suplementos marcoELE

JOSÉ A. DE MINGO GALA

MEMORIA DE MÁSTER IC - UIMP

LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA DE ELE

PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA EL CURSO DE CONVERSACIÓN INTERMEDIO (B1) DEL INSTITUTO CERVANTES DE ESTAMBUL

marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA DE ELE

PROPUESTA DE CONTENIDOS PARA EL CURSO DE CONVERSACIÓN INTERMEDIO (B1) DEL I.C. DE ESTAMBUL

MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
UIMP - INSTITUTO CERVANTES
PROMOCIÓN 2007-2008

TRABAJO REALIZADO POR
JOSÉ A. DE MINGO GALA
DIRIGIDO POR: ÁLVARO GARCÍA SANTA-CECILIA

RESUMEN

Este trabajo se centra en la enseñanza la conversación, uno de los aspectos más olvidados en la enseñanza del ELE y sobre el que apenas se ha profundizado en los últimos años. A pesar de que se trata de la forma más habitual de comunicación, la conversación como tal no es apenas trabajada en clase, siendo normalmente relegada por aspectos gramaticales y funcionales que son percibidos como más importantes a los ojos de la mayoría de los profesores y alumnos.

Parte de este problema proviene del desconocimiento que en general se tiene sobre lo que realmente significa "conversar" y de las destrezas y habilidades que necesitamos poner en juego a la hora de (por ejemplo) charlar relajadamente con amigos. Aunque existan cursos de conversación en la mayoría de los centros educativos, en ellos se pretende generalmente que los alumnos hablen, siguiendo de una manera inconsciente lo que se viene llamando *enfoque indirecto* (Richards, 1990). A pesar de que no se trata de un mal sistema de aprendizaje, no se puede pasar por alto que existen otros enfoques que, sin olvidarse de la práctica, incorporan la reflexión del alumno sobre la propia conversación. Siguiendo estas otras orientaciones metodológicas, las clases de conversación no serán ya únicamente una simple práctica para los alumnos sino que se seguirán una programación determinada e incluirán una serie de objetivos, metodología y, como no, también contenidos.

De esta forma, tomando como punto de partida los cursos de conversación del Instituto Cervantes (IC) de Estambul, este trabajo propone una serie de contenidos para el llamado nivel intermedio (B1 del *MCER*), para lo que se parte del análisis del entorno educativo y las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos turcos. También se prestará atención a las actividades y materiales que se llevan a clase, aspectos todos ellos valorados a través de la reflexión del autor y su experiencia directa como profesor de cursos de conversación en el IC de Estambul. Por último, se expondrán una serie de conclusiones sobre todo el proceso tratando de valorar los logros y el impacto de esta propuesta así como el camino por el que se debe seguir trabajando a partir de ahora.

ÍNDICE

1. Introducción 3

2. La conversación: perspectiva teórica 4

2.1. ¿Qué significa conversar? 4
2.2. ¿Qué es la conversación? 6
2.2.1. La estructura de la conversación 6
2.2.2. La estructura secuencial de la conversación 7
2.2.3. La estructura pormenorizada de la conversación: el intercambio de turnos 8
2.2.4. Más allá de la estructura de la conversación 10
2.3. La conversación en el aula 11
2.3.1. La competencia conversacional, ¿qué necesitamos saber para conversar? 11
2.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación 13

3. La enseñanza de la conversación en el IC de Estambul: diseño del curso de conversación intermedio 17
3.1. Los cursos de conversación en el IC de Estambul 17
3.2. El desarrollo del currículo 19
3.3. Factores previos: el análisis del entorno 19
3.3.1. Factores sociales y educativos 19
3.3.2. Tradición educativa del centro 20
3.3.3. Perfil del alumnado del centro 20
3.3.4. Perfil del profesorado del centro 22
3.3.5. Recursos y medios académicos del centro 22
3.3.6. Conclusiones del análisis 24
3.4. Análisis de necesidades 24

4. Gradación y selección de contenidos 28
4.1. Contenidos esenciales 28
4.2. Contenidos adicionales 29
4.3. Los contenidos en relación al nivel B1 del MCER 30
4.4. Propuesta de programación de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del IC de Estambul 34

5. Conclusiones sobre la puesta en práctica del programa 39

6. Anexos 42

7. Bibliografía 44

8. Agradecimientos 46

1. INTRODUCCIÓN

Viene siendo habitual que en muchas escuelas de español se oferten cursos regulares y de conversación, aunque no es tan común que los profesores que los imparten o los propios alumnos sepan en qué se diferencian unos y otros. Es posible que el problema se encuentre en los términos que utilizamos, y que cuando decimos "gramática" y "conversación" entendemos en realidad "teoría" y "práctica". ¿Pero realmente es equiparable practicar el español y aprender a conversar?

Si pensamos de esta manera, nos encontramos con que las clases de conversación son una forma de experimentar de una forma más libre las estructuras aprendidas. En ellas el foco se centraría especialmente en la expresión oral, evitando proporcionar al alumno ningún componente teórico que distraiga su discurso. Que el alumno hable suele ser la única preocupación de los profesores y las clases se preparan buscando temas interesantes y preguntas para que la conversación nunca se extinga.

Con este trabajo no pretendemos posicionarnos en contra de este tipo de clases, que consideramos útiles y necesarias (sobre todo si los propios alumnos están convencidos de que esa es la manera en la que quieren trabajar), aunque sí queremos remarcar que creemos que este enfoque metodológico es insuficiente y que podría sacarse más provecho de la enseñanza de la conversación si reflexionamos un poco sobre ella. Porque ¿no sería acaso mejor que en lugar de pretender que el alumno hablase a toda costa nos propusiéramos enseñarle a mantener una conversación con nativos? ¿Podríamos completar las clases de conversación con una serie de objetivos, contenidos, metodología y evaluación…?

Sabemos que conversar es algo más que expresarnos oralmente, pero sin embargo, cuando tratamos de llevar estos nuevos enfoques al aula nos encontramos con múltiples dificultades de comprensión por parte de muchos alumnos y profesionales de la enseñanza que siguen considerando las clases de conversación como un elemento secundario dentro de la enseñanza de ELE. Si a esta sensación de estar trabajando en algo considerado innecesario se une la ausencia de directrices que orienten nuestro trabajo (no hay materiales ni existe una programación en los centros…) acabaremos pensando también nosotros que no merece la pena tratar estos temas y que tal vez deberíamos dedicar nuestros esfuerzos a algo más provechoso. Pero que no cunda el desánimo: es posible conseguir muchas cosas si creemos en que la conversación puede y debe ser parte de la enseñanza de una lengua extranjera.

De esta manera, este trabajo pretende dar luz a aspectos determinados de la enseñanza de la conversación en ELE. No hablamos, por supuesto, de hacer un análisis detallado de la conversación, trabajo que ya ha sido realizado con gran profundidad, sino "descender" al nivel del centro y del aula para proponer soluciones

que puedan ayudar a los profesores a sacar más provecho y valorar más positivamente estas clases consideradas por muchos como de "relleno".

La labor es, sin embargo, ingente, y desde que comenzó este trabajo han surgido diferentes formas de enfocarlo. En primer lugar nos plantearnos crear unidades didácticas, un asunto aún pendiente en la enseñanza de la conversación en español, lo que desechamos al darnos cuenta de que –pensando sobre todo en el centro en el que nos encontrábamos, el IC de Estambul–, no servirían de mucho sin la existencia de un programa. Esto nos llevó a plantearnos la realización de todo un curso de conversación, idea que también desestimamos por considerar que superaba con creces los límites requeridos para este trabajo. Por último llegamos a la conclusión que lo más coherente sería realizar una programación a partir de uno de los aspectos o procesos que la componen.

Este trabajo es pues un primer paso para la creación de un auténtico programa de conversación, algo inexistente en la mayoría de los centros que se dedican a enseñar español en todo el mundo, incluyendo el IC de Estambul. Escogimos comenzar por la selección y gradación de contenidos, el proceso que consideramos más importante y útil para profesores, alumnos y el propio centro en general. A su vez, y dado que necesitamos inscribir este curso en un contexto de enseñanza determinado, decidimos centrarnos en el nivel B1 al ser el tramo de la enseñanza de ELE en el que más alumnos optan por apuntarse a los cursos de conversación.

Esperamos sin embargo que este primer esfuerzo se vea acompañado por otros hasta la configuración de una auténtica programación del nivel B1 y del resto de los cursos de conversación del centro, programación que ayude a los profesores en su labor de enseñanza y que permita a los alumnos turcos a desarrollar una auténtica competencia conversacional.

2. LA CONVERSACIÓN: PERSPECTIVA TEÓRICA

2.1. ¿Qué significa conversar?

A pesar de que este trabajo se plantee de una manera práctica y útil para el profesor de ELE, es necesario antes de comenzar establecer ciertos presupuestos básicos que nos ayuden a comprender mejor a qué nos referimos cuando hablamos de conversación.

Lo más lógico es comenzar consultando el diccionario y, de esta manera, si buscamos en el *Diccionario de términos clave de ELE* la entrada "conversación", veremos que esta "es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados" (Atienza, E., Castro M.ª D., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Pueyo, S., Vañó, A., 2008)

Sin duda la ORALIDAD es uno de los rasgos fundamentales de toda conversación (aunque se podría pensar que chatear a través de internet es otra manera de conversar), lo que no quiere decir que siempre que nos comuniquemos oralmente estemos conversando. Para que esto suceda deben existir otros condicionantes: sobre todo, tal y como explica el propio diccionario, un intercambio entre hablantes que provoque una INTERACCIÓN O DIÁLOGO que es lo que diferencia la conversación de otros intercambios comunicativos orales como, por ejemplo, un monólogo o el discurso de un político.

Sin embargo, ni siquiera estas diferencias son suficientes para entender en profundidad lo que significa conversar. Para acotar mejor el término tenemos que fijarnos en otros rasgos como son el grado de convencionalización de este intercambio comunicativo, así como en la categoría de los interlocutores y sus objetivos sociales. De esta manera, la conversación se definiría como un intercambio con POCO GRADO DE CONVENCIONALIZACIÓN donde, además, no se establece NINGUNA RELACIÓN JERÁRQUICA ENTRE LOS HABLANTES ya que nadie se reserva el derecho de arrebatar la palabra a otro, como sucede en los debates. Por último, la conversación tiene como fin "DESARROLLAR Y MANTENER UNA RELACIÓN SOCIAL" (Atienza, E., Castro M.ª D., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Pueyo, S., Vañó, A., 2008) lo que la diferencia de otros intercambios orales en los que se produce algún tipo de transacción como sucede en las entrevistas, en las interacciones compra-venta y otros muchos otros intercambios comunicativos orales.

Estas definiciones nos ayudan a delimitar con mucha mayor precisión cuáles deben ser nuestros objetivos en un curso de conversación. Sin embargo, aunque queda claro que una presentación o un debate no son propiamente una conversación, tampoco debemos obsesionarnos con los términos y pretender que en nuestras clases solo se deba "conversar", lo que sería un condicionamiento externo que no tomaría en cuenta las necesidades concretas de nuestros alumnos. Nos parece que los otros tipos de interacciones que hemos visto (tanto las institucionalizadas como las transaccionales[1]) pueden perfectamente ser utilizados en el aula siempre que no olvidemos que nos deben servir para provocar auténticas conversaciones. No se puede pasar por alto que crear artificialmente un tipo de intercambio imprevisible, social y poco convencional como la conversación no resulta nada fácil, y que precisamente por ello no debemos desestimar ninguna de las herramientas que tenemos para lograrlo.

[1] A. Mª Cestero, 2005: 19, propone esta división de las actividades comunicativas interactivas:
A. Interacciones institucionalizadas: debate mesa redonda, coloquios…
B. Interacciones transaccionales: entrevistas, consultas didácticas y médicas…
C. Interacciones conversacionales o conversaciones: las que estoy tratando de definir en este trabajo.

2.2. ¿Qué es la conversación?

2.2.1. La estructura de la conversación.

Pero para entender en profundidad la conversación se hace necesario un análisis de su estructura, una disección que nos permita *nombrar* a los diferentes elementos que la componen.

Entre los analistas que se han dedicado a su estudio destacan los pertenecientes a la llamada escuela de Birmingham quienes trataron de describir la organización conversacional prototípica. Estos estudios fueron seguidos más tarde por investigadores de la escuela de Ginebra dando por resultado un esquema en el que, de manera jerárquica, las diferentes unidades están contenidas unas dentro de otras (Atienza, E., Castro M.ª D., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Pueyo, S., Vañó, A., 2008). Reproducimos a continuación el esquema propuesto por Cestero (2005:24) en el que se ejemplifican este tipo de relaciones:

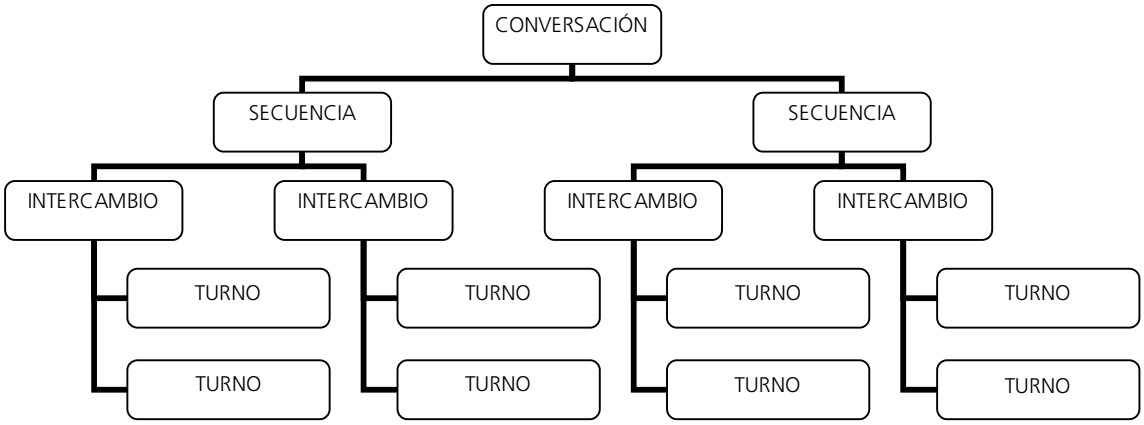

Figura 1: Cestero, A. Mª. (2005:24)

De esta manera, y yendo de lo general a lo particular, las SECUENCIAS (también denominadas en castellano como episodio o transacción) se entenderían como una unidad temática o funcional dentro del esquema más general de conversación. Las secuencias están formadas por diferentes INTERCAMBIOS, la unidad mínima dialogada y compuesta a su vez por dos turnos de hablantes diferentes. Estos TURNOS, considerados la unidad más pequeña en la que puede dividirse la conversación, son los periodos de tiempo en los que habla cada participante o, lo que es lo mismo, las diferentes intervenciones monologales que van conformando una conversación. Aunque normalmente cada vez que los hablantes terminan su turno suele producirse

una alternancia entre los participantes, es posible que una misma persona realice varios turnos de palabra si, por ejemplo, nadie decide intervenir.

