989): *Discourse*. Oxford, OUP.
- Coulthard, M. (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. London, Longman,
- Coulthard, M.; Montgomery, M.M. (1981) (eds.): *Studies in Discourse Analysis*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Edmondson, W. (1981): *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. London, Longman.
- Escandell Vidal, V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Madrid-Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Anthropos.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1983) (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- Givón, T. (1989): *Mind, Code and Context Essays in Pragmatics*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Grice, H. P. (1957): "Meaning", *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole & Morgan (eds.), pp. 41-58.
- Grice, H. P. (1981): "Presupposition and conversational implicature", en Cole (ed.), pp. 183-198.
- Gumperz, J.J. (1983): *Discourse Strategies*. Cambridge, CUP.
- Gumperz, J.J.; Hymes, P.H. (1972) (eds.): *Directions in Sociolinguistics*. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Halliday, M.A.K. (1982): *Explorations in the Functions of Language*. London, Arnold, 1973. (Trad. esp.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona Editorial Médica y Técnica.)
- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985): *Spoken and Written Language*. Oxford, OUP.

- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1985): *Language context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford, OUP.
- Klipfel, F. (1984): *Keep Talking Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge, CUP.
- Leech, G. (1980): *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins.
- Leech, G. (1985): *Semantics*. Harmondsworth Penguin, 1982 (2ª ed. corr. y aum.) (Trad. esp.: *Semántica*. Madrid Alianza Editorial).
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmatics*. Cambridge, CUP, 1983 (Trad. esp.: *Pragmática*. Barcelona, Teide).
- Lyons, J. (1980): *Semantics*. Cambridge, CUP, 1977 (Trad. esp.: *Semántica*. Barcelona, Teide).
- Malamah, Thomas A. (1987): *Classroom Interaction*. Oxford, OUP.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- Myers, T.; Brown, K.; McGonigle, B. (1986) (eds.): *Reasoning and Discourse Processes*. London, Academic Press.
- Nolasco, R. L. Arthur (1987): *Conversation*. Oxford, OUP.
- Olesky, W. (1989) (ed.): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins.
- Psathas, G. (1979) (ed.): *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*. New York, Irvington.
- Richards, J. C.; Schmidt, R. W. (1983) (eds.): *Language and Communication*. London, Longman.
- Riley, P. (1985) (ed.): *Discourse and Learning*. London, Longman.
- Saville-Troike, M. (1982): *The Ethnography of Communication*. Oxford, Blackwell.
- Schlenker, J. (1978) (ed.): *Studies In Organization of Conversational Interaction*. New York, Academic Press.
- Schiffirin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1980): *Speech Acts*. Cambridge, CUP, 1969 (Trad. esp.: *Actos de habla*. Madrid, Cátedra).
- Searle, J.R. (1979): *Expression and Meaning*. Cambridge, CUP.
- Seliger, H.W.; Long, M.H. (1983) (eds.): *Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.), Newbury House.
- Sinclair, A. McH.; Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford, OUP.
- Slagter, P. (1987): "Diálogos en clase", en Haverkate, H. (ed.): *La semiótica del diálogo (Diálogos Hispánicos de Amsterdam, nº 6)*. Amsterdam Rodopi, pp. 81-118.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1986): *Relevance Communication and Cognition*. London, Blackwell.
- Stubbs, M. (1987): *Discourse Analysis*. Oxford Blackwell, 1983 (Trad. esp.: *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza).
- Tannen, D. (1984) (ed.): *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corp.
- Taylor, T.J., D. Cameron (1987): *Analysing Conversation Rules and Units in the Structure of Talk*. Oxford, Pergamon Press.

- Ur, P. (1981): *Discussions that Work*. Cambridge, CUP.
- Van Dijk, T.A. (1985) (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. 4 vols. London, Academic Press.
- Werth, P. (1981) (ed.): *Conversation and Discourse Structure and Interpretation*. London, Croom Helm.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1978): *Explorations In Applied Linguistics 1*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1983): *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1984): *Explorations In Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. La Haya, Mouton-De Gruyter.