A su vez, cada una de estos niveles puede ser susceptible de un análisis más pormenorizado. Cada secuencia + secuencia o turno + turno establecen entre sí un tipo de relaciones que resultan mucho más interesantes en el aula que la estructura vertical que acabamos de estudiar.

2.2.2. La estructura secuencial de la conversación

Si analizamos las diferentes secuencias que conforman la conversación, encontramos que algunas se caracterizan por cierta identidad funcional o, lo que es lo mismo, desempeñan un papel determinado en la conversación. No es lo mismo una secuencia de apertura en la que los hablantes establecen un determinado grado de relación entre ellos a una despedida en la que, de alguna manera, esta relación se refuerza a través de una serie de convenciones culturales. Diferentes autores han tratado de establecer las etapas que componen una conversación completa, entre ellos Van Dijk, Eija Ventola, Gamst o Moreno Fernández. En todos estos autores subyace un esquema marcado por tres secuencias generales (presentación desarrollo y desenlace si queremos llamarlas así) que podría subdividirse a su vez en otros intervalos más breves. Siguiendo los estudios de Gallardo Paúls (1993:49) y Cestero (2005:58), proponemos el siguiente esquema de la estructura secuencial de la conversación:

APERTURA: Rituales de apertura conversacionales

1. SALUDOS: Con ellos se marcan la relación que existe entre los interlocutores (Gallardo Paúls, 1993:50). Varían dependiendo de la edad o el grupo social al que pertenecen los hablantes.
2. TRATAMIENTO E IDENTIFICACIÓN: Establecen la distancia social existente entre los hablantes.
3. PRELIMINARES O ACERCAMIENTO: Es la manera en la que los hablantes tratan de romper el hielo. Aunque existen variaciones culturales, lo normal es que se reproduzcan esquemas con temas recurrentes como la familia, el trabajo, la salud…

NÚCLEO: En ella se presentan los contenidos informativos de la conversación

4. ORIENTACIÓN: Turnos previos que preparan el tema de la conversación.
5. OBJETO DE LA CONVERSACIÓN: Es la parte más importante de toda la secuencia donde se narra o comunica la información general.
6. CONCLUSIÓN: A través de una serie de turnos se prepara el final. Suele evaluarse o sintetizarse lo que se ha dicho anteriormente. Sin embargo, la conversación

no suele acabar aquí sino que lo habitual es que se produzca una nueva fase de orientación.

CIERRE: Secuencias de despedida, normalmente muy marcadas culturalmente

7. TURNOS DE CESIÓN O INDICACIÓN DE TERMINACIÓN: El participante no quiere continuar la conversación y así lo indica mirando el reloj, cediendo el turno…
8. DESPEDIDA FINAL: Formulas de saludo y cierre.

Esta estructura secuencial puede (y debe) ser llevada al aula a pesar de su aparente simplicidad. Existe una carga ritual en el contenido de las secuencias aquí presentadas que dificulta a muchos extranjeros la adquisición de una plena competencia conversacional. Basta estudiar con un poco de detenimiento como se produce el cierre de una conversación en la cultura española para encontrar numerosas diferencias con los cierres de otros países europeos o de la propia Turquía. Un extranjero que al despedirse no realice una indicación de la terminación que, completada con varios turnos de paso, deja abierta la posibilidad para iniciar otro núcleo de conversación (A. Mª. Cestero, 2005: 62) puede ser considerado como rudo en España, y no en vano decimos de las personas que se marchan repentinamente (sin las sucesivas fases que parece marcar la tradición) que se despiden "a la francesa".

2.2.3. La estructura pormenorizada de la conversación: el intercambio de turnos.

Ya hemos dicho anteriormente que la unidad más pequeña en la que puede dividirse la conversación son los TURNOS DE PALABRA: el intervalo desde que un hablante comienza a hablar hasta que deja de hacerlo. Cada enunciado es una unidad de turno aunque es posible que, si nadie interviene, un mismo hablante realice dos o más unidades consecutivas.

Existen si embargo dos tipos diferentes de turnos de palabra que podemos clasificar como turnos de habla y turnos de apoyo (A. Mª Cestero 2005: 26). Mientras que en los primeros hay un deseo de comunicar y compartir una información determinada, los segundos se entienden como una manera de expresar el seguimiento de esta conversación, de reafirmar el turno existente o incluso renunciar a una posible toma de palabra.

Aunque parezca algo sencillo y hasta obvio, la manera en la que se insertan estos turnos en la conversación puede plantear problemas a los estudiantes de español como lengua extranjera. Mientras los turnos de apoyo son más sencillos ya que no interrumpen el turno existente, los de habla resultan difíciles de utilizar para estudiantes provenientes de culturas en las que se considera de mala educación interrumpir. Debemos tener en cuenta que, aunque no seamos conscientes, existe un mecanismo que regula este tipo de intercambios. Entre los hablantes se produce una

auténtica negociación en la que el interlocutor que ostenta el turno de habla da a conocer a los demás cuál es el momento de su fin y, por lo tanto, cuando resulta más adecuado tomar la palabra. De esta manera podemos hablar de señales que indican la conclusión de un turno que nuestros alumnos deben conocer para interactuar con los nativos dado que no son iguales en todas las culturas (en la española, por ejemplo, las pausas son marcas secundarias de finalización del turno, siendo primarias en muchas otras lenguas estudiadas). Estas marcas son a su vez lingüísticas, paralingüísticas (movimiento tonal descendente, rapidez en la velocidad de emisión…) y están relacionadas a su vez con una serie de "tácticas" de finalización de turno sobre las que merece la pena reflexionar. Además de los marcadores conclusivos como "total", "en resumen"…, etc, debemos tomar en cuenta otros fenómenos kinésicos y proxémicos como la risa, la aproximación al interlocutor… Aspectos que no son fáciles de utilizar por parte de los alumnos si no se ha reflexionado antes sobre ellos.

No podemos dejar de tener en cuenta que en la cultura española este intercambio de turnos se produce en un grado muy significativo a través de la interrupción. Aunque normalmente se entiende bajo este término una alternancia impropia en la que un hablante desposee a otro (ya sea de manera involuntaria o plenamente consciente) de su turno de palabra, los estudios nos indican que existen en culturas de contacto como la nuestra las denominadas interrupciones convencionales o permitidas. En ellas, más que desposeer de la palabra al hablante, se trata de cooperar para crear conjuntamente un sentido (Cestero, 2005:35,36).

La enseñanza de este tipo de aspectos puede resultar muy sencilla o tremendamente compleja dependiendo del origen de nuestros alumnos. En el caso de los alumnos turcos, existe una dificultad propiamente lingüística (en el turco el verbo se sitúa al final de la frase) que les impide interrumpir como lo harían los españoles. Una reflexión sobre este aspecto de la conversación se hace, a pesar de las similitudes culturales propias de dos culturas mediterráneas, ineludible en los cursos del IC de Estambul.

Por otra parte, debemos prestar atención también a la MANERA EN LA QUE ESTOS TURNOS SE RELACIONAN ENTRE SÍ desde una perspectiva semántica. De esta manera, y teniendo en cuenta los tipos de turnos que hemos estudiado, podemos establecer tres tipos de intercambios (Cestero 2005:49)

1. INTERCAMBIO INDEPENDIENTE: Formado por turnos independientes. Con ellos, como ya hemos visto anteriormente, se introduce un nuevo tema.
2. INTERCAMBIO RELACIONADO: Turnos relacionados semánticamente.
3. INTERCAMBIO COOPERATIVO: Mucho más alto en nuestra lengua y en la cultura española, lo componen turnos relacionados de una manera pragmática entre sí.

Este último tipo de intercambio, al conformar un rasgo característico del español, es el que debemos abordar prioritariamente en clase. A este respecto conviene reflexionar sobre el fenómeno de *pares adyacentes* en los que un turno determinado provoca una respuesta determinada. Secuencias de pregunta / respuesta, ofrecimiento / aceptación-rechazo, juicio / conformidad-disconformidad… establecen tipos de comportamientos culturales que no son siempre sencillos de comprender.

Por otra parte, debemos saber que las respuestas prioritarias en cada uno de los intercambios no son universales y, por lo tanto, necesitan ser tratadas en el aula. Un ejemplo prototípico sería las diferentes respuestas prioritarias ante un ofrecimiento que se produce en la cultura inglesa y la española. Mientras que en la primera se espera una respuesta afirmativa ante un ofrecimiento, en la española se considera de mala educación aceptar algo la primera vez que se ofrece. Los patrones culturales dan por supuesto que el ofrecimiento se va a repetir (incluso de manera insistente en algún caso) abriendo nuevas posibilidades de aceptación.

A su vez, debemos también prestar atención a como marcamos aquellas respuestas que no son las esperadas. Ante una invitación, por ejemplo, no es lo mismo responder con la respuesta esperada (aceptación) de la no esperada (rechazo). En este último caso podríamos demorarnos antes de emitir el turno, utilizar algún tipo de marcador (sí, pero… perdóname, pero…) o, algo muy típico en la cultura española, justificar las razones por las que no aceptamos esta invitación.

Todo este tipo de aspectos en relación a la estructura de la conversación, debe ser tratado en la clase tal y serán incluidos en los contenidos del curso de conversación que estamos diseñando en el apartado llamado *estructura de la conversación* que se divide a su vez en dos partes: *guiones co*nversacionales (donde se aborda la estructura secuencial de la conversación) e *interrupciones* (donde se aborda la estructura pormenorizada de la conversación.)

2.2.4. Más allá de la estructura de la conversación

Sin embargo, consideramos poco realista y, sin duda, escasamente práctico, pretender que nuestros alumnos o los mismos profesores estudien y conozcan en profundidad este sistema de turnos-turnos… secuencias-secuencias… Se trata de un enfoque demasiado abstracto, específico y alejado de la realidad del aula como para plantearlos en nuestros cursos.

En ese sentido, nos parece que resulta mucho más provechoso realizar un análisis de la conversación que tome en cuenta lo que podríamos definir como sus elementos psicosociales (Meneses 2002:437). De esta manera no solo debemos situar la conversación en un contexto determinado, no aislado y abstracto como en el análisis estructural, sino que también debemos tomar en cuenta los diferentes elementos

paralingüísticos, culturales y pragmáticos que forman parte consustancial de toda conversación.

Si caminamos en este sentido, descubriremos que la conversación se realiza a través del propio sistema de la lengua (sea este gramatical, léxico o fónico) y de una serie de códigos culturales y temáticos compartidos que la ayudan a situarse en un contexto determinado. Por otra parte los hablantes siguen en sus intercambios el famoso principio de cooperación establecido por Grice estableciendo además una determinada relación de cortesía y registro (Thornbury 2005:16-19). Por último, también pensamos que una parte importante de la conversación se realiza a través de significados paralingüísticos y kinésicos que no podemos pasar por alto a la hora de abordar la enseñanza de la conversación en el aula.

Estos aspectos, de gran importancia y, a la vez, mucho más cercanos a la realidad de los alumnos y al contexto de la enseñanza de ELE, serán tratados con mayor profundidad en el siguiente capítulo: *la conversación en el aula*.

2.3. La conversación en el aula

Hasta aquí hemos analizado la conversación desde una perspectiva teórica, pero hasta ahora no nos hemos hecho la pregunta fundamental para resolver el problema: ¿cómo podemos enseñar a conversar en el aula? Para responderla debemos reflexionar en primer lugar sobre la llamada *competencia conversacional*, o, lo que es lo mismo, aquello que el alumno debe saber para llegar a ser un hablante competente. Después abordaremos los diferentes enfoques sobre el aprendizaje de la conversación que se conocen y la manera en la que podemos llevarlos a las clases de español.

2.3.1. La competencia conversacional: ¿qué necesitamos saber para conversar?

Aunque el concepto de *competencia conversacional* es antiguo[2], encontramos que los trabajos que se han realizado en este campo han tendido sobre todo a centrarse en lo que se puede aprender a través de ella más que en cómo se aprende a conversar (García, 2005:2). En el propio *MCER*, que viene siendo el documento referencial en la enseñanza de lenguas en toda Europa, no encontramos ninguna mención directa a esta competencia. Solo si profundizamos en sus diferentes partes como ya ha hecho Cestero (2005: 64,65), podremos reconstruir la competencia conversacional a través de lo que el *MCER* dice de otras competencias como las siguientes:

1. Competencia discursiva.

[2] M. GARCÍA (2005) hace una reflexión sobre el origen de este término a partir de la *competencia comunicativa* introducida por Hymes en 1972. Ella habla de Ochs (1974) como la primera en utilizar este concepto que fue profundizado por otros investigadores como Hatch (1978).

2. Competencia funcional.
3. Competencia organizativa.

Estas competencias son las que el *MCER* llama *competencias pragmáticas* que, junto a las *lingüísticas* y las *sociolingüísticas* conforman las tres *competencias comunicativas de la lengua*. Aunque es cierto que muchos de los aspectos que el *MCER* señala respecto a estas *competencias pragmáticas* nos sirven para abordar el problema de la conversación en el aula (estructuración del discurso o los modelos de interacción social, por poner dos ejemplos), consideramos que el acto de conversar alcanza también a las *competencias lingüísticas* y a las *sociolingüísticas*. No podemos olvidar que gran parte de los problemas que nuestros alumnos encuentran a la hora de conversar con nativos son debidos, por ejemplo, a los patrones culturales que rigen las despedidas o al valor del silencio establecido en cada cultura.

A ese respecto resulta más reveladora la ya mencionada obra de Thornbury (2006), *How To Teach Speaking*. Aunque no se trata de un estudio propiamente conversacional, analiza con detenimiento cuáles son los diferentes conocimientos que permiten a los hablantes (utilicen estos su lengua materna o una lengua extranjera) mantener todo tipo de interacciones orales. Tratando de relacionar este modelo con el anteriormente explicado del *MCER*, pasamos a enumerar sin pretensiones de ser exhaustivo los posibles conocimientos que compondrían la *competencia conversacional* que estamos tratando de definir:

1. Conocimientos socioculturales: No podemos olvidar que la conversación tiene un fin social y, justamente por ello, los conocimientos sociolingüísticos se hacen absolutamente necesarios. En ese sentido el *MCER* señala las normas de CORTESÍA, diferencias en el REGISTRO y EXPRESIONES de sabiduría popular como posibles rasgos de este tipo de conocimientos a los que cabría añadir, por ejemplo, la COMUNICACIÓN NO VERBAL.

2. Conocimientos pragmáticos: Se hace necesario para un hablante ser capaz de seguir los PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN establecidos por Grice o ser consciente de que, al violarlos, creará implicaturas.

3. Conocimiento discursivo: Para poder desarrollar una auténtica competencia conversaciones, el hablante necesita ORGANIZAR EL TEXTO de la manera más adecuada posible siguiendo los principios básicos de coherencia y cohesión. Otro de los aspectos señalados por el *MCER*, la flexibilidad, hace que el hablante puede adaptarse a los cambios que van sucediéndose en la conversación.

4. Conocimiento funcional: Aunque ya hemos visto que la conversación se define por su escasa convencionalización, no quiere decir que en ella no podamos encontrar RITUALES como los saludos o las despedidas que el alumno deba conocer.

5. Conocimientos lingüísticos: Aunque las clases de conversación se presenten opuestas a las de gramática, es obvio que los estudiantes deberán manejar algún tipo de conocimiento gramatical para llegar a conversar. El conocimiento del VOCABULARIO así como el FONOLÓGICO resulta indispensable para mantener una conversación en una lengua extranjera. Por otra parte, se hace necesaria una reflexión sobre una serie de CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL LENGUAJE ORAL como elipsis, repeticiones o falsos comienzos, tal y como señalan en su artículo R. Carter y M. McCarthy (1995). El conocimiento de algunas COLOCACIONES o frases hechas permitirá que los hablantes de un a L2 puedan mantener el turno, interrumpir, ceder el turno a otra persona…

Por supuesto resulta imposible establecer categorías estancas sin caer de alguna manera en la arbitrariedad. Sin embargo, señalar los conocimientos que son necesarios para adquirir esta peculiar competencia nos ayuda a delimitar, como ya veremos más adelante, cuáles pueden a ser los contenidos de un curso de genérico de conversación.

2.3.2. Enfoques en la enseñanza de la conversación

Una vez que sabemos todos los elementos que se ponen en juego a la hora de conversar en el aula, debemos pensar en la mejor manera de abordar esta actividad en nuestras clases.

El enfoque que tradicionalmente se ha empleado para la enseñanza de la conversación ha sido el denominado *ENFOQUE INDIRECTO*. En él, como ya hemos señalado anteriormente, se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por lo tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación sino simplemente practicarla (García, 2005:2). De esta manera, los tipos de actividades que se realizan en clase podrían dividirse en tres siguiendo a Prabhu (1987):

1. Actividades de diferencia de información: se basan en el principio del vacío de información (los estudiantes poseen datos diferentes que deben poner en común para completar la tarea).

2. Actividades de diferencia de razonamiento: en los que partiendo del principio del vacío de información, los estudiantes deben llegar a deducir una solución a un problema planteado.

3. Actividades de diferencia de opinión: en ellas la diferencia es precisamente la opinión de los estudiantes. Esta puede ser a su vez real (discusiones y debates) o figurada (juegos de rol).

Aunque válido como método de enseñanza de la conversación, creemos que este sistema puede resultar de alguna manera insuficiente. Es cierto que la práctica es la mejor manera de aprender a conversar, pero este enfoque olvida que el estudiante no parte de cero y que, por lo tanto, tiene mucho que ganar relacionando lo que ya sabe con lo que va aprendiendo y mucho que perder si transfiere los modelos conversacionales de su lengua y cultura a los de la L2. De esta manera se hace necesario introducir algún tipo de reflexión en el aula que vaya más allá de la mera práctica conversacional.

De esta manera surge lo que podemos definir como *ENFOQUE DIRECTO* (García, 2005:2,3), en el que se trata de llevar al aula todas las reflexiones que los analistas del discurso han ido realizando en los últimos años. Se pretende de esta manera que, a través de un aprendizaje inductivo, el alumno vaya reflexionando sobre diferentes aspectos de la conversación hasta llegar a tomar conciencia de los mismos (*awareness*, en inglés.) Sin embargo, y aunque bien explicado en la teoría, resulta difícil encontrar modelos que puedan ser desarrollados en el aula. El patrón tradicional PPP (en inglés *Presentation / Practice / Production*), se ve superado con estos nuevos presupuestos. Para tratar de solventarlo, Carter y McCarthy (1995:155) proponen un nuevo esquema basado en tres I: *Ilustration / Interaction / Induction,* en donde se van sucediendo la observación de lenguaje real, la discusión e intercambio de opiniones sobre el tema y una propuesta de reglas por parte de cada estudiante o el grupo en general.

Aunque este modelo resulta interesante al plantear un aprendizaje explícito de los diferentes aspectos que componen la conversación, falta precisamente la práctica de la misma tal y como la encontrábamos en el *enfoque indirecto*. Nos parece por ello más interesante recurrir a propuestas intermedias como las que propusieron Rivers y Temperleys (1978: 4, la traducción es mía)

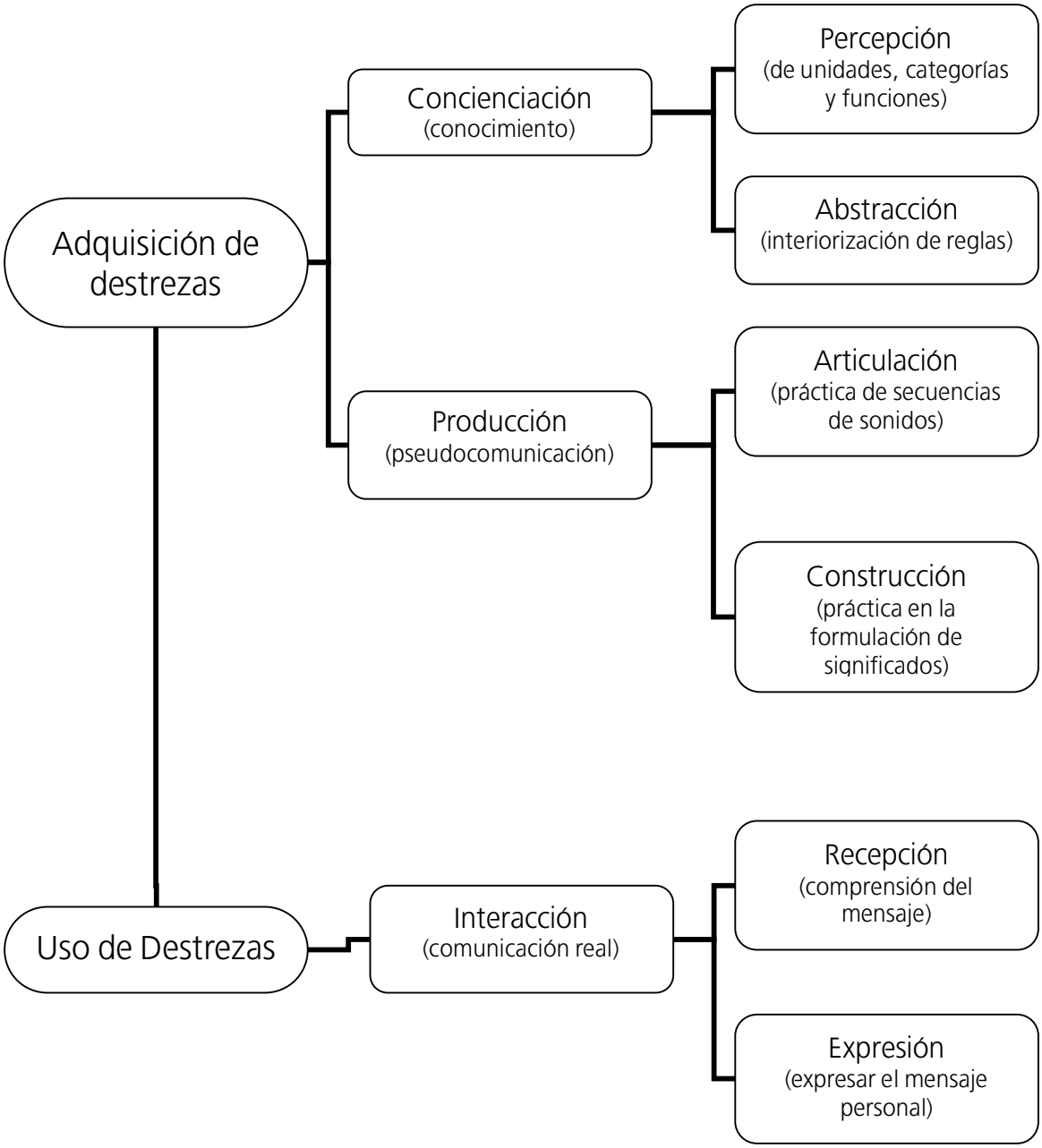

Figura 2. Rivers y Temperleys (1978: 4)

En este esquema encontramos una división entre la adquisición de la conversación y su uso, el que sin duda debe ser un objetivo fundamental de nuestras clases. Vemos a su vez que en este modelo se propone una división en tres fases que vuelve de alguna manera a la clásica secuencia PPP (en este caso *Cognition / Production / Interaction*.) A cada una de estas fases se relacionan un tipo de actividad diferente:

1. Práctica oral para el aprendizaje de la gramática.
2. Interacción estructurada.
3. Interacción autónoma.

Aunque cambien los nombres, vemos que en este modelo se mantiene una secuenciación en tres fases en la que se combina la enseñanza directa de la lengua y la práctica de la misma. Sin embargo, y aunque se agradece la mezcla de ambos paradigmas, es posible que con este nuevo esquema se pierda el desarrollo inductivo de la clase que teníamos con la secuencia *Ilustration / Interaction / Induction.*

En este sentido, resulta más adecuada la aportación de Thornbury (2006) que es la que utilizaremos como marco de referencia en el programa que estamos diseñando. En ella se propone una vez más una secuencia en tres fases, tal y como se explica a continuación (la traducción y los comentarios son míos):

1. TOMA DE CONCIENCIA: Se trata de cambiar el concepto de presentación, propio de los enfoques audiolinguales y conductistas, por otro más cognitivista como el de *toma de conciencia*. Los alumnos deben ir descubriendo por sí mismos la manera en la que funciona la conversación en la lengua y la cultura meta. Para ello tendrán que seguir las siguientes fases:

   1.1. Atención: Los alumnos deberán estar interesados y alerta para advertir elementos característicos de la conversación en el material proporcionado.
   1.2. Percepción: En esta fase, tomarán conciencia de la existencia de algún rasgo particular en la muestra de lengua proporcionada.
   1.3. Comprensión: Se trata de Crear una regla que ayude a sistematizar este conocimiento.

2. APROPIACIÓN: Evitando el concepto de *práctica controlada*, Thornbury propone una construcción colaborativa del aprendizaje, o en sus propias palabras, un *control de la práctica* (*practised control* Thornbury, 2006:63.) Se trata de que el alumno, más que repetir una serie de estructuras como sucede en el conductismo, vaya ganando control sobre sus producciones y regulando por si mismo lo que en un primer momento está controlado por el profesor.

3. HACIA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA: De esta manera, cuando el estudiante consigue autorregular sus producciones, puede llegar a automatizar este conocimiento. Se trata de crear en clase situaciones más o menos realistas y minimizar la ayuda del profesor para preparar al alumno a desenvolverse en la vida real.

Como vemos, este modelo asume los diferentes esquemas que hemos propuesto anteriormente. Por un lado propone una PRIMERA FASE de toma de conciencia (*cognition* en palabras de Rivers y Temperley, 1978; *awareness raising* en las de Thombury, 2006) que se divide en tres fases denominadas *Atención / Percepción / Comprensión*. Éstas podrían fácilmente relacionarse con las tres fases propuestas por Carter y McCarthy (1995:155), las ya aludidas *Ilustration / Interaction / Induction*, dado que en ellas no se alude a ningún componente práctico sino más bien a una toma de conciencia inductiva por parte del alumno. La SEGUNDA FASE es a su vez un tipo de producción (*production,* Rivers y Temperley 1978:4) aunque tratando de salvar las limitaciones del conductismo. Por último, la TERCERA FASE, se trata de una interacción más realista y menos controlada y, por lo tanto, cercana a las propuestas de Rivers y Temperley (*interaction*, 1978:4) que se relacionan a su vez con las virtudes del propio *enfoque indirecto*.

Como explicaremos más adelante, este es el esquema que trataremos de plantear en nuestro diseño de contenidos diferenciando entre dos partes de la clase (Módulo 1 y Módulo 2.) Mientras en el primero se plantearán actividades de toma de conciencia y apropiación de los contenidos, en el segundo se partirá de una serie de propuestas temáticas con el fin de que se produzcan auténticas conversaciones en el aula.

3. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN EN EL IC DE ESTAMBUL

3.1. Los cursos de conversación en el IC de Estambul

En el IC de Estambul se realizan cursos de conversación de 30 horas lectivas repartidos en 10 clases de 3 horas cada una. Las clases se imparten una vez a la semana en tres niveles diferentes: el intermedio, el superior y el avanzado. Esta nomenclatura, la misma que se emplea en los cursos generales, es en realidad la del vigente Proyecto Curricular del Centro que establece un sistema en cuatro niveles generales: inicial (A1 y A2), intermedio (B1 y B2), avanzado (C1, C2 y C3) y superior (D1 y D2). Obviamente el centro está adaptando todos sus niveles a los establecidos por el *MCER* y el propio *PCIC* del 2006, con lo que nos encontramos con esta serie de equivalencias entre las antiguas y nuevas nomenclaturas. En el caso de los cursos de conversación serían los siguientes:

- Curso de conversación intermedio: Comprende los niveles B1 y B2 del antiguo Proyecto Curricular del Centro (cursos tercero y cuarto) Si trasladamos estos niveles a los establecidos en el *MCER* y el actual *PCIC* accederían a él alumnos con niveles A2.2. y B1.1.
- Curso de conversación superior: Correspondería a los niveles C1, C2 y C3 del antiguo Proyecto Curricular del Centro (cursos quinto, sexto y séptimo). Estos niveles, serían en la nueva nomenclatura B1.2., B2.1. y B2.2.

- Curso de conversación avanzado: Son los niveles D1 y D2 (octavo y noveno) que no existen en el nuevo *PCIC*. Se corresponderían con los niveles B2.3. y C1 del *MCER*.

Esta estructura presenta algunas dificultades, sobre todo porque no se corresponde directamente con los tres niveles generales (A, B y C) establecidos en el *MCER*. En nuestra opinión sería mucho más lógico relacionar los cursos intermedios con el nivel B1, el superior con el B2 y el avanzado con el C1, aunque tal vez así quedaría igualmente descompensado dada la existencia de tres cursos del nivel B2 y sólo uno del nivel C1, lo que sin duda provocaría que resultase prácticamente imposible encontrar un número suficiente de estudiantes para formar el último curso. Sin duda estas dificultades son la causa de que, según nos informó el jefe de estudios del centro, el curso de conversación superior termine por desaparecer y se establezca una enseñanza en solo dos niveles.

A la espera de una decisión final, hemos decidido que la mejor idea es utilizar la nomenclatura del nuevo *PCIC* y tratar de adaptar el antiguo curso de conversación intermedio al nivel B1 de este documento. Creemos sin embargo que las conclusiones que se extraen en este trabajo pueden servir para desarrollar otros cursos hasta completar el desarrollo de todos los cursos de conversación del centro, incluyendo tal vez un A2 (nivel actualmente poco desarrollado en el centro) que podría ayudar a los alumnos a comenzar a conversar y utilizar la lengua en una etapa de su aprendizaje en la que se les suele aturdir con la gramática.

Una vez aclarados estos asuntos relativos a la nomenclatura, pasemos a lo que es uno de los problemas fundamentales de las clases de conversación del IC de Estambul: la ausencia de un auténtico programa. Aparte de esta diferencia entre los tres niveles (conveniente a la hora de homogeneizar los grupos), no encontramos en el centro ninguna indicación que nos ayude a orientar nuestras clases. En las carpetas en donde suelen aparecer las directrices de cada curso encontramos únicamente unas cuantas actividades dispersas sin ninguna vinculación entre sí, y tampoco existe en el centro un manual, ni una metodología, ni un tipo de evaluación, con lo que la programación de cada curso depende absolutamente de la decisión del profesor que lo imparte.

De esta manera, podríamos decir que, aunque de una manera inconsciente, en el IC de Estambul se está siguiendo un *enfoque indirecto* que da prioridad absoluta a la práctica sobre cualquier tipo de teoría, método, como ya hemos hablado en la introducción, que consideramos insuficiente para el aprendizaje de la conversación. Este desconocimiento e improvisación influye a su vez en la homogeneidad y calidad de los mismos y, en consecuencia, también en la imagen los alumnos tienen del centro.

3.2. El desarrollo del currículo

Tal y como sugiere Álvaro García Santa-Cecilia (*cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, 2000), el currículo debería desarrollarse en cinco fases diferenciadas entre procesos (entre paréntesis) y su objeto (en negrita):

- (Análisis de) NECESIDADES
- (Definición de) OBJETIVOS
- (Selección y gradación de) CONTENIDOS
- (Selección y gradación de) ACTIVIDADES Y MATERIALES
- (Determinación de) PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Figura 3: García Santa-Cecilia, 2000:20

Este esquema, a la vez que contiene los tres elementos mínimos de todo tipo de educación (objetivos, contenidos y evaluación), propone una educación centrada en el alumno que comienza por valorar ante todo sus necesidades a la hora de aprender español.

Sin embargo, como ya se ha dicho anteriormente, la presente memoria no puede plantearse la realización del diseño completo de un curso, entendido como el desarrollo de una serie de procesos relacionados entre sí, sino que necesariamente debe centrarse en uno de ellos, en este caso en el proceso de selección y gradación de contenidos para la enseñanza de la conversación.

El esquema pues habitual para el diseño del curso se ve reducido en esta ocasión por uno más sencillo en el que, a partir de la realización de un análisis del entorno y de las necesidades de nuestros alumnos, se pasa directamente a la propuesta concreta de de selección y gradación de los contenidos del curso. El producto final será una carpeta donde se incluyan estos contenidos así como unas breves indicaciones de la manera más adecuada de llevarlos al aula.

3.3. Factores previos: el análisis del entorno

3.3.1. Factores sociales y educativos

Antes de entrar de lleno en el análisis de necesidades se hace necesario comprender el entorno al que nos enfrentamos. Siguiendo el *análisis del entorno* realizado durante los años 2002-2003 y actualizado en el año 2007, encontraremos que la presencia del español en la cultura turca es, aunque reducido, bastante significativo. Sin duda las actividades comerciales que Turquía mantiene con España son la manera más habitual de penetración de nuestro idioma y cultura en este país. Por otra parte, a pesar de resultar algo superficial y estereotipada, existe una visión muy positiva de todo lo referente al mundo hispánico, lo que se demuestra por la alta presencia de

música en lengua española que se escucha (en los locales y en numerosos conciertos), el uso del español para dar nombre a algunos productos (tarjeta "adiós", chocolate "negro"…), así como las numerosas escuelas de tango, salsa y flamenco existentes en la ciudad. Esta moda del español, que es lo que impulsa a muchos alumnos a aprender nuestra lengua, no les hace obviar sin embargo la dificultad que entraña para ellos, hablantes de una lengua de raíz uroaltaica, el aprendizaje de una lengua latina.

3.3.2. Tradición educativa del centro

Seguramente el Instituto Cervantes sea, tal y como nos ha dicho su director, el mejor lugar para aprender español en Estambul. Creemos que esta excelencia, que no ponemos en duda, tiene que ver con varios factores que hacen que en todo el mundo el IC sea una institución respetada y reconocida en su esfuerzo por dar a conocer la lengua y las diferentes culturas del español. En ese sentido, consideramos que esta excelencia guarda una especial relación con su orientación didáctica, muy diferente a la de los otros centros (entre ellos muchas universidades) que dan cursos de español en Estambul.

En ese sentido, es fácil comprender al consultar el *PCIC* que el currículo del centro se basa en las directrices fijadas por el *MCER* que a su vez intenta implantar las evoluciones de los últimos años en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta manera, mediante lo que se ha venido llamando un enfoque comunicativo (aunque en el *MCER* se refiere a él como "enfoque orientado a la acción"), el alumno se coloca en el centro del proceso de un aprendizaje que se realiza a través de la puesta en práctica de todas las actividades comunicativas de la lengua y, en última instancia, también a través de tareas. Los manuales utilizados en el centro (*Gente*, *Aula*, *Abanico* y *El Ventilador*, todos ellos de la editorial Difusión) y los programas establecidos corroboran el seguimiento de esta metodología de la que hablamos, aunque es cierto que, según mi propia experiencia, en ocasiones se hace difícil seguirla entre los alumnos turcos y se optan por enfoques más tradicionales y sencillos para profesores y alumnos.

3.3.3. Perfil del alumnado del centro

Ante la ausencia de datos objetivos, resulta difícil establecer un prototipo de alumno turco que no sea el de nuestra propia experiencia como profesores del centro. Tal y como hemos sabido por los docentes que llevan más tiempo en Turquía, se tiene la idea de que los alumnos demandan disciplina y una figura de profesor predominante, un profesor que, aunque comunicativo, demuestre a cada momento que es un auténtico experto en la materia que está impartiendo. Esto parece además encajar perfectamente en una sociedad como la turca en la que el culto a los mayores y los padres o incluso al propio Atatürk ("padre de los turcos", literalmente) se presenta

como una realidad incontestable. Por otra parte, los métodos en la enseñanza de idiomas parecen además bastante atrasados, y cualquiera que haya intentado aprender turco se encontrará que las escuelas más famosas de Estambul (y seguramente del país) siguen aún con planteamientos audiolinguales o, incluso, de gramática y traducción. La mayoría de las academias de español siguen también con este tipo de metodologías prácticamente desechadas en el resto de los países europeos.

Sin embargo, es evidente por el tipo de enseñanza, el precio de los cursos y el nivel educativo del alumno hace que la realidad del IC de Estambul resulta en gran parte ajena a las características que acabamos de nombrar. Si consultamos el *Análisis del entorno* del IC de Estambul, descubriremos que su nivel educativo es bastante alto dado que un 71% de los estudiantes del centro está compuesto por licenciados y en un 22,5% por personas que han terminado sus estudios secundarios o se encuentran realizando cursos en la universidad (IC de Estambul, 2007:19). Estos datos contrastan con las estadísticas de educación que nos ofrece el propio gobierno turco (*www.turkstat.gov.tr*) en las que solo un 36,59% de los turcos accedieron a la educación superior durante el año 2006/2007. Por otra parte, muchos de estos alumnos han estudiado en universidades extranjeras dentro o fuera de Turquía y hablan el inglés de una manera fluida, lo que hace que se encuentren mucho más abiertos a nuevos tipos de metodologías. El hecho de conocer otra lengua y, en muchos casos, también otra cultura, les resulta a su vez de gran utilidad para aprender español. Por último, no podemos olvidar que Estambul es una ciudad completamente diferente a otras grandes ciudades turcas y con una profunda tradición cultural y europeísta tal vez únicamente superada por Izmir (Esmirna.)

Si pasamos a consideraciones sobre su concepción de la enseñanza y tradición educativa, vemos en el mencionado *análisis del entorno* que los alumnos se muestran cooperativos –lo que podemos contrastar con lo experimentado en el aula– dato que es sin duda una buena noticia para el desarrollo de una programación comunicativa. Además parece que su tradición educativa favorece el contacto y la proximidad física entre los alumnos al tiempo que en la organización de los espacios del aula no interceden en general variables de naturaleza social, ideológica o religiosa (a pesar de la existencia de minorías culturales marcadas como el colectivo kurdo o los "musulmanes conservadores" muy diferentes estos últimos al alumno tipo del centro). Por otra parte, los alumnos turcos no toleran clases monótonas aunque sí soportan con bastante facilidad un cierto nivel de ruido en el aula (IC de Estambul, 2007:45).

Otros aspectos importantes que señala el citado informe es que parecen tener algunas dificultades para percibir el contexto social y perciben su modelo como único. Dan mucha importancia a tareas con resultados tangibles y valorados como "correctos" o "incorrectos", lo que puede dificultar el desarrollo de unas clases en las que la tarea final, la propia conversación, no puede nunca ser valorada en estos

términos. Esto se une a la importancia que dan a los exámenes y a las notas en general, menospreciando las actividades en donde no perciben un objetivo claro.

Por último en los aspectos referentes a los factores educativos, el alumnado turco se muestra bastante dispuesto a cooperar con los profesores y tienen una reacción positiva ante los cambios e innovaciones incluso si suponen una cierta ruptura con lo establecido (IC de Estambul, 2007:52).

3.3.4. Perfil del profesorado del centro

Como en todos los IC, el profesorado en Estambul se divide entre funcionarios y colaboradores, haciendo un total de unos 30 trabajadores en total. Como señala el *Análisis del entorno* (IC de Estambul, 2007), Su perfil medio es el de un licenciado en humanidades de origen español y entre 27 y 40 años de edad que permanece en la ciudad por motivos ajenos a su trabajo. Normalmente, dada la irregularidad de los cursos en el Cervantes, los profesores compaginan su trabajo con otros, normalmente en las numerosas universidades, colegios o institutos que enseñan español en la ciudad. Aunque a veces comienzan a trabajar con escasa formación en ELE, van adquiriéndola en el centro (a través de cursos) o, vía internet. En general, siguiendo siempre los datos del *análisis del entorno* (Instituto Cervantes 2007:42,59) los profesores comparten la idea de que el docente debe ser comunicativo, flexible y cercano a los alumnos. La realidad es que, dada la diversa procedencia de los profesores y su tremenda movilidad, unido además a la inexistencia de un auténtico claustro en el caso de los profesores colaboradores, resulta difícil establecer un perfil homogéneo de los mismos.

3.3.5. Recursos y medios académicos del centro

Tal y como hemos comprobado, el centro posee un buen número de recursos tanto profesores como para alumnos. Además de una biblioteca bastante bien equipada y una sala de conferencias, se está desarrollando un aula multimedia con varios ordenadores. Los profesores de plantilla poseen un ordenador para cada uno mientras que los colaboradores poseen uno por cada cinco a seis personas. Existen también múltiples libros de consulta, fotocopiadoras, faxes, vídeos… Por otra parte, todas las aulas tienen pizarras y reproductores de CD, aunque estos últimos se encuentran a veces en tan mal estado que no se pueden utilizar. No todas las aulas poseen ordenadores ni retroproyector por lo que a veces es el profesor el que tiene que traer su ordenador portátil cuando es necesario. Otro de los problemas respecto a las clases de conversación aquí planteadas es que es imposible acceder a los archivos comunes desde las diferentes aulas. Imagino que esta decisión tendrá razones de seguridad, pero lo cierto es que dificulta la utilización de todos los recursos que hemos recopilado para las aulas –muchos de ellos audiovisuales- y que han sido incluidos en los archivos comunes del centro.

Por último hay que señalar que, a pesar de encontrarse delante de una de las calles más ruidosas de Estambul, las aulas son bastante confortables, climatizadas y relativamente insonorizadas.

3.3.6. Conclusiones del análisis

Este análisis nos sirve para darnos cuenta de que el alumno del centro es en general una persona de un alto nivel adquisitivo y cultural que quiere aprender español por necesidad (trabajo, estudios…) o, en mayor medida, por placer. En el aula, esperan un docente que parezca ante sus ojos un "auténtico profesor", alguien que les demuestre de alguna manera (a veces simplemente a través de la explicación gramatical) su amplio conocimiento de la materia. Nos encontramos de esta manera con alumnos que prefieren clases más tradicionales que las que plantea el aprendizaje mediante tareas, alumnos que sin embargo, en un momento dado, son flexibles y aceptan nuevos métodos siempre y cuando sepan exactamente cómo funcionan. Por otra parte, siguiendo esta tendencia tradicional, los alumnos turcos tienen la idea de que en las clases de conversación simplemente "se habla" y, aunque luego lo acepten y lo valoren, no se plantean que deba existir una programación o progresión en este tipo de cursos.

Por otra parte, por el lado de los profesores, nos encontramos (tal y como hemos podido averiguar a través de entrevistas informales) con docentes formados –aunque con un bagaje cultural ciertamente diverso–, que sin embargo comparten en general con los alumnos la idea de que lo más idóneo es emplear el *método indirecto* en el aula. En general sus clases de conversación se realizan a través de la lectura y debate sobre textos. Suelen ver los diferentes contenidos del programa por separado y solo algunos utilizan medios audiovisuales en el aula a causa de las consabidas dificultades que esto conlleva.

Vemos que el contexto, a pesar de ciertas dificultades como un cierto rechazo previo al *enfoque directo* que normalmente termina cuando se explica con detenimiento el programa, es generalmente positivo para la innovación y el desarrollo de enfoques más comunicativos. Pensamos que los alumnos y profesores (estos últimos a veces agobiados o perdidos a la hora de impartir un curso de conversación) valorarán positivamente la existencia de un programa que se adapte a sus necesidades, necesidades que pasamos a establecer a través de un análisis pormenorizado.

3.4. Análisis de necesidades

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de hacer el análisis es la manera en la que recogeremos los datos que nos permitirán tomar las decisiones. En ese sentido, aunque muy útil, encontramos que el *Análisis del Entorno* del IC de Estambul

resultaba insuficiente para nuestros objetivos y que debíamos emplear otros medios para recabar la información. Al igual que Kathleen Graves[3], pensamos que los cuestionarios, test y, si es posible, también las entrevistas eran las maneras "menos malas" de llevar a cabo esta labor. De esta manera elaboramos una encuesta tomando como modelo una anterior que ya existía en el centro y las que aparecen en la obra clásica de Richards y Lockhart (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Con ella hemos pretendido investigar sobre lo que el alumno de los cursos de conversación cree en relación a la propia naturaleza de la conversación (preguntas 5 y 6), cómo considera que deben desarrollarse las clases de conversación (preguntas 2 y 4) y cuáles son sus necesidades como hablantes de ELE (preguntas 8 y 9). El resto de la encuesta pretende conocer la experiencia intercultural y su contacto con las culturas del español de los alumnos para establecer un punto de partida adecuado del curso. Incluimos a continuación el modelo definitivo de la encuesta:

NOMBRE: EDAD:
HORARIO DEL CURSO: PROFESOR:

1. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

2. ¿Has hecho otros cursos de español antes? ¿Dónde? ¿Qué hacías en ellos?

3. ¿Cuál es tu contacto con la cultura hispánica? ¿Has estado alguna vez en algún país de habla hispana?

4. ¿Por qué te has decidido a hacer el curso de conversación? ¿Qué esperas de él?

5. ¿Qué significa "conversar" para ti? Escribe tres palabras que tengan relación con la conversación.

6. ¿Te parece que en español se conversa igual que en turco? ¿Con qué imágenes identificas una conversación entre dos españoles (temas, expresiones, ritmo, tono, lugar donde se desarrolla…)? ¿Y la de dos mexicanos, argentinos, cubanos…?

7. ¿Habitualmente mantienes conversaciones con alguien en español?

8. ¿Piensas que conversas bien en español? ¿Cuáles son tus puntos fuertes y débiles?

9. De la siguiente lista, ¿Cuáles son los aspectos más importantes para mejorar poder realizar una conversación en español? ¿Podrías proponer otros?

- ☐ Saber mucho vocabulario..
- ☐ Hablar muy rápido.
- ☐ Hablar mucho en clase.
- ☐ …
- ☐ Conocer aspectos culturales de España y América Latina
- ☐ Conocer bien la gramática.
- ☐ Usar términos coloquiales.
- ☐ …

10. ¿Te sientes cómodo hablando en clase? ¿Hay temas sobre los que te gusta hablar especialmente o sobre los que prefieres no hablar?

Figura 4

[3] GRAVES, K. (1996) *A Framework of course development processes*. En *Teachers as group developers*. Cambridge. CUP

Los informantes que realizaron la encuesta fueron los alumnos (12 en total) de dos cursos de conversación realizados en el IC de Estambul durante el año 2009. En ella incluimos variables sobre la edad o el horario de los cursos que, aunque importantes a la hora de afrontar las clases (no esperan lo mismo las amas de casa que vienen por las mañana que los estudiantes del fin de semana), no fueron finalmente reflejadas en el vaciado. Nuestra pretensión es diseñar los contenidos de un curso general de conversación, por lo que pensamos que este debía ser igual para la amplia variedad de alumnos del IC de Estambul. También debemos añadir que, aunque pedimos a nuestros alumnos que la rellenaran por escrito, fueron comentadas en clase y se completaron con entrevistas informales realizadas con otros profesores de conversación del centro y nuestra experiencia personal a cargo de diferentes cursos de conversación. Las conclusiones fueron, siguiendo el modelo planteado por García Santa-Cecilia (2000: 33), catalogadas en el ANÁLISIS DE SITUACIONES META, en el ANÁLISIS DE LAS DEFICIENCIAS DEL ALUMNO O LA SITUACIÓN PRESENTE y, por último, en un ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS cuyo fin es determinar en qué medida el alumno es consciente de los procesos que implican el estudio de la lengua, las estrategias de aprendizaje que aplica y sus expectativas con la nueva lengua. Las dos primeras partes del análisis se centran en las necesidades objetivas del alumno mientras que la última está encaminada más bien a las subjetivas que, como sabemos, son cruciales a la hora de realizar la programación de un curso.

De esta manera, debemos pensar cuáles pueden ser las necesidades de comunicación que nuestro alumno va a necesitar para desenvolverse en situaciones meta. Si estudiamos los datos recogidos en el *análisis del entorno* veremos que las preferencias de nuestros alumnos se sitúan en tres de los cuatro ámbitos establecidos en el *MCER*, sobre todo en el personal (45%), situándose el público (24%) y el profesional (21%) muy por detrás de este. Siguiendo esta encuesta, los alumnos estudian especialmente español por las siguientes motivaciones:

- para poder viajar a países de habla hispana, hacer turismo y conocer su cultura, mediante el diálogo con sus habitantes
- para hablar con familiares y amigos de países hispanos o en su propio país
- para comprender documentos, libros, revistas escritos en español.
- para comprender películas, televisión, etc.
- para comprender programas de radio, canciones, etc

Figura 5: IC de Estambul, 2007:38.

Ciertamente, comprobamos a través de la encuesta y las entrevistas que son muy pocos los alumnos que necesitan el español por su trabajo. Es cierto que es relativamente fácil tener alumnos que trabajan en empresas españolas como Mango o Mapfre o en el sector turístico, en el que hay una fuerte presencia española; así como alumnos de traducción u otras disciplinas donde el conocimiento de una segunda lengua es muy valorada, con lo que podría decirse que estudian español por un motivo profesional. Sin embargo, su deseo de aprender español está

generalmente más relacionado con su deseo de viajar a un país hispanohablante o con sus relaciones sentimentales, siendo su objetivo mantener conversaciones en español con amigos o colegas, generalmente de España, país que se percibe cercano a causa de ciertas similitudes históricas (ambos países tienen una historia donde se mezcla lo musulmán y lo cristiano) y culturales[4].

Sin embargo, y a pesar del deseo de los alumnos de hablar y practicar el español, no existe un auténtico ámbito en el que ellos puedan practicar la lengua. De esta manera, si analizamos las DEFICIENCIAS DEL ALUMNO, veremos que estos tienen una necesidad acuciante de practicar el español, aspecto no del todo abordado en los cursos regulares en los que hay una fuerte carga gramatical. Esta necesidad es a su vez considerada como tal por los propios alumnos que en el *análisis del entorno* realizado en el IC de Estambul declaran tener un gran interés en desarrollar la expresión e interacción oral en el aula (36%.) En general se puede decir que la idea de practicar el español de una manera menos dirigida es lo que mueve a los alumnos a desarrollar un curso de conversación, algo que hacen normalmente cuando se sienten agobiados por las estructuras gramaticales que no terminan de asimilar. De esta manera se puede decir que la práctica y la fluidez son asignaturas pendientes en el IC de Estambul, centro en el que los alumnos pasan los exámenes y llegan a niveles muy altos siendo incapaces, por ejemplo, de hablar con cierta soltura en pasado. Seguramente la distancia entre su lengua y el español (distancia que cualquier hispanohablante que se haya enfrentado con el turco conoce a la perfección) hace que el estudiante turco necesite constantemente repasar y practicar lo aprendido, lo que no sucede en los cursos regulares.

Por otra parte, dado que su contacto con la lengua es sobre todo a través del aula siendo también muy gramatical y dirigida, los alumnos necesitan establecer un contacto con la lengua real, aquella que se habla en la calle o en las propias películas. El uso de expresiones, gestos o de determinados comportamientos culturales se hacen especialmente necesario para ellos. A pesar que existe una cierta cercanía respecto al uso de la cortesía, la proxémica y otro tipo de usos de la lengua (salvo las evidentes diferencias propias de una cultura tradicionalmente musulmana), necesitan desarrollar su perfil de agente social -sobre todo participar en interacciones sociales en una esfera próxima-, así como de hablante intercultural. Su conocimiento de las diferentes culturas que tienen el español como lengua es escaso, teniendo grandes lagunas en concepciones, usos y costumbres característicos de muchos lugares de habla hispana.

Por último hay que señalar que la mayoría de los alumnos habla inglés, lo que de alguna manera mejora su acercamiento a las estrategias y habilidades necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera. Aún así, dado que muchos de estos alumnos aprendieron la lengua de pequeños, en la escuela, y no tienen conciencia de cómo

[4] En las encuestas menos del 10% de los alumnos especificaron el deseo de aprender español por motivos profesionales. La mayoría aludieron a motivos sentimentales o a su interés por algún aspecto de nuestra cultura.

llegaron a hablarla, pensamos que el alumno turco tiene una necesidad de despertar y evidenciar estas estrategias y habilidades a la vez que debe convertirse en gestor de su propio aprendizaje.

Para terminar, pasamos a abordar el análisis de sus ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, las necesidades subjetivas de los alumnos. A través de las charlas y los test que hemos tomado como fuente, queda evidenciado que los alumnos escogen los cursos de conversación porque quieren hablar con cierta fluidez. Como ya hemos señalado anteriormente, en los cursos regulares pasan rápidamente de nivel sin haber asimilado los niveles anteriores, por lo que buscan en las clases de conversación la práctica pura y dura de la conversación ("hablar sin pensar", como uno de ellos escribió en la encuesta). Sorprende también la gran importancia que los alumnos turcos dan al vocabulario, seguramente porque su lengua apenas posee vocablos latinos o griegos propios de las lenguas como el inglés o el francés, lo que hace para ellos muy difícil adivinar el significado de una palabra si no la han conocen previamente.

Es sabido que el alumno turco posee una necesidad subjetiva de orden, la sensación de que no se aprende si no copia en su cuaderno palabras o esquemas y la sensación de perdida de tiempo si sólo habla durante horas. En ese sentido hemos encontrado en las clases de conversación y en las encuestas dos tipos de alumnos que dividiremos entre 1. aquellos que quieren únicamente hablar y que sienten que cualquier aportación teórica les impide su práctica del español y 2. los que después de tres horas en las que se han hablado de diferentes temas (a veces con bastante esfuerzo dado que muchos estudiantes son tímidos, pasivos y ciertamente reacios a hablar), sienten que no han aprendido nada concreto y que no tienen nada a lo que aferrarse en su cuaderno de notas. De esta manera, y aunque creemos que abundan este último prototipo, no podemos dejar de lado a un grupo importante de estudiantes que esperan de las clases únicamente conversación y que pueden hablar de cualquier tema durante horas sin cansarse.

Por último, hemos percibido que, auque en la práctica no parezca existir una gran diferencia entre los cursos de conversación intermedio y avanzado, los alumnos dan mucha importancia a este tipo de nomenclaturas. De esta manera esperan encontrar en las clases la relación o vinculación que existe entre los cursos. Tener en cuenta lo que ellos han estudiado y ofrecer también un ambiente en el que puedan practicar las funciones vistas en clase, son aspectos que no podemos pasar por alto si queremos que nuestro alumnado tenga una visión positiva del aprendizaje de la conversación.

En CONCLUSIÓN se puede decir que los alumnos necesitan poner en práctica una serie de estructuras que, vistas en clase, no han conseguido interiorizar correctamente. Por otra parte, estas estructuras no pueden ya verse en un plano descontextualizado, sino que deben ser establecidas en el ámbito personal a través de conversaciones más o menos individuales en los que los alumnos tengan una cierta libertad para hablar de sus intereses, su vida o su familia u otros temas que tratamos con nuestros amigos y

que no suelen abordarse en las clases regulares. Para conseguir estos objetivos, los alumnos deben conocer el léxico apropiado, sobre todo las expresiones coloquiales que más se utilizan en conversaciones, películas, novelas… Por otra parte, deben tomar conciencia de los diferentes elementos, sean estos gramaticales o no, que les pueden ayudar en su cometido tales como la proxémica, la entonación… Estos elementos, sin embargo no pueden ocultar lo que es una necesidad real y subjetiva de los alumnos: la práctica del español.

4. SELECCIÓN Y GRADACIÓN DE CONTENIDOS

Habiendo reflexionado ya sobre las necesidades propias de nuestros alumnos, vamos a centrarnos ahora en la selección y gradación de contenidos, objetivo fundamental de este trabajo. Como punto de partida vamos a tomar aquellos enumerados por Thornbury (2006: 31-36) que ya planteamos en el punto 2.3.1. (*¿qué necesitamos saber para conversar?*) de este trabajo que, aunque muy útiles, creemos que son demasiado generales como para responden a las necesidades de un grupo de alumnos determinados.

En ese sentido es conveniente indicar que a lo largo del año 2009 se realizaron diferentes cursos de conversación en los que en cada sesión se trabajó con uno de estos contenidos generales. Los resultados no pudieron ser más divergentes, y mientras que algunos grupos consideraron que los temas propuestos eran de mucho interés y les despertaban conversaciones continuamente, otros sintieron que los temas eran aburridos y les desmotivaban impidiéndoles comenzar conversaciones de una manera más espontánea. En estos últimos grupos los alumnos manifestaron además el cansancio que les producía abordar un mismo tema durante tres horas.

Tomando en cuenta estas últimas reflexiones, hemos pensado que lo mejor sería realizar clases en las que se tratasen varios temas y varios contenidos en lugar de utilizar un solo tema para cada clase. En ese sentido, debemos diferenciar entre los que hemos definido como CONTENIDOS ESENCIALES, que deben ser abordados preferiblemente en todas las sesiones, y los CONTENIDOS ADICIONALES, que lo serán únicamente en momentos puntuales del aprendizaje. Esta combinación de contenido esencial/contenido adicional debe servir a su vez para remarcar el equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos que son, como hemos visto en el punto 2.3.2. (*enfoques en la enseñanza de la conversación*), necesarios en cualquier curso de conversación.

4.1. Contenidos esenciales

Sin duda uno de estos contenidos esenciales será el de ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS ORALES (ver punto 2.3.1. *¿qué necesitamos saber para conversar?*). Se trata de que el alumno desarrolle una serie de textos orales coherentes y cohesionados que resulten comprensibles para cualquier hablante nativo, lo que se relaciona a su vez con una

mejora en su fluidez y capacidad de expresión y comprensión de la lengua. Los alumnos, tal y como han expresado reiteradamente en las encuestas, necesitan ganar fluidez en su español. Este contenido, desarrollado mayoritariamente a través de la práctica continuada, deberá incluir una reflexión práctica que trabaje los recursos que utilizamos los hablantes para desarrollar LA NARRACIÓN, la EXPRESIÓN DE LA OPINIÓN y LA ARGUMENTACIÓN, funciones básicas en el intercambio conversacional.

Otro de los contenidos esenciales para cualquier curso de conversación que se desarrolle en Turquía es el VOCABULARIO. Este tema, que no suele ser muy tenido en cuenta en las clases, representa para el alumnado turco una seria dificultad y es sin duda, como hemos comprobado en el análisis de necesidades, uno de los aspectos que más les preocupa a la hora de aprender español. Aunque la mayoría de los turcos que estudian en el IC saben hablar muy bien inglés –lo que es una ayuda para ciertos términos comunes a la mayoría de las lenguas europeas– lo cierto es que su idioma apenas presenta similitudes léxicas con el nuestro salvo algunos términos tomados del árabe o del francés. Por otra parte, dedicar en cada clase un tiempo a trabajar el vocabulario es mejor que hacerlo en una sola clase de tres horas, lo que provoca a los alumnos una gran sobrecarga de términos que después no logran asimilar adecuadamente. Para trabajar este contenido se deben utilizar las nociones específicas extraídas del *PCIC*. Este vocabulario puede ser completado con expresiones coloquiales escogiendo siempre las más utilizadas o, en caso contrario, informando al alumno de la zona geográfica o cultural donde se usan estos términos.

Por último, debemos asegurarnos de tratar en clase una serie de CONTENIDOS CULTURALES E INTERCULTURALES que permitan al alumno inscribirse plenamente en la conversación con nativos. Ya hemos estudiado la necesaria contextualización de toda conversación así como los no menos importantes conocimientos socioculturales que los hablantes, para establecer una comunicación, deben compartir. Sabemos también por el análisis de necesidades (punto 3.4.) que los alumnos a los que nos enfrentamos nunca han estado en ningún país de habla hispana ni hablan habitualmente con españoles, teniendo grandes lagunas en aspectos fundamentales de la historia, cultura y vida diaria de los países de habla hispana, sobre todo de América Latina. En ese sentido debemos estar despiertos para inscribir las diferentes muestras de lengua o temas que planteemos a nuestros alumnos en un determinado contexto cultural.

4.2. Contenidos adicionales

Consideraremos al resto de los contenidos de los que hablamos en el punto 3.2.1 (*¿qué necesitamos saber para conversar?*) como adicionales, lo que no quiere decir que nos parezcan secundarios o accesorios sino que serán tratados únicamente en una sesión y no en todas como los anteriores. Esto no impide, como es lógico que en caso de que surja la necesidad el profesor no vuelva a hacer referencia a ellos o los trabaje con mayor profundidad.

Estos contenidos se establecen como los siguientes:

1. EL SISTEMA FÓNICO DEL ESPAÑOL, sobre todo a aquellos aspectos como el resilabeo o la acentuación que plantean dificultades para los hablantes turcos.

2. Las diferentes formas de COMUNICACIÓN NO VERBAL existentes en la cultura turca y en la española.

3. La práctica de los diferentes grados de registro y CORTESÍA VERBAL que permite nuestra lengua.

4. LA ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN, dividida en este caso en dos grandes apartados:
   - 4.1. LOS GUIONES CONVERSACIONALES: las maneras de saludar y despedirse, diferentes para cada cultura.
   - 4.2. EL INTERCAMBIO DE TURNOS

Todos estos aspectos serán tratados preferiblemente en la primera parte de cada sesión en donde se abordarán desde una perspectiva más teórica. Se trata de que, siguiendo el marco teórico explicado en el punto 2.3.2. (*enfoques en la enseñanza de la conversación*) los alumnos realicen una toma de conciencia y actividades de apropiación (generalmente simulaciones o juegos de rol) de una manera un poco más controlada.

Respecto a la valoración que los propios alumnos hacen de estos contenidos, debemos señalar que algunos de ellos no perciben grandes diferencias entre los valores que otorgan la cultura turca y la española a la cortesía verbal, el silencio y la interrupción o la comunicación no verbal. Esto hace que consideren una perdida de tiempo abordarlos en clase. En nuestra opinión sí existen diferencias notables en todos estos aspectos y no es tan fácil, como muchos alumnos creen, transferir este tipo de conocimientos y comportamientos de una cultura a otra. Por otra parte, otro de estos aspectos adicionales a los que nos referimos, el sistema fonético del español, es generalmente percibido por los alumnos como muy diferente y suele despertar un gran interés en el aula.

4.3. Los contenidos en relación al nivel B1 del PCIC

Como se ha dicho anteriormente, es conveniente que los contenidos programados tengan alguna relación con los niveles de referencia y guarden alguna relación con el *PCIC*. Esto ayudará no solo a establecer una graduación más adecuada de los mismos, sino también a relacionarlos con los diferentes cursos del centro de los que de alguna manera son complementarios.

De esta manera debemos consultar el *PCIC B1-B2* (2007) buscando entre todos sus contenidos aquellos que puedan servirnos para llevar la conversación al aula. Como hemos visto, la conversación se trata de un intercambio comunicativo que resulta imposible de planificar y que en la vida real se produce de una manera espontánea y sin un propósito determinado, lo que hace que en ocasiones sea difícil enmarcarla en un inventario determinado. Si buscamos en el capítulo dedicado a "géneros discursivos y productos textuales" (*PCIC B1-B2,* 2007:317-386) encontraremos sin embargo que los géneros de transmisión oral incluyen conversaciones cara a cara y telefónicas (formales e informales) así como anécdotas[5]. Estos géneros serán, además de las macrofunciones incluidas en el mismo capítulo (*PCIC B1-B2,* 2007:363-386) objeto de estudio en nuestras clases de conversación. En ese sentido, consideramos que las macrofunciones catalogadas como descriptivas y narrativas, expositivas y argumentativas son los más importantes para nuestros objetivos.

De esta manera, partiendo de la conversación y de las macrofunciones que la componen, podemos ir llenando cada una de las categorías que hemos establecido anteriormente.

CONTENIDOS ESENCIALES:

4. ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS ORALES: Dentro de este contenido fundamental debemos trabajar sobre todo las *macrofunciones narrativas*, *expositivas y argumentativas*. Para ello tendremos que trabajar más específicamente las siguientes funciones:

    4.1.1. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos (funciones, *PCIC B1-B2,* 2007:192-215)
    4.1.2. Expresar gustos deseos y sentimientos (funciones, *PCIC B1-B2,* 2007:215-235).
    4.1.3. Relacionarse socialmente (*PCIC B1-B2,* 2007:255-261)
    4.1.4. Estructurar el discurso (*PCIC B1-B2,* 2007:192-215.)

    Para ello no podemos olvidar las *tácticas y estrategias pragmáticas* (*PCIC B1-B2*, 2007: 277-316). En ellas se incluyen muchos contenidos posibles para el curso, aunque los más importantes para nuestros objetivos podrían ser los siguientes:

    1. Marcadores del discurso (Tácticas y estrategias pragmáticas, *PCIC B1-B2, 2007:287-215*): necesarios para argumentar y narrar.
    2. Procedimientos de cita (Tácticas y estrategias pragmáticas, *PCIC B1-B2, 2007:293-294*): requeridos para la narración de anécdotas y chistes.

[5] Instituto Cervantes (2007) *PCIC B1-B2,* 320

5. VOCABULARIO: Encontramos en el *PCIP*, tanto en los inventarios de nociones generales (*PCIC B1-B2,* 2007:387-442) así como en las específicas (*PCIC B1-B2,* 2007: 443-510) un buen número de léxico perfectamente adecuado al nivel en el que se encuentran nuestros alumnos. De todos estos inventarios tal vez los más útiles para nuestros objetivos sean las nociones generales referidas a la existencia, el espacio y la evaluación (necesarias para contar anécdotas) así como las nociones específicas referidas al individuo, sus relaciones personales, el trabajo, el ocio o los viajes.

   De cualquier manera, creemos que este vocabulario no puede ser completamente establecido de una manera apriorística sino que dependerá en gran medida de los temas que se vayan abordando en la clase y de los propios intereses de los alumnos. En ese sentido, en relación al nivel B1, encontramos en el *PCIP* una única referencia a los temas que deben ser capaces de tratar nuestros alumnos en una conversación y que son aquellos "cotidianos como la familia, el trabajo, aficiones e intereses y hechos de actualidad" (*PCIC B1-B2,* 2007:21)

   En consecuencia, consideramos que el profesor debe trabajar en un primer momento estos temas comunes de la familia y el trabajo proporcionando a los alumnos el vocabulario necesario para ello, tal y como aparecen en las actividades que componen la carpeta *Módulo 2: PRÁCTICA* de los archivos comunes del centro. Después, cuando sean los alumnos los que propongan los temas que deben tratarse en la clase, el profesor (o los propios alumnos, como actividad del curso) deberá ir buscando el vocabulario específico para cada uno de ellos.

6. CONTENIDOS SOCIOCULTURALES: Sabemos que el perfil del alumno como hablante intercultural se divide en tres fases (aproximación, profundización y consolidación) que son comunes a todos los niveles de referencia del *MCER.* De esta manera nos encontramos con una dificultad para establecer qué contenidos son o no válidos para nuestros alumnos de nivel B1 sin saber de antemano el conocimiento sociocultural con el que ya cuentan.

   Si pensamos que para completar todo el diseño curricular de los cursos de conversación del IC de Estambul se debería incluir al menos un curso de conversación inicial (A2) y otro superior (B2), pensamos que lo más adecuado es incluir referentes culturales de la fase de profundización.

   Para establecer los contenidos debemos consultar el inventario de *referentes culturales* (*PCIC B1-B2,* 2007:513-546) así como el de *saberes y comportamientos socioculturales* (*PCIC B1-B2,* 2007:535-594). De cualquier manera, como ya hemos visto anteriormente, no podemos plantear los temas de una manera apriorística sino que estos dependerán de los intereses de cada grupo en particular.

CONTENIDOS ADICIONALES:

7. SISTEMA FONÉTICO DEL ESPAÑOL (PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA): Sin pretender que el alumno ni el profesor se hagan expertos en este tipo de cuestiones, creemos que es necesario incluir este aspecto del sistema de la lengua en nuestras clases. Dado que en el *PCIC* (2007:133-148) aparecen un extenso número de contenidos cuyo trabajo excedería con mucho el número de horas del que disponemos y que, aunque existen notables diferencias entre los niveles A1-A2 y B1-B2 del *PCIC* , se tratan en realidad de los mismos contenidos tratados con mayor profundizad en uno u otro nivel; creemos que debemos escoger nosotros aquellos aspectos en los que creamos que nuestros alumnos tienen más dificultades. Nuestra experiencia con los alumnos turcos nos lleva a pensar que el resilabeo propio de la lengua española (ausente en la lengua turca) es tal vez el tema del que más provecho podemos sacar en el aula. Este capítulo aparece desarrollado en profundidad en el capítulo *sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico* (pronunciación y prosodia, *PCIC B1-B2,* 2007:146-148.) De cualquier manera, creemos que la gradación de estos contenidos (que deberían abordarse en los diferentes niveles y no sólo en el B1) deberá solucionarse precisamente cuando efectivamente se establezca el curso de conversación inicial y el superior.

8. COMUNICACIÓN NO VERBAL: No existe, como es lógico, un inventario de gestos en el *PCIC*, ni apenas referencia a los mismos. Este conocimiento, que tiene que ver con elementos socioculturales, debe ser sin embargo abordado en el aula y objeto de reflexión por parte de nuestros alumnos.

9. ESTRUCTURA DE LA CONVERSACIÓN: Al contrario que sucede con otros géneros textuales (carta, conversación transaccional…) el *PCIP* no nos proporciona una estructura típica de este género, seguramente por la dificultad que esto conllevaría. Sabemos sin embargo, tal y como hemos señalado en la primera parte de este trabajo, que la conversación se estructura a través de una serie de turnos y secuencias y que en algunos momentos, como por ejemplo las despedidas, sigue guiones propios de cada cultura. Si consultamos la extensa división propuesta como guía por Ana Mª Cestero (2005: 80-81) para los diferentes niveles del *MCER*, podremos concluir que un alumno de nivel B1 debería ser capaz de producir y reconocer los siguientes rasgos de la estructura de la conversación:

    9.1.1. (producción y reconocimiento de) secuencias de apertura y de cierre sencillas (Cestero 2005: 80-81): contenido que hemos definido como *guiones conversacionales*.
    9.1.2. (producción y reconocimiento de) turnos de habla breves, tácticas de conclusión de turno así como indicaciones de toma de turno

(Cestero 2005: 80): contenido al que llamamos *intercambio de turnos*.

4.4. Propuesta de programación de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del IC de Estambul

Tras esta extensa reflexión, lo único que nos quedaría por hacer sería realizar la programación de estos contenidos.

Como ya se ha explicado anteriormente, las clases, de tres horas de duración, se dividirían en dos módulos interdependientes. En el primero se harían los ejercicios de toma de conciencia y apropiación (ver punto 2.3.2. *enfoques en la enseñanza de la conversación*), y en el segundo se realizaría una práctica completamente libre a través de la proposición de una seria de temas y preguntas a los alumnos. De esta manera, mientras el primer módulo se dedica a contenidos esenciales y adicionales, el segundo se dedicará solo a los esenciales, trabajando de una manera indirecta aspectos como la organización de la conversación, el léxico y los contenidos socioculturales. Para aclarar las cosas a los alumnos y otros profesores incluidos en el proyecto, hemos definido al MÓDULO 1 como "TEORÍA" y al MÓDULO 2 como "PRÁCTICA". Con estas denominaciones tan esquemáticas pretendemos evitar el metalenguaje y hacer que los materiales y los conceptos sean de fácil acceso y comprensión para los profesores del centro.

Habría sin embargo dos clases al menos en las que no existiría esta división en dos módulos: la primera y la última. Estas clases señalan respectivamente el comienzo del curso a través de la elección de los temas a tratar por los alumnos y el final del mismo mediante la realización de una tarea final y su posterior evaluación. En ese sentido, debemos señalar que, aunque abordemos aquí únicamente los contenidos del curso, existen –al menos esbozados– el resto de los elementos que componen todo diseño curricular (ver punto 3.2. *el desarrollo del currículo*). De esta manera, decidimos que el programa utilizara el enfoque comunicativo por tareas en el que la tarea final del curso fuera la "elaboración de un guión de una interacción social en un ámbito personal y/o público así como la representación del mismo prestando atención a los diferentes niveles de formalidad, vocabulario, entonación, etc. estudiados en el curso". La última carpeta incluye de esta manera toda una serie de actividades de preparación de la realización de esta tarea así como los métodos para realizar una evaluación, autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje, especialmente importante en cursos como este en los que el centro no obliga a sus profesores a incluir en las actas ningún tipo de valoración (tampoco el IC de Estambul realiza ningún tipo de certificado de asistencia a estos cursos).

A continuación incluimos los contenidos de la primera parte de la clase, la que hemos definido como MÓDULO 1 (TEÓRICO):

10. TEMA 1: ARGUMENTACIÓN. En él se incluye la presentación del contenido fundamental que será tratado mucho más largamente en el Módulo 2 (práctico). Actividades de toma de conciencia a apropiación de los diferentes conectores de la argumentación propios del nivel B1.

11. TEMA 2: NARRACIÓN. Con estos contenidos, también fundamentales, se pretende que el alumno entre en contacto con los conectores narrativos así como la estructura típica de la anécdota y/o el chiste, practicando en clase la narración de estos géneros y señalando los diferentes aspectos culturales que suelen formar parte de los chistes o las anécdotas.

12. TEMA 3: EL SISTEMA FONÉTICO DEL ESPAÑOL. A través de actividades de toma de conciencia y apropiación, el alumno debe habituarse y ser capaz de distinguir y realizar diferentes enlaces fónicos propios del español. Dejamos otros aspectos de entonación para los niveles anteriores y aspectos como la palabra fónica y el ritmo para los niveles superiores.

13. TEMA 4: COMUNICACIÓN NO VERBAL. A través de actividades de toma de conciencia y apropiación, los alumnos aprenderán a interpretar diferentes gestos propios de España y Latinoamérica, dejando tal vez para niveles superiores aspectos más relacionados con la proxémica.

14. TEMA 5: LA CORTESÍA VERBAL. A través de actividades de toma de conciencia y apropiación, los alumnos practicarán el cambio de registro y las diferentes formas de tratamiento del español prestando atención a los diferentes contextos en los que estas se producen.

15. TEMA 6: GUIONES CONVERSACIONALES. A través de actividades de toma de conciencia y apropiación, los alumnos comprenderán y practicarán los diferentes guiones culturales que seguimos cuando nos saludamos o nos despedimos así como los diferentes tipos de conversación que de una manera más o menos estereotipada se utilizan en el español.

16. TEMA 7: INTERRUPCIONES. A través de actividades de toma de conciencia y apropiación, los alumnos trabajan el sistema de intercambio de turnos comparando el valor del silencio y la interrupción en el español y en el turco.

Como ya señalamos, en esta primera parte de la clase se trabajan sobre todo los contenidos adicionales, aunque también algunos esenciales. En ese sentido, aunque no aparezca específicamente señalado, entendemos que todos y cada uno de los contenidos presentados vienen acompañados de una reflexión socio e intercultural que señale como mínimo los contextos de uso y las diferencias entre diferentes regiones y culturas.

Pasemos ahora a comentar la segunda parte de la clase, el llamado MÓDULO 2 (PRÁCTICO) en la que lo más importante es la práctica libre de la conversación. El profesor, si lo considera oportuno, puede seguir practicando alguno de los contenidos del Módulo 1, aunque se pretende sobre todo que se converse sobre diferentes temas (o, mejor dicho, *a partir* de los temas propuestos), sobre todo de las cuestiones cotidianas como la familia, el trabajo, aficiones e intereses y hechos de actualidad que establece el propio *PCIC*[6].

En la carpeta dedicada al curso de conversación colgada en la base de datos del IC de Estambul, hemos incluido un número de subcarpetas dedicadas a cada tema. Allí encontramos actividades dedicadas a la familia y el trabajo así como a temas de actualidad como la cirugía estética y la inmigración.

Para trabajar todos estos contenidos se incluyen una serie de textos teatrales que pueden ser leídos por el alumno antes o durante la sesión. A este respecto, debemos decir que el teatro es una excelente manera de practicar la conversación porque, al contrario que sucede con otro tipo de textos, trata de imitar el desarrollo de una conversión natural. Este tipo de textos se encuentran además llenos de expresiones coloquiales y pueden ser leídos e interpretados en clase, algo que para muchos alumnos resulta divertido y motivador al tiempo que sirve de práctica para la entonación, la gestualidad y prepara el camino para la tarea final del curso. Debemos también señalar que preferimos el teatro breve a la lectura de una sola obra. Se garantizan así la continuidad de las clases (hay alumnos que no asisten a todas las sesiones y que se sentirán perdidos si solo leen una parte de la obra) al tiempo que se presenta un espectro más amplio de autores, situaciones y estilos que pueda satisfacer los diferentes gustos e intereses de la clase. A ese respecto debemos señalar nuestra experiencia en los cursos de conversación en los que se trabajó con un único texto teatral, *después de la lluvia* de Sergi Belbel, que a pesar de su calidad y su interés sólo funcionó con grupos muy motivados a la lectura.

Por otra parte, estas actividades (de las que incluimos un ejemplo en el anexo) trabajan los textos a través de tres perspectivas: la temática, la léxica y la intercultural. Los textos sirven de esta manera para establecer un contexto propicio e invitar a la conversación a través de los diferentes temas planteados. No se pretende por supuesto establecer un tipo determinado de conversación (sabemos que esto es imposible, ya que se trata de un género que resulta como ya vimos impredecible), pero sí motivarla. De esta manera los textos incluyen preguntas que inciden en diferencias socioculturales y en aspectos temáticos así como una lista de vocabulario extraída del propio *PCIC* y acorde con el nivel de los alumnos. Pensamos que este vocabulario (que en el caso de la familia, por ejemplo, incluye términos como *matrimonio homosexual/heterosexual, pareja de hecho o madre soltera*) debería servir de apoyo léxico a la conversación que se espera mantener en el aula. Por otra parte también somos conscientes de lo impredecible del desarrollo de una

[6] Instituto Cervantes (2007) *PCIC B1-B2*,21.

conversación, así que no pretendemos que este vocabulario sea un estricto corsé sino más bien una ayuda para los alumnos y profesores que a su vez pueden elegir la manera de trabajarlo (presentarlo en la pizarra antes de comenzar la conversación, darlo para que los alumnos lo busquen en casa, trabajarlo mediante tarjetas durante la sesión…). Se haga como se haga, creemos también que muchos de estos términos, que inciden también en cambios sociales y temas de actualidad, servirán en sí mismos para generar nuevas conversaciones en el aula.

Pero tal vez la parte más original de la programación que estamos elaborando es la existencia de una parte que debe ser completada por los alumnos: los temas de actualidad y las aficiones e intereses. Sabemos que la actualidad es tan impredecible como la conversación y que por ello depende en gran medida del profesor y los alumnos plantear nuevos temas que pueden ser trabajados preferiblemente a través de otros textos teatrales o entrevistas encontradas en los periódicos. Respecto a las aficiones e intereses, éstas dependen únicamente de los alumnos. Los primeros días de clase cada uno deberá escoger un tema para la parte práctica de la clase, aunque debe quedar claro que no se trata de realizar ningún tipo de presentación sino de charlar animadamente con los compañeros sobre los asuntos que nos interesan. Para ello, para que resulte interesante a todos los alumnos y todos tengan algo que decir, el resto de los alumnos deberán prepararse también de antemano. Tal y como aparece explicado en la actividad incluida en el anexo, se les puede pedir como actividad que durante la semana anterior pensasen en preguntas o asuntos relacionados con el tema de los que se va a hablar. También pueden buscar otros textos o vocabulario específico, aunque esto último puede hacerlo también el mismo profesor.

De esta manera, tomando en cuenta todos los aspectos de los que hemos hablado anteriormente, este podría ser el esquema final de un curso de conversación de 10 sesiones de 3 horas cada una. Hemos planteado el número ideal de 5 alumnos para que los temas planteados por ellos se traten en los días señalados. En caso de que hubiera más o menos, el profesor debería realizar los cambios de programación oportunos.

1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión	5ª Sesión
Juegos para CONOCERSE, actividades para comprender las DIFERENCIAS ENTRE EL TEXTO ORAL Y ESCRITO, realización del CUESTIONARIO de conversación, PRESENTACIÓN DEL CURSO Y ELECCIÓN DE LOS TEMAS de conversación de cada uno.	Módulo 1 (teórico) ARGUMENTACIÓN. Actividades de toma de conciencia y práctica de CONECTORES ARGUMENTATIVOS.	Módulo 1 (teórico) NARRACIÓN Actividades de toma de conciencia y práctica de los CONECTORES DE LA NARRACIÓN y la ESTRUCTURA DE ANÉCDOTAS Y CHISTES en español.	Módulo 1 (teórico) SISTEMA FÓNICO DEL ESPAÑOL: Actividades de toma de conciencia y práctica del sistema fonético del español como el ACENTO FÓNICO o el resilabeo.	Módulo 1 (teórico) COMUNICACIÓN NO VERBAL Toma de conciencia sobre la importancia de los gestos en la cultura. GESTOS COMUNES EN EL ESPAÑOL Y SIGNIFICADOS. Práctica de comunicar algo a través de gestos.
	Módulo 2 (práctico) TEMA DE LA FAMILIA. Presentación de textos, vídeos, etc. sobre el tema Preguntas sobre nuestras familias y los diferentes tipos de familia, la familia en España y Latinoamérica. Presentación de vocabulario referente a la familia.	Módulo 2 (práctico) TEMA DEL TRABAJO. Presentación de textos, vídeos, etc. sobre el tema. Preguntas sobre nuestros trabajos, las relaciones y condiciones laborales, etc. Presentación de vocabulario referente al trabajo.	Módulo 2 (práctico) TEMA DE ACTUALIDAD: LA INMIGRACIÓN. Presentación del tema. Preguntas sobre las diferencias culturales, la inmigración, las leyes europeas. Presentación de vocabulario referente a la legislación y política de la inmigración.	Módulo 2 (práctica) AFICIONES E INTERESES. Trabajo a partir de un tema propuesto por el Alumno 1 con textos, vídeos, etc (a ser posible elegidos por el alumno) y vocabulario en relación al tema.

6ª Sesión	7ª Sesión	8ª Sesión	9ª Sesión	10ª Sesión
Módulo 1 (teórico) ESTUDIO DE LA CORTESÍA VERBAL. Actividades de toma de conciencia y práctica sobre las diferentes FORMAS DE TRATAMIENTO DEL ESPAÑOL, EXPRESIONES Y SITUACIONES CORTESES O DESCORTESES…	Módulo 1 (teórico) GUIONES DE LA CONVERSACIÓN. Actividades de toma de conciencia y práctica de diferentes CONVERSACIONES ESTANDARIZADAS COMO SALUDOS, DESPEDIDAS, INVITACIONES…	Módulo 1 (teórico) EL INTERCAMBIO DE TURNOS. Actividades de toma de conciencia sobre EL VALOR DE LA INTERRUPCIÓN EN LOS PAÍSES HISPÁNICOS ASÍ COMO PRÁCTICA DE TÁCTICAS Y FORMULAS PARA DE INTERRUMPIR ADECUADAMENTE.	Módulo 1 (teórico) REPASO de los contenidos explicados anteriormente. EXPLICACIÓN DE LA TAREA.	REALIZACIÓN DE LA TAREA: EL ALUMNO ELABORARÁ UN GUIÓN DE UNA INTERACCIÓN SOCIAL en un ámbito personal y/o público Y LO REPRESENTARÁ prestando atención a los diferentes niveles de formalidad, vocabulario, entonación…
Módulo 2 (práctico) AFICIONES E INTERESES. Trabajo a partir de un tema propuesto por el Alumno 2 con textos, vídeos, etc (a ser posible elegidos por el alumno) y vocabulario en relación al tema.	Módulo 2 (práctico) AFICIONES E INTERESES. Trabajo a partir de un tema propuesto por el Alumno 3 con textos, vídeos, etc (a ser posible elegidos por el alumno) y vocabulario en relación al tema.	Módulo 2 (práctico) AFICIONES E INTERESES. Trabajo a partir de un tema propuesto por el Alumno 4 con textos, vídeos, etc (a ser posible elegidos por el alumno) y vocabulario en relación al tema.	Módulo 2 (práctico) AFICIONES E INTERESES. Trabajo a partir de un tema propuesto por el Alumno 5 con textos, vídeos, etc (a ser posible elegidos por el alumno) y vocabulario en relación al tema.	EVALUACIÓN DEL CURSO.

Figura 6

6. CONCLUSIONES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA

Todo este trabajo es el resultado de una larga labor de reflexión así como de diferentes pruebas de ensayo y error realizadas por el autor en al menos tres cursos de conversación desarrollados en el IC de Estambul. También se ha contado con la aportación del resto del resto de los profesores encargados de impartir cursos de conversación a los que se preguntó sobre los métodos que utilizaban, se presentó el

material elaborado y se les pidió que lo probaran para posteriormente recoger sus opiniones.

Por lo que respecta a la experiencia del autor, se puede decir que los alumnos respondieron favorablemente a esta programación y que sólo en ocasiones se resistieron a ella alegando que la parte teórica les restaba tiempo a la mera práctica, que era lo que en definitiva esperaban del curso. También hay que decir que el propio programa ha ido modificándose a lo largo del tiempo y ha ido reduciendo cada vez más la aportación teórica para satisfacer la necesidad de práctica no controlada que exigen los alumnos turcos, así como las expectativas que el curso crea en profesores y alumnos.

Otros problemas que se han experimentado con este programa es la apertura del mismo o, por decirlo con otras palabras, su cierta flexibilidad. Curiosamente, aunque los alumnos turcos no esperan de un curso de conversación mucho más que practicar su español, son muy críticos cuando se les explica e invita a tomar parte del desarrollo del curso. En ocasiones, la negociación ha sido muy positiva, y hemos de reconocer que la idea de trabajar a partir de textos teatrales surgió de los propios alumnos. Sin embargo, la experiencia nos dice que un profesor que pregunta a los alumnos turcos qué quieren hacer en el curso está de alguna manera perdiendo la posición privilegiada de experto en la materia. En ese sentido hay que obrar con cuidado y, más que preguntar, informar del desarrollo del curso cambiándolo si vemos que es necesario.

Por otra parte, debemos señalar que este trabajo surge con una vocación práctica y de que es por ellos por lo que sentido llegamos a la conclusión de que el producto del mismo debería ser útil para el centro. En ese sentido, aportamos una serie de carpetas y subcarpetas que se entienden como una recopilación de materiales que sirvan para mejorar y homogeneizar la labor docente del centro. Estas carpetas fueron, siguiendo las indicaciones de la dirección académica del IC de Estambul, colocadas en los documentos de acceso público del centro con el fin de servir de guía y apoyo al resto de los profesores. En ella se incluye una breve guía del profesor y, lo que tal vez es más útil, un banco de actividades y recursos organizados a través de los diferentes contenidos del curso. En ese sentido, las propias carpetas se han ido modificando a lo largo de todo este largo proceso de reflexión tratando de hacerlas lo más sencillas y prácticas posibles. Se pretende con ellas, más que imponer un sistema estricto, realizar pequeñas indicaciones que mejoren el trabajo en el centro en el que nos encontramos. Todas estas carpetas, como ya hemos señalado anteriormente, son accesibles por todos los profesores del centro al encontrarse en los espacios comunes del IC de Estambul.

Por último, aunque pensamos que se está realizando un lento cambio en profesores y alumnos en la valoración de los cursos de conversación, pensamos que aún queda mucho trabajo por hacer. En ese sentido, esta primera piedra necesita de una cierta voluntad por parte de la dirección académica del centro y todos los profesores

involucrados con el fin de crear al menos tres niveles de conversación (A2, B1 y B2) que dieran cabida a la demanda de los alumnos turcos de practicar la lengua libremente y de conocer el lenguaje coloquial. A este respecto, debemos resaltar que la creación de un nivel A2 de conversación, que aún no existe en el centro, sería una manera de acercar a los alumnos más iniciales a la reflexión conversacional y de repasar a su vez una serie de contenidos que, como los pasados en español, no suelen tener tiempo de practicar en profundidad en los cursos regulares. Creemos que el centro ha seguido hasta ahora la vieja idea de que los alumnos no pueden conversar hasta llegar a unos contenidos mínimos. En nuestra opinión, pensamos que esto es falso y que desde el principio del aprendizaje debemos dar al alumno la oportunidad de expresarse con libertad, (aunque sea básicamente) y de simular conversaciones reales con nativos. De cualquier manera, somos conscientes que la realización completa de este plan, que supone un gran esfuerzo por parte de todos los integrantes del contexto educativo en el que este trabajo no queda ya directamente en nuestras manos. Por otra parte, para su posterior evolución, proponemos las siguientes acciones que servirían cuanto menos para poner en funcionamiento todas las propuestas realizadas de este trabajo.

- Terminar de configurar los procesos de los que hemos hablado en el punto 3.2. (*el desarrollo del currículo*) y que se centrarían especialmente en la selección y gradación de los objetivos, así como la determinación de los diferentes procedimientos de evaluación y la metodología del curso. Desarrollar estos procesos hasta completar una programación completa de los niveles demandados (en nuestra opinión, A2, B1 y B2).

- En relación a la evaluación del curso, y con el fin de que los cursos de conversación fueran más valorados por profesores y alumnos, esta debería ser institucional (es decir, aprobada por el propio centro) y figurar en las actas del curso.

- Para que las carpetas y los materiales elaborados sean de más fácil acceso, deberían poder accederse a ellos a través de los equipos informáticos situados en las aulas. Las aulas destinadas a los cursos de conversación deberían ser, preferentemente, aquellas con equipo informático y/o audiovisual.

Se espera que a través de este proceso se proceda a la homologación y la imbricación de los diferentes cursos de conversación entre sí y con el resto de los niveles del centro, lo que sin duda facilitaría el trabajo de los profesores y la lógica del programa. Todo esto no puede más que producir por otra parte una mejora de la enseñanza en el centro y un mayor grado de satisfacción por parte de los alumnos.

6. ANEXOS

Incluyo a continuación uno de los textos teatrales incluidos en las carpetas de acceso común del IC de Estambul. Como hemos señalado, con él se pretende trabajar los contenidos esenciales (Modulo 2: práctica) y dar inicio a una conversación real.

TEMA: LA FAMILIA
LÉXICO: LA FAMILIA

UN DÍA ESPECIAL
Giselda Gambero

Una mecedora y una silla.
Luisa está sentada en la mecedora, cabecea, hamacándose. Entra Ana de la calle, tiene aspecto feliz.
ANA: Hola, mamá. ¿Todavía despierta? ¿No tenés sueño?
LUISA: No.
ANA: Son las dos de la mañana. Es tarde.
LUISA: Ya lo sé. Conozco la hora.
ANA: (Contenta.) Vieja, ¿me estabas esperando?
LUISA: (Ofendida.) ¿A vos?
ANA: Sí.
LUISA: Sos bastante grande para cuidarte. Hoy no tenía sueño. En una de esas, ni me acuesto.
ANA: ¡Pero si a las ocho te vas a dormir! Como las gallinas.
LUISA: Me levanto a las cinco. No como vos, que dormís hasta las doce.
ANA: Los domingos. Pero mañana es un día especial, ¿eh, vieja?
LUISA: Para mí no.
ANA: Para mí sí. Me levantaré temprano, pero no para ir a la oficina, ¿lo sabías?
LUISA: No me hace gracia.
ANA: ¿Qué no te hace gracia? Bromeaba. Me voy a dormir. (Da unos pasos, se vuelve.) ¿Vos no? Ya llegué, ahora estás tranquila.
LUISA: ¡Y antes también! Me acuesto cuando quiero.
ANA: (La mira divertida.) Ya sé.
LUISA: Me voy a quedar aquí, pensando.
ANA: (Se sienta) Te hago compañía.
LUISA: ¿Qué te dio? Yo no necesito compañía de nadie.
ANA: Vieja, ¡qué mufa!
LUISA: ¡No me digás vieja! No soy tu abuela. Yo nunca le dije vieja a mi vie... a mi madre.
ANA: (Bromea) Eras fina. "Mamá", ¿no tenés sueño? (Tierna.) ¿Charlamos?
LUISA: ¿A esta hora? ¿Estás loca? Tengo un sue...
ANA: (Ríe)... sueño que me muero.
LUISA: Claro, si andás por ahí a cualquier hora. ¿Qué hacen ustedes con el tiempo?
ANA: Vivirlo. Vieja, es mi última noche en casa, con vos.
LUISA: Te casás...
ANA: (Asiente.) Hum... (Tiende la mano para acariciarle la mejilla.)
LUISA: (La aparta.) Salí.
ANA: No seas arisca.
LUISA: ¡Ah, sí! Estás muy cariñosa hoy.
ANA: ¿Hoy solo? ¿Y por qué no?
LUISA: Si te casás, es asunto tuyo. No tengo nada que ver.
ANA: (Ríe.) ¡Pero si a vos te gusta Juan!
LUISA: ¿Ese? Todos parecen buenos al principio. Después muestran la hilacha. ¡Si lo sabré! A tu padre le puse veinte años la silla bajo el cu...
ANA: Cállate. Son épocas distintas. Y entonces no eras un ogro.

LUISA: ¿Soy un ogro?
ANA: ¿Quién dijo?
LUISA: No seas insolente.
ANA: Vieja, me gustaría...
LUISA: ¿Qué?
ANA: Que me abrazaras.
LUISA: ¿Yo? ¿Y por qué?
ANA: Y ... ¿no sabés?
LUISA: Ja, ¿qué tengo que saber? Sólo sé que son las dos de la mañana. No trago las costumbres de ahora. Tanta libertad, a las dos, a las tres, no hay hora para nada. Entran y salen como hombres. ¡Así va el mundo! ¡Para la mierda!
ANA: Andate a dormir, vieja.
LUISA: ¿Qué? ¡Lo que faltaba! Me vas a mandar vos. Me quedo acá, ¡y no me acuesto! Te callás. ¡Te vas vos...! a dormir.
ANA: No quiero.
LUISA: ¿Qué hacés?
ANA: Te miro.
LUISA: No soy un cuadro.
ANA: (Cierra los ojos, no se sabe si por sueño o deliberadamente.) Estoy cansada. Muerta ...
LUISA: (La mira, pierde su aire hosco, tiende la mano.) Bebita... te casás... bebita...
ANA: (Abre los ojos instantáneamente, sonríe.): ¿Qué hacías?
LUISA: (Aparta la mano.) Tenés una pelusa en el pelo.
ANA: ¿Dónde? Mostrámela.
LUISA: (Busca en los cabellos de Ana.) No sé. Se cayó. Estás llena de... pasto. ¿Dónde anduviste? Me parece que vos...
ANA: ¡Uf, terminala! (Le pasa el brazo por los hombros.) ¿No te acordás cuando te casaste, vieja?
LUISA: ¿Si me acuerdo? ¿Para qué? Mejor olvidarlo.
ANA: ¿Te fue mal? No digo después. Digo... antes... cuando estabas enamorada. ¿Cómo era el viejo de joven? ¿Buen mozo?
LUiSA: ¿Cómo era? Ni me acuerdo.
ANA: ¿Cómo no vas a acordarte? Chamuyaban en el zaguán...
LUISA: ¿Qué te importa? Por suerte se murió... joven. (Se rehace.) ¿No sabes cómo era? Nervioso, amargado... Prepotente. La silla bajo el cu...
ANA: Sí, eso lo sé. Pero antes, cuando sólo vos lo conocías, la primera vez que lo viste y te gustó, ¿cómo era?
LUISA: ¿Cómo era? (Piensa, se desarma.) Oh, pasó tan pronto el tiempo. Tan poco tiempo fuimos felices, tan poco tiempo felices...
ANA: Vieja...
LUISA: ¡Salí! ¿Qué te importa? No teníamos pajaritos en la cabeza, vamos a ver cuánto te dura a vos el entusiasmo.
ANA: (Tierna y segura.) Toda la vida, vieja.
LUISA: (Ríe.) ¡SOS una estúpida!
ANA: No.
LUISA: ¿No? (La mira. Abre los brazos y la abraza fuertemente.) ¡Bebita! Tenés razón. La felicidad dura, ¡toda la vida!

VOCABULARIO DE TEXTO:
Mufa: mal humor, enfado, fastidio.
Arisco/a: Difícil de tratar o poco amable
Cariñoso/a: Afectuoso, amoroso o que manifiesta cariño.
Insolente: Que ofende o molesta por ser irrespetuoso, atrevido, insultante o soberbio.
Hilacha: tela, hilo que se ha desprendido y cuelga de ella.
Mostrar la hilacha: enseñar lo que uno en realidad es y se lo tenía oculto.
Pelusa: Pelo menudo que se desprende de algunos tejidos.

Chamuyar: hablar confidencialmente, sobre todo de asuntos amorosos. Cuchichear, charlar en voz baja.

PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO:
¿Qué tipo de relación tienen la madre y la hija en el texto?
¿Cómo crees que ha sido su vida?
¿Cómo es la manera en la que se tratan? ¿Es normal para ti tratar de esta manera a tu madre / hija?
¿Dónde transcurre este texto?
¿Piensas que el tipo de relación entre hombres y mujeres ha cambiado en Argentina últimamente? ¿Y en Turquía?

TEMAS PARA TRABAJAR EN CLASE:
¿Cuál es el tipo de familia predominante en España, Argentina, en Turquía…?
¿Cómo crees que ha evolucionado la familia en los últimos años?
¿Qué valor da la sociedad argentina a los mayores, los padres…?
¿Cómo es la familia típica en Argentina (número de miembros, organización, jerarquía…)? ¿Y en otros países de habla hispana?
¿Cómo es tu familia? ¿Nos podrías hablar de ella?

VOCABULARIO DE LA FAMILIA NECESARIO PARA CONVERSAR EN CLASE:
Matrimonio homosexual / heterosexual, pareja de hecho.
Madre soltera, niño adoptado.
Adoptar a un niño.
Convivir con/vivir con la pareva / el novio
Obedecer/desobedecer a los padres.
Discutir / pelearse con los padres / con los hermanos / con los hijos.
Crecer feliz / fuerte / sano

7. BIBLIOGRAFÍA

Obras generales y de referencia:

ATIENZA, E., CASTRO M.ª D., INGLÉS, M., LÓPEZ, C., MARTÍN PERIS, E., PUEYO, S., VAÑÓ, A. (2008) *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid. SGEL (Sociedad General Española de Librería).

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid. Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES DE ESTAMBUL (2007): *Análisis del entorno.* Intracentros.

RICHARDS, J. y LOCKHART, Ch. (1994), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Cambridge. Cambridge University Press.

TÜRKIYE ISTATISTIK KURUMU: *Tuik (Turkstat)* [fecha de consulta 23 de Junio de 2009]. Disponible en http://www.tuik.gov.tr

Conversación:

AMBJOEN, L. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. redELE* [en línea], num. 13. [Fecha de consulta 13 abril de 2009], disponible en: http://www.educacion.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos.* Madrid. Arco Libros.

BYGATE, M. (1987): *Speaking.* Oxford University Press.

CARTER, R. y McCarthy, M (1995) *Grammar and the spoken language.* Applied Linguistics, num. 16, 2. 141-158

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

GALLARDO PAULS, B. (1993) *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias.* Anejo 4 de *Lynch.* Valencia. Universitat de València.

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

GARCIA GARCÍA, M. (2004): *La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE.* Glosas didácticas, num. 12, 105-112.

GARCÍA GARCÍA, M. (2005): *La competencia conversacional en los estudios de español como lengua extranjera.* Linred, [en línea], num. II. [fecha de consulta 20 de noviembre de 2008]. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf

MENESES, Alejandra (2002): *La conversación como interacción social.* ONOMAZEIN (revista semestral de lingüística, filología y traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile) [en línea] num. 7, 435-447. [fecha de consulta 9 de marzo de 2009]. Disponible en: http://onomazein.net/7/conversacion.pdf

RIVERS, W y TEMPERLEY, M (1978): *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language.* Oxford. Oxford University Press.

SLADE, D. y THORNBURY, S. (2006): *Conversation: From Description to Pedagogy.* Cambridge. Cambridge Language Teaching Library

THORNBURY, S (2006): *How To Teach Speaking.* Harlow. Pearson Education Limited.

Diseño de cursos:

GARCÍA SANTA CELILIA, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.

GRAVES, K. (1996) *A Framework of course development processes*. En *Teachers as group developers*. Cambridge. CUP

8. AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta memoria he contado con la ayuda de mis jefes de estudio Andrés Ruiz Morell y Clara Vélez que, siempre que se lo pedí, me buscaron un hueco para impartir cursos de conversación. Por otra parte, también quería felicitar a mis compañeros del IC de Estambul a los que les pedí consejo para realizar esta memoria, sobre todo a Alicia de la Antonia que puso en práctica el programa y me dio algunas ideas muy buenas para desarrollarlo. Por último quiero agradecer a Conchi Rodríguez que me dio también algunos buenos consejos vía telefónica y especialmente al director de la memoria, Álvaro García Santa-Cecilia, que siempre estuvo dispuesto a responder a mis preguntas